

Universidad de Málaga
Facultad de Psicología
Tesis Doctoral

**Inteligencia Emocional Plena: Hacia
un Programa de Regulación
Emocional Basado en la Conciencia
Plena.**



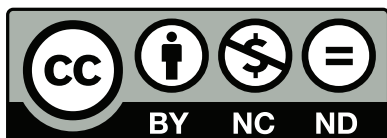
Héctor Arturo Enríquez Anchondo
Málaga, 2011



SPICUM
servicio de publicaciones

AUTOR: Héctor Arturo Enríquez Anchondo

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Personalidad,
Evaluación y Tratamiento Psicológico
Facultad de Psicología

DRA. D^a NATALIA RAMOS DÍAZ, DIRECTORA DE ESTE TRABAJO DE
TESIS DOCTORAL.

CERTIFICA

Que la Tesis Doctoral realizada en este Departamento por D. Héctor Arturo
Enríquez Anchondo, titulada: "Inteligencia emocional plena: hacia un programa de
regulación emocional basado en la conciencia plena", cumple los requisitos
científicos necesarios para su lectura.

Y para que conste a efectos de depósito e informe, firmo la presente en
Málaga a 5 de Marzo de 2011.



Edo. Dra. Natalia Ramos Díaz

Directora

Campus de Teatinos s/n. 29071 - MÁLAGA. Tlf. 952 13 10 92

INDICE

CAPITULO 1: INTRODUCCION	6
CAPITULO 2: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	17
2.1. <i>Introducción</i>	17
2.2. <i>Concepto de Inteligencia</i>	18
2.3. <i>Concepto de Emoción</i>	22
2.4. <i>Surgimiento y desarrollo de la Inteligencia Emocional</i>	26
2.5. <i>La IE y variables del estudio</i>	35
2.5.1. <i>Inteligencia Emocional, Neuroticismo y Extraversión</i>	36
2.5.2. <i>Inteligencia Emocional y Autoeficacia</i>	39
2.5.3. <i>Inteligencia Emocional y Satisfacción con la Vida</i>	40
2.5.4. <i>Inteligencia Emocional, Burnout y Engagement</i>	42
2.5.5. <i>Inteligencia Emocional y Empatía</i>	44
2.6. <i>Estudios Empíricos de la Inteligencia Emocional</i>	46
2.6.1. <i>IE y Educacion</i>	46
2.6.2. <i>IE y Personalidad</i>	55
2.6.3. <i>Estudios culturales de la IE</i>	57
2.7. <i>Modelos de la Inteligencia Emocional</i>	59
2.7.1. <i>Modelo de Rasgos</i>	63
2.7.2. <i>Modelo de Habilidades</i>	67
2.7.2.1. <i>Neurofisiología de la IE del modelo de habilidades</i>	69
2.8. <i>Análisis de la IE desde la óptica de su efectividad predictiva</i>	80
2.9. <i>Programas de la Inteligencia Emocional</i>	86
CAPITULO 3: MINDFULNESS	93
3.1. <i>Introducción</i>	93
3.2. <i>Mindfulness como constructo psicológico</i>	102
3.3. <i>Elementos fundamentales de Mindfulness</i>	108
3.3.1. <i>Conciencia</i>	108
3.3.2. <i>Momento presente</i>	109
3.3.3. <i>Aceptación</i>	110
3.4. <i>Mecanismos Psicoterapéuticos de Mindfulness</i>	110
3.4.1. <i>Exposición</i>	111
3.4.2. <i>Atencion Sostenida</i>	112
3.4.3. <i>Cambio Cognitivo</i>	112
3.4.4. <i>Autogestión</i>	114
3.4.5. <i>Relajación</i>	115
3.4.6. <i>Aceptación</i>	116
3.5. <i>Neurociencia y Mindfulness</i>	117
3.6. <i>La efectividad predictiva de Mindfulness</i>	122
3.7. <i>Terapias Basadas en Mindfulness</i>	127
3.7.1. <i>Mindfulness-based stress reduction program (MBSR)</i>	128

3.7.2. Programa de Terapia de Conducta Dialéctica (DBT)	130
3.7.3. Terapia de Aceptación y Compromiso	131
3.7.4. Terapia Cognitiva basada en Mindfulness	134
3.7.5. Terapia en prevención de recaídas	136
3.8. Estudios empíricos de Mindfulness	138

CAPITULO 4: INTEGRANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MINDFULNESS

4.1. Introducción	141
4.2. Integrando Mindfulness en el Modelo de Habilidades	143
4.2.1. Atención emocional y Mindfulness	144
4.2.2. Comprensión emocional y Mindfulness	147
4.2.3. Regulación emocional y Mindfulness	148
4.2.4. Estudios realizados de IE y Mindfulness	150
4.3. Una Propuesta: Inteligencia Emocional Plena	152
4.3.1. Inteligencia Emocional Plena (INEP)	155

CAPITULO 5: ESTUDIOS EMPIRICOS DE IE Y MINDFULNESS

5.1. Objetivos Generales	158
5.2. Estudio Primero: <i>Análisis Comparativo de la Inteligencia Emocional entre Estudiantes Universitarios de México y España</i>	163
5.2.1. Planteamiento e hipótesis	163
5.2.2. Método	165
5.2.2.1. Participantes	165
5.2.2.2. Procedimiento	166
5.2.2.3. Medidas	166
5.2.3. Resultados	170
5.2.4. Conclusiones	178
5.3. Estudio Segundo: <i>Mindfulness como variable mediadora entre la IE y Variables de ajuste psicológico</i>	184
5.3.1. Planteamiento e hipótesis	184
5.3.2. Método	189
5.3.2.1. Participantes	189
5.3.2.2. Procedimiento	189
5.3.2.3. Medidas	189
5.3.3. Resultados	193
5.3.4. Conclusiones	196

5.4. Estudio Tercero: Desarrollo de un Programa de Intervención de IE y Mindfulness	199
5.4.1. Planteamiento e hipótesis	199
5.4.2. Método	201
5.4.2.1. Participantes	201
5.4.2.2. Diseño del estudio	202
5.4.2.3. Procedimiento	202
5.4.2.4. Medidas	203
5.4.3. Resultados	204
5.4.4. Conclusiones	206
CAPITULO 6: CONCLUSIONES GENERALES	212
6.1. Conclusiones finales	212
6.2. Limitaciones	217
6.3. Futuras líneas de Investigación	219
6.4. Reflexiones finales	220
CAPITULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	223
CAPITULO 8: ANEXOS	273
8.1. Anexo1: Medidas	273
8.2. Anexo2: Programa de Inteligencia Emocional Plena	281

CAPITULO 1: INTRODUCCION

*“No se puede solucionar un problema partiendo de la misma “conciencia” - o perspectiva- que lo provocó.”
Albert Einstein*

Tal vez las personas reconocen una paradoja fundamental: La ciencia nos ha ayudado a tener un control increíble sobre nuestro mundo exterior, pero hemos avanzado poco en tener el control de nuestros mundos internos, emocionales. Por ejemplo, podemos viajar por todo el mundo en menos de un día, pero no parece que se haga mucho más en el progreso en la reducción de la violencia, el racismo, el asesinato y el suicidio. Si miramos con honestidad en la condición humana, debemos admitir que la falta de inteligencia emocional está en todas partes. La gente puede estar mirando a la IE, tal vez con la esperanza de que les ayudará a obtener el control de sus vidas. (Ciarrochi y Blackledge, 2005).

La inteligencia es, ha sido, y posiblemente será uno de los aspectos que más interés ha suscitado a lo largo de este último siglo dentro de la psicología y también en otras disciplinas tales como la pedagogía, la filosofía o la neurología. Incluso después de muchos avances la inteligencia se sigue considerando un fenómeno en gran medida desconocido por su complejidad. Esta complejidad ha propiciado que surjan, sobre todo en las últimas décadas, diferentes teorías y definiciones sobre el constructo, que hacen difícil a los investigadores poder llegar a una definición aceptada y consensuada por todos (Sternberg, 2000; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautämaki y Grigorenko, 2001).

En estas últimas décadas, algunos autores han considerado incompleta la visión de la inteligencia que hace referencia solamente al denominado cociente intelectual.

Es por ello por lo que las teorías recientes conducen al desarrollo de una nueva perspectiva de la inteligencia mucho más amplia, en la que se tienen en cuenta otros aspectos más allá de los puramente racionales como los factores emocionales (Pérez y Castejón, 2007).

Estas emociones juegan un papel importante y trascendental en la vida estudiantil, la manera de cómo interactúan en la realidad del individuo, en su vida cotidiana, estando presentes de manera diversa en cada experiencia vital y de manera particular en su entorno educativo, pudiendo hacer del estudiante una persona con un alto grado de bienestar y éxito en su perspectiva socioemocional y en un futuro próximo en su actividad profesional, o a su vez una persona con un grado alto de desadaptación.

Los jóvenes universitarios se enfrentan a cargas personales, socioeconómicas y académicas que muchas veces pasan desapercibidas por el contexto que los rodea (Barragán, Lewis, Palacios, 2007). Diversas investigaciones muestran que los problemas psicológicos que padecen los estudiantes están relacionados con trastornos de ansiedad (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005), estrés, ansiedad estado rasgo, como también temor a la evaluación.

Las maneras en que las emociones afectan a los estudiantes pueden ser múltiples y variadas, de manera positiva o negativa, pueden impulsar la motivación para mejorar su desempeño académico y ser personas proactivas, asertivas y dinámicas,

o de lo contrario, alejarlos del propósito educativo y en su extremo perder el sentido de vida.

No son pocos los problemas u obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes en su cometido diario, inmersos en un proceso lleno de tensiones por los compromisos contraídos en su formación profesional y por otro lado, en una sociedad en la que parece ser que los factores de riesgo sociales (Castro y Llanes, 2006) se intensifican al transcurrir los años estudiantiles, que son aspectos que en muchos casos van en detrimento de la inteligencia emocional y por ende en la inestabilidad propia del individuo.

Fernández-Berrocal y Ramos (2002; 2004) expresan la problemática educativa de esta manera: La sociedad española del siglo XXI se encuentra inmersa en una complejidad que se ha trasladado inexorablemente a la escuela y ha mostrado a todos los responsables educativos (padres, profesores y políticos/administradores), que la educación en la sociedad del conocimiento es una misión imposible si no se tienen en cuenta otros factores aparentemente “menos intelectuales” y académicos y que, en principio, parecen alejados de la finalidad original del contexto escolar.

Finalmente, la sociedad aspira a que sus jóvenes sean en el futuro ciudadanos morales, respetuosos y responsables, además de productivos. Todas estas esperanzas y proyectos de la sociedad exigen a la escuela una educación integral del individuo más allá de lo tradicionalmente exigido por la escuela: conocimiento y habilidades académicas.

Santolaya (2009), resalta los resultados de recientes informes nacionales e internacionales donde se ha evaluado el sistema de enseñanza de España. Entre las

críticas que se han vertido al sistema educativo español destacan los altos índices de fracaso escolar y problemas de aprendizaje, así como la presencia de comportamientos violentos y desafío a la autoridad presentes en las aulas españolas.

La masificación de la enseñanza universitaria, la falta de motivación, la sensación de fracaso, la desesperanza respecto al futuro o un bajo concepto de autoeficacia, han desencadenado una cierta frustración de expectativas, pues el título universitario ya no constituye para los jóvenes el medio lógico para acceder a un empleo (Tejedor Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

La Revista Interuniversitaria Española de formación del profesorado (2007), en su editorial, destaca la pretensión de una educación centrada en el trabajo del alumno, buscando que éste sea más autónomo, que conozca mejor sus propios recursos cognitivos y emocionales, y que pueda autoregularlos. Es por ello que considerando las perspectivas de futuro, sería conveniente profundizar en el estudio de las variables contextuales, psicoemocionales y académicas que pueden ser antecedente de muchos de los problemas que enfrentan los estudiantes universitarios para desarrollar eficaz y felizmente su proceso académico.

En respuesta a este punto, se han realizado numerosos estudios que tratan de identificar factores asociados al desempeño académico y permanencia en la universidad (Bresó y Salanova, 2003; Cu Balan, 2003; Chain, R. R., Cruz, R. N., Martínez, M. M. y Ávila, N. 2003; Duarte Godoy y Galaz Fontes, 2006; González, Morfin y Peña, 2005; García, Alvarado y Jiménez, 2000).

Una interesante línea de investigación en este ámbito ha focalizado su interés en el análisis de la capacidad de ajuste de los estudiantes a la universidad. Dicho proceso de ajuste puede llevar consigo estrés, implicando para unos una experiencia emocional desadaptativa y para otros un momento excitante de cambio y desarrollo personal (Arco, López, Heilborn y Fernández, 2005; Cutrona, 1986; Durán, Extremera, Montalban y Rey, 2005).

Así pues, una experiencia de cambios desadaptativos del estudiante puede dar lugar a un proceso de desinterés psicológico y afectaría generalmente la autoestima de un estudiante que se desconecta de su compromiso escolar (Cokley y Moore, 2007). Además, se identifican diversos factores a tener en cuenta en este proceso como son los acontecimientos vitales, las características del ambiente social y determinadas variables personales (autoconcepto, atribución, estilo de afrontamiento, etc.) que, en distinta medida, actúan como estresores o amortiguadores de los efectos negativos del estrés sobre la salud y bienestar personal, afectando de forma negativa a los estudiantes universitarios en su quehacer académico (Martín, 2007).

En este sentido existen factores de riesgo que afectan al estudiante en su proceso académico. El concepto de riesgo en el periodo juvenil se ha asociado a la posibilidad de que las conductas o situaciones específicas conduzcan a daños en el desarrollo que pueden afectar tanto el conjunto de sus potencialidades como deteriorar su bienestar y salud (Weinstein, 1992).

Algunos datos sobre los problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta

sexual no protegida, etc., pueden encontrarse en el Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) patrocinado por United States Centers for Disease Control and Prevention (2003); también Dryfoos (1997); Sells y Blum (1996); Walker y Townsend (1998), estos datos aportan evidencia de los comportamientos de riesgo. Las investigaciones sugieren una correlación entre depresión, déficit en habilidades sociales, desesperanza, falta de asertividad y baja autoestima (Bisquerra, 2003).

Las trayectorias de desarrollo que dan lugar a resultados insalubres o desadaptativos para los jóvenes no siempre surgen a causa de los comportamientos en los cuales los jóvenes incurran en situaciones en las que se encuentran debido a su comportamiento. De hecho, Dryfoos (1997), llama la atención sobre el hecho de que debido a las diferencias socioeconómicas y culturales, los jóvenes están teniendo experiencias que afectan directamente su desarrollo. Aun cuando se consideran muchas de las circunstancias negativas en las que los jóvenes se desarrollan, (por ejemplo, la pobreza), los jóvenes presentan competitividad en una amplia variedad de resultados de comportamiento y de salud mental (Arrington, Melvin y Wilson, 2000).

El riesgo también se ha determinado evaluando el impacto de una diversidad de eventos de la vida (Gore y Eckenrode, 1994). Se cree que la probabilidad de que los jóvenes manifiesten comportamientos desadaptativos y de salud mental se incrementa debido a la cantidad de estrés que ellos encuentran a través de acontecimientos vitales negativos (Arrington et al., 2000). Otra definición de riesgo puede ser indagado enfocándose en un singular evento crítico (Gore et al., 1994). Los ejemplos incluirían sobrevivir o atestiguar un episodio violento, tal

como un tiroteo desde un vehículo en la zona de bajos ingresos del centro de la ciudad o un tiroteo en una escuela suburbana. Finalmente, el riesgo se define generalmente como una adversidad psicosocial o un evento que puede ser considerado un factor de estrés para la mayoría de la gente y que puede obstaculizar el funcionamiento normal (Masten, 1994).

Dornbusch, Mont-Reynaud, Ritter, Chen y Steinberg (1991) encontraron que los jóvenes que reportaron más eventos estresantes tuvieron más resultados negativos. Se debe también tener cuidado con la enumeración de enfoques por varias razones. En primer lugar, los acontecimientos vitales negativos pueden ser percibidos como estresantes de manera diferente en función del joven en lo individual o un grupo específico.

Asimismo, se puede entender que los comportamientos de riesgo rara vez se dan aislados (Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg y Zins. (2000). Se da una co-ocurrencia de comportamientos problemáticos. Dryfoos (1997), lo denomina “paquetes” de comportamientos desadaptativos. Hurrelmann (1997), señala como el estrés en la adolescencia y juventud correlaciona con el fracaso escolar, conducta social desviada, delincuencia, integración en grupos de iguales desviados, consumo de drogas y baja autoestima. Como se podría esperar, cuanto más elevada sea la cantidad de co-ocurrencia de comportamientos problemáticos, menor es el resultado en indicadores de ajuste

Estos datos evidencian la necesidad de abordar una prevención inespecífica que incida en situaciones múltiples: conflictos, violencia, consumo de drogas, estrés, depresión, etc. Por otra parte, además de prevenir, es importante *construir bienestar*. Hay evidencia de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar

personal (sentirse competentes y apoyados) es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, y al mismo tiempo es más probable que procuren mantener buena salud, tener buen rendimiento académico, cuidar de sí mismos y de los demás, superar adversidades, etc. (Scales y Leffert, 1999).

Una alternativa indispensable para paliar esta serie de riesgos y variables que afectan el desarrollo adecuado de los estudiantes y por consecuencia generar procesos adaptativos de vida es la *educación emocional*, que pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal (Bisquerra, 2000).

Se puede afirmar que muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual (consumo de drogas, violencia, prejuicios étnicos, etc.) tienen un fondo emocional. Múltiples voces se han manifestado en este sentido (Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, 1994; Graczyk, et al., 2000; Weissberg, Caplan y Sivo, 1989; Weisberg y Greenberg, 1998, etc.).

La educación emocional deriva del concepto de emoción y sus implicaciones. A pesar de que tradicionalmente la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas en detrimento de otras cualidades de los individuos, la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995). Sin embargo, esta creencia ha llevado a que en la escuela se hayan priorizado hasta finales del siglo XX los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos, convencidos de que los aspectos emocionales y sociales pertenecían al ámbito privado (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008) y eran completamente independientes.

Actualmente, la postura racionalista extrema que consideraba a la cognición y la emoción entidades dispares y diametralmente opuestas ha quedado relegada (Mayer, Roberts y Barsade, 2008) y las emociones juegan un nuevo papel cultural en la sociedad actual, lo que ha contribuido a que la investigación dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE) haya prosperado significativamente en los últimos 15 años (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), debido a que desde diferentes ámbitos (clínico, educativo, etc.) se ha exigido que predijera criterios sobre y más allá de lo que predecía la inteligencia general (Zeidner, Roberts y Matthews, 2002).

Para afrontar estos múltiples problemas, las instituciones han reconocido que además de información y formación intelectual, los niños y adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas. En definitiva, han suscrito la importancia del aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos (Lopes y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000). Las habilidades emocionales, como se refleja en diferentes investigaciones, se consideran predictivas de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales cotidianos y de mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico (Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999; Salovey, Stroud, Woolery, y Epel, 2002). Existen evidencias, a su vez, de que la inteligencia emocional, definida como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas (Mayer y Salovey, 1997), juegan un papel importante como recurso de la persona para afrontar situaciones de tipo laboral e inclusive en el contexto académico.

En esta misma línea, el entronque de *Mindfulness* como procedimiento terapéutico se encuentra en el desarrollo de las denominadas nuevas terapias conductuales (Vallejo, 2007). Hayes, Luoma, Bond, Masuda y Lillis (2006) han venido a denominar como terapias de tercera generación, aquellas que incluyen en sus componentes procesos de *Mindfulness* y aceptación, así como procesos de compromiso y cambio directo de conductas. Aunque las aplicaciones clínicas de *Mindfulness* estuvieron ligadas, inicialmente, a su papel como procedimiento de control fisiológico-emocional, hay abundantes datos que apoyan el uso del *Mindfulness* en un amplio número de trastornos que incluyen desde el tratamiento de la depresión o los trastornos de personalidad, hasta los trastornos alimentarios, la ansiedad generalizada, el estrés, la violencia, los problemas de pareja, etc. (Baer, 2003; Baer, Hopkins, Krietemeyer, Smith y Toney, 2006). Franco (2009) ha estudiado, recientemente la incidencia de un programa de meditación sobre la percepción al estrés de estudiantes de primer curso de Magisterio, obteniendo una reducción significativa en dicha variable y concluyendo, por tanto, que la práctica de este tipo de programas dota a las personas de una serie de recursos que permitirán hacer frente de forma más eficaz a las diferentes situaciones de estrés. Este aspecto coincide con la mejora de sus emociones y mejora del ajuste psicológico.

En este sentido y con el propósito de analizar y comprender la problemática psicoemocional estudiantil en un contexto universitario, se presentan tres estudios en los que se analizan una serie de variables de ajuste psicológico que de alguna manera afectan al estudiante en su proceso formativo.

En un primer lugar se presenta un estudio comparativo entre estudiantes universitarios de México y España, en el cual se analizará la relación que existe entre la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) de los estudiantes universitarios y las variables de ajuste psicológico que influyen en su desarrollo personal. Relaciones analizadas a través de instrumentos que midan la inteligencia emocional, *burnout*, *engagement*, autoeficacia, satisfacción vital, extraversión y neuroticismo.

Estas son variables que ya se han estudiado dentro de otros marcos contextuales y culturales, por lo que es interesante comparar en este trabajo dos muestras de estudiantes universitarios de distintos países como es el caso de México y España.

En el segundo estudio se analizó la relación mediadora de *Mindfulness* entre la IE y las variables de ajuste psicológico como *burnout*, *engagement*, autoeficacia, satisfacción vital, neuroticismo, *Mindfulness*, empatía y regulación emocional, con una muestra de estudiantes de España.

Finalmente, en el tercer estudio se realizó un programa de intervención de Inteligencia Emocional a través de *Mindfulness* con estudiantes universitarios, en el que se aplicó un pretest y un postest para observar sus posibles cambios en las variables analizadas en el estudio. Es un programa donde se pretende trabajar con las dimensiones de Inteligencia Emocional (IE) a través de técnicas que caracterizan a *Mindfulness* (MF). El análisis de sus resultados proporcionará información de la incursión de la integración de estos dos constructos importantes enfocados en la regulación emocional en el contexto educativo.

CAPITULO 2: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

“Su rostro expresaba más que mil palabras que pudiera pronunciar, era un libro abierto, su sonrisa iluminaba mis espacios más oscuros, su ánimo me contagiaba solo al verla, al punto que, sin pensarlo, ya estaba riendo igual que ella sin saber de qué...”

HAEA

2.1. Introducción.

El siglo XXI será dentro del ámbito de la Psicología el siglo de las emociones. Actualmente, la mayoría de los investigadores reconocen la importante influencia que ejercen los aspectos emocionales sobre el bienestar y la adaptación individual y social. Puede decirse por tanto que estamos rectificando el error cometido durante décadas de relegar la emoción y los afectos a un segundo plano con respecto a la cognición y la conducta (Jiménez y López-Zafra, 2008).

Una buena prueba de este creciente interés por analizar la influencia de las emociones en todos los ámbitos de la vida, es el progresivo desarrollo que se está produciendo en los últimos años en el ámbito de la *Inteligencia Emocional (IE)*, desde que Mayer y Salovey emplearon por primera vez el término en la década de los noventa y Goleman lo hiciera llegar al gran público con su *best seller* pocos años después (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Comprender el concepto de inteligencia emocional requiere explorar los términos que lo componen, *inteligencia* y *emoción*. En este sentido se considera importante realizar un análisis de estos dos conceptos, en los que subyacen las claves para

entender o visualizar guías o caminos claros y entendibles del complejo comportamiento humano.

2.2. Concepto de Inteligencia.

En estas últimas décadas algunos autores han considerado incompleta la visión de la inteligencia que hace referencia solamente al denominado cociente intelectual. Así, el primer problema con que nos encontramos es definir qué es la inteligencia, si hay una o varias, si funcionan de manera independiente, aislada o en correlación, etc. Una breve revisión del concepto de inteligencia nos lleva a comienzos del siglo XX. Sin duda, anteriormente ha existido un concepto de inteligencia adaptado a las necesidades del contexto histórico en el que se mueven los individuos.

La investigación sobre la inteligencia probablemente se inicia con los estudios de Broca (1824-1880), que estuvo interesado en medir el cráneo humano y sus características, y por otra parte descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro. Al mismo tiempo, Galton (1822-1911) bajo la influencia de Darwin, realizaba sus investigaciones sobre los genios donde aplicaba la campana de Gauss. También en esta época Wundt (1832-1920) estudiaba los procesos mentales mediante la introspección. Pero es a partir de Binet cuando se habla de la medición de la inteligencia, cuyos efectos sobre la educación son imponderables. Es en 1905 cuando Binet (1857-1911) elabora el primer test de inteligencia a partir de una demanda del Ministerio de Educación francés, con objeto de identificar a los

sujetos que podían seguir una escolaridad ordinaria y distinguirlos de los que requerían educación especial.

El concepto de Cociente Intelectual fue elaborado por Stern, en 1912, que pretendía ajustar el concepto de edad mental establecido por Binet, quien diseñó el primer cuestionario para medir la inteligencia. Evidentemente este primer instrumento estaba ligado a la posibilidad de predecir qué alumnos tendrían éxito en el rendimiento escolar. De este modo quedó unido el concepto de inteligencia al éxito escolar, en un momento en que comenzaba a llevarse a cabo una política de escolarización de la población en los países más avanzados.

En 1938 Thurstone rechaza la teoría de una inteligencia general y analiza siete habilidades esenciales estableciendo la teoría factorial de la inteligencia, como son la comprensión y la fluidez verbal, habilidad numérica, percepción espacial, memoria, razonamiento y rapidez de percepción. Cattell distingue en 1967 entre Inteligencia Fluida e Inteligencia Cristalizada. Spearman, establece el factor “g” como índice general de la inteligencia. Pero todos ellos hacen referencia en sus teorías a capacidades verbales, numéricas, espaciales, perceptivas, de memoria o psicomotrices. Es decir, se elaboran conceptos de inteligencia siempre relacionados con la predicción del éxito académico, dejando los aspectos afectivo emocionales como elementos facilitadores o distorsionadores de ese rendimiento, pero no como elementos centrales del desarrollo intelectual y predictores del éxito personal y social (Sánchez, Blum y Piñeyro, 1990).

Por su parte, Howard Gardner (1983) enuncia sus planteamientos acerca del pensamiento humano, al que le otorga una mayor amplitud y al que trata de definir

a través de su teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que se hace referencia a un amplio abanico de inteligencias diversas, entre las que sitúa la inteligencia inter e intra-personal. Estas dos últimas inteligencias estarían relacionadas con aspectos socio-emocionales, coincidiendo así al menos en parte, con la corriente de autores que defiende la existencia de una inteligencia emocional, independiente de otros constructos cercanos como la inteligencia psicométrica tradicional o la personalidad.

Salvo las excepciones de Guilford, Gardner y las de algunos otros, el siglo XX ha confiado en el enfoque correlacional para identificar inteligencias. De hecho, los investigadores han desarrollado tantas medidas como inteligencias han imaginado y además, ha sido una dura competencia entre las diferentes inteligencias y sus interrelaciones a través del siglo XX.

A psicólogos como Robert Sternberg, Howard Gardner y Peter Salovey, hay que agradecer que empiece a consolidarse un concepto mucho más amplio de la inteligencia. La idea de las inteligencias múltiples está sustituyendo el concepto unilateral de inteligencia abstracto-académica que Alfred Binet el padre de los test para determinar el CI, hizo arraigar hace cien años en todas las mentes (Martin y Boeck, 2004).

Es por ello por lo que las teorías recientes conducen al desarrollo de una nueva perspectiva de la inteligencia mucho más amplia, en la que se tienen en cuenta otros aspectos más allá de los puramente racionales, como los factores emocionales (Pérez et al., 2007).

Entre las teorías actuales se encuentra la aportada por Sternberg, quien ha contribuido a esta nueva concepción adoptando una visión multidimensional de la inteligencia, en la que diferencia varios tipos de talentos o inteligencias relativamente distintas e independientes: la analítica, la práctica y la creativa (Sternberg, 1997, 2000; (Sternberg, Grigorenko y Bundy, 2001), integrando en su concepto la creatividad, los aspectos personales y sociales. Considera que es más importante saber cuándo y cómo usar esos aspectos de la que llama inteligencia exitosa, que simplemente tenerlos. Las personas con inteligencia exitosa no sólo tienen esas habilidades sino que reflexionan sobre cuándo y cómo usarlas de manera eficaz. Su visión de los test de inteligencia tradicionales es crítica puesto que considera que éstos solo miden el aspecto analítico, y ni siquiera por completo, considerando que habría que ir más allá del cociente intelectual, es decir, más allá de la inteligencia analítica para identificar a personas inteligentes con pronóstico de resultados favorables en la vida, ya que la inteligencia analítica, únicamente, no garantiza el éxito en el mundo real (Sternberg et al., 2001).

De todas estas inteligencias, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal las que nos interesan particularmente, ya que son las que tienen que ver con la Inteligencia Emocional. En cierta forma, la IE está formada por estas dos inteligencias. En otro orden de cosas, la inteligencia interpersonal tiende a coincidir con lo que otros autores han denominado inteligencia social (Zirkel, 2000, Topping, Bremmer y Holmes, 2000; Cherniss, 2000). Mientras que la inteligencia intrapersonal tiende a coincidir con la inteligencia personal (Sternberg, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000).

2.3. Concepto de Emoción.

El papel de las emociones en la adaptación del ser humano ha sido ampliamente aceptado y estudiado desde Hipócrates y Galeno, pasando por Darwin (1872) y LeDoux (1996) hasta Cacioppo, Larsen, Smith y Bernston,. (2004).

Ya en la Grecia antigua, el cosmólogo Empedocles (hacia 450 a.C.) formulaba a grandes rasgos la teoría de los cuatro tipos de temperamento: colérico, melancólico, sanguíneo y flemático. Creía que el cuerpo humano, como todas las formas terrenales, se componía de cuatro elementos: fuego, tierra, aire y agua. Relacionó estos cuatro elementos con los cuatro humores corporales: la bilis roja y la negra, la sangre y las mucosidades. Con ello Empedocles estableció las bases para una psicología determinada de manera primordial por los humores corporales. Más tarde, la psicología del Renacimiento, encabezada por Robert Burton con su obra en tres tomos *Anatomy of Melancholy* amplió y perfeccionó esta sistematización. Burton y sus contemporáneos elaboraron una tesis según la cual la composición de los humores corporales, y en consecuencia el equilibrio anímico del ser humano era sensible a influencias externas como la alimentación, la edad y las pasiones. Otro hito en la psicología de las emociones fue la publicación de Charles Darwin *'La expresión de las emociones en el hombre y en los animales'* (1872). Darwin intentaba demostrar que existen esquemas de comportamiento congénito para las emociones más importantes, como la alegría, la tristeza, la indignación y el miedo (Martin et al., 2004).

Otros antecedentes están en los enfoques del *counseling* que han puesto un énfasis en las emociones, particularmente la psicología humanista, con Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, que a partir de mediados del siglo XX ponen un énfasis especial en la emoción. Después vendrán la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis y muchos otros, que adoptan un modelo de *counseling* y psicoterapia que toma la emoción del cliente como centro de atención. Este enfoque defiende que cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente. Cuando se ponen barreras a este objetivo básico pueden derivarse comportamientos desviados. Taylor, Bagby y Parker (1997), al ocuparse de los desórdenes afectivos hacen referencia a algunos aspectos procesuales de la IE.

Una emoción se produce de la siguiente forma:

- 1) Informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro.
- 2) Se produce una respuesta neurofisiológica.
- 3) El *neocortex* interpreta la información.

De acuerdo con este mecanismo, en general hay bastante acuerdo en considerar que: *“Emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”* (Bisquerra, 2007).

El proceso de valoración puede tener varias fases. Según Lazarus (1991) hay una valoración primaria sobre la relevancia del evento: ¿es positivo o negativo para el

logro de nuestros objetivos? En una evaluación secundaria se consideran los recursos personales para poder afrontarlo: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación?

Gran parte de lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente; se realiza de forma automática. Conviene insistir en que la mayoría de las emociones se generan inconscientemente. También es útil distinguir entre *reacciones emocionales innatas* y *acciones emocionales voluntarias*. Las respuestas de evitación se encuentran a mitad de camino entre ambas. Cuando hablamos de las acciones emocionales voluntarias nos referimos a los sentimientos (LeDoux, 1996). El Estado de ánimo se refiere a un estado emocional mantenido durante semanas o más tiempo. Coincidimos con Frijda (1994) al afirmar que las emociones nos dicen qué hechos son verdaderamente importantes para nuestra vida.

Hay tres componentes en una emoción: **neurofisiológico, conductual y cognitivo**. Lo **neurofisiológico** se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todo esto son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar, sin embargo se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación.

La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional.

El componente **cognitivo** o vivencia subjetiva es lo que a veces se denomina *sentimiento*. Sentimos miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones. Para distinguir entre el componente neurofisiológico y el cognitivo a veces se emplea el término *emoción*, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional) y se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva). El componente cognitivo hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Dado que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento, pero al mismo tiempo dificulta la toma de conciencia de las propias emociones. Este déficit provoca la sensación de "no sé qué me pasa", lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona, de ahí la importancia de una educación emocional encaminada entre otros aspectos a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional (Bisquerra, 2003).

En los últimos años la psicología ha mostrado un especial interés por conocer los mecanismos que subyacen al procesamiento de la información emocional y a la relación entre los procesos cognitivos y emocionales (Cano-Vindel y Fernández-Castro, 1999). Esta línea de trabajo se basa en la consideración de las emociones no sólo como mecanismos indispensables para la supervivencia del organismo (Darwin, 1872), sino también como procesos adaptativos capaces de motivar la conducta, ayudar a los procesos de memoria a almacenar y evaluar acontecimientos relevantes, focalizar la atención en un número limitado de opciones, favorecer la toma de decisiones e influir en la determinación final de

nuestro comportamiento. Desde esta perspectiva las emociones representan una fuente de información útil acerca de las relaciones que se establecen entre el individuo y su medio (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). El hecho de poseer determinadas habilidades para reflexionar acerca de esta información e integrarla en nuestro pensamiento, puede suponer un requisito importante a la hora de manejar nuestras vidas y de favorecer una adecuada adaptación social y emocional.

2.4. Surgimiento y desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Por lo que respecta a los antecedentes centrados en la inteligencia emocional se pueden mencionar los trabajos realizados por Leuner (1966), el cual publica un artículo en alemán cuya traducción sería “Inteligencia emocional y emancipación” (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000). En él se plantea el tema de cómo muchas mujeres rechazan nuevos roles sociales a causa de su baja inteligencia emocional.

Payne (1986), presenta un trabajo con el título de “A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire” (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000a). Como podemos observar en el título aparecía “inteligencia emocional”. En este documento Payne (1986) plantea el eterno problema entre emoción y razón, y propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños. La ignorancia emocional puede ser destructiva, por esto, los gobiernos deberían ser receptivos y preocuparse de los sentimientos individuales. Interesa subrayar que este artículo, uno de los primeros sobre inteligencia emocional del

que tenemos referencia, se refiere a la educación de la misma. En este sentido podemos afirmar que la inteligencia emocional ya en sus inicios manifestó una vocación educativa.

Estos dos últimos documentos prácticamente no tuvieron trascendencia y no se citan, (con muy contadas excepciones) en los estudios científicos sobre IE. Sin embargo, podemos suponer que tuvieron una influencia sobre el famoso artículo de Salovey y Mayer (1990), puesto que estos autores son de los pocos, tal vez los únicos, que los citan posteriormente (Mayer et al., 2000).

En 1983 Bar-On utilizó la expresión EQ (*Emotional Quotient*) en su tesis doctoral. Según explica él mismo, el término EQ fue acuñado en 1980 (Bar-On, 2000). Aunque parece ser que no tuvo una difusión hasta 1997 en que se publicó la primera versión del *The Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997).

A menudo pasa desapercibido que en 1994 se fundó el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning), con objeto de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo. Este hecho, claramente educativo, fue anterior a la publicación del libro de Goleman (1995).

El concepto inteligencia emocional (IE) apareció por primera vez desarrollado en 1990 en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer, continuando con una tendencia iniciada por otros grandes psicólogos como Wechsler (1940), Gardner (1983) o Sternberg (1988). Estos investigadores sin menospreciar la importancia de los aspectos cognitivos, reconocían el valor esencial de ciertos componentes denominados “no cognitivos”, es decir, factores afectivos, emocionales, personales y sociales, como predictores adecuados de nuestras

habilidades de adaptación y éxito en la vida (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010). No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano con una indudable vista comercial y gran capacidad de seducción y de sentido común, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia Emocional* (1995). La tesis primordial de este libro se resume en que necesitamos una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Esta idea tuvo una gran resonancia en la opinión pública y, a juicio de autores como Epstein (1998), parte de la aceptación social y de la popularidad del término se debió principalmente a tres factores:

1. El cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX, ya que había sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos.
2. La antipatía generalizada en la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero que carecen de habilidades sociales y emocionales;
3. El mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los tests y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real que los

alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas.

Como consecuencia de este conjunto de eventos y tras el best-seller de Goleman, fuimos invadidos por una oleada de información mediática de todo tipo (prensa, libros de autoayuda, páginas web, etc.). Por otra parte, diferentes autores, como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Goleman (1998) y Gottman (1997), publicaron aproximaciones al concepto de lo más diversas, propusieron sus propios componentes de la IE y elaboraron herramientas para evaluar el concepto.

Hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena IE puede ejercer sobre las personas. En general, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructo de IE, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer et al., 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). En la actualidad, existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de este concepto con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. De hecho, la línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a).

Para definir la inteligencia emocional un aspecto final era importante: tenía que ser distinguida de los rasgos de personalidad y de los talentos. Los rasgos de

personalidad pueden ser definidos como formas características o preferidas de comportarse (por ejemplo, extraversión, timidez); y los talentos pueden definirse como capacidades no intelectuales (por ejemplo, habilidad para los deportes). Como describe Mayer y Salovey (1993), “hemos escrito en la revista *Intelligence* que la inteligencia emocional podría ser considerada una inteligencia actual y distinta, por ejemplo, de un rasgo social altamente valorado”. La “bondad en las relaciones humanas” de Scarr (1989), podría ciertamente estar compuesta de rasgos como la sociabilidad, la honradez o el ser cariñoso. Pero además, allí podrían existir habilidades verdaderas tales como el conocimiento sobre lo que otra persona está sintiendo, que podría implicar un pensamiento apreciable y, por consiguiente, podía ser considerado una inteligencia.

Así, el intento de operacionalización del término emoción para el estudio de su implicación en la adaptación del ser humano, nos conduce al concepto de Inteligencia Emocional (IE) definido por primera vez por Salovey y Mayer en 1990 y reformulado en 1997 como:

“La habilidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la habilidad de acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad de comprensión emocional y conocimiento emocional; y la habilidad de regular emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional”

Para estos autores la IE es considerada como la habilidad del procesamiento de la información emocional, igualándose a cualquier otra capacidad o habilidad cognitiva. Actualmente es la teoría que mayor aceptación ha conseguido en el

ámbito científico y mayor producción investigadora ha provocado (Fernández-Berrocal et al., 2006; Salguero, Iruarrizaga, 2006).

La Inteligencia Emocional (IE) en apenas quince años de vida científica (Salovey et al., 1990), ha pasado de ser un concepto de moda a convertirse en un apasionante y fructífero campo de investigación. Aunque a veces enfrentados los diversos planteamientos teóricos y de evaluación, así como las posibles implicaciones del constructo en importantes áreas del funcionamiento vital de las personas (e.g., salud, educación, trabajo, familia...), se han convertido en detonantes del interés por el estudio de la IE (Fernández-Berrocal et al., 2006).

En este sentido, varios autores defienden que las habilidades para identificar, asimilar, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás, son recursos potenciales que facilitarían un mayor afrontamiento ante los eventos estresantes (Matthews y Zeidner, 2000; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999; Zeidner, Matthews y Roberts, 2006). Tanto la percepción de nuestras habilidades emocionales, evaluada mediante auto-informes de IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Goldmen, y Dornheim, 1998), como la destreza emocional en sí, evaluada mediante medidas de ejecución (Brackett y Salovey, 2006) son predictores significativos del bienestar emocional y del ajuste psicosocial de las personas.

La inteligencia emocional es objeto de gran interés, debido a que hay evidencia de que las diferencias individuales en el procesamiento de la información afectiva predicen el éxito (Goleman, 1995; Salovey et al., 1990) y la adaptación de la persona a su medio (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Ciarrochi, Chan, y Caputi, 2000) en distintos ámbitos de su vida como el educativo (Culver y Yokomoto,

1999; Lam y Kirby, 2002) y la salud mental (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002; Parker, Taylor y Bagby, 2001 y Salovey, 2001).

Como afirman algunos estudios, la inteligencia emocional podría ser un recurso personal que facilitaría una mayor percepción de autoeficacia y un mejor afrontamiento a los múltiples conflictos y reacciones negativas que surgen en el entorno laboral (Gerits, Derksen y Verbruggen, 2004; Bar-On, 2000).

Desde la aparición del constructo, la IE ha sido relacionada en la investigación con diferentes variables. En lo que concierne al ámbito educativo se pueden destacar algunos ejemplos. Se ha encontrado relación entre la inteligencia emocional y los comportamientos prosociales como ajuste social (Engelberg y Sjoberg, 2004) y actitudes cívicas (Charbonneau y Nicol, 2002). La capacidad de regular las emociones se relaciona positivamente con la cualidad de las relaciones sociales y sensibilidad social (Coté, Lopes, Salovey y Beers, 2005; Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin y Salovey, 2004). También se ha observado cómo la inteligencia emocional correlaciona positiva y moderadamente con la autoestima y el liderazgo, y negativamente con la ansiedad social, e incluso controlando el efecto de la personalidad e inteligencia (Barling, Slater y Kelloway, 2000; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). Además la IE previene comportamientos no adaptativos en la escuela tales como el absentismo o las expulsiones por mala conducta (Petrides, Frederickson y Furham, 2004) y promueve el rendimiento académico (Ashknasy y Dasborough, 2003; Barchard, 2003; Brackett, y Mayer, 2003; Lam et al., 2002). A su vez, la inteligencia emocional se relaciona positivamente con mejores niveles de ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) y el control del estrés (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Otro aspecto que considerar dentro de la IE son los constructos de la personalidad ya que la predisposición para adquirir y ejecutar determinadas estrategias de regulación emocional está relacionada con los precursores temperamentales que el individuo trae al nacer. Los resultados de investigaciones en variables temperamentales sugieren que las diferencias individuales en la reactividad y regulación emocional poseen fuertes bases genéticas y se manifiestan ya en etapas tempranas de la vida del niño (Rothbart, Ahadi y Evans, 2000).

Estas predisposiciones afectivas de base se ven reflejadas en los factores de personalidad propuestos por la taxonomía de los Cinco Grandes (John y Srivastava, 1999) y constituyen los precursores de la reevaluación y la supresión, porque tornarían más fácil o más difícil la adquisición y ejecución de dichas estrategias (John y Gross, 2004). Los factores de personalidad según el modelo de los Cinco Grandes son factores o tendencias básicas de respuesta con bases biológicas (McCrae y Costa, 1996, 1999) que inician, guían o mantienen formas de comportarse, pensar y sentir (Caspi, 1998), que resultan relativamente estables a lo largo del tiempo (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000).

El factor *Apertura a la experiencia* implica la complejidad, profundidad y riqueza de la vida mental y experiencial de un individuo (Shiota, Keltner y John, 2006). El factor *Conciencia* ha sido definido como el control del impulso consensuado socialmente que facilita el comportamiento dirigido hacia una meta, como pensar antes de actuar y demorar la gratificación (John et al., 1999). El factor *Extraversión* implica la disponibilidad energética del individuo e incluye rasgos como sociabilidad, actividad, asertividad y emociones positivas (John et al., 1999).

Neuroticismo se define como un continuo desde la estabilidad emocional hacia la ansiedad, el nerviosismo, la tristeza y la tensión (Gross, 1998a). El factor *Agradabilidad* se refiere a las características interpersonales de preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades, y se organiza en una dimensión que varía desde orientaciones prosociales, comunitarias y altruistas hasta desconfianza y egoísmo (Roccas, Savig, Schwartz y Knafo, 2003).

Estudios empíricos basados en el modelo de rasgos han encontrado correlaciones significativas entre personalidad e IE (Davies Stankov y Roberts 1998; Dawda y Hart, 2000; Newsome, Day y Catano, 2000), generalmente, se han encontrado correlaciones bajas o moderadas entre ambas (Ciarrochi et al., 2000; Davies et al., 1998; Schutte et al., 1998). Los resultados apuntan a una relación negativa fiable entre neuroticismo y diversas dimensiones de las escalas de la IE, como manejo emocional y control emocional. Así, se han hallado correlaciones significativas negativas entre el TMMS-48 y neuroticismo, y positivas con las dimensiones extraversión, cordialidad, apertura a la experiencia y escrupulosidad (Ciarrochi et al., 2000; Davies et al., 1998; Schutte et al., 1998). En este sentido, Warwick y Nettelbeck (2004) señalan que la escala TMMS correlacionó moderadamente con extraversión y cordialidad, y débilmente con apertura, escrupulosidad y neuroticismo. Sin embargo, otros autores como Salovey et al., (1995) han señalado que los factores del TMMS-48 son diferentes de constructos asociados, como el neuroticismo.

2.5. La Inteligencia Emocional y variables del estudio

La Inteligencia Emocional (IE) en apenas quince años de vida científica (Salovey et al., 1990), ha pasado de ser un concepto de moda a convertirse en un apasionante y fructífero campo de investigación. Aunque a veces enfrentados, los diversos planteamientos teóricos y de evaluación, así como las posibles implicaciones del constructo en importantes áreas del funcionamiento vital de las personas (e.g., salud, educación, trabajo, familia...), se han convertido en detonantes del interés por el estudio de la IE (Fernández-Berrocal et al., 2006).

En este sentido, varios autores defienden que las habilidades para identificar, asimilar, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás, son recursos potenciales que facilitarían un mayor afrontamiento ante los eventos estresantes (Matthews y Zeidner, 2000; Salovey et al., 1999; Zeidner, Matthews y Roberts, 2006). Tanto la percepción de nuestras habilidades emocionales, evaluada mediante auto-informes de IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Goldmen, y Dornheim, 1998), como la destreza emocional en sí, evaluada mediante medidas de ejecución (Brackett y Salovey, 2006) son predictores significativos del bienestar emocional y del ajuste psicosocial de las personas.

Como afirman algunos estudios, la inteligencia emocional podría ser un recurso personal que facilitaría una mayor percepción de autoeficacia y un mejor afrontamiento a los múltiples conflictos y reacciones negativas que surgen en el entorno laboral (Gerits, Derksen y Verbruggen, 2004; Bar-On et al., 2000).

Desde la aparición del constructo, la IE ha sido relacionada en la investigación con diferentes variables. En lo que concierne al ámbito educativo se pueden destacar algunos ejemplos. Se ha encontrado relación entre la inteligencia emocional y los comportamientos prosociales como ajuste social (Engelberg y Sjoberg, 2004) y actitudes cívicas (Charbonneau y Nicol, 2002). La capacidad de regular las emociones se relaciona positivamente con la cualidad de las relaciones sociales y sensibilidad social (Coté, Lopes, Salovey y Beers, 2005; Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin y Salovey, 2004). También se ha observado cómo la inteligencia emocional correlaciona positiva y moderadamente con la autoestima y el liderazgo, y negativamente con la ansiedad social, e incluso controlando el efecto de la personalidad e inteligencia (Barling, Slater y Kelloway, 2000; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). Además la IE previene comportamientos no adaptativos en la escuela tales como el absentismo o las expulsiones por mala conducta (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004) y promueve el rendimiento académico (Ashknasy y Dasborough, 2003; Barchard, 2003; Brackett et al., 2003; Lam y Kirby, 2002). A su vez, la inteligencia emocional se relaciona positivamente con mejores niveles de ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) y el control del estrés (Salovey, et al., 2002).

2.5.1. Inteligencia Emocional, Neuroticismo y Extraversión.

Otro aspecto que considerar dentro de la IE son los constructos de la personalidad ya que la predisposición para adquirir y ejecutar determinadas estrategias de regulación emocional está relacionada con los precursores temperamentales que el individuo trae al nacer. Los resultados de investigaciones

en variables temperamentales sugieren que las diferencias individuales en la reactividad y regulación emocional poseen fuertes bases genéticas y se manifiestan ya en etapas tempranas de la vida del niño (Rothbart, Ahadi y Evans, 2000).

Estas predisposiciones afectivas de base se ven reflejadas en los factores de personalidad propuestos por la taxonomía de los Cinco Grandes (John y Srivastava, 1999) y constituyen los precursores de la reevaluación y la supresión, porque tornarían más fácil o más difícil la adquisición y ejecución de dichas estrategias (John y Gross, 2004). Los factores de personalidad según el modelo de los Cinco Grandes son factores o tendencias básicas de respuesta con bases biológicas (McCrae y Costa, 1996, 1999) que inician, guían o mantienen formas de comportarse, pensar y sentir (Caspi, 1998), que resultan relativamente estables a lo largo del tiempo (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000).

El factor *Apertura a la experiencia* implica la complejidad, profundidad y riqueza de la vida mental y experiencial de un individuo (Shiota, Keltner y John, 2006). El factor *Conciencia* ha sido definido como el control del impulso consensuado socialmente que facilita el comportamiento dirigido hacia una meta, como pensar antes de actuar y demorar la gratificación (John et al., 1999). El factor *Extraversión* implica la disponibilidad energética del individuo e incluye rasgos como sociabilidad, actividad, asertividad y emociones positivas (John et al., 1999). *Neuroticismo* se define como un continuo desde la estabilidad emocional hacia la ansiedad, el nerviosismo, la tristeza y la tensión (Gross, 1998a). El factor *Agradabilidad* se refiere a las características interpersonales de preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades, y se organiza en una dimensión que

varía desde orientaciones prosociales, comunitarias y altruistas hasta desconfianza y egoísmo (Roccas, Savig, Schwartz y Knafo, 2002).

En el presente estudio, nos centraremos únicamente en los factores neuroticismo y extraversión ya que investigaciones anteriores (Andrés, 2009) se han encontrado relaciones positivas entre conciencia y reevaluación cognitiva, debido a que la mayor facilidad en el control del impulso implica regular el impacto emocional negativo de un evento; entre extraversión y la misma estrategia, ya que la disponibilidad de energía y de emociones positivas conlleva mayor facilidad para la construcción de significados que permitan regular los impactos emocionales negativos de los eventos; y entre neuroticismo y supresión de la expresión, ya que la mayor necesidad de controlar emociones negativas conlleva influir sobre muchas de ellas una vez que la tendencia de respuesta ya ha sido generada mediante la inhibición del curso expresivo.

Estudios empíricos basados en el modelo de rasgos han encontrado correlaciones significativas entre personalidad e IE (Davies Stankov y Roberts 1998; Dawda y Hart, 2000; Newsome, Day y Catano, 2000), generalmente, se han encontrado correlaciones bajas o moderadas entre ambas (Ciarrochi et al., 2000; Davies et al., 1998; Schutte et al., 1998). Los resultados apuntan a una relación negativa fiable entre neuroticismo y diversas dimensiones de las escalas de la IE, como manejo emocional y control emocional. Así, se han hallado correlaciones significativas negativas entre el TMMS-48 y neuroticismo, y positivas con las dimensiones extraversión, cordialidad, apertura a la experiencia y escrupulosidad (Ciarrochi et al., 2000; Davies et al., 1998; Schutte et al., 1998). En este sentido, Warwick y

Nettelbeck (2004) señalan que la escala TMMS correlacionó moderadamente con extraversión y cordialidad, y débilmente con apertura, escrupulosidad y neuroticismo. Sin embargo, otros autores como Salovey et al., (1995) han señalado que los factores del TMMS-48 son diferentes de constructos asociados, como el neuroticismo.

2.5.2. Inteligencia emocional y Autoeficacia

Otra variable que analizamos en el presente trabajo es la autoeficacia estudiantil. Bandura, Adams y Beyer, consideran que las expectativas sobre la autoeficacia son creencias sobre nuestras propias habilidades para realizar las acciones que nos llevarían a los resultados deseados. Las creencias sobre la autoeficacia controlan las acciones (Brody y Ehrlichman, 2000).

Partiendo del planteamiento de Bandura (1997) sobre la relación de mutua influencia entre pensamientos, acciones y emociones, se considera que: a) las cogniciones de los individuos influyen en lo que estos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones y por la acumulación de consecuencias observadas en los demás, y b) la creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus propios objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, y también determinará ciertas reacciones emocionales como la depresión o el estrés que acompañan a la acción. Desde este marco teórico se destaca, pues, la autoeficacia como mecanismo cognitivo mediador del impacto de las condiciones ambientales sobre la conducta (Perandones, y Castejón, 2007).

Bandura (1986) entiende la autoeficacia como una cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente y afirma que “la percepción de eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas” (Bandura, 1995). De este modo, las creencias de eficacia influirían a nivel emocional cuando nos enfrentamos a demandas exigentes del ambiente (Bandura, 2001).

En estudios llevados a cabo con muestras de estudiantes Vrugt (1996) encontró que la percepción de eficacia y la comparación social descendente contribuyen apreciablemente a sentimientos positivos. Por su parte Brown, Lent, y Larkin, (1989) argumentan que los estudiantes con autoeficacia alta logran calificaciones más elevadas que aquellos con una baja percepción de autoeficacia.

La autoeficacia puede operar a través del establecimiento de metas de tal modo que los estudiantes con una autoeficacia alta se plantearán metas más difíciles, las cuales se traducirán en un mejor desempeño (Spector, 2002). En distintas investigaciones los resultados muestran que a mayor éxito pasado mayores creencias de eficacia, mayor *engagement* y mayor éxito académico futuro (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005).

2.5.3. Inteligencia emocional y Satisfacción con la Vida

Las teorías que estudian el bienestar psicológico todavía no han explicado qué es causa y qué es efecto de la satisfacción que tienen las personas. Así, queda sin explicar si la satisfacción es la sumatoria de haber tenido muchos «momentos felices» en la vida o si el bienestar general que tienen las personas hay que entenderlo como una disposición general de la personalidad, asegurando así la

satisfacción en todas las áreas vitales. Por otro lado, las investigaciones en este campo señalan que la categoría de los objetivos de vida (OV) de las personas están muy relacionadas con la autopercepción del bienestar psicológico (Castro y Sánchez, 2000). Las investigaciones han identificado tres componentes en el *bienestar individual subjetivo (BIS)*: uno, *cognitivo-valorativo*, conocido como “*satisfacción con la vida*”, y dos *emocionales habituales*: *afecto positivo* (alegría, disfrute, bienestar, agrado) y *afecto negativo* (ansiedad, tristeza, repudio, culpabilidad).

Sobre las muchas teorías que determinan el Bienestar Subjetivo, el debate más básico se establece entre el peso que tienen los “*recursos*” y el que tienen los “*constructos*”, estando en medio los “*rasgos*” de personalidad.

En cuanto a los *recursos* (nivel económico, salud, edad, educación, religión, estado civil, etc.), tomados en su conjunto, apenas explican el 15% de la varianza del BIS (Argyle, 1999).

Sin embargo, son muchos los estudios que confirman que el bienestar subjetivo queda explicado, en gran medida, por rasgos de personalidad como *buena aceptación de sí mismo, baja puntuación en neurosis y alta extraversión* (Diener y Fujita, 1995), o bien, con *optimismo, autoestima y extraversión* (Diener y Lucas, 1999).

Desde nuestro punto de vista los “*rasgos*” poco clarifican, pero sí los “*constructos*” de pensamiento, como creencias o enfoques personales, pues si es cierto que la gente nace con predisposiciones como optimismo o extraversión, tales predisposiciones interactúan con el entorno generando creencias y modos de interpretar la realidad que pueden explicar la existencia de “*rasgos*” prototípicos,

siendo la personalidad más *un entramado de constructos cognoscitivo-afectivos que un manojo de rasgos*.

Así, las personas que se perciben como felices lo hacen movidas por sus *constructos*, pues aunque experimenten emociones situaciones desagradables, similares a las menos felices, evalúan e interpretan estos eventos de forma más positiva y constructiva (Abbe, Tkach y Lyubomirsky, 2003) o anticipan más éxito que fracaso (MacLeod y Conway, 2005).

Por su parte la satisfacción vital ha sido definida como una valoración global que la persona hace sobre su vida, comparando lo que ha conseguido, sus logros, con lo que esperaba obtener, sus expectativas (Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985). La satisfacción con la vida es considerada como el componente cognitivo del bienestar subjetivo (Díaz, y Sánchez, 2001). De este modo, la satisfacción sería un estado psicológico resultante de la transacción entre el individuo (personalidad) y su entorno micro-social (estado civil, familia, participación social, satisfacción laboral, apoyo social) y macro-social (ingresos, cultura) (Díaz et al., 2001).

2.5.4. Inteligencia Emocional, *Burnout* y *Engagement*

En los años setenta Freudenberger (1974) se refirió al *burnout* (síndrome de estar quemado) como una combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal y deshumanización en el cuidado y atención a los usuarios (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005). Se trata de una respuesta al estrés laboral caracterizada por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que

se trabaja (actitudes de despersonalización/cinismo) y hacia el propio profesional, (falta de realización personal en el trabajo) así como una vivencia de encontrarse emocionalmente agotado (Maslach y Jackson, 1981). Numerosos trabajos empíricos han evidenciado que el *burnout* es también aplicable a los estudiantes universitarios (Cameron, Horsburgh y Armstrong-Spassem, 1994; Grau, Agut, Martínez y Salanova, 2000; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma y Bakker, 2002). De este modo, la investigación empírica apunta que los estudiantes se queman por sus estudios, mostrando niveles de agotamiento, cinismo y falta de eficacia respecto a sus actividades académicas (Salanova et al., 2005).

Como segunda tendencia en el desarrollo del estudio sobre el *burnout* se ha producido un giro en el marco del interés por los aspectos positivos de la experiencia laboral. Tendencia ésta que coincide con la investigación actual en el marco de la psicología positiva, la cual se focaliza en el estudio de las fortalezas y el funcionamiento óptimo del ser humano (Martínez y Salanova, 2003).

Como contraparte del burnout se encuentra el concepto del *engagement*, se define como un estado positivo, afectivo-emocional de plenitud que es caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción o concentración en el trabajo. Dicho constructo constituye un indicador de la motivación intrínseca por el trabajo o el estudio. Parecería razonable pues asumir que las dimensiones del *engagement* cubren algunas dimensiones básicas de la motivación intrínseca que se relaciona con la persistencia en la consecución de metas con altos niveles de energía y sentimientos de entusiasmo, satisfacción y orgullo por la actividad que se realiza (Bresó, Llorens y Martínez, 2003). De modo más específico, el vigor se caracteriza

por altos niveles de energía mientras se estudia, de persistencia y de un fuerte deseo de esforzarse en los estudios. La dedicación se manifiesta con altos niveles de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionados con los estudios o carrera que la persona realiza (Salanova et al., 2005). Finalmente la absorción se caracteriza por estar plenamente concentrado y feliz estudiando mientras se tiene la sensación de que el tiempo “pasa volando” y uno se deja llevar (Rodríguez, Libano, Cifre, Llorens y Bresó, 2003).

Considerando *burnout* y *engagement* conjuntamente, los estudiantes que mejor desempeño real obtienen y los que mejores expectativas de éxito poseen son los que se consideran más eficaces, se muestran más vigorosos y menos agotados (Martínez et al., 2003).

2.5.5 Inteligencia Emocional y Empatía

La capacidad empática del ser humano ha sido objeto de estudio desde hace mucho tiempo. Sin embargo, debido a la naturaleza del constructo nunca ha existido un consenso en cuanto a su definición y componentes. Ya en 1987 Hoffman define la empatía como una respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia (citado en Fernández-Pinto, López-Pérez, y Márquez, 2008). Según Rogers (1992), se define empatía como la cualidad de percibir el mundo interior de otro como si fuera el tuyo propio, pero sin perder la característica condicional del “como si fuera”. Las definiciones de empatía de las últimas dos décadas recalcan la importancia de distinguir entre mi propio yo y el yo de los demás.

Hoffman (1989) afirma que la empatía, como motivación de ayudar a otros, se desarrolla de una manera similar a los estadios correspondientes al desarrollo cognitivo social del individuo. El proceso, según el autor, es una síntesis evolutiva de la empatía y del nivel de la comprensión cognitiva del individuo acerca del otro. En los últimos años se ha generado un especial interés por determinar que variables de la personalidad se relacionan con la empatía. Una de las características principales que se ha venido observando respecto a la empatía es que parece existir un *sesgo de género*, pues son cada vez más los estudios que ponen de relieve puntuaciones significativamente superiores en empatía en las mujeres (Mestre, Frías & Samper, 2004). Sin embargo, tales diferencias pueden ser atribuidas al distinto proceso de socialización que han recibido hombres y mujeres.

Por otro lado, varios estudios demuestran una relación positiva significativa entre empatía y *estabilidad emocional* (Mestre, Samper, Tur, y Díez, 2001). También, se ha demostrado una mayor capacidad para la *regulación emocional* en aquellos individuos con mayor grado de empatía (Davies et al., 1988). La empatía parece guardar una relación positiva con algunos *rasgos de personalidad creativa*, exceptuando aquellos relacionados con la creatividad verbal y gráfica. En cambio no se ha observado relación entre empatía y el *nivel de inteligencia*.

En las dos últimas décadas ha aumentado considerablemente el número de publicaciones que tratan las relaciones significativas entre empatía y variables tales como la conducta prosocial, el altruismo, la conducta antisocial y la agresividad. Destacando la aportación de autores como Hoffman (1977, 1987, 1989; Bandura,

1999; Davies et al., 1999; Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller & Mathy, 1987).

Algunos estudios con adolescentes sugieren que la estabilidad emocional constituye un factor fundamental para establecer relaciones de empatía (Tur, Mestre y Del Barrio, 2004), mientras que otros no encuentran correlaciones significativas durante la adolescencia. Por otro lado, los estudios muestran que las personas empáticas tienen buen *autoconcepto-autoestima* (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003). Son muchos los beneficios que pueden derivar de una mejora de la empatía. La empatía se relaciona positivamente con la conducta prosocial y altruista, y negativamente con la violencia y la agresividad. Además como dimensión que abarca la totalidad de la dimensión social del sujeto, repercutirá en una mejora de las relaciones interpersonales a todos los niveles.

2.6. Estudios Empíricos de la Inteligencia Emocional

2.6.1. IE y Educacion

Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE), ha sido el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo y, sobre todo, profundizar en la influencia de la variable inteligencia emocional a la hora de determinar tanto el éxito académico de los estudiantes como su adaptación escolar (Jiménez y López, 2007).

Recientemente, la literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Aunque la mayoría de

los estudios han sido realizados con muestras de estudiantes universitarios, cada vez más están aflorando los trabajos empíricos realizados con adolescentes (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003a; Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003; Trinidad y Johnson, 2002). Tras revisar estas investigaciones, encontramos cuatro áreas fundamentales en las que una falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas entre los estudiantes. De forma resumida, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de IE serían cuatro:

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

El papel de la emoción en los entornos de aprendizaje afortunadamente está recibiendo cada vez mayor atención, dada la evidencia de su importante repercusión en el ámbito escolar. Indudablemente el clima afectivo influirá en las interrelaciones entre los actores del medio educativo e incidirá en los procesos de aprendizaje. Por otra parte, la emoción puede favorecer el aprendizaje en tanto que los aprendizajes que se producen asociados a una emoción se consolidan mejor y que la emoción orienta el procesamiento de la información (Easterbrook, 1959; Salovey, 1990).

No obstante, a la vista de los datos científicos disponibles, la psicología debe centrarse con urgencia en cómo desarrollar de forma eficaz la IE de las personas, tanto dentro del sistema educativo como en las organizaciones.

En los últimos años ha habido una proliferación de trabajos empíricos que se han centrado en estudiar el papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos. La mayoría de dichos trabajos ha seguido el marco teórico propuesto por Mayer et al., (1997), quienes definen la IE con sus cuatro componentes: percepción, asimilación, comprensión y regulación, lo cual nos proporciona un marco teórico prometedor para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayudan a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre su ajuste psicológico y bienestar personal.

Puesto que los componentes de la IE incluyen las habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones, el propósito de estos estudios ha sido examinar si los alumnos con una mayor IE presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor puntuación en estas habilidades (Extremera et al., 2004).

Marín-Sánchez, Teruel y Bueno (2006) analizan los niveles de reparación emocional del TMMS-24 en estudiantes de primero y tercero de Magisterio y la importancia que otorgan los futuros docentes a los recursos afectivos como forma de afrontar situaciones problemática dentro del contexto educativo. Los autores no encuentran diferencias significativas en reparación en función del género. Además, la reparación mantuvo un nivel similar tanto en primero como en tercer curso.

Los autores concluyen sobre las implicaciones de estos resultados y la necesaria inclusión de las destrezas socio-emocionales en el modelo de formación de los futuros maestros, con el fin de formar y moldear un nuevo estilo de profesor que sea experto no sólo en el conocimiento pedagógico y académico, sino también

maestro en la gestión de las emociones y de los conflictos afectivos presentes. Estos resultados apoyan estudios previos en muestras anglosajonas y otros hallazgos presentes en este trabajo (Barraca y Fernández, 2006; Ferrándiz et al., 2006), y enfatizan la necesidad de incorporar al curriculum universitario aquellas competencias socioemocionales más relacionadas, directa o indirectamente, con el logro académico de los estudiantes y el éxito laboral de estos futuros profesionales.

Muñoz y Bisquerra (2006) ilustran la aplicación de un programa de educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales, con un diseño cuasiexperimental, pretest-postest con grupo control y utilizando tanto instrumentos cuantitativos como técnicas cualitativas. Los resultados muestran un progreso en el grupo experimental de alumnos en la capacidad de afrontamiento de las relaciones interpersonales y en la reducción del estrés psicosocial.

Dentro del modelo cognitivo que hace uso de medidas de la inteligencia emocional basadas en cuestionarios y autoinformes, entre las que encontramos el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) y la versión adaptada TMMS-24 (Fernández- Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998), existen unos pocos trabajos realizados en nuestro país en los que se encuentra evidencia sobre las relaciones entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios (Extremera et al., 2001, 2004^a y b), en línea con los resultados encontrados en otras investigaciones (Schutte et al., 1998; Extremera et al., 2003). Desde el modelo mixto (Bar-On, 2000), autores como Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) encuentran fuerte evidencia de la asociación entre varias

dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico de una muestra amplia de estudiantes en su primer año de universidad.

Existen, por otra parte, medidas de evaluación de la inteligencia emocional considerada como habilidad, tal como el MSCEIT, Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer et al., 1999). En trabajos recientes que hacen uso de este tipo de medidas (Drago, 2005), se producen relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento, independientemente de la capacidad intelectual, en una muestra de estudiantes universitarios de diversa procedencia étnica y social.

Fernández- Berrocal y Ramos Díaz (1999) investigaron el papel de la IE como fuente de bienestar psicológico en estudiantes de la ESO. Por medio del TMMS-24 encontraron que los alumnos clasificados con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en distintos aspectos de la IE como la Claridad hacia los sentimientos y la Reparación emocional. Los clasificados depresivos tenían mayores puntuaciones en ansiedad y en pensamientos repetitivos y rumiativos. En otro trabajo posterior, Extremera y Fernández-Berrocal (2002) comprobaron que la tendencia a prestar atención a los sentimientos correlacionó negativamente con salud mental y positivamente con mayor propensión a la supresión de pensamientos negativos, mayor tendencia a justificar las agresiones y niveles más elevados de impulsividad.

Además, la capacidad de los alumnos para reparar sus emociones se relacionó positivamente con mayor salud mental y negativamente con la justificación de agresiones ante conflictos interpersonales en el aula. Asimismo, alumnos con

menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y supresión de pensamientos negativos, una mayor habilidad para distinguir sus emociones y más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas.

En España, estudios preliminares también han sacado a la luz relaciones significativas entre una alta IE percibida y un menor consumo de sustancias ilegales (Maldonado y Extremera, 2000), que puede considerarse otro indicador de adaptación en el ámbito escolar.

(Ciarrochi et al., 2000; Ciarrochi et al., 2002, Extremera et al., 2004a; Lopes, Salovey y Straus, 2003). Extremera et al., (2004b) han encontrado pruebas de validez predictiva de la IE en variables de funcionamiento social, relaciones de amistad y empatía, es decir, mayor calidad en la calidad de las relaciones interpersonales.

Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera (2006) examinan la relación entre la IEP y el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. Como la investigación previa ha mostrado, la IE está relacionada con la disminución de conductas de riesgo para la salud. La hipótesis básica de este estudio es que las personas que tienen más desarrolladas estas habilidades, no recurrirán al consumo de drogas como estrategia para regular sus estados emocionales negativos. En el estudio participaron adolescentes de distintos centros de enseñanza secundaria de la provincia de Málaga. Los resultados mostraron que los adolescentes con una mayor puntuación en IE tenían un consumo más moderado de tabaco y alcohol. Los autores concluyen que los adolescentes con menos IE utilizan el consumo de

estas sustancias como una forma externa de auto-regulación emocional (Fernández-Berrocal et al., 2006).

Respecto a la relación entre IE y rendimiento académico (Schutte et al., 1998) encontraron correlaciones positivas en un estudio con estudiantes universitarios de primer curso. No obstante, otros autores no han hallado esta relación (Chico, 1999; Newsome et al., 2000). En España, el grupo de investigación de IE de la Universidad de Málaga, ha analizado también estas relaciones entre IE y rendimiento, hipotetizando que, probablemente, la IE tiene una función mediadora y no directa sobre el rendimiento (Extremera et al., 2001). Pérez et al., (2006) nos presentan en su estudio las implicaciones de una elevada IE en el logro académico de estudiantes universitarios. Los autores hacen un énfasis especial en la importancia de las habilidades emocionales en la etapa universitaria, donde el nivel intelectual es muy homogéneo debido a los diferentes filtros educativos de la muestra y en la que otros factores no intelectuales podrían ejercer una mayor influencia sobre el rendimiento académico.

Estudios realizados en la Universidad de Cádiz (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004), encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, que se mantienen con independencia de la influencia que sobre las notas tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambos.

En el ámbito internacional, podemos destacar el estudio llevado a cabo por Van der Zee, Thijs y Schakel (2002) con estudiantes universitarios holandeses, en el cual

obtuvieron relaciones bajas, incluso negativas, entre algunos factores de la inteligencia emocional y el cociente intelectual general, de acuerdo a lo esperado; mientras que se produjeron asimismo relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el inventario de los cinco grandes factores de personalidad, a pesar de lo cual la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribución realizada por la inteligencia psicométrica tradicional y las medidas de personalidad.

Vela (2004) obtuvo resultados semejantes con estudiantes estadounidenses, una vez que se produjo una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico; además, la inteligencia emocional contribuyó a predecir el rendimiento más allá de lo que lo hizo un test estandarizado de logro empleado para la admisión de los estudiantes. Resultados similares a los obtenidos por Sternberg (2004) empleando medidas de inteligencia práctica.

Sin embargo, en el estudio de Barchard (2003), aunque aparece una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, esta relación desaparece una vez que se controla el efecto de la inteligencia académica. Del mismo modo, Bastian, Burns y Nettelbeck (2005) no encuentran relación entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios, aunque sí aparece relacionada con varias “habilidades para la vida”, como satisfacción vital, manejo de emociones y situaciones estresantes, etc.

En un estudio con estudiantes universitarios Pérez et al., (2007), los resultados tomados en su conjunto claramente ponen de manifiesto que no aparecen relaciones entre el cociente intelectual –CI- y las diferentes variables relativas a la

inteligencia emocional; mientras que sí se producen relaciones significativas entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional.

Por otra parte, la contribución que hacen varias de las variables relativas a la inteligencia emocional a la predicción de las calificaciones académicas, pone de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico, en línea con los trabajos de Schutte et al., (1998), Parker et al., (2004), Petrides et al., (2004) y Drago (2005). Esta relación se mantiene incluso cuando se controla el efecto del cociente intelectual, como en el caso de Van der Zee et al, (2002) y Vela (2004).

En conjunto, estos resultados apuntan a la existencia de relaciones moderadas, aunque significativas, de los factores emocionales con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Teniendo en cuenta la importancia que se ha atribuido a algunos aspectos propiamente no-intelectuales de la inteligencia, como la inteligencia emocional, en el logro académico y profesional y en el desarrollo profesional en general (Dulewicz, Higgs, y Slaski, 2003), es necesario aportar mayor evidencia empírica sobre esta relación, una vez que no siempre se pone de manifiesto la influencia de los aspectos socioemocionales (Barchard, 2003; Zeidner, Mathews y Roberts, 2004).

2.6.2. IE y Personalidad

Por otro lado, investigaciones referidas al ámbito de la personalidad y la IE, dan cuenta de interesantes hallazgos como los estudios realizados en Estados Unidos que han mostrado que los alumnos universitarios con más IE (evaluada con el TMMS) informan menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Además cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey et al., 2002) e, incluso, se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimos negativos inducidos experimentalmente (Salovey et al., 1995). Otros estudios realizados en Australia presentan evidencias de que los estudiantes universitarios con alta IE responden al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja IE, e informan de menor depresión y desesperanza (Ciarrochi et al., 2002). Igualmente, Liau et al., (2003) han encontrado que los estudiantes de secundaria que indican menores niveles de IE tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas.

Los estudios llevados a cabo con una medida de habilidad (MEIS) presentan resultados similares. Los estudiantes universitarios con niveles altos de IE muestran una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi et al., 2000).

Jiménez et al., (2008), realizaron un estudio en España de IE y factores de riesgo emocional para medir la relación de IE y ansiedad y depresión. El factor *Neuroticismo*, es el que más se relaciona con la IE, mientras que el resto de factores de personalidad no parecen presentar relación con el concepto. De acuerdo con investigaciones anteriores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Ferrando, Ferrándiz, Hernández, 2007), se han obtenido correlaciones significativas y positivas entre *Neuroticismo* y percepción de emociones. Recordemos que altas puntuaciones en este factor de personalidad que es el más universal, indican que la persona tiende a ser emocionalmente inestable, es decir, que el sujeto presenta una mayor susceptibilidad o una mayor vulnerabilidad a las perturbaciones psicológicas. Estos resultados indican que los estudiantes más inestables, presentan altas puntuaciones en percepción de emociones, es decir, que atienden excesivamente a sus estados emocionales y se preocupan demasiado por ellos. Con respecto a las escalas comprensión y regulación emocional, observamos correlaciones negativas, lo que indica que aquellos con alta inestabilidad emocional, presentan problemas a la hora de comprender y regular los estados emocionales negativos que tienden a experimentar. Por el contrario los sujetos que puntúan bajo en *Neuroticismo*, que son emocionalmente estables, muestran bajas puntuaciones en percepción y altas en comprensión y regulación, lo que indican que son personas que no están excesivamente pendientes de cómo se sienten, quizás porque son capaces de identificar con claridad sus sentimientos y porque cuentan con las habilidades y estrategias necesarias para poder controlar y regular sus emociones, por lo que podemos concluir que la IE es un buen indicador del nivel de ajuste emocional del sujeto.

En España, también se han llevado a cabo investigaciones con estudiantes adolescentes de enseñanza secundaria obligatoria (Fernández-Berrocal et al., 1999). Los resultados han mostrado que cuando a los adolescentes se les divide en grupos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en niveles más altos en IE, en concreto por una mayor claridad hacia sus sentimientos y niveles más elevados de reparación de sus emociones. En cambio, los escolares clasificados como depresivos tenían menores niveles en estos aspectos de IE y mayores puntuaciones en ansiedad y en la frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos que tratan de apartar de su mente. Igualmente, altas puntuaciones en IE se han asociado a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal et al., 2002; Extremera, 2003). El mismo tipo de relaciones entre la IE y el ajuste emocional en estudiantes universitarios se ha encontrado en otros países de habla hispana como Chile (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002).

2.6.3. Estudios culturales de la IE

Los estudios sobre las diferencias culturales en IE han sido escasos (Fernández-Berrocal et al., 2005; Roberts, Zeidner y Matthew, 2001; Van Rooy, Alonso y Viswesvaran, 2005) analizan las diferencias étnicas en los Estados Unidos y México en IE utilizando el TMMS con cuatro grupos: Afro-Americanos, Latino-Americanos, Caucásicos y Mexicanos. Los resultados mostraron diferencias

significativas entre los grupos étnicos para Atención y Claridad, obteniendo los Mexicanos puntuaciones más bajas que los Afro-Americanos, Latino-Americanos y Caucásicos. No obstante, en Reparación no se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Por otra parte, los resultados indicaron diferencias significativas de género en Atención y Claridad. Las mujeres puntuaron más alto que los hombres en Atención, pero más bajo en Claridad. Estos resultados se interpretan bajo el prisma de las diferencias culturales existentes en la dimensión individualismo/colectivismo entre Estados Unidos y México. Finalmente, los investigadores concluyen que debemos ser cautos antes de asumir diferencias étnicas en IE sin primero controlar variables socio-demográficas relevantes (Fernández-Berrocal et al., 2006).

En síntesis, varios trabajos en los niveles educativos iniciales y medios muestran una relación entre IE y la salud mental de los estudiantes, mejor rendimiento académico y un comportamiento más controlado y adaptado. Igualmente, en los niveles educativos superiores distintas investigaciones han encontrado relaciones significativas entre indicadores de adaptación social en universitarios y alta IE. Estos indicadores incluyen síntomas de salud mental, mayor satisfacción vital, mejores relaciones sociales, mayor empatía, relaciones íntimas y afectivas más satisfactorias, etc.

Es pues la inteligencia emocional un aspecto relevante que complementa y dota de una serie de habilidades y capacidades necesarias del sujeto, que favorecen y facilitan la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio (Boyatzis et al., 2000; Ciarrochi et al., 2000).

2.7. Modelos de la Inteligencia Emocional

En la actualidad asistimos al debate científico referente a cuál es la postura teórica adecuada para estudiar la inteligencia emocional y su desarrollo. Las distintas aportaciones teóricas realizadas hasta el momento, denotan una pluralidad de concepciones sobre la inteligencia emocional, atendiendo a las distintas habilidades que forman parte del constructo. Esta diversidad ha sido analizada por Petrides y Furham (2000, 2001) y posteriormente reforzada por Pérez, Petrides y Furham, (2005), quienes agruparon las diferentes propuestas teóricas planteadas por los distintos autores en dos modelos teóricos: uno que concibe la inteligencia emocional como habilidad, que tiene en cuenta el procesamiento de la información emocional y las capacidades relacionadas con dicho procesamiento, enfocado en las habilidades emocionales básicas (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 2000 a y b); y por otra parte, otro modelo integrado por aquellos investigadores que combinan dimensiones de personalidad como asertividad, optimismo, etc., con habilidades emocionales (Bar-On, 2000; Goleman, 2001), al que denominan modelo mixto. A lo largo de la última década se ha creado una clara distinción entre los modelos teóricos de inteligencia emocional de habilidad (aquellos que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo) y los modelos mixtos (aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad).

Otros autores se han ocupado de definir el constructo de inteligencia emocional, Saarni (2000), Davies et al., (1998), Epstein (1998), Bar-On (1997), Shutte et al.

(1998) y muchos otros. Algunos abogan por un marco amplio de la IE, en la cual incluyen todo lo que no queda contemplado en la inteligencia académica, como control del impulso, automotivación, relaciones sociales, etc. (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, 2000).

Otros se inclinan más por un concepto restrictivo de inteligencia emocional. En esta última postura están los que consideran que los conceptos científicos son específicos y restrictivos y que en la medida que dejan de serlo pasan a ser divulgaciones acientíficas. Mayer et al., (2000) están en esa última postura. La conclusión es que hay claras divergencias entre el concepto que se tiene de inteligencia emocional según los autores.

El análisis de las definiciones aportadas por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Schutte et al. (1998), Bar-On (1997, 2000), Saarni (2000), Mayer et al., (2000), etc., pone de manifiesto las discrepancias. Por otra parte, conviene recordar que las discrepancias sobre el concepto de inteligencia han estado presentes a lo largo de todo el siglo XX (Sternberg, 2000).

Las aportaciones de la neurociencia no permiten dirimir el litigio entre los dos modelos de inteligencia emocional (amplio o restrictivo). Sin embargo, estas investigaciones aportan evidencia que apoyan la existencia de una inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades que son distintas de las habilidades cognitivas o CI (Bechara, Tranel, Damasio, 2000).

Existen dos modelos principales en el estudio de la inteligencia emocional: el modelo de rasgos y el modelo de habilidades; desde los cuales se lleva a cabo un debate en torno a la conceptualización y medición del constructo (ver tabla 1).

Aunque para algunos autores se trata de modelos complementarios (Ciarrochi et al., 2000), para los autores del modelo de habilidad la inteligencia debe considerarse separada de los rasgos estables de personalidad, para poder determinar y analizar el grado en que influyen en el comportamiento de las personas y en su competencia general (Mayer et al., 1993; 1997).

A continuación se esquematizan los modelos que se han desarrollado a partir de las investigaciones de diversos autores.

Tabla 1. Modelos de la IE

Mayer y Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Goleman (1995)
Definición	Definición	Definición
Es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y/o comprender nuestras emociones. Mas formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud. La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento para comprender emociones y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas (Mayer y Salovey, 1997, p.10)	*IE es...un conjunto de capacidades no-cognitivas competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales. Bar-On, 1997, p.14)	IE incluye auto-control, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo... Hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el caracter. Goleman, 1995, p.28)
Habilidades integrantes:	Habilidades Integrantes	Habilidades Integrantes
*Percepción evaluacion y expresion de las emociones	*Habilidades intrapersonales	*Conocimiento de las propias emociones
*Asimilacion de las emociones en nuestro pensamiento	*Habilidades interpersonales	*Manejo emocional
*Comprension y analisis de las emoiciones	*Adaptabilidad	*Auto-motivacion
*Regulacion reflexiva de las emociones	*Manejo del estrés	*Reconocimiento de las emociones en otros
	*Estado de amino general	*Manejo de las relaciones interpersonales
Tipo de Modelo:	Tipo de Modelo	Tipo de modelo
Modelo de Habilidad	Modelo Mixto	Modelo Mixto

2.7.1. Modelo de Rasgos.

Por su parte los modelos mixtos se centran en rasgos de comportamiento estable y variables de personalidad (empatía, asertividad, impulsividad, optimismo) así como otras muchas variables sin ninguna constatación de su verdadera vinculación con la IE (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer y Cobb, 2000).

Por ejemplo, Goleman (1995) realiza una interpretación del concepto en su libro “Inteligencia Emocional” en la que incluye cinco componentes básicos, aunque posteriormente incluye otro conjunto de atributos de personalidad (autoconciencia, control de impulsos, manejo de estrés), rasgos motivacionales (auto-motivación) o áreas comportamentales (manejo de las relaciones interpersonales (Cabello et al., 2010).

Goleman (1995) parte de una conceptualización más amplia al considerar la inteligencia emocional como una combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad distinta del CI, y que suele ir relacionada con competencias ligadas al logro académico y profesional (Bar-On, 2000; Goleman, 1995, 1998; McCrae, 2000); Es pues, entre otras, la inteligencia emocional un aspecto relevante que complementa y dota de una serie de habilidades y capacidades necesarias del sujeto, que favorecen y facilitan la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio (Boyatzis et al., 2000); Extremera et al., 2006). El punto de vista de Goleman (1995) probablemente sea el que se haya difundido más. Recogiendo las aportaciones de Salovey et al., (1990), considera que la *inteligencia emocional* es:

1) *Conocer las propias emociones*: El principio de Sócrates "conócete a ti mismo" nos habla de esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.

2) *Manejar las emociones*: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.

3) *Motivarse a sí mismo*: Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

4) *Reconocer las emociones de los demás*: El don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es el fundamento del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace

apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).

5) *Establecer relaciones*: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

La inteligencia emocional se conceptualiza como un constructo que incluye tanto aspectos de personalidad como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y manejar las emociones (Bar-On, 1997).

El Modelo de Competencias Emocionales, se incluye dentro del modelo de rasgos, este modelo está en proceso de construcción, análisis y revisión permanente. La versión que aquí se presenta es una actualización de versiones anteriores (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra, et al., 2007). Ellos entienden las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

En el modelo que presentan, las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar (Bisquerra, 2009).

Para Bisquerra et al., (2007) existe una cierta confusión entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional. Consideran que la inteligencia emocional, conocida en algunos trabajos por “EI” (emotional intelligence) o EQ (emotional quotient), es un constructo hipotético propio del campo de la psicología, que ha sido defendido por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Mayer et al., (1997), Schulze y Richard (2005) y muchos otros. Pero está sobre la mesa del debate la existencia o no de este constructo. Algunos autores (Davies et al., (1998); Hedlund et al., (2000), Saarni, (2000), entre otros), han cuestionado la existencia de la inteligencia emocional. Bisquerra (2003) y Pérez et al., (2005), exponen el recorrido histórico del concepto de inteligencia emocional, donde se pueden observar las sucesivas definiciones y debates en torno a dicho concepto que es centro de interés y discusión en numerosas investigaciones (ver por ejemplo <http://eiconsortium.org>). Dejamos para el campo de la psicología este debate.

Lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On et al., (2000), Cohen, (1999); Elias, Tobias y Friedlander, (2001); Goleman, (1995, 1999); Saarni, (2000); Salovey y Sluyter, (1997) y un largo etcétera). La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje

y desarrollo. Por tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas (Bisquerra et al., 2007).

2.7.2. Modelo de Habilidades

Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, la inteligencia emocional es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (Mayer et al., 1993).

Desde esta primera conceptualización los autores desarrollan su modelo teórico y lo publican en 1997, convirtiéndose en el modelo teórico con mayor rigor científico.

Se centra en la aptitud para procesar información afectiva (Zeidner, Matthews y Roberts, 2001) que incluye un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002).

La inteligencia emocional es definida como: *“la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”* (Mayer et al., 1997).

Se defiende que esta inteligencia no puede ser entendida como un rasgo de personalidad, aunque puede existir cierta interacción entre ambas (Fernández-Berrocal et al., 2002).

Los autores plantean el modelo como un conjunto de habilidades que abarcan desde los procesos psicológicos más básicos (percepción de las emociones con exactitud) hasta los más complejos (Regulación de las emociones y promoción del

crecimiento emocional e intelectual). Así, se trata de un modelo jerárquico en el que son necesarias las habilidades más básicas para llegar a las más complejas.

A continuación, definimos brevemente cada una de estas habilidades:

Percepción, evaluación y expresión de las emociones.

Esta habilidad hace referencia a la exactitud con la que los individuos pueden identificar en uno mismo los correlatos fisiológicos y cognitivos que las emociones comportan. Asimismo, las emociones pueden ser reconocidas en otras personas y objetos (obras de arte, sonidos, etc.). En esta rama se incluye, además, la capacidad para expresar las emociones de una manera adecuada.

La emoción como facilitadora del pensamiento.

Esta habilidad hace referencia a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información. Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento porque dirigen la atención de los individuos hacia la información importante. Las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas.

Comprensión emocional.

La tercera rama del modelo hace referencia a la capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones (significante) y relacionarlas con su significado. Encierra también la habilidad para comprender emociones complejas, así como aquellas que se producen de modo simultáneo.

Regulación de las emociones.

Se trata del proceso emocional de mayor complejidad y abarca la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace

referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan.

Para tratar de entender cómo se relacionan estas cuatro ramas del modelo de habilidades con el procesamiento de la información y perfilar su funcionamiento a nivel neurológico se expone a continuación una semblanza del modelo y su impacto en las funciones cerebrales.

2.7.2.1. Neurofisiología de la IE del modelo de Habilidades

La neurociencia básica ha venido utilizando el término de <emoción> para referirse al estado emocional. El término ‘sentimiento’ hace referencia a la experiencia consciente de la emoción. Las bases neurales de ambos procesos serían, al menos en parte, diferentes, si bien las conexiones que existan entre ellas pueden ser como veremos numerosas.

Las emociones, entendidas como patrones de respuestas, vienen mediadas por estructuras cerebrales subcorticales tales como el hipotálamo, la amígdala y el tronco encefálico y presentan tres tipos de componentes: periféricos, autonómicos y hormonales. Las bases neurales de los sentimientos conscientes, por su parte, se asentarían fundamentalmente en el cortex cerebral, e implicarían en parte a la corteza del cíngulo y a los lóbulos frontales.

Desde una perspectiva interdisciplinar, podríamos considerar que el concepto de inteligencia emocional (IE) integraría diversos aspectos de la conducta entre los que destacamos la emoción, el sentimiento y la cognición como expresiones del funcionamiento de ciertas áreas subcorticales y corticales del cerebro, así como las

variadas interconexiones existentes entre ellas y que intervienen en uno u otro componente de lo que se entiende por emoción, afecto o humor.

Mayer et al., (1997) consideran, la existencia de cuatro habilidades en la IE, estas habilidades se desarrollan jerárquicamente de forma secuencial en función de la edad y de la maduración cognitiva. Si bien la edad es un factor relevante en la maduración del sistema nervioso y más específicamente del cerebro, es de la maduración de este último de lo que depende en última instancia el desarrollo cognitivo. Este aspecto es de suma importancia, ya que el desarrollo de las habilidades de la IE estará íntimamente relacionadas no solo con la maduración del cerebro como órgano de la conducta y de la cognición, sino con la variedad y naturaleza de las interconexiones que se vayan dando entre las áreas cerebrales que subyacen al procesamiento de la emoción y las que participan en la cognición (Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez, 2006).

Percepción y expresión de las emociones.

Si bien Darwin se refirió en su teoría sobre la emoción a la expresión emocional facial, vocal y corporal, han venido siendo en general la percepción y la expresión facial de las emociones las más estudiadas en el contexto de su comunicación.

La percepción de una emoción puede inducir una respuesta en la persona que percibe, la cual a su vez puede traducirse en expresión emocional con el potencial de inducir a su vez otra respuesta.

Lo anterior se sustenta de manera teórico-experimental, por la hipótesis de la *retroalimentación facial*. Según esta hipótesis, los patrones de movimientos

emocionales de los músculos faciales alteran la actividad del sistema nervioso autónomo, pudiendo dar lugar a manifestaciones fisiológicas acordes con la emoción.

Si probamos conscientemente y a voluntad tanto en el contexto intrasujeto como en las interacciones intersujeto la hipótesis de la retroalimentación facial, comprobaremos como parece que En la vida diaria, la percepción visual de la cara va generalmente acompañada de la percepción de señales de otros sistemas sensoriales con gran potencial de comunicación emocional, además de la prosodia, se destacan la postura del cuerpo, el tono muscular, olfato.

Es preciso tener en cuenta que la integración emocional multisensorial es un proceso automático e inconsciente (De Gelder, 2005) de suma importancia en el estudio del procesamiento emocional.

Los dos modelos más extendidos en el estudio de las diferencias en la participación de los hemisferios cerebrales en la percepción de las emociones han sido el de la predominancia del hemisferio derecho (HD) y el de las valencias. Se ha destacado la dominancia del HD porque se ha observado que juega un papel esencial en algunos aspectos como la reactividad autonómica, la experiencia emocional o incluso el procesamiento de palabras de contenido afectivo (LeDoux, 1996). Estudios llevados a cabo con pacientes lesionados en el hemisferio derecho describen que estos tienen más dificultades en la percepción y comprensión del significado de la expresión facial o de la prosodia que pacientes con lesiones del HI (Borod et al., 1998).

Por otro lado, y de acuerdo con el modelo de lateralización en las valencias, se ha considerado en general que el HD sería responsable de las emociones negativas y

el HI de las positivas. Desde una perspectiva mixta, algunos autores consideran que la percepción de la expresión facial de las emociones está lateralizada en el HD, independientemente de la valencia, es decir, sea la emoción positiva o negativa. La lateralización se expresaría en este caso en la mayor rapidez de respuesta del HD en condiciones experimentales de exposición unilateral del estímulo, ante cualquier tipo de emoción (Tamietto, Latini, De Gelder y Geiniani, 2005).

La expresión facial de las emociones es un aspecto fundamental del componente conductual y lleva implícita la comunicación emocional. Tiene la función de informar al receptor sobre el estado emocional y/o mental del emisor, además de cuál puede ser su comportamiento más probable. Como en el caso de la percepción de las emociones, también se ha considerado cierta asimetría a favor del HD en relación con la expresión emocional, especialmente en lo que se refiere a la producción de gestos expresivos. Debido a la dominancia del HD y su proyección contralateral, la parte izquierda de la cara sería al parecer más expresiva que la derecha (Tranel, Damasio y Damasio, 1998).

Facilitación emocional

La facilitación emocional, como segunda rama de la IE, se refiere a la habilidad para generar, usar y sentir la emoción como competencia necesaria para comunicar sentimientos, o emplearlos en otros procesos cognitivos (Mayer et al., 1999, 2000^a, 2002b), y viceversa (Lazarus y Lazarus, 1994).

Partiendo de una perspectiva evolucionista, LeDoux (1995) destaca el hecho de que los primates tengan más conexiones entre la corteza y el núcleo amigdalino que otros mamíferos, como si la evolución viniera ampliando las interrelaciones

entre las áreas responsables de las emociones y las relacionadas con los procesos cognitivos. De esta manera aprendemos de las experiencias y, es más, hasta los contextos ambientales podrían heredar, propiedades emocionales que se aprenden por medio del condicionamiento clásico.

Siguiendo en esa línea, destacaríamos las aportaciones de Edelman y Tononi (2002), quienes consideran que, una vez se ha establecido el aprendizaje, este tiende a automatizarse, de manera que buena parte de nuestra vida cognitiva puede ser el fruto de condicionamientos sucesivos traducidos, en palabras de los autores, en rutina altamente automatizante.

De esta forma es probable que gran parte de nuestra vida adulta y la actividad que despleguemos descansen en automatismos altamente eficaces que pueden liberar las áreas corticales del cerebro que participan en la actividad consciente de hacerse cargo de esa tarea, resultando quizá más económica desde el punto de vista del gasto metabólico. Así, nuestros deseos y miedos inconscientes pueden estar influyendo, sin que seamos conscientes de ello, en nuestros pensamientos y conductas conscientes (De Gelder, 2005).

LeDoux (1995) asegura que las respuestas emocionales y el contenido consciente son producto de mecanismos emocionales especializados que operan a nivel inconsciente. Tan importante es en dicho contexto ser conscientes en un momento determinado de que estamos produciendo un automatismo como serlo de que el precio a pagar por él puede resultar a su vez muy caro debido a la rigidez que los automatismos imponen en nuestras respuestas.

Si bien queda mucho por entender sobre cómo se produce el proceso de cambio de inconsciente a consciente, es preciso tener presente que las emociones son

fundamentales, tanto para originar como para alimentar el pensamiento consciente (Edelman et al., 2002).

Los sistemas cognitivos y los sistemas emocionales trabajan juntos informando y mediando en las estrategias del comportamiento inteligente. De hecho se ha sugerido la posibilidad de que uno de los propósitos centrales de la emoción sea ayudar al procesamiento cognitivo y al comportamiento estratégico (Damasio, 1994).

Recientemente, y en el contexto de las neuronas cognitivas, Phelps (2006) ha destacado los estudios de (Johnson, 2000) en los que ofrecen evidencias que confirman que la amígdala puede estar implicada en los humanos, además de, en el aprendizaje de estímulos bajo refuerzo positivo. La autora se refiere a estudios que sugieren que la emoción puede influir en la toma de conciencia de estímulos emocionales cuando el nivel de atención es limitado. Postula que la emoción a través de la amígdala, modula el procesamiento de la información en las fases tempranas (atención y percepción) del análisis de la información visual, de manera que dicha estructura podría influir en la cognición. Las múltiples conexiones de sus diferentes núcleos con hipotálamo lateral, tronco encefálico, tálamo y neocortex confieren a la amígdala, por otro lado, un rol importante en el procesamiento de los componentes tanto autonómicos como cognitivos de la emoción (Kandel, Schwartz, y Jessel, 2001).

Comprensión emocional.

La comprensión de las emociones, tercera rama del modelo de IE de Mayer et al., (1997), está relacionada con la capacidad no solo de comprenderlas, sino también de usar el conocimiento emocional. Asimismo implica la capacidad

cognitiva de etiquetar las emociones y percibir las relaciones y diferencias entre ellas.

La comprensión de las emociones da por hecho la existencia de estructuras y/o conexiones que relacionen el sistema límbico (emociones) con las partes de la corteza cerebral que se ha mencionado y que están relacionadas con la percepción, el entendimiento, la comprensión y el análisis de la información emocional.

Algunos autores (Aguado, 2005), destacan la creencia de investigadores según la cual la actividad de las neuronas espejo es la responsable de nuestra capacidad para comprender los estados emocionales de otras personas o para experimentar lo que podríamos llamar “empatía emocional”. Este mecanismo podría ser el fundamento de una forma intuitiva e inmediata de comprender las emociones expresadas por los demás, sin necesidad de deliberación o razonamiento. La percepción de la expresión de una determinada emoción en otra persona activaría en nuestro cerebro los mismos sistemas neurales que son activados cuando nosotros mismos experimentamos esa emoción. Así, cuando vemos a alguien expresar terror o tristeza somos capaces de comprender sus estados emocionales porque literalmente nuestras neuronas espejo se activan, lo que nos lleva a ponernos en su lugar y experimentar nosotros mismos un estado similar.

Por otro lado se ha sugerido que la habilidad para darse cuenta del propio estado emocional es una competencia clave para varias de las habilidades de la IE, tales como el control del impulso, la persistencia, el entusiasmo y la automotivación, la empatía y la habilidad social (Lane, 2000). La conciencia emocional tiene que ver con el grado de diferenciación e integración del esquema utilizado para procesar la

información proveniente del mundo interno y la procedente del mundo exterior a través de las relaciones interpersonales.

Regulación Emocional

Según Mayer et al., (2000b), la regulación de emociones empieza con su percepción. El paso siguiente es llegar a comprender los procesos emocionales y considerar sus variaciones. Finalmente, con la información obtenida de las emociones, su manejo o regulación nos permiten adaptarnos a contextos inter e intrapersonales (Mestre, Palmero y Guil, 2004).

Las emociones son complejas, caóticas y confusas y contienen sus propios sistemas de castigos y recompensas. ¿Cómo regularía entonces, una persona las emociones? Una buena regulación emocional requiere flexibilidad. Por ejemplo, estar abiertos a los sentimientos es importante, pero no todo el tiempo. La regulación de las emociones implica además que una persona entienda como progresan las emociones en contextos intra e interpersonales. Regular las emociones es como tener acceso a un “grifo” donde se encauzan las emociones como un “torrente de agua”. Así, la supresión emocional (por ejemplo, de la ira) es decidir cerrar el grifo y acumular en ese momento más volumen de agua de lo que se pueda retener; pero abrir totalmente el grifo implica demasiado volumen de agua que una persona inexperta puede no saber controlar. Aplicar este símil es fácil de hacer, sin embargo, cuando se trata de emociones y de diferentes tipos de emociones, adquirir esta habilidad requerirá tiempo, entrenamiento, evaluación de las estrategias realizadas, ensayos con muchos errores y cierta dosis de autoeficacia emocional. Este logro implica, al menos tiempo y un esfuerzo prolongado.

También sin duda la conciencia previa de nuestras emociones, la identificación de aquellas que requieren ser gestionadas y la voluntad clara de querer hacerlo.

La regulación emocional requiere la participación de tres partes del encéfalo: a) el sistema límbico (procesos emocionales); b) la corteza cerebral, especialmente la prefrontal y la frontal (donde reside buena parte de nuestras habilidades intelectuales), c) los circuitos y/o estructuras neurales de interconexión de ambas partes, entre los que cabe destacar la corteza cingulada.

Si bien esta división puede facilitar el estudio de la regulación emocional, recordemos la limitación del enfoque del desconocimiento sobre la posible existencia de algún tipo de mecanismo que coordine y/o armonice la actividad de estos diferentes sistemas.

Sistema límbico y patrones de respuesta

El sistema límbico (SL) interviene en la expresión de las emociones, en funciones vinculadas con la memoria y tiene además acceso a la información proporcionada por los sentidos. Siguiendo a LeDoux (1995, 1996, 2000), las estructuras límbicas están interconectadas de modo que la información pueda distribuirse a través de todo el sistema.

El primer paso para la regulación de las emociones sería su percepción, en la que interviene la corteza visual que se encarga de crear una representación exacta y precisa del estímulo. El resultado del procesamiento cortical es enviado al núcleo amigdalino a través de la vía cortico-límbica (Bechara et al., 1995). Mientras tanto, la vía talámico-límbica, que también envía la información hacia el núcleo amigdalino, es más rápida que la vía cortico-límbica, si bien es también menos precisa. Esta vía talámico-límbica nos permite comenzar a responder a los

estímulos potencialmente peligrosos antes incluso de que sepamos de que estímulo se trata. En situaciones de peligro esta vía podría ser muy útil para reaccionar con rapidez (LeDoux, 2000).

A la luz de estas aportaciones parece lógico considerar que la vía cortico-límbica (si que por ello la vía talámico-límbica carezca de importancia) representa un gran papel en la “regulación reflexiva” a la que nos estamos refiriendo y que se corresponde con esta cuarta rama del constructo IE, en el modelo de Mayer et al., (1997).

La regulación reflexiva de las emociones implica la previa conciencia de ellas y Edelman et al., (2002) sugieren que en un momento dado solo un subconjunto de grupos neuronales del cerebro humano contribuiría directamente a la experiencia consciente.

Dicho subconjunto debería formar parte, desde el punto de vista de los autores, de una agrupación funcional distribuida que, a través de la interacciones de reentrada en el sistema tálamo-cortical alcanzaría un alto grado de integración en cuestión de milisegundos. Además. Dicha agrupación debería presentar un alto nivel de especialización y complejidad. Sus neuronas deberían estar fuertemente interconectadas en escalas de tiempo de fracciones de segundo y diferencias del resto del tejido cerebral, en ese periodo de tiempo.

A dicha agrupación de neuronas le dan el nombre de núcleo dinámico. La hipótesis del núcleo dinámico postula la existencia de un proceso dinámico de localización cambiante en el que incluso cabe que las mismas neuronas puedan

participar en un momento dado en un proceso consciente y en otro en un proceso inconsciente.

La regulación reflexiva de las emociones implica la capacidad de percibir, expresar, comprender y decidir influir sobre ellas. Es por tanto que requiera la participación de muchas estructuras y/o sistemas funcionales, como estamos viendo. Todos ellos operan eficazmente en las personas en ausencia de lesión cerebral y/o psicopatología. Sin embargo, existan niveles de regulación reflexiva de las emociones, y no solo entre las diferentes personas sino en una misma persona con respecto a las diferentes emociones que, más o menos conscientemente, podemos experimentar y/o en función de las circunstancias y otros factores.

Esperemos que la neurociencia de la conducta y la emoción siga estudiando estos complejos procesos y pueda ir brindando información que nos ayude en la interesante tarea de tratar de responder a esta y otras interesantes cuestiones. Quizá también la evolución siga expandiendo, en palabras de LeDoux (1999), las conexiones neurales responsables de las emociones y los circuitos responsables del control consciente. Si así ocurriera, las personas iríamos ganando control sobre las emociones en el sentido de una mayor integración de la razón y la emoción; de manera que estos dos componentes tan relevantes de la conducta funcionen al unísono en vez de hacerlo de forma independiente, como parece que ocurre en el momento actual de evolución. Será necesario sin duda, en cualquier caso, tener siempre presente la variabilidad individual, e incluso la variabilidad intrasujeto en función del contexto y circunstancias.

La regulación de las emociones se sitúa por tanto en el corazón del desarrollo de la IE y de la inteligencia social y representa una de las funciones más sofisticadas y evolucionadas de la conducta humana. Representa la armonización y la orientación hacia el equilibrio en el proceso de evolución, entre los diferentes estamentos que configuran nuestro cerebro: el del sistema límbico y quizá más concretamente del complejo amigdalino, como fuente de emoción; el de los lóbulos frontales, como motor de socialización y de creatividad, y el de la corteza cingulada anterior, como probable moderadora, intra e intersujeto, entre la emoción y la socialización.

Estas consideraciones son muy interesantes desde la neurociencia, se requerirán mas estudios que investiguen estos temas a la vez de confirmar sus hallazgos a través de instrumentos confiables que midan los comportamientos de los sujetos de manera biológica y social y es aquí cuando pasamos a analizar hasta qué punto los instrumentos que miden los constructos de la emoción y la razón son confiables y con un alto porcentaje de predictividad de las funciones cognitivo y emocionales de las personas.

2.8. Análisis de la I.E. desde la óptica de su efectividad predictiva

En la actualidad, varios focos de interés sobre la IE y su validez atraen la atención de los investigadores, afanados unos y otros en validar o refutar su existencia (Murphy y Allen, 2006). Uno de los temas más candentes para los defensores del constructo es la necesidad de demostrar su validez predictiva e incremental sobre aspectos del funcionamiento emocional.

A pesar de que la IE se ha promulgado como una variable crítica del bienestar psicológico, cuyas habilidades emocionales “promueven un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer et al., 1997), la mayoría de trabajos se han centrado más en problemas conceptuales, psicométricos o de evaluación (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002). Tal objetivo hace referencia a la necesidad de demostrar la utilidad práctica de la IE para explicar dominios vitales de las personas y, especialmente, analizar el grado de varianza explicativo de la IE una vez controlado el efecto de otras dimensiones que tradicionalmente han explicado el bienestar emocional.

Así, si las medidas de IE fuesen predictivas de resultados vitales importantes, independientemente de otros constructos clásicos, la IE podría ser considerada como una variable prometedora y significativa para la comprensión de indicadores adaptativos en la vida cotidiana.

En el campo empírico, gran parte de los esfuerzos se han centrado en analizar el papel de la IE en el proceso de recuperación de situaciones estresantes o traumáticas, especialmente mediante medidas autoinformadas de IE. Por ejemplo, en la última década se ha explorado el papel de la percepción de nuestras habilidades emocionales (evaluadas con el Trait Meta-Mood Scale; TMMS, Salovey et al., 1995).

Sin embargo, aún son limitados los estudios empíricos centrados en conocer cómo la IE se relaciona con la regulación de estados de ánimos negativos tales como la ira o la depresión.

Sin embargo, estos trabajos han confiado en un indicador de habilidades emocionales percibidas, con las consiguientes dudas sobre si las personas son

suficientemente conscientes de sus propias habilidades emocionales para informar sobre ellas correctamente y, en caso de que lo fueran, si los participantes no alterarían intencionadamente las puntuaciones para parecer más emocionalmente inteligentes de lo que realmente son ante los ojos del investigador (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2006).

En este sentido, en el marco de la Inteligencia Emocional (IE) según el modelo de habilidad de Salovey y Mayer existen dos procedimientos diferentes de evaluación de la IE: una medida de auto-informe y un test de habilidad o de ejecución. El *Trait Meta -Mood Scale* (Salovey et al., 1995) es un cuestionario de autoinforme que mide el nivel de Inteligencia Emocional Percibida (IEP) en base al propio metaconocimiento de los estados emocionales del sujeto. A través de sus ítems evalúa las diferencias individuales en las destrezas con las que los individuos perciben prestar atención a sus propias emociones, discriminar entre ellas y su capacidad para regularlas. Existe una versión adaptada al castellano por Fernández-Berrocal et al., (1999), el TMMS-24, en la que cada una de las tres dimensiones (Atención, Claridad y Reparación emocional) está representada por 8 ítems.

Tanto la versión original como el TMMS-24 presentan propiedades psicométricas adecuadas, según los estudios de Davies et al., (1998) y Fernández-Berrocal et al., (2004). No obstante, y dado que desde la perspectiva de Mayer y Salovey se considera la IE como una inteligencia, ésta se debería medir con un instrumento objetivo y mediante tareas de ejecución.

El grupo de investigación de Peter Salovey ha realizado posteriormente una aclaración terminológica sobre el TMMS.

Las puntuaciones que se obtienen a través de esta prueba hacen referencia a las percepciones que tienen las personas sobre sus propias habilidades emocionales más que a los niveles reales de IE. Por ello, los autores prefieren denominar estas puntuaciones en los factores del TMMS un “índice de Inteligencia Emocional Percibida (IEP)” con la intención de diferenciar este indicador de IE de aquel otro que se obtiene mediante pruebas de ejecución o de habilidad (Salovey et al., 2002).

Por este motivo Mayer y Salovey desarrollaron un test de habilidad con adecuados índices de validez y fiabilidad que permite la medición de la IE de una forma más objetiva, el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer et al., 2002).

Algunos autores plantean ciertas dudas sobre el verdadero valor predictivo de la IE evaluada mediante autoinformes (Brackett y Geher, 2006), debido principalmente al problema del método de varianza compartida de instrumentos de IE que buscan explicar variables criterios que confían a la vez en medidas autoinformadas, por ejemplo, de síntomas depresivos (e. g., inventario de depresión de Beck, BDI; Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979). Brackett et al., (2006) apuntan que una opción para solucionar el problema del solapamiento del método es la utilización de instrumentos diferentes de evaluación de IE, que no confíen en el índice percibido que informa la persona sino más bien en su ejecución emocional. Instrumentos de IE como el MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*; Mayer, Caruso y Salovey, 1999) y, posteriormente, el MSCEIT (*Mayer– Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test*; Mayer et al., 2002) se desarrollaron a partir del modelo reformulado de Mayer et al., (1997) y contemplan en sus subescalas tareas

emocionales de ejecución y de conocimiento que los participantes deben completar.

Esta metodología proporciona un indicador más objetivo que las medidas de auto-informe y, según los autores, está menos sujeta a problemas de deseabilidad social, aunque no totalmente exenta. No obstante, lo más relevante es que los test de ejecución emocional miden destrezas emocionales que, a diferencia de los auto-informes de IE, se muestran como distintos de las medidas de personalidad (Lopes et al., 2003) y se relacionan moderadamente con otras formas de inteligencia como el razonamiento verbal (Brackett y Mayer, 2003).

Las puntuaciones obtenidas con el MSCEIT no correlacionan extremadamente con medidas auto-informadas de IE (Brackett, et al., 2003; Barchard et al., 2004), sugiriendo que ambas formas de evaluación (auto-informe vs. ejecución) están midiendo aspectos y procesos diferentes del funcionamiento emocional de un mismo individuo (para un análisis comparativo de medidas ver Extremera et al., 2004a). En definitiva, bajo estos presupuestos, las medidas de ejecución complementarían las de auto-informe y permitirían arrojar mayor luz sobre si la IE, entendida como una capacidad de procesamiento emocional, predice diferentes dominios relacionados con el funcionamiento psicológico de las personas, evitando los sesgos evaluativos propios de las medidas auto-informadas. Algunos autores han encontrado que el MSCEIT predice positivamente importantes resultados de la vida tales como mejores relaciones interpersonales (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Extremera et al., 2004b; Lopes, Salovey, Cote y Beers, 2005), menor conflicto entre parejas (Brackett, Warner y Bosco, 2005), menor

consumo de sustancias (Trinidad et al., 2002) y mayor éxito en el trabajo (Lopes, Grewal, Kadis, Gall y Salovey, 2006).

El Trait Meta-Mood Scale (TMMS), (Salovey et al., 1995) y adaptado al castellano por Fernández-Berrocal et al., (2004) y denominado TMMS-24. Este instrumento está integrado por 24 ítems y proporciona un indicador de los niveles de IE percibida. A los sujetos se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que varían desde Nada de acuerdo (1) a Totalmente de acuerdo (5). La escala está compuesta por tres subfactores: Atención a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones. La Atención a las emociones, que se evalúa a través de los primeros 8 ítems, es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus sentimientos (i.e., “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”), Claridad emocional, que se evalúa a través de los siguientes 8 ítems, se refiere a cómo creen percibir sus emociones las personas (i.e., “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”), y Reparación emocional, que se evalúa con los últimos 8 ítems restantes, se refiere a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos (i.e., “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”). Fernández-Berrocal et al., (2004) han encontrado una consistencia interna de .90 para Atención, .90 para Claridad y .86 para Reparación, mejorando las propiedades psicométricas de la versión extensa de 48 ítems (para Atención .86; para Claridad .87 y para Reparación .82; Salovey et al., 1995).

El Trait Meta-Mood Scale (TMMS), es una medida de la inteligencia emocional percibida (IEP) o el conocimiento que cada persona tiene sobre sus propias

habilidades emocionales (Salovey et al., 2001; Salovey et al., 2002). Específicamente, el TMMS es una medida de las creencias relacionadas con la Atención emocional (es decir, la atención prestada a nuestros propios estados emocionales), la Claridad (la comprensión de nuestros estados emocionales) y la Regulación emocional (la habilidad de regular nuestros estados emocionales) (Sánchez, Montañés, Latorre y Fernández-Berrocal, 2006).

A su vez, la investigación que ha utilizado el TMMS para evaluar los niveles de Atención, Claridad y Reparación de las emociones ha revelado la existencia de un perfil diferencial en sus componentes (Extremera et al., 2005). Así, las personas con alta IE tienen un modelo caracterizado por puntuaciones de moderadas a bajas en Atención Emocional y altas puntuaciones en Claridad y Reparación (Salovey et al., 1999).

Las personas con mayores puntuaciones en Claridad y Reparación percibida presentan mejores índices de Salud Mental (Catanzaro, 2000; Extremera et al., 2006; Extremera et al., 2003; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999; Fernández-Berrocal et al., 2001; Fernández-Berrocal et al., 2002; Latorre y Montañés, 2004; Salovey et al., 1999; Salovey et al., 1995; Salovey 2001; Salovey et al., 2002).

2.9. Programas de la Inteligencia Emocional

En los últimos años se han desarrollado diferentes programas para el desarrollo de las habilidades emocionales, aunque pocos han demostrado su

eficacia, ya que no se encuentran debidamente evaluados y, además, la mayoría de ellos no están basados en un modelo teórico sólido.

El propósito de este apartado es presentar algunos programas que han sido diseñados para mejorar las habilidades emocionales de los adultos; describimos algunos trabajos realizados, que tratan de manera sistemática y rigurosa de probar la eficacia de la educación emocional a través de la IE.

En Bélgica, Nelis, Quidbach, Mikolajczak & Hansenne (2009) han diseñado un programa de intervención para desarrollar las habilidades emocionales, basado en el modelo teórico de Mayer et al., (1997) y estructurado según las cuatro habilidades de este modelo. Este programa se centra en el conocimiento emocional y en cómo aplicar estas habilidades emocionales en la vida diaria. Esta intervención consta de cuatro sesiones con una duración de dos horas y media cada una y que se distribuyen a lo largo de un mes. Los resultados señalan que aquellas personas que han participado en este programa mejoran su capacidad para identificar y manejar las emociones en comparación con aquellas personas que no habían participado en esta intervención. Seis meses después del entrenamiento se seguían manteniendo estas mejoras.

Dentro del ámbito educativo, Brackett, Alster, Wolfe, Katulak, y Fale (2007) proponen un modelo sobre cómo implementar con éxito un programa de aprendizaje socioemocional en Valley Stream (Nueva York). Su trabajo incluye dos talleres para profesores y personal del colegio. En el primer taller de trabajo, los participantes aprenden estrategias y técnicas para incrementar la conciencia de la importancia de las habilidades emocionales y para aumentar sus destrezas a la hora de emplear estas habilidades en sus relaciones sociales y personales. En estas

sesiones de trabajo se les proporciona información detallada del modelo de Mayer et al., (1997), conocimiento de cómo las habilidades de la inteligencia emocional pueden ser aplicadas a la práctica profesional y estrategias innovadoras para poder incrementar cada habilidad de la inteligencia emocional empleando diversas actividades. Al finalizar este taller se evalúa a través de un cuestionario y de la experiencia de los asistentes. Seis meses después del entrenamiento, entrevistaron a los participantes. Los autores descubrieron una serie de mejoras que los asistentes atribuían a lo que habían aprendido en el grupo de trabajo. Los profesores reconocieron la necesidad de ser sensibles a las emociones que los alumnos traían desde su casa y conceder un espacio en el aula para poder trabajar con ellas. Actualmente, los autores están diseñando estudios para examinar si el entrenamiento en inteligencia emocional en estos grupos de trabajo produce cambios cuantificables en los niveles de inteligencia emocional y en el estrés relacionado con el trabajo.

En el taller de Docentes emocionalmente se entrena a los profesores para que puedan desarrollar en el aula un programa de aprendizaje socioemocional. En éste caso se aplicó el Emotional Literacy in the Middle School: A Six Step Program to Promote Social, Emotional and Academic Learning (ELMS) (Maurer & Brackett, 2004). Tras la evaluación, los profesores informaban mantener relaciones más positivas con sus alumnos, se sentían más cómodos a la hora de compartir sus propias emociones y sus experiencias con los estudiantes.

Asimismo, poseían una mejor capacidad para reconocer y responder de manera constructiva a las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes.

Manifestaban una mayor conciencia de sus propias emociones y de cómo podían contribuir para favorecer un clima saludable en clase (Brackett & Katulak, 2006).

En España también 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 (para una revisión detallada, ver el informe sobre la educación emocional y social en España; Fernández–Berrocal, 2008). Por ejemplo, es de destacar la labor realizada en Santander por la Fundación Marcelino Botín, a través de la experiencia educativa denominada Educación Responsable, en la que se lleva a cabo un proceso de investigación, creación, implementación, apoyo y evaluación para ofrecer recursos y técnicas que faciliten el aprendizaje cognitivo y socioemocional de los jóvenes.

En Guipúzcoa se está desarrollando en la actualidad una actuación integral con políticas públicas de promoción de la inteligencia emocional. Se trata de una actuación pionera por su concepción, tratamiento y orientación territorial integrando diferentes ámbitos de intervención (centros educativos, familias, núcleos comunitarios y ámbitos organizativos) y herramientas de intervención aplicadas. En el ámbito educativo se incluye la formación en inteligencia emocional del profesor y del equipo directivo. Aunque los resultados no han sido publicados en la actualidad, el efecto de la formación de los profesores y del personal directivo ha sido evaluado con un diseño pretest–intervención–postest.

Por otro lado, en Cataluña, el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica del Departament de Mètodes de Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE) de la Universitat de Barcelona) se fundó con el objetivo de

investigar sobre orientación psicopedagógica en general, y más específicamente sobre educación emocional. En la actualidad, el GROPE centra sus actividades tanto de investigación como de formación en la educación emocional. Dentro de este grupo de investigación, Soldevila, Filella y Agulló (2007) han diseñado una intervención para la formación del profesorado en educación emocional realizado bajo la modalidad de asesoramiento y, en concreto, del modelo de consulta colaborativa. Este modelo se caracteriza porque considera indispensable establecer colaboración entre el equipo de maestros y el equipo asesor, y el diseño del programa de educación emocional a implementar se elabora conjuntamente. Para analizar los efectos de la formación en educación emocional de los profesores se aplicó un cuestionario de sus conocimientos en el ámbito de educación emocional como medida pretest y posttest. Los resultados mostraron un aumento en el conocimiento emocional de los profesores a la hora de aplicar un programa. A continuación, presentamos algunos ejemplos sencillos y prácticos para ayudar a desarrollar y mejorar las habilidades emocionales del profesorado.

En el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga se ha puesto en práctica un curso de IE con numerosos grupos de docentes de diferentes provincias españolas (para una propuesta similar con adultos, ver Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). El curso es de carácter eminentemente práctico y vivencial, y persigue que el profesorado mejore sus propias habilidades emocionales para que a su vez este desarrollo repercuta en su vida personal y laboral.

Aunque la duración del curso debe resultar flexible para adecuarse a las necesidades de cada grupo docente, el formato que proponemos es de perspectiva

práctica, con una estructura basada en el modelo teórico de Mayer et al., (1997) y una duración de 45 horas, cuarenta presenciales y cinco horas de seguimiento online por parte de los profesores del curso. Pasadas las ocho primeras sesiones, durante un periodo de un mes se suspenden las clases presenciales. A lo largo de este mes, los asistentes al curso deben poner en práctica en sus aulas lo aprendido hasta ahora de modo transversal, esto es, elaborar unas unidades didácticas que desarrollen los aspectos socio-emocionales a través de diversas materias como literatura, matemáticas, educación física, etc. Para ello los asistentes al curso cuentan con cinco horas cada uno de seguimiento online por parte de los profesores del curso. Tras este intervalo de tiempo se reanudan las sesiones presenciales novena y décima en las que cada uno de los asistentes describa la aplicación que ha llevado a cabo en su aula.

A manera de conclusión se puede decir que el modelo teórico propuesto por Mayer y Salovey, donde conceptualizan la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que componen una inteligencia genuina (Mayer, Roberts y Barsade, 2008) y que por tanto es posible desarrollar, se nos presenta como el modelo a partir del cual la investigación empírica y el desarrollo de programas de entrenamiento cobran sentido y mayor rigurosidad y coherencia. Además, el hecho de que el modelo esté constituido por cuatro ramas de habilidades permite desarrollar programas bien estructurados que admitan su fácil aplicación, seguimiento y evaluación. Actualmente, los autores mantienen las habilidades incluidas en esta reformulación (Mayer et al., 1999) y siguen definiendo a la IE como: la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular

las emociones” (Mayer et al., 2000^a). Esencialmente, según esta definición de IE, se trataría de la habilidad para unificar emociones para facilitar el razonamiento más inteligente y pensar más inteligentemente sobre nuestra vida emocional (Mayer et al., 1997).

CAPITULO 3: MINDFULNESS

...Si nosotros no, entonces quien?

Si no es ahora, entonces cuando?

Si no es aquí, entonces donde?

3.1. Introducción

A las puertas del nuevo milenio, estamos siendo observadores participantes de cambios tecnológicos y sociales que nos sitúan en el comienzo de una nueva era.

La transformación de la convivencia y de la conciencia humana que se está produciendo ante nuestros ojos, gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación, carece de precedentes en nuestra historia y tal vez sólo puede ser comparada con los cambios que tuvieron lugar con la aparición del alfabeto en Grecia (s.V a.C.), que permitieron la emergencia del pensamiento racional. Ahora, en esta encrucijada histórica en la que estamos, las prácticas meditativas de la atención plena (*Mindfulness*), cultivadas desde hace siglos en las tradiciones contemplativas orientales, se han conceptualizado como habilidades psicológicas y están siendo adaptadas e incorporadas a la teoría, la práctica y la investigación en la psicología de la salud, la psicoterapia y las neurociencias. En la literatura empírica actual, las intervenciones clínicas basadas en la formación en habilidades *Mindfulness* se describen con mayor frecuencia, y su popularidad parece estar creciendo rápidamente. Según Salmon, Santorelli, y Kabat-Zinn (1998), más de 240 hospitales y clínicas en los Estados Unidos y el extranjero ofrecen programas de reducción de estrés sobre la base de entrenamiento de *Mindfulness*.

Mindfulness no es un descubrimiento moderno, aunque vivamos ahora su redescubrimiento (y un cierto reencuentro) en el marco de la cultura occidental.

Mindfulness existe desde el momento mismo en que los primeros cerebros humanos comenzaron a transformar el planeta, aunque probablemente nunca sabremos cuándo vivieron los representantes más primitivos de nuestra especie que practicaron alguna forma de *Mindfulness* de manera sistemática. Sí que sabemos que hace unos 2.500 años, se alcanzó una cima en esta práctica, concretamente en la figura de Siddharta Gautama (el Buda Shakyamuni), que fue el iniciador de una tradición religiosa y filosófica ampliamente extendida por todo el mundo (el budismo) y cuya piedra angular es, precisamente, la práctica de *Mindfulness*.

Estamos seguros, sin embargo, de que *Mindfulness* no empezó con el Buda Shakyamuni. El perfeccionó extraordinariamente un procedimiento que había recibido de otros maestros y que probablemente existiera desde mucho tiempo antes. Por ejemplo, el origen de la tradición tibetana del Bön, se sitúa unos 17.000 años antes de Cristo y, aunque no existen pruebas que sustenten esta afirmación, no podemos descartar que alguna forma de *Mindfulness* no fuera practicada ya por seres humanos muy primitivos (Simón, 2007).

La práctica de meditación más utilizada actualmente en los círculos que practican meditación en occidente es la meditación *vipassana* (en inglés, *Insight Meditation*) que se traduce habitualmente como conocimiento intuitivo, visión cabal o, simplemente, se dice vipasana también entre nosotros. La técnica más utilizada, sobre todo al principio, consiste en centrar la atención sobre la respiración, siguiendo el ritmo inspiración - espiración, en cada movimiento respiratorio.

Cuando la mente se aparta de su objeto, el sujeto vuelve suavemente a dirigir la atención a la respiración. Esta parte de la práctica coincide en las tres tradiciones probablemente más extendidas en Occidente; la tradición Theravada del Sudeste asiático, la tradición Zen (de origen chino originalmente) y las diversas escuelas del budismo Tibetano (para una elaboración más detallada, ver Lutz, Dunne y Davidson, (2007). Existen muchas otras prácticas, bien específicas de cada tradición, bien compartidas por varias, pero la concentración en la respiración es un elemento común y básico a las diversas tradiciones budistas.

No existe todavía en castellano una traducción consensuada de la palabra inglesa *Mindfulness* que, a su vez, hace referencia al término *sati* (en pali). Algunos autores se decantan por traducirla como “conciencia plena”, otros por “atención plena” y otros prefieren no traducirla y dejar el término en inglés. La dificultad reside en que *sati* tiene un significado específico en la práctica de la meditación *vipassana* o *Mindfulness*. Se refiere, a la vez, a dos cosas: por un lado, se refiere a prestar atención a lo que estamos haciendo, pero se refiere también a recordarnos prestar atención a lo que tenemos que estar haciendo si hemos dejado de hacerlo. Con frecuencia, estas dos funciones se traducen como atender y darse cuenta. Ambas están incluidas en el significado de *Mindfulness*. Una opción por vivir lo que acontece en el momento actual, el aquí y el ahora, frente al vivir en la irrealidad, el soñar despierto (Vallejo, 2006).

En este trabajo se ha optado por utilizar *Mindfulness* en la mayoría de los casos, frente atención plena, que es la traducción más aceptada, pero no refleja todos los matices que la palabra *Mindfulness* trae consigo.

La definición de *Mindfulness* más utilizada en psicología es la de Kabat-Zinn (2003) que la define como:

“la conciencia que surge de prestar atención, de forma intencional a la experiencia tal y como es en el momento presente, sin juzgarla, sin evaluarla y sin reaccionar a ella”.

Además, la práctica de *Mindfulness* supone dirigir la atención al momento presente que estamos viviendo, con una actitud de compasión, interés, apertura y amabilidad, independientemente de si la experiencia resulta agradable o desagradable.

Las connotaciones psicológicas del término son evidentes, aunque trasciende de lo meramente psicológico e impregna en un sentido más amplio un sentido de vida, una filosofía de la vida y una praxis, un modo de conducirse en situaciones y momentos concretos. El *Mindfulness* no puede ser entendido de forma genérica sino que siempre es referido a un momento temporal concreto (presente).

En realidad, *Mindfulness* es, en sí mismo, algo muy simple y familiar, algo que todos nosotros hemos experimentado en numerosas ocasiones de nuestra vida cotidiana. Cuando somos conscientes de lo que estamos haciendo, pensando o sintiendo, estamos practicando *Mindfulness*. Lo que sucede es que habitualmente nuestra mente se encuentra vagando sin orientación alguna, saltando de unas imágenes a otras, de unos a otros pensamientos. El primer efecto de la práctica de *Mindfulness* es el desarrollo de la capacidad de concentración de la mente. El aumento de la concentración trae consigo la serenidad. Y el cultivo de la serenidad

nos conduce a un aumento de la comprensión de la realidad (tanto externa como interna) y nos aproxima a percibir la realidad (Simón, 2007).

Desde un punto de vista psicológico, también se ha venido a considerar como un constructo de personalidad. Se pretende medir cuánto *Mindfulness* "tiene" una persona y cómo puede afectar esto a diversas dimensiones psicológicas, así como procesos concretos.

Se considera también como una técnica y como un componente de las terapias desarrolladas en el marco del conductismo radical y contextual: terapia de aceptación y compromiso, terapia de conducta dialéctica o psicoterapia analítica funcional (Vallejo, 2006). Las terapias cognitivas constituyen un terreno fecundo en el que las técnicas relacionadas con *Mindfulness* pueden implantarse y fructificar.

Aunque *Mindfulness* no es un fenómeno exclusivamente cognitivo, sí que se caracteriza por un fuerte componente de ese carácter, el cultivo de *Mindfulness* tiene que ver con la calidad de la conciencia con la que vivimos nuestras vidas. Podemos vivir con “piloto automático” o podemos vivir con *Mindfulness*. La diferencia está en la forma en la que estamos presentes en nuestra experiencia. En el primer caso, estamos nada más que de cuerpo presente mientras la mente está quién sabe dónde. En el segundo caso, en cambio, estamos presentes en nuestra experiencia con todos nuestros sentidos. Estar presente, en castellano, tiene la doble acepción de estar en el momento presente, pero también de estar con presencia. Así mismo, *Mindfulness*, también se refiere a lo que Damasio (1999) ha llamado “*la sensación de ser en el conocer*”, que se produce en el nivel de la conciencia central o nuclear.

A pesar de que está siendo adaptada de las tradiciones budistas, *mindfulness* integra temas de las teorías cognitivas, conductuales, experienciales y psicodinámicas (Martin, 1997).

Mindfulness se introdujo en la configuración secular terapéutica a través de la labor pionera de Kabat-Zinn (Kabat-Zinn, 1982, 1990) que desarrolló *Mindfulness-based stress reduction program* (MBSR), y Linehan (1993), que desarrolló la terapia conductual dialéctica para el trastorno límite de personalidad.

Jon Kabat-Zinn es, no obstante, quien popularizó e impulsó el uso de la meditación *Mindfulness* como procedimiento para tratamiento de trastornos psicofisiológicos o psicosomáticos. En 1979 creó el Centro *Mindfulness* en la Facultad de Medicina de la Universidad de Massachussets para tratar aquellos casos y problemas clínicos que no respondían adecuadamente al tratamiento médico convencional. Desde entonces el Centro viene aplicando el *Mindfulness-based stress reduction program* (MBSR) a un amplio número de personas. Más de 15.000 pacientes han seguido el programa en ese Centro, además de otros muchos que se han aplicado en otros países. Esta actividad clínica ha supuesto también resultados en diversas investigaciones científicas. En ellas se ha constatado, por ejemplo, la utilidad del programa para modificar ciertas funciones fisiológicas e inmunitarias (Davidson, 2003). Lo cierto es que desde la publicación en 1982 del primer trabajo sobre dolor crónico (Kabat-Zin, 1982) han aparecido estudios que muestran su utilidad en trastornos de ansiedad (Kabat-Zin, Massion, Kristeller, Peterson, Fletcher y Pbert, 1992) o en psoriasis (Kabat-Zin, Wheeler, Ligth, Skillings, Scharf y Cropley, 1998), por ejemplo. Paul Grossman dirige el Instituto de Investigación *Mindfulness*

de la Universidad de Friburgo en Alemania y se centra también en el *Mindfulness* como programa de control de estrés. Ha publicado recientemente un meta-análisis (Grossman, Niemann, Schmidt, y Walach, 2004) sobre el uso de estos programas, en él se constata que a pesar de que aún el número de estudios es pequeño, los resultados muestran la utilidad del procedimiento tanto en muestras clínicas como en personas normales.

Además de los trabajos recogidos en el meta-análisis cabe añadir otras aportaciones más recientes que muestran la utilidad del programa en cáncer (Tacón, Caldera, y Ronaghan, 2004) y en transplante de órganos (Gross, Kreitzer, Russas, Treesak, Frazier, y Herts, 2004).

Más allá del uso de la meditación *Mindfulness* como procedimiento de reducción del estrés, el *Mindfulness* ha sido integrado en procedimientos clínicos de gran interés y que, además, han aportado evidencia empírica de su utilidad.

En base en los fundamentos de la práctica en *Mindfulness* que hace Kabat-Zinn (1990), existen siete factores relacionados con la actitud que constituyen los principales soportes de la práctica del *Mindfulness*, Cada una de ellos influye y se basa en el grado que seamos capaces de cultivar los otros.

Trabajar con una de ellos nos lleva con toda rapidez a hacerlo con los demás. Juntos, constituyen la base sobre la que se construye una sólida práctica del *Mindfulness* (Ramos y Hernández, 2008).

Estos componentes constituyen el eje central de *Mindfulness*:

No juzgar:

La atención plena se cultiva asumiendo la postura de testigos imparciales de nuestra propia experiencia. Siendo conscientes del constante flujo de juicios y de reacciones a experiencias tanto internas como externas para así poder salir de ellas. Es importante en la práctica darse cuenta de esta capacidad enjuiciadora y limitarse a observar el ir y venir de pensamiento y juicios, no hay que actuar sobre ellos, ni bloquearlos, ni aferrarse, simplemente se observan y se dejan ir.

Paciencia:

La paciencia demuestra que comprendemos y aceptamos el hecho de que, a veces, las cosas se tengan que desplegar cuando les toca. Permitir que las cosas sucedan a su debido tiempo. La práctica de la paciencia nos recuerda que no tenemos que llenar de actividad e ideas nuestros momentos para que se enriquezcan. Tener paciencia consiste sencillamente en estar totalmente abierto a cada momento, aceptándolo como tal.

Mente de principiante:

Para ver la riqueza del momento presente, el *Mindfulness* enseña a promoverla a través de lo que se viene denominando “mente de principiante”, que es la actitud mental de estar dispuesto a ver las cosas como si fuera la primera vez y mantenerse abierto a nuevas potencialidades.

Confianza:

El desarrollo de una confianza básica en uno mismo y en sus sentimientos constituye parte integrante del entrenamiento en *Mindfulness*. Se recomienda

confiar en la intuición y en la propia autoridad, aunque se puedan cometer algunos “errores” en el momento, es preferible que buscar siempre guía en el exterior.

No esforzarse:

En el momento en que se utiliza el *Mindfulness* como un objetivo o como un medio para algo, se está dejando de meditar, por paradójico que parezca meditar es el no hacer, por eso cualquier esfuerzo por conseguir que la meditación tenga una finalidad no es más que un pensamiento más que está entorpeciendo la atención plena.

La aceptación:

La aceptación significa ver las cosas como son en el presente. Es mostrarse receptivo y abierto a lo que sienta, piense y vea, y aceptarlo porque está ahí y en ese momento.

Ceder/Dejar ir:

Ceder significa no apegarse, es dejar de lado la tendencia a elevar determinados aspectos de la experiencia y a rechazar otros, en la práctica del *Mindfulness*, se deja de lado la tendencia a elevar determinados aspectos de la experiencia y a rechazar otros. Lo único que se debe hacer es dejar la experiencia tal y como es.

En contraposición al estado de conciencia podemos referirnos al estado *Mindless*, es la analogía a la relación entre ausencia de *Mindfulness* y *Mindlessness* (Brown y Ryan, 2003). *Mindlessness* ocurre al encontrarnos ensimismados en pensamientos y opiniones en ausencia de atención consciente y de una forma que resulta no adaptativa. *Mindlessness* está asociado a una atención o “darse cuenta” como

cuando existe una preocupación rumiación o fantasía que detraen la calidad de la implicación del individuo de lo que esta focalmente presente. *Mindfulness* resulta también comprometido cuando nos comportamos de una forma compulsiva o automática, sin darnos cuenta o sin prestar atención a nuestra conducta (Deci & Ryan, 1980). Algunas características o ejemplo que se han asociado al estado de *Mindless* son:

- Precipitarse en la realización de actividades sin prestar atención.
- No darnos cuenta de las sensaciones sutiles de tensión física o malestar.
- Descubrimos rumiando el pasado o preocupándonos del futuro en piloto automatico.
- Ingerir alimentos sin conciencia de estar comiendo
- Romper o derramar cosas como consecuencia de descuidos, inatención, o estar pensando en otra cosa.
- No escuchar con atención.

Según Brown et al., (2003), la ausencia de *Mindfulness* puede a veces estar Csikszentmihalyi (1990), en el que la atención se focaliza de una forma plena en el logro de unas metas, de forma que se vivencia un “dejarse fluir” en el proceso de actuación, con ausencia de cualquier actitud defensiva derivada de amenaza, trastorno o confusión.

3.2. *Mindfulness* como constructo psicológico

En el ámbito de la psicología contemporánea *Mindfulness* ha sido adoptado como una aproximación para incrementar la conciencia y afrontar hábilmente los

procesos mentales que contribuyen al desequilibrio emocional y la conducta disfuncional.

Según Germer (2005), el término Sati (*mindfulness*) connota tanto la conciencia que corresponde a darse cuenta (*awareness*), como la atención (*attention*), como recordar (*remembering*). A su vez, Brown et al., (2003) definen *awareness* y *attention* bajo el paraguas de la conciencia (*consciousness*), implicando a ambos en *Mindfulness*. Según ellos, *awareness* es como el radar de fondo de *consciousness* que de forma continua monitoriza el entorno interno y externo. Uno puede ser consciente de un estímulo sin que sea el centro de atención. Mientras que la atención captaría “figuras” fuera del campo de *awareness*, sosteniéndolas focalmente por un periodo de tiempo. Según este modelo, *awareness* corresponde a la experiencia subjetiva de los fenómenos internos y externos, y la atención es la que dirige el foco de la percepción a los fenómenos seleccionados de la realidad. Por ejemplo, es posible que al conducir un coche por una ruta familiar lo hagamos en piloto automático, conscientes vagamente de la carretera, pero respondemos con inmediatez piloto automático o a soñar despiertos. *Mindfulness* conlleva un realce de la atención y *Awareness* (“el darse cuenta”) de la experiencia del momento presente.

En el año 2004, un numeroso grupo de investigadores y clínicos liderados por Bishop, entre cuyos participantes se encontraba Segal, publicaron una sólida propuesta de definición operativa de *Mindfulness* (Bishop et al., 2004). Lo hacían en el marco de un modelo donde se contemplan dos componentes fundamentales en *Mindfulness*:

*Autorregulación de la atención hacia el momento presente

*Actitud de curiosidad, apertura y aceptación de la experiencia en el momento presente.

En la aproximación de Bishop y colaboradores (2004), la práctica de *Mindfulness* puede ser conceptualizada como un proceso de conciencia investigadora que implica la observación del siempre cambiante flujo de la experiencia íntima. El término investigación se refiere al esfuerzo de sostener la observación de los pensamientos y sentimientos con la intención de lograr una mayor comprensión de su naturaleza. Según describen estos autores, el cliente es instruido a notar cada objeto en el flujo de su conciencia (e.g., un sentimiento) a discriminar entre diferentes elementos de la experiencia (e.g., una sensación asociada a un sentimiento emocional, de una sensación asociada al tacto) y observar como una experiencia da origen a otra (e.g., un sentimiento evoca un pensamiento crítico, y este pensamiento crítico produce un aumento de la valencia de desagrado del sentimiento).

Se puede decir que hay un cierto consenso en la distinción de dos componentes en *Mindfulness* (Bishop et al., 2004). Por una parte existe el componente básico, la característica fundamental de *Mindfulness*, que consiste en mantener la atención centrada en la experiencia inmediata del presente. Es, por decirlo, así, la instrucción eje que hay que seguir; ser conscientes de lo que sucede en el presente inmediato. Se centra en la auto-regulación de la atención la que es mantenida en la experiencia inmediata. Esto implica atención sostenida, la habilidad en cambiar de

nuevo a la experiencia si la mente se distrae, y la conciencia no valorativa de pensamientos, sentimientos y sensaciones (Hayes y Feldman, 2004).

Y el segundo componente es la actitud con la que se aborda el ejercicio del primer componente, es decir, cómo se viven esas experiencias del momento presente. Implica acercarse a la experiencia de uno con una orientación de la curiosidad y la aceptación, independientemente de la valencia y la conveniencia de la experiencia.

En este contexto, Según Bishop y colaboradores, *Mindfulness* puede ser considerada como una habilidad metacognitiva (cognición de nuestra propia cognición; Flavell, (1979). La metacognición ha sido relacionada con dos procesos, vigilancia y control (Nelson, Stuart, Howard y Crowley, 1999), procesos que se pueden vincular a los aspectos de observación y de autorregulación de la atención que están implícitos en *Mindfulness*. Sin embargo, Brown et al., (2003) entienden que la cognición y la conciencia son distintas modalidades de procesamiento y que *Mindfulness* difiere de un proceso metacognitivo en que su modo de operación es perceptivo, operando “sobre” el pensamiento, la emoción y otros contenidos de la conciencia, más que “dentro” de ellos. También, señalan una carencia en el modelo de Bishop, en la descripción del componente de auto-regulación de la atención, al no discriminar entre atención y Awareness como características principales de la conciencia. Además, creen importante esta distinción de cara a la promoción de la práctica de *Mindfulness*. Según ellos, Bishop y colaboradores, no aclaran la relación entre las prácticas que sugieren por un lado de realzar la focalización de la atención (e.g., en la respiración), y por otro, de darse cuenta con curiosidad de a dónde o cómo divaga

la mente. Igualmente, Cardaciotto (2005) señala que definir el componente comportamental de *Mindfulness* como atención puede resultar problemático, ya que cualquier auto-regulación de la atención puede ser inconsistente con la aceptación y la apertura, y por tanto con él.

Por otra parte, al considerar la posible dicotomía de focalizar la atención en la experiencia interna o en la experiencia externa, en la literatura se han adoptado diversas orientaciones. Mientras Bishop y colaboradores (2004) resaltan la autorregulación de la atención de forma que se mantenga en la experiencia interna, Brown y Ryan (2004) la enfocan más bien en atender a las actividades de la vida cotidiana, congruentemente con el único factor de “presencia” que proponen para evaluar *Mindfulness* (*Mindfulness Attention Awareness Scale*, MAAS; Brown et al., 2003). Por su parte, Safran y Muran (2005) señalan los procesos internos como objeto de la atención junto al recuerdo, al igual que Germer (2005a) de tomar conciencia y reenfocar la atención cuando se nos haya perdido la actitud de observador, al absorberse nuestra atención en algún pensamiento, sentimiento o fantasía. Pérez et al., (2007) indican la posibilidad de compatibilizar estos planteamientos divergentes si se asume que el objeto de atención puede variar en función del momento, de forma que mientras se medita la atención puede estar enfocada en los propios procesos internos, y en la vida cotidiana centrarse en la tarea que estemos realizando.

Además de las ya señaladas, existen otras características propuestas por diversos autores, con variaciones más o menos significativas del modelo anterior. Por ejemplo, Shapiro, Carlson, Astin, y Freedman (2006) aportan un modelo de

Mindfulness donde postulan la existencia de tres componentes -intención, atención y actitud- presentándolos como aspectos no separados entre sí, sino entretejiéndose en su ocurrencia simultánea. Según estos autores, atender intencionalmente con apertura y sin enjuiciamiento conduce a un cambio significativo de la perspectiva que denominan *reperceiving* (volver a darse cuenta). Este cambio conlleva ser un simple testigo de la propia vida des-identificándose del drama personal. Este proceso de *reperceiving* lo categorizan como un meta-mecanismo de acción que engloba cuatro mecanismos, entre estos mecanismos describen la autorregulación, la clarificación de valores, la flexibilidad cognitiva, emocional y conductual, y la exposición. Estos procesos no los plantean de un modo lineal, sino que de forma interactiva cada variable afecta y da soporte a las otras, conduciendo a un cambio y resultado positivo. Además, sugieren que *reperceiving* puede ser descrito como una rotación en la conciencia en la cual lo que era previamente el “sujeto” alcanza a ser el “objeto”, en analogía a lo que ha sido señalado por los psicólogos del desarrollo como una clave del desarrollo evolutivo a lo largo de la vida en el cambio gradual de perspectiva de la subjetividad a la objetividad. Aunque creemos entender a estos autores, advertimos que la terminología “sujeto”-“objeto” puede ser polisémica dependiendo del nivel de análisis que se adopte, y por ende no es la más adecuada para evitar la ambigüedad.

Por otra parte, Pérez et al., (2007) enfocan la exploración de los componentes de *Mindfulness* tratando de responder a la pregunta formulada por Baer, Smith, & Allen (2004) “¿Qué hace una persona cuando piensa/actúa con *Mindfulness*?”. Su

respuesta contempla los siguientes aspectos interdependientes: atención al momento presente, apertura a la experiencia, aceptación, dejar pasar e intención. El componente de dejar pasar consiste en no dejarse atrapar por ningún pensamiento, sentimiento, sensación o deseo, es decir, en no apegarse ni identificarse con ellos. Este componente, a su vez está relacionado con la comprensión de que los pensamientos no son reflejos inequívocos de la realidad o proceso de “de-fusión” cognitiva. Pérez et al., (2007) señalan que estos aspectos o componentes provienen del Zen, a pesar de que este hecho a veces no sea reconocido en la literatura.

3.3. Elementos fundamentales de *Mindfulness*

Germer (2005b), al igual que Bishop et al., (2004), destaca la presencia de tres elementos claves en las aplicaciones clínicas de *Mindfulness*: a) Conciencia b) la experiencia presente c) y aceptación. Suponiendo necesaria, además, la presencia irreducible de esos tres componentes en su interacción interdependiente para que ocurra la experiencia de *Mindfulness*. Es decir, la presencia de uno de los aspectos no implica automáticamente la de los otros.

3.3.1. Conciencia

Una vez que se ha establecido la intención de estar conscientemente despiertos, Germer encuentra en la mayoría de las técnicas *Mindfulness* la utilización describe de la siguiente manera de tres aspectos para cultivar la conciencia: 1) parar, 2) observar, y 3) retornar.

Parar: En las actividades cotidianas nuestra atención a menudo se halla inmersa en nuestros esfuerzos por conseguir metas deseadas y evitar experiencias desagradables. Sin embargo, es posible soltar la cadena automática de pensamientos nuestros esfuerzos por conseguir metas deseadas y evitar experiencias desagradables.

Observar: En la práctica de *Mindfulness*, más que observar la experiencia desde un punto de mira desapegado, miramos calmadamente como observadores participantes (perspectiva coincidente con la de Linehan, 1993b) Si estamos rumiando sobre algún problema, es más efectivo desenganchar la atención de la rumiación si simultáneamente la focalizamos en un objeto particular. En este sentido, el objeto de atención más común en los ejercicios *Mindfulness* es la respiración, pero cualquier experiencia sensorial puede servir para este propósito.

Retornar: Cuando nos damos cuenta que nos hemos distraído en un pensamiento, al “despabilar“, podemos realizar una nota mental de qué cosa capturó nuestra atención, y amablemente volver nuestra conciencia a su objeto focal original, estando alerta de hacia dónde vaga la mente la siguiente vez. Tanto si estamos inmersos en la actividad cotidiana, como si estamos practicando la meditación sentada, siempre que sea necesario retornamos al objeto focal de atención para “encontrar” y anclar nuestra atención.

3.3.2. Momento presente

Uno de los objetivos de *Mindfulness* es estar unificados con nuestra actividad y encontramos en un estado de flujo en el momento presente

(Csikszentmihalyi, 1990), es decir, alertas, energéticos, contentos, calmados. Todos los ejercicios *Mindfulness* traen la atención al presente. A veces una sensación o sentimiento secuestra nuestra atención y nos hace perder nuestra experiencia del momento presente. La práctica *Mindfulness* es por lo tanto un entrenamiento en atención para enfocarla en la experiencia presente.

3.3.3. Aceptación

Según Germer, nuestra vivencia del momento presente está coloreada por cómo lo recibimos, por nuestra actitud. La clave de la aceptación es justamente el medio para recibir nuestra experiencia sin juicio o preferencias, con una actitud de curiosidad y amabilidad. La plena conciencia del momento presente depende enormemente de la aceptación incondicional de nuestra experiencia. Para Germer, la aceptación es suave, amable y relajada, y es factible de ser. Una instrucción común que se utiliza en distintos programas que se basan en *Mindfulness*, o lo integran, es respirar “dentro” de las experiencias aversivas tratando de evitar la resistencia o la crispación ante la experiencia (e.g., dolor crónico).

3.4. Mecanismos psicoterapéuticos de *Mindfulness*

A continuación recogemos algunos de los mecanismos psicoterapéuticos que han sido relacionados con *Mindfulness* en la literatura por distintos autores (e.g., Baer, 2003). Entre ellos se encuentran la exposición, atención sostenida, cambio cognitivo, autogestión, relajación, aceptación.

3.4.1. Exposición.

Orsillo, Roemer y Holowoka (2005) han destacado la relevancia de la exposición en el tratamiento de los trastornos emocionales. La terapia de exposición es uno de los componentes más efectivos para el tratamiento cognitivo-conductual del trastorno de pánico (e.g., Gould, Buckminster, Pollack, Otto, y Yap, 1997), fobias específicas (Anthony y Barlow, 2002), trastorno obsesivo compulsivo (Abramowitz, 1997), ansiedad social (Gould et al., 1997), y estrés postraumático (Foa, Keane y Friedman, 2000). Además, la técnica de exposición es un recurso terapéutico usual en el tratamiento de múltiples problemas (e.g., la preocupación en la ansiedad generalizada).

La exposición es la capacidad de observar las sensaciones del dolor sin juzgar se cree que reduce el estrés asociado con el dolor. Kabat-Zinn (1982) sugiere que la aplicación de esta estrategia de pacientes con dolor crónico puede servir para varias funciones. Por ejemplo, la exposición prolongada a las sensaciones al dolor crónico, en ausencia de consecuencias catastróficas, podría dar lugar a la desensibilización, con una reducción del tiempo en las respuestas emocionales provocadas por las sensaciones del dolor. Por lo tanto, la práctica de *Mindfulness* puede conducir a la capacidad de experimentar sensaciones de dolor sin reactividad emocional excesiva. Incluso si las sensaciones de dolor no se reducen, el sufrimiento y la angustia pueden ser aliviados. Kabat-Zinn et al., (1992) describen un mecanismo similar para los efectos potenciales de entrenamiento de la mente sobre la ansiedad y el pánico (Baer, 2003).

3.4.2. Atención sostenida.

La observación sin prejuicios de sensaciones de ansiedad, sin intentos de escapar o evitarlos, puede conducir a la reducción de la reactividad emocional generalmente provocada por los síntomas de ansiedad. Linehan (1993a, 1993b) sugiere que la prolongada observación de los pensamientos y las emociones actuales, sin tratar de evitar o escapar de ellos, puede ser visto como un ejemplo de la exposición, que debería alentar a la extinción de las respuestas de miedo y evitación de conductas previamente provocadas por estos estímulos. Así, la práctica de *Mindfulness* puede mejorar la capacidad del paciente para tolerar los estados emocionales negativos y la capacidad para hacerles frente de manera efectiva.

3.4.3. Cambio cognitivo

Varios autores han señalado que la práctica de *Mindfulness* puede conducir a cambios en los patrones de pensamiento, o en las actitudes acerca de los pensamientos. Por ejemplo, Kabat-Zinn (1982, 1990) sugiere que la observación sin prejuicios del dolor y pensamientos relacionados con la ansiedad puede conducir a la comprensión que son "sólo pensamientos", más que reflejos de la verdad o la realidad, y no requieren de escape o comportamiento de evitación. Del mismo modo, Linehan (1993a, 1993b) señala que la observación y descripción de etiquetas de los pensamientos y sentimientos alienta a las personas de que no siempre son reflejo exacto de la realidad. Por ejemplo, sentir miedo no significa

necesariamente que el peligro es inminente y el pensamiento "soy un fracaso" no lo hace cierto.

Teasdale, Segal y Williams (1995) también señalan, que una ventaja práctica de las habilidades de *Mindfulness* en el fomento de cambio cognitivo, es que se puede practicar en cualquier momento, incluso durante períodos de rumiación, cuando pensamientos depresivos pueden estar ocurriendo. Teasdale (1999) y Teasdale y colaboradores (1995) sugieren que la visión no enjuiciadora y descentrada de los propios pensamientos que estimula *Mindfulness*, junto a la refocalización de la atención en el momento presente puede bloquear beneficiosamente los patrones rumiativos característicos de los episodios depresivos (Nolen-Hoeksema, 1991). En el ámbito de la depresión *Mindfulness* es utilizada procurando que los pensamientos y los sentimientos se observen como eventos transitorios en la mente, sin sobre-identificarse con ellos y sin reaccionar con el patrón automático habitual de reactividad. Se trata de introducir un espacio entre la percepción y la respuesta, haciendo posible responder a las situaciones de una forma reflexiva en lugar de refleja. A su vez, en la propuesta psicoterapéutica de Hayes (2002, 2004) este cambio cognitivo se denomina “de-fusión cognitiva” e ilustra la pérdida de las funciones evaluadoras y literales del lenguaje. Es decir, el individuo deja de identificar la realidad con el pensamiento estructurado en el lenguaje, o en otras palabras, dejamos de estar “fundidos” con nuestras cogniciones.

Mindfulness implica además de la observación de pensamientos y sentimientos, su aceptación, a diferencia de las habilidades metacognitivas. También, Germer (2005c) distingue *Mindfulness* de la metacognición al considerar sus

peculiaridades de ‘observación participante sin enjuiciamiento’ o ‘no enredarse en el contenido mental’, se trata de ‘Conciencia de’ más que de ‘Pensando sobre’. Sin embargo, Germer, sugiere que en este contexto algunas creencias metacognitivas pueden ser beneficiosas, llamándose en el ámbito de la psicología budista insights. Estos insights pueden ser entendidos como ‘quasi-metacogniciones’; ‘quasi’ porque tienen un componente racional y otro intuitivo, y metacogniciones porque son observaciones sobre eventos mentales.

3.4.4. Autogestión

Varios autores han señalado que la mejora de la auto observación es el resultado del entrenamiento de *Mindfulness*, este, puede promover el uso de una gama de habilidades de afrontamiento. Por ejemplo, Kabat-Zinn (1982) sugiere que una mayor conciencia de las sensaciones de dolor y las respuestas al estrés, produce que las personas puedan participar en una variedad de respuestas de afrontamiento.

Vallejo (2006), haciéndose eco de un estudio que revisa la relación entre relajación y tensión muscular (Marr, 2006), señala que la tensión muscular puede afectar la toma de decisión entre opciones alternativas, sobre todo cuando no implica un razonamiento complejo, forzándola antes de una adecuada valoración, en analogía al concepto de marcador somático de Damasio (1994) en el que un individuo elige entre alternativas influenciado por una actividad somática automática que actúa como señal antes de que se lleve a cabo un proceso racional o consciente. Según Vallejo, ante la continua necesidad de elección en la que nos vemos involucrados en la sociedad actual, *Mindfulness* puede suponer una

alternativa derivada de un alejamiento de la necesidad de elegir. Nosotros especulamos más allá. La practica continuada de *Mindfulness* potencialmente supone un aumento de la conciencia interoceptiva (Interoceptive awareness) que puede inhibir el automatismo de la toma de decisiones mediada por un marcador somático o por tensión muscular procurando una decisión mindful a través de sus claves de awareness, aceptación, ecuanimidad y atención focalizada en la experiencia del momento presente.

3.4.5. Relajación

Según Vallejo (2006) la relación entre relajación y meditación es un clásico de la terapia de conducta, apreciándose una relación circular y confusa. La meditación se ha considerado un medio de alcanzar la relajación, a la vez que la relajación se estima necesaria para alcanzar un determinado grado de meditación. Igualmente, Baer (2003) admite que la relación entre la meditación y la relajación es un tanto compleja, pero según su criterio el propósito del entrenamiento *Mindfulness* no es inducir relajación, sino enseñar la capacidad de observar sin enjuiciar las condiciones en curso. Y precisamente, dichas condiciones pueden incluir activación autonómica, pensamiento agitado, tensión muscular y otros fenómenos incompatibles con el estado de relajación. Además, añade, que si la relajación fuera un objetivo específico a conseguir en la práctica *Mindfulness* se corre el riesgo de anteponer la intención de retroalimentando un tipo de atención que Wells (2000) llama “atención auto-centrada”o lo que Segal, Teasdale y Wiliams (2002) llaman “el modo de hacer” (en contraposición con “el modo de ser”) en donde la persona continuamente supervisa su estado y lo compara con

otro deseado. Podría ocurrir que al tratar de alcanzar el estado de relajación se mantuviera un modo de procesamiento cognitivo que alimenta el propio trastorno psicológico (Wells, 2000).

La meditación a menudo induce a la relajación. La inducción de la relajación a través de diversas estrategias de meditación ha sido bien documentada (Benson, 1975). Sin embargo, el propósito de *Mindfulness* no es para inducir la relajación, se enseña la observación sin prejuicios de las condiciones actuales que podría incluir automatismos, pensamiento acelerado, tensión muscular y otros fenómenos incompatibles con la relajación. Además, la evidencia sugiere que los efectos de relajación no son exclusivos de la meditación, pero son comunes a muchos estrategias de relajación (Shapiro, 1982). Así, aunque la práctica de *Mindfulness* puede dar lugar a ejercicios de relajación, este resultado no puede ser una razón primaria para el entrenamiento.

3.3.6. Aceptación

La relación entre la aceptación y el cambio es un concepto central en los debates actuales de la psicoterapia (Hayes, Jacobsen, Follette, y Dougher, 1994). Hayes (2003) sugiere que la aceptación implica " experimentar eventos totalmente y sin defensa, tal y como son y señala que los pacientes en la práctica pueden exagerar la importancia de cambiar los síntomas desagradables, sin reconocer la importancia de la aceptación. Por ejemplo, un individuo que experimenta ataques de pánico pueden participar en numerosas conductas desadaptativas en un intento para prevenir futuros ataques, incluyendo abuso de drogas y alcohol, la evitación

de las actividades importantes, y el exceso de ansiedad altera los estados corporales. Si el individuo puede aceptar que los ataques de pánico pueden ocurrir de vez en cuando y que tienen una duración limitada y no son peligrosos, los ataques de pánico se convertirían en experiencias desagradables, pero toleradas, en lugar de experiencias temibles y peligrosas que evitar, aun a costa de la conducta desadaptada significativa.

3.5. Neurociencia y *Mindfulness*

Existe otro aspecto de la ciencia occidental que ha alcanzado un grado de maduración que lo hace confluir con la práctica de la meditación. Me refiero a la neurociencia, y en particular a lo que se llama neurociencia cognitiva y neurociencia afectiva. Los avances de algunos métodos de estudio del cerebro, como las técnicas de neuroimagen y el procesamiento computarizado de las señales electroencefalográficas, hace que estemos en condiciones de estudiar los correlatos neurobiológicos de los pensamientos y de las emociones con un grado de precisión, tanto espacial como temporal, que hace unos 20 o 30 años resultaban inimaginables.

Estas técnicas nos están permitiendo conocer la interacción mente-cerebro por primera vez en la historia de la humanidad y ellas han comenzado a hacer posible saber lo que sucede en el cerebro cuando se practica *Mindfulness*.

En estrecha relación con la neurociencia, se encuentra el área interdisciplinaria que Siegel (2009) ha denominado neurobiología interpersonal (IPNB): La peculiaridad y novedad de la situación actual reside precisamente en la posibilidad de que se produzca un diálogo entre disciplinas que antes se encontraban bastante aisladas,

como la neurociencia, la psicología del desarrollo, la psicoterapia y el propio conocimiento de la mente (*mindsight*) que se alcanza por la práctica de *Mindfulness*.

Antes de examinar lo que hace *Mindfulness*, veamos primero en qué consisten esas influencias que dificultan la percepción del presente en su estado casi puro.

Cuando la información procedente de los órganos de los sentidos se abre paso a través de sistemas sensoriales hacia zonas cada vez más elevadas del sistema nervioso, se ve constreñida y modelada por la actividad nerviosa de extensas redes neuronales, que la filtran con criterios basados en la experiencia vital previa de cada sujeto. Es lo que expresa el viejo refrán castellano de que *todo es según el color del cristal con que se mira*. Y la dificultad consiste en “quitar” ese cristal para poder ver las cosas sin la deformación que su presencia comporta.

En términos neurofisiológicos, esa influencia que nos filtra la percepción de la realidad ha sido bautizada por Engel, Fries y Singer (2001) como *procesamiento de arriba abajo*, en oposición al procesamiento de abajo arriba, que describe la entrada de información “fresca” desde los órganos sensoriales. Hay amplia evidencia – escriben Engel et al., (2001) de que el procesamiento de estímulos está controlado por influencias de arriba abajo que conforman poderosamente las dinámicas intrínsecas de las redes tálamo-corticales y crean constantemente redicciones acerca de los eventos sensoriales entrantes.

Estas influencias descendentes ejercen una suerte de *esclavización* de los procesos de elaboración de la información más locales y emergentes. Los procesos de arriba abajo existen, sin duda, porque poseen un alto valor para la supervivencia, ya que

permiten procesar y clasificar rápidamente la información que llega, facilitando así una toma rápida de decisiones, necesarias para sobrevivir. Ahora bien, en ese proceso de clasificación de la información que trata de hacer encajar todo lo nuevo en categorías y moldes viejos, es inevitable que se pierda una gran parte del material entrante, precisamente la más novedosa, la que no se deja asimilar fácilmente a las categorías previamente establecidas.

El sistema actúa imponiendo una serie de filtros automáticos que resaltan los aspectos ya conocidos de la realidad y atenúan o eliminan del todo los aspectos novedosos de la misma. Es ese color del cristal con que miramos que hace que todo lo veamos de una tonalidad preestablecida.

Los procesos de *arriba abajo* son muy poderosos a la hora de *esclavizar* a la información viva que accede momento a momento, ya que como dice Siegel (2007), *están respaldados por una conectividad neural muy potente –mucho más potente que la incertidumbre de vivir en el aquí y ahora.*

La información del aquí y ahora (de abajo arriba) tiene, por tanto, muchas dificultades para hacer llegar a la conciencia su auténtico mensaje. Esa información entrante o primaria ha sido clasificada por Siegel (2007) en 8 *sentidos* o corrientes de información sensorial, clasificación muy útil, sobre todo a la hora de representarnos mentalmente la información que manejamos al practicar la atención plena. Estos ocho *sentidos* que pueden verse esquematizados en la Tabla 2, son: los cinco órganos de los sentidos clásicos, la interocepción (incluyendo las sensaciones viscerales y propioceptivas), la comprensión de la mente (de la propia y de la ajena; *mindsight*, teoría de la mente) y, por último, el octavo sentido,

nuestro sentido relacional, que nos informa sobre la existencia de resonancia o disonancia en nuestras relaciones interpersonales y nos permite *sentirnos sentidos* por los otros.

Sentidos	Información	Región cerebral
Vista, oído, tacto, olfato, gusto	Mundo físico externo	Cortex posterior
Interocepción	Mundo físico interno	Corteza somatosensorial, ínsula
Visión de la mente	Mente	PFC medial
Relacional	Mundo físico externo	

Tabla 2. Las ocho vías de entrada de información al espacio de la conciencia y regiones cerebrales.

Lo que se hace en *Mindfulness* es prestar una atención más plena a esas ocho corrientes de información que pueden acceder al espacio de la conciencia (no todas a la vez). Al prestar una atención especial y detallada a la información entrante, comenzamos a dificultar el funcionamiento de los procesos de arriba abajo y favorecemos la llegada de más riqueza informativa a las instancias prefrontales. El proceso de prestar una atención especial a cualquiera de las ocho corrientes informativas requiere que una parte del cortex prefrontal, concretamente la corteza prefrontal dorso-lateral (DLPFC; *dorsolateral prefrontal cortex*), se active al tiempo que recibe la información que está siendo privilegiada en ese momento. Una vez se ha dirigido la atención a una de las corrientes sensoriales (con la participación de la DLPFC), si implicamos a la vez nuestra capacidad de auto-observación, es decir, la metacognición que nos permite hacernos conscientes de los procesos mentales que están en marcha (y que implica la intervención de las zonas más mediales del cortex prefrontal, incluyendo la corteza orbito frontal)

tendremos la oportunidad de flexibilizar la respuesta, desconectando, por decirlo así, la automaticidad que, en ausencia de esta intervención consciente, se hubiera producido.

Podríamos decir, SODA; *Si Observas, Desconectas la Automaticidad* (traduciendo libremente las siglas que propone Siegel, YODA; *You Observe and Decouple Automaticity*).

A lo largo de la vida, en nuestra interacción con el mundo y con los demás, hemos ido desarrollando una forma de ser y de actuar, que conforma la identidad personal de cada uno, identidad que nos acompaña a todas partes y que, con sus ventajas y sus inconvenientes, nos facilita adaptarnos a las circunstancias y sobrevivir. Es, en cierta forma, una máscara, caparazón o envoltura, que impide ver, tanto a los demás como a nosotros mismos, lo que se halla situado más profundamente, la sustancia de nuestro yo verdadero, lo que podríamos llamar la *ipseidad* (*el sí mismo*).

Lutz et al., (2007) la definen como *el mínimo sentido subjetivo de la yoidad en la experiencia, lo que constituye un self mínimo o nuclear* (self nuclear en el sentido de Damasio). Quizá sea apropiado recurrir a la poesía para transmitir más intuitivamente este concepto arrancado a la experiencia del auto-conocimiento profundo.

Encontrar el funcionamiento de estos procesos de la conciencia es de suma importancia, conocer las estructuras que subyacen en estos procesos cognitivos y emocionales, priorizar el análisis de los diferentes elementos del sistema nervioso que dan origen al comportamiento humano es tarea permanente de las

neurociencias y de la psicología para comprender el complicado mundo de la mente y más aun, el de *Mindfulness*.

El enfoque de las Neurociencias ampliarán el conocimiento de los efectos de *Mindfulness* como recurso para lograr solucionar muchos de los problemas que enfrentan las personas en su entorno psicosocial, es decir, la inclusión del aporte de las Neurociencias a *Mindfulness* ayudara a comprender como se realizan los procesos para regular nuestras emociones, además de incluir instrumentos de medidas fisiológicas que aporten información al conocimiento del comportamiento humano. En este sentido a continuación se revisan algunos instrumentos que se han elaborado para medir cuanto *Mindfulness* tiene un individuo, son medidas de auto-informes que están siendo probadas en su validez empírica con buenos resultados.

3.6. La efectividad predictiva de *Mindfulness*

Continuando en esta serie de temas tratados hasta aquí de manera teórica y fundamentada, se presenta esta revisión de las escalas que se han usado para medir diferentes constructos surgidos de las investigaciones de *Mindfulness*. El intento de medir la competencia en *Mindfulness* es un hecho fácilmente justificable por al menos dos razones. Por una parte, por ser un objetivo de los entrenamientos en *Mindfulness*, adquirir su competencia y destreza y, por otra, por ser plausible entender el grado de habilidad conseguida como una variable predictora del éxito terapéutico. Si consideramos el supuesto de que *Mindfulness* es una capacidad inherente a las personas, en su medición se debe contemplar tanto la variabilidad intrasujeto (en un mismo individuo la capacidad variará en

diferentes momentos o circunstancias), como la variabilidad intersujetos (diferentes individuos experimentarán en un momento determinado diferentes grados de *Mindfulness*).

En la actualidad, los estudios de las propiedades psicométricas de los diferentes cuestionarios reflejan cierta ambigüedad sobre la estructura factorial del constructo. Existiendo escalas que validan la existencia de un único factor mientras que otras contemplan varios.

Trabajos de *Mindfulness* aparecidos desde el año 2001 hasta el año 2006, Pérez et al., (2007) señalan que la mayoría de los estudios sobre *Mindfulness* en realidad no utilizaron escalas diseñadas para la medición de ese constructo, sino que empleaban otros instrumentos clásicos de evaluación relacionados con los objetivos específicos de sus investigaciones. Esta circunstancia puede tener su origen en al menos dos razones:

- (a) la reciente novedad de los instrumentos de medida específicos de *Mindfulness*
- (b) el hecho de que en casi todos los estudios se media el desarrollo de las competencias

Mindfulness no suele constituirse como objetivo final, sino como un medio para obtener otros objetivos que dependen de la aplicación concreta del estudio. También, Baer, Hopkins, Gregory, Krietemeyer, Smith, y Toney (2006) realizan una revisión de cinco de los principales cuestionarios sobre *Mindfulness*, proponiendo a través de los resultados de su análisis multifactorial una nueva escala (Five Facet Mindfulness Questionnaire; Baer et al., 2006).

El primer cuestionario desarrollado fue el *Freiburg Mindfulness Inventory* (FMI; Buchheld, Grossman, y Walach, 2002; Walach, Buchheld, Buttenmüller et al., 2006). Inicialmente la escala constaba de 30 ítems medidos en cuatro factores, aplicándose a personas que acudían a retiros de meditación. El análisis factorial de las puntuaciones reveló cierta inconsistencia entre los factores, sugiriendo los autores que la escala se interprete unidimensionalmente y recomendando el uso de una única puntuación global.

Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS; Brown et al., 2003). Consta de un total de 15 ítems. Está estructurada con un solo factor que se centra fundamentalmente en la capacidad del individuo de estar atento y consciente de la experiencia del momento presente en la vida cotidiana, por tanto, ofrece una única puntuación global. La escala trata de cuantificar con qué frecuencia se actúa en piloto automático, con preocupación y sin poner atención. Este instrumento se ha validado en población no clínica y en enfermos de cáncer pudiendo ser utilizado con personas sin experiencia en meditación.

Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS, Baer, et al., 2004. Está inspirado en el marco conceptual de la Terapia Dialéctico-Comportamental de Linehan, de manera que sus 39 ítems se corresponden con la clasificación de las habilidades *Mindfulness* propuestas desde este enfoque. El cuestionario presenta una estructura multifactorial no jerárquica con cuatro factores: “observando”, “describiendo”, “actuando conscientemente” y “aceptando sin enjuiciar”. Sus medidas reflejan la tendencia a estar consciente en la vida cotidiana sin que se requiera experiencia en meditación.

Cognitive and Affective Mindfulness Scale (CAMS, Feldman et al., 2004) y su versión revisada (CAMS-R, Feldman, Hayes, Kumar, Greeson, & Laurenceau 2007). En su versión original la CAMS presentaba 18 ítems que reflejaban la conceptualización de Kabat-Zinn (1990). Debido a la baja consistencia que ofrecían sus ítems se ha reelaborado en la versión CAMS-R que presenta solo 12 ítems basados en una conceptualización multifacética de *Mindfulness* que muestra una consistencia interna aceptable, ofreciendo un lenguaje que no está restringido al empleado en un entrenamiento específico de habilidades o meditación.

The Mindfulness Questionnaire (MQ; Chadwick, Hember, Mead, Lilley, & Dagnan, 2005). Es un cuestionario de 16 ítems que mide *Mindfulness* en relación a una aproximación consciente a los pensamientos e imágenes desagradables. Aunque el cuestionario presenta un solo factor, los autores reflejan los siguientes componentes: observación, dejar ir, ausencia de aversión y no enjuiciar la experiencia, aunque no recomiendan la computación de estas subescalas.

Philadelphia Mindfulness Scale (PHLMS, Cardaciotto, 2005). Recoge la aproximación de Kabat-Zinn (1994) siendo al mismo tiempo congruente con la formulación de Bishop et al., (2004). Presenta 20 ítems constituidos en dos factores, “conciencia del momento presente” y “aceptación”.

Toronto Mindfulness Scale (Lau, Bishop, Segal et al., 2006). Se ha informado de una primera versión de 10 ítems con un factor (Bishop et al., 2004) no publicada que obvia. La actual contempla los dos componentes de la definición operativa del grupo de Bishop: autorregulación de la atención y actitud de

curiosidad, apertura y aceptación. Inicialmente, se propusieron 15 ítems que a la postre se han reducido a 13.

Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ, Baer, Hopkins, Smith, Hopkins, Krietemeyer y Toney, 2006). Escala desarrollada por los autores de la KIMS, está basada en los resultados de un análisis factorial de cinco de las escalas más importantes sobre *Mindfulness*, las escalas KIMS (Baer et al., 2004), FMI (Buchheld et al., 2001), MQ (Chadwick et al., 2005), MAAS (Brown y Ryan, más importantes sobre *Mindfulness*, las escalas KIMS (Baer et al., 2004), FMI (Buchheld et al., 2001), MQ (Chadwick et al., 2005), MAAS (Brown et al., 2003).

La literatura empírica apoya cada vez más la eficacia de las intervenciones basadas en *Mindfulness*. Las reducciones en los síntomas de los trastornos se han notificado a través de una amplia gama de poblaciones (Baer, 2003; S. C. Hayes et al., 2004; Robins & Chapman, 2004). Hasta hace muy poco, sin embargo, la evaluación de *Mindfulness*, había recibido mucho menos atención empírica. Dimidjian y Linehan (2003) señalan que las medidas psicométricas de *Mindfulness* son necesarios para comprender su naturaleza, sus componentes y los mecanismos por los cuales el entrenamiento de la mente ejerce sus efectos beneficiosos. Brown et al., (2004) y Bishop et al., (2004) se formularon observaciones parecidas, argumentando que definiciones operacionales de *Mindfulness* son esenciales para la desarrollo de instrumentos válidos, que a su vez son necesarios para la investigación de los procesos psicológicos implicados en el entrenamiento de *Mindfulness*. En los últimos años, los auto-informes de cuestionarios para la evaluación de *Mindfulness* han comenzado a aparecer en la literatura. El desarrollo de estos cuestionarios es

un importante avance en el estudio de *Mindfulness*, porque proporciona nuevas oportunidades para las investigaciones empíricas de *Mindfulness* y sus relaciones con otros constructos psicológicos (Baer et al., 2006).

3.7. Terapias basadas en *Mindfulness*

Fijándose más en aspectos básicos y conceptuales el entronque de *Mindfulness* como procedimiento terapéutico se encuentra en el desarrollo de las denominadas nuevas terapias conductuales. Este tipo de terapias surgen al considerar el contexto como elemento principal en la explicación e intervención. Hayes (2004) y Hayes et al., (2006), han venido a denominar como terapias de tercera generación aquellas que incluyen en sus componentes procesos de *Mindfulness* y aceptación así como procesos de compromiso y cambio directo de conductas. Es aquí donde el *Mindfulness* entronca con otros procedimientos terapéuticos, como por ejemplo, la terapia de conducta dialéctica (Linehan, 1993 a y b), la terapia de aceptación y compromiso (Hayes, Strosahl y Wilson, 1999; Wilson y Luciano, 2002). MBCT. Terapia Cognitiva Basada en *Mindfulness*, desarrollada en modelos de procesamiento de la información en relación con la depresión (Segal et al., 2002). BRT. Terapia Breve Relacional. Desarrollada por Safran et al., (2005). Existen otras aproximaciones del Psicoanálisis y *Mindfulness* como el desarrollado por Stern (2004). Leary y Tate (2007). Segal et al., (2002) y la prevención de recaídas por abuso de sustancias (Marlatt y Gordon, 1985; Parker, Anderson y Marlatt, 2001) así como las variaciones de estos enfoques. También en

este sentido, un número de autores conductuales y cognitivo-conductuales han comparado la práctica de *Mindfulness* con la exposición interoceptiva (Baer, 2003; Linehan, 1993; Roemer y Orsillo, 2007) en la cual la persona es animada a experimentar los sentimientos sin tratar de controlarlos para aprender que las emociones pasan sin usar viejas estrategias de regulación.

A continuación se desarrollan los Programas terapéuticos y procedimientos de estas teorías que incluyen *Mindfulness* en su práctica.

3.7.1. *Mindfulness*-based stress reduction program (MBSR)

El método más frecuentemente citado de entrenamiento de *Mindfulness* es la reducción de estrés basado en *Mindfulness* (MBSR), anteriormente conocido como programa de relajación y reducción del estrés (SR-RP; Kabat-Zinn, 1982, 1990). Fue desarrollado en poblaciones con una amplia gama de dolor crónico y trastornos relacionados con el estrés. El programa se lleva a cabo con un curso de 8 a 10 semanas para grupos de hasta 30 participantes que se reúnen semanalmente de 2 a 2,5 horas para la instrucción y habilidades de la práctica de la meditación consciente, junto con la discusión de estrés, afrontamiento, y tareas durante todo el día (7-8 horas) sesiones intensivas de la atención por lo general se llevan a cabo alrededor de la sexta semana. Varias habilidades se enseñan con la meditación de *Mindfulness*. Por ejemplo, la exploración del cuerpo es un ejercicio de 45 minutos en los que la atención se dirige de forma secuencial a numerosas áreas del cuerpo mientras que el participante está acostado con los ojos cerrados. Sensaciones en cada área son cuidadosamente observadas. En la meditación sentada, los

participantes son instruidos para sentarse en un ambiente relajado y la postura de vigilia con los ojos cerrados y la atención directa a las sensaciones de la respiración. Posturas de Hatha Yoga se utilizan para desarrollar la atención a las sensaciones corporales durante suaves movimientos y estiramientos. Los participantes también practican la atención durante las actividades normales como caminar, pararse y comer. Los participantes en MBSR se encargan de practicar estas habilidades fuera de las reuniones del grupo de al menos 45 minutos por día, seis días a la semana. Cintas de audio se usan al comienzo del tratamiento, a los participantes se les anima a la práctica sin cintas después de un par de semanas. Para todos los ejercicios de *Mindfulness*, los participantes son instruidos para centrar la atención en el objeto de la observación (Por ejemplo, respirar o caminar) y ser conscientes de ello en cada momento. Cuando las emociones, sensaciones y cogniciones surgen, se observan sin juzgar. Cuando el participante se da cuenta de que la mente se ha extraviado en pensamientos, recuerdos, o fantasías, la naturaleza o el contenido de ellos son breves, se presta atención, si es posible, y luego se devuelve al momento presente. Así, los participantes se les instruyen a notar sus pensamientos y sentimientos, pero no para ser atendidos en su contenido (Kabat-Zinn, 1982). Incluso juzgar pensamientos (por ejemplo, "este es un gasto tonto de tiempo") se observa sin juzgar, al percatarse de tal pensamiento, el participante puede etiquetarlo como un pensamiento crítico, o simplemente como el "pensamiento", y luego volver la atención al presente momento. Una consecuencia importante de la atención en la práctica es la constatación de que la mayoría de sensaciones, pensamientos, y las emociones fluctúan, o son pasajeros, pasando "como olas en el mar "(Linehan, 1993b, p. 87; citado en Baer, 2003).

3.7.2. Programa de Terapia de Conducta Dialéctica (DBT)

La terapia conductual dialéctica (DBT) es un enfoque multifacético para el tratamiento del trastorno límite de la personalidad (Linehan, 1993a, 1993b). Se basa en una cosmovisión dialéctica, visión del mundo, que postula que la realidad se compone de oposición de fuerzas. La síntesis de estas fuerzas da lugar a una nueva realidad, que a su vez está formado por fuerzas opuestas, en un continuo proceso de cambio. En TDC, el centro de la dialéctica es la relación entre la aceptación y el cambio.

Linehan (1993a, 1993b) describe tres atenciones "el que" son habilidades (observar, describir, participar) y tres de la atención "cómo" las competencias (no juzgar, aceptación y eficacia,). Los clientes se animan a aceptarse a sí mismos, sus historias y su situación actual tal y como son, mientras se trabaja intensamente a cambiar sus comportamientos y entornos para construir una vida mejor. Aprenden habilidades de *Mindfulness* en un grupo semanal de un año de duración, habilidades que también cubre la eficacia interpersonal, regulación de las emociones y las habilidades de altruismo y tolerancia. Los clientes trabajan con terapeutas en la aplicación de las habilidades aprendidas de su vida cotidiana. Linehan y McGhee (1994) observa que algunos individuos gravemente alterados no pueden o no quieren meditar extensamente como el programa MBSR recomienda (Kabat-Zinn, 1990). La práctica *Mindfulness* es por lo tanto un entrenamiento en atención para enfocarla en la experiencia presente. Por lo tanto,

DBT no prescribe una frecuencia específica la duración de la práctica de *Mindfulness*. En cambio, las metas para la práctica de *Mindfulness* se establecen por cada uno de clientes y sus terapeutas. DBT ofrece la atención a numerosos ejercicios de los que los clientes pueden elegir (algunos son una adaptación de Hanh, 1975). En un ejemplo, los clientes imaginan que la mente es una cinta transportadora. Pensamientos, sentimientos, y las sensaciones que vienen por la cinta se observan, etiquetando y categorizando. En otro ejercicio, los clientes imaginan que la mente es el cielo y que los sentimientos y las sensaciones son nubes que se ven pasar. Se les enseña varias formas en la observación de la respiración, incluyendo la respiración hacia dentro y hacia fuera, contar las respiraciones, coordinar la respiración con pasos al caminar y la respiración mientras se escucha música. Algunos ejercicios fomentan el conocimiento consciente durante las actividades diarias, como hacer el té, lavar los platos o la ropa, la limpieza de casa o tomar un baño.

3.7.3. Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)

La terapia de aceptación y compromiso (ACT; Hayes et al., 1999) es una teoría contemporánea con base en el análisis de la conducta (Hayes y Wilson, 1994). Aunque ACT no describe sus métodos de tratamiento en términos de la atención o la meditación, se incluye aquí porque varios de sus estrategias son consistentes con los enfoques descritos de *Mindfulness*. Los clientes de ACT se les enseña a reconocerse y auto observarse, que se es capaz de dominar sus sensaciones corporales, los pensamientos y emociones. Se les anima a ver a estos fenómenos por separado de la persona que los tiene. Por ejemplo, se les enseña a

decir: "Tengo la idea de que soy una mala persona", en lugar de "soy una mala persona". También se les anima a experimentar pensamientos y emociones a medida que surgen, sin juzgar, ni evaluar, o el intento de cambiar o evitar dichas prácticas.

Hayes, (2003) describe un ejercicio en el que el cliente imagina que sus pensamientos están escritos en las señales transportadas que desfilan los soldados. La tarea del cliente es observar los pensamientos sin llegar a asimilar ninguno de ellos. Enseña explícitamente los clientes a abandonar los intentos de controlar pensamientos y sentimientos, solo observar sin juzgar y aceptarlos como son, mientras se cambia su comportamiento de forma constructiva para mejorar sus vidas (Hayes et al., 1994).

Hayes y Harris, (2000), incluyen un tratamiento para la depresión y programa de bienestar, usan la meditación de *Mindfulness* como una vía para facilitar tanto los aspectos de estabilización y desestabilización del cambio terapéutico. En las primeras ocho semanas del programa, enseñan meditación de *Mindfulness* como parte de la resolución de problemas y habilidades de afrontamiento; comportamientos de vida saludable que mejoran la dieta, el ejercicio y hábitos de dormir; y estrategias para incrementar el apoyo social. Las habilidades introducidas en esta fase de la terapia, se diseñaron para estabilizar al cliente, construir recursos e incrementar la resiliencia. Introducen estas habilidades desde el principio porque ellas proporcionan síntomas iniciales de alivio y porque ellas toman tiempo para incorporarse en la vida del cliente. El programa está diseñado con la prevención de recaídas, en la cual enseñamos habilidades que pueden reducir los síntomas de

depresión y también cultivar conductas de auto cuidado saludable y salud mental. (Fredrickson, 2001; Ryff y Singer, 1998).

La ACT, adopta principios y técnicas del acercamiento de Jon Kabat-Zinn (1990), enfocado primeramente en el entrenamiento de la respiración y enseñan los principios de la atención, conciencia, enfoque en el presente y aceptación/no juzgar a como ellos se refieren a las experiencias internas. A los clientes se les enseña el concepto de compromiso mental con las emociones, y ellos aprenden a observar situaciones de evitación y preocupación con sus emociones y las consecuencias de estas estrategias en sus propias vidas. Debido a que aquellos que sufren con la depresión son a menudo enfrentados con un número de estresores significativos y circunstancias difíciles. Nosotros les enseñamos como acercarse gradualmente al problema y aplicar el afrontamiento y las habilidades de resolución de problemas que ellos están aprendiendo. Los clientes también aprenden como implementar *Mindfulness* y principios de autocuidado en sus vidas. La meditación es difícil de hacer en esta fase temprana, así que, introdujimos el entrenamiento en la cuarta sesión, cuando la depresión empieza a disminuir. Los ejercicios de meditación también son introducidos en forma gradual, de tal forma, que la gente medite un poco cada día e incremente su tolerancia. Además, los clientes escriben ensayos acerca de su depresión. Otro aspecto de la práctica de *Mindfulness* que podría ser relevante en la ACT, es en la fase aguda de la terapia, cuando al cliente se le invita a involucrarse dentro de su sufrimiento y emociones difíciles esto se hace con una base de *Mindfulness*, y así poder transformar las emociones destructivas en positivas.

Un ejemplo que se aplica en ACT es que el meditador mire fijamente a los ojos de la emoción perturbadora y entienda qué es y cómo funciona. El experimento muestra que cuanto más se aparece la emoción, más desaparece bajo los ojos de uno mismo, como la disolución del hielo bajo el sol de la mañana. Cuando uno realmente lo mira, de repente pierde su fuerza. En efecto, en el origen mismo de las emociones destructivas hay algo que todavía no es perjudicial. Después de esto, cuando las emociones surgen, no disparan una cadena de pensamientos que proliferan y se apoderan de la mente, impulsándola a actuar.

3.7.4. Terapia Cognitiva basada en *Mindfulness*

La terapia cognitiva de la depresión, más concretamente la terapia cognitiva basada en *Mindfulness* de la depresión (Scheer-Dickson, 2004) fue desarrollada al considerar los elementos implicados en las recaídas en pacientes tratados por depresión (Teasdale et al., 2000; Teasdale et al., 1995) y ha mostrado la utilidad de este acercamiento (Ramel, Goldin, Carmona y McQuaid, 2004; Teasdale, More, R. Hayhurst, Pope, Williams, y Segal, 2002). El programa detallado de la aplicación está publicado paso a paso (Segal et al., 2002).

La MBCT ha sido desarrollada por un grupo de investigadores liderados por J. Teasdale que propusieron hace décadas el modelo ICS (Interacting Cognitive Subsystems, Teasdale & Barnard, 1993), un modelo cognitivo con la intención de prevenir las recaídas en la depresión. Para obtener una explicación detallada del modelo se puede consultar a Cebolla y Miró (2007). El modelo postula la existencia de un engranaje depresivo con propiedades auto-perpetuadoras. El

engranaje se compondría de dos bucles principales interactuando, uno sensorial y otro cognitivo.

En su modelo, Teasdale propone la existencia de un engranaje depresivo con unos bucles cognitivos por los que circula una información similar a la referida en el autocentramiento negativo sobre uno mismo (Pyszczynski y Greenberg, 1987) o el estilo de respuesta “rumiativa” (Nolen-Hoeksama, 1991). El contenido de esta información es predominantemente negativo, auto-relatado y focalizado en las discrepancias entre el estado percibido actual de uno mismo y el estado deseado. Estos pensamientos, lejos de encontrar una solución, suelen crear un proceso de circularidad que auto-perpetua la depresión. Desde el ICS se asume que la vulnerabilidad cognitiva a la depresión persistente y a las recaídas está relacionada con la facilidad con la que la configuración del engranaje depresivo puede ser reestablecida en momentos de ánimo disfórico. Por tanto, según Teasdale, el objetivo de un posible tratamiento de las recaídas en depresión no debe ser tanto evitar los estados de tristeza o infelicidad, como reducir la probabilidad de que los ciclos rumiativos se restablezcan en momentos de incremento de disforia, reactivando el engranaje depresivo. Aunque tradicionalmente la Terapia Cognitiva haya demostrado eficacia en la terapia individual discriminando entre el contenido “racional” e “irracional” de los pensamientos en el tratamiento de procesos agudos, Teasdale (1999) en su abordaje de la prevención de recaídas, se enfoca más hacia la relación que los clientes establecen con sus sentimientos y pensamientos, proponiendo una forma de trabajo grupal con tareas para casa. El propósito es lograr la des-

automatización del engranaje depresivo, para que cuando surja la vulnerabilidad en el estado de ánimo bajo no se reactive el proceso de la recaída. Por tanto el cambio crucial respecto a la Terapia Cognitiva clásica es que se deja de atender al contenido de la cognición y se pasa a centrarse en cómo se procesa la experiencia. De este modo, Teasdale quiere poner el peso en el cambio de la configuración implicacional o experiencial, en vez de en la configuración proposicional. Teasdale (1999), propone el término “insight metacognitivo” para subrayar el objetivo terapéutico de lograr la experiencia de “percibir los pensamientos como pensamientos y no como reflejos de la realidad”. Para reducir el malestar emocional de poco sirve saber a nivel intelectual que los pensamientos no describen la realidad (conocimiento metacognitivo a nivel proposicional), ya que solo los cambios emocionales que se dan en el nivel implicacional, permiten que se experimente el *insight metacognitivo*.

3.7.5. Terapia en prevención de recaídas

La prevención de recaídas (Marlatt et al., 1985) es un paquete de tratamiento cognitivo-conductual destinado a prevenir recaídas en las personas tratadas por abuso de sustancias. Habilidades de *Mindfulness* se incluyen como una técnica para hacer frente al impulso de consumo de sustancias. Marlatt (1994), señala que la atención plena implica la aceptación del constante cambio de experiencias del momento presente, mientras que la adicción, es la incapacidad de aceptar el momento presente y una búsqueda persistente en la próxima "gran" experiencia adictiva. La metáfora del "impulso de surf" alienta a clientes a imaginar que se impulsa a las olas del mar que crecen poco a poco hasta que la

cresta desaparece. El cliente "pasea" en las olas sin ceder a los impulsos, por lo tanto se aprende a que el impulso pase. Sin embargo, el cliente también se entera de que nuevas impulsos aparecerán y que estos impulsos no pueden ser fácilmente eliminados. En su lugar, el impulso debe ser aceptado como respuesta normal a las señales del deseo. Las habilidades de la Atención inducen al cliente para observar los impulsos, tal como aparecen, los aceptan sin juzgar, y hacen frente a ellos de manera adaptativa.

Según el modelo teórico de prevención de recaídas, Relapse Prevention (RP), propuesto por Marlatt et al., (1985), la recaída tiene lugar cuando el individuo se expone a una situación de riesgo sin ser capaz de responder con las estrategias de afrontamiento pertinentes para garantizar el mantenimiento de su abstinencia. Según su modelo, si ante una situación de riesgo, el individuo puede emitir una respuesta de afrontamiento adecuada, la probabilidad de recaída disminuirá significativamente, ya que el afrontamiento satisfactorio de la situación de riesgo se percibe por el individuo como una sensación de control que se asocia con una expectativa positiva de ser capaz de superar con éxito el próximo acontecimiento conflictivo que se le presente, de manera que se produce un considerable aumento de la percepción de auto-eficacia. A medida que aumente la duración de la abstinencia y el individuo pueda afrontar con eficacia las situaciones de riesgo que progresivamente se le presenten, la percepción de control se incrementará de forma acumulativa y la probabilidad de recaída disminuirá (Marlatt, 1994; Marlatt et al., 1985).

Estas intervenciones conceptualizan *Mindfulness* como un conjunto de habilidades que pueden ser aprendidas y practicadas con el fin de reducir los síntomas y aumentar la salud y el bienestar (Baer et al., 2006). La literatura empírica apoya cada vez más la eficacia de las intervenciones basadas en *Mindfulness*. Las reducciones en los síntomas de los trastornos se han notificado a través de una amplia gama de poblaciones (Baer, 2003; Hayes et al., 2004; Robins et al., 2004).

Las aplicaciones clínicas del *Mindfulness* han estado ligadas inicialmente a su papel como procedimiento de control fisiológico-emocional. En ese marco cabe considerar el papel que la meditación y la relajación tuvo sobre diversos trastornos psicofisiológicos. Los trabajos de Benson (1975) son paradigmáticos en este ámbito y ligan la relajación, meditación y trastornos cardiovasculares (Germer, 2005).

3.7.6. Estudios empíricos y terapéuticos de *Mindfulness*

Varios estudios han demostrado la eficacia de intervenciones psicológicas basadas en *Mindfulness* en la prevención de recaídas de la depresión mayor (Segal et al., 2002; Teasdale et al., 2000), y el tratamiento de los síntomas depresivos residuales. (Kingston, Dooley, Bates, Lawlor, y Malone, 2007), ansiedad (Evans, Ferrando, Findler, Stowell, Smart, y Haglin, 2008; Kabat-Zinn, 1990; Pérez et al., 2007), psicosis (Bach y Hayes, 2002; Gaudiano y Herbert, 2006), el abuso de sustancias (Hayes et al., 1999), los traumatismos (Ogden, Minton, y Paint, 2006), exhibicionismo (Orsillo et al., 2005), trastornos de la alimentación (Kristeller, 2003; Telch, Agras y Linehan, 2001), el trastorno, la hiperactividad por déficit de

atención, la angustia psicológica y neuroticismo (Brown et al., 2003). Intervenciones basadas en *Mindfulness* han demostrado eficacia para el tratamiento de una serie de síntomas físicos tales como la psoriasis (Kabat-Zinn et al., 1998) y el dolor crónico (Kabat-Zinn, 1982), y mejorar el estado de ánimo y el bienestar de los individuos con cáncer (Tacón et al., 2004) y fibromialgia (Kaplan, Goldenberg, y Galvin Nadeau, 1993).

En las poblaciones no clínicas se dan intervenciones basadas en *Mindfulness*, asociado con una baja intensidad y frecuencia de efectos negativos (Brown et al., 2003), respuestas más adaptables al estrés (Davidson et al., 2003), mejora de las relaciones románticas (Córdoba y Jacobson, 1993), disminución de la atención negativa personal (Murphy, 1995), el aumento de los niveles de la melatonina para prevenir el cáncer (Massion, Tés, Hebert, Wertheimer, y Kabat Zinn, 1995), la mejora de atención y la memoria de trabajo dependiente (Chambers et al., 2008.; Tang et al., 2007), disminución de la receptividad del ego defensivo bajo amenaza (Brown, Ryan, Creswell, y Niemiec, 2008), y la mejora general del bienestar. Estas intervenciones utilizan alguna forma de meditación *Mindfulness*, ya sea como una intervención independiente o combinada con las intervenciones psicológicas como la terapia cognitiva-conductual. No obstante, cabe señalar que las investigaciones existentes no demuestran de forma concluyente que los niveles crecientes de la *Mindfulness* medien en estos resultados positivos.

En consonancia con este planteamiento, y en otras áreas, encontramos que investigaciones recientes obtienen una reducción significativa de los niveles de estrés académico tras el entrenamiento en *Mindfulness* con un grupo de docentes

(Franco, Mañas-Mañas y Justo-Martínez, 2009) y con un grupo de profesionales de la salud (Martín-Asuero y García de la Banda, 2007). Más específicamente en la investigación que nos ocupa, un estudio ha hallado que tras la aplicación de un programa de *Mindfulness* en estudiantes universitarios, se observó una reducción significativa del cansancio emocional y *burnout* e incremento del *engagement* académico (De la Fuente, Franco y Mañas-Mañas, 2010).

Diferentes estudios sobre los efectos beneficiosos del *Mindfulness* sobre el organismo, han comprobado que su práctica produce una disminución de la probabilidad de padecer estrés y como consecuencia disminuir o evitar el *burnout* (Franco, Mañas-Mañas, Cangas y Gallego, 2009), y cambios bioquímicos en el cerebro asociados a emociones más positivas, lo que estaría relacionado con una mejor IE. Por todo ello, el Instituto Nacional de Salud de los Estados Unidos, viene recomendando desde hace varios años el uso de la meditación como tratamiento eficaz y útil en diversos trastornos psicopatológicos y médicos como la ansiedad, el insomnio, los dolores de cabeza, los ataques de pánico y el dolor crónico.

CAPITULO 4: INTEGRANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MINDFULNESS

“...Ella estaba sola y sentada en la escalera, esperando un no sé qué, parecía como si el tiempo no trascurriera...era una estudiante que aparentaba quizá 19 años o algo menos, su rostro expresaba una profunda soledad como si estuviera dentro de un desierto, miraba a través del ventanal que daba a los jardines universitarios...”

4.1. Introducción

Durante el último par de décadas, la inteligencia emocional y *Mindfulness* han crecido rápidamente en las grandes tendencias en los mercados de comercialización de la literatura de psicología y los libros de autoayuda. Ambos han demostrado tener muchas ventajas, incluyendo una mejor salud, aumento de la auto-regulación y auto-conocimiento, mejores habilidades intrapersonales, mayor rendimiento académico, niveles más bajos de depresión, etc. (Spence, 2006, Niemiec, 2008). Hay también diversas críticas contra estos constructos, por ejemplo, la sobrevaloración de su influencia y estudios empíricos escasos. Bowman, (2009), considera que la IE requiere de mayor investigación para proporcionar más solides a sus constructos teóricos. *Mindfulness* se encuentra con el mismo desafío.

En este sentido, el modelo de IE de Salovey y Mayer ha realizado un importante esfuerzo a fin de desarrollar una visión científica del concepto. El modelo de IE propuesto por estos autores se centra, de forma exclusiva, en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento (Salovey y Mayer, 1990).

La IE a través del *Mindfulness* está muy relacionada con la tercera generación de terapias cognitivo-conductuales que subrayan la importancia de mejorar la relación con nuestra experiencia interna, más que tratar de eliminar o modificar dicha experiencia; sus principios podrían dirigirse a la población general y no limitarse a la población clínica.

Para Vallejo, (2007) uno de los aspectos positivos de este tipo de terapias es subrayar lo inadecuado de esforzarse en eliminar emociones negativas como ansiedad, infelicidad, dolor, pues este tipo de emociones tienen un valor adaptativo y proporcionan información válida sobre la necesidad de retomar nuestro comportamiento según nuestras necesidades y valores.

Este planteamiento es compartido por el modelo de IE que subraya el valor adaptativo de las emociones tanto negativas como positivas. De modo que no podemos clasificar las emociones como buenas o malas sino que más bien debemos comprender el valor adaptativo de las mismas. *Mindfulness* como técnica invita a la aceptación de la experiencia presente, aun cuando se persiga cambiar dicha experiencia y para ello, propone disminuir la incidencia del lenguaje como elemento distorsionador de la experiencia real. Desde la aceptación de los hechos puede plantearse su cambio. De este modo, *Mindfulness* resulta una técnica adecuada para trabajar en contextos terapéuticos y educativos. La clave de la eficacia del *Mindfulness* reside en la combinación de la atención al momento presente junto con una actitud no valorativa que implica curiosidad y aceptación (Bishop et al., 2004).

4.2. Integrando *Mindfulness* en el modelo de Habilidades de Salovey y Mayer

El modelo de IE propuesto por Mayer y Salovey (1997) podría beneficiarse de la inclusión de *Mindfulness* como un elemento imprescindible para hacer énfasis en una forma de percibir las emociones que realmente irá acompañada de una mayor claridad y reparación de los estados emocionales (Ramos et al., 2008).

Recordando el modelo de habilidad la IE, implica cuatro grandes componentes (Mayer & Salovey, 1997):

- Percepción y expresión emocional. Representa la habilidad para reconocer de forma consciente las emociones, identificar lo que se siente y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- Facilitación emocional. Representa la habilidad de hacer uso de las emociones a fin de facilitar diferentes procesos cognitivos.
- 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.
- Regulación emocional. Representa la habilidad de dirigir y manejar las emociones, tanto positivas como negativas, de forma eficaz.

Las cuatro habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz se requiere una apropiada percepción emocional. No obstante,

lo contrario no siempre es cierto. Personas con una gran capacidad de percepción emocional carecen a veces de comprensión y regulación emocional.

Diversos estudios apuntan a la función adaptativa de la claridad emocional (Gohm y Clore, 2002; Salovey et al., 1995.; Swinkels y Giuliano, 1995) y competencias de regulación emocional (Kirsch, Mearns, y Catanzaro, 1990; Mearns, 1991), el papel de la atención en la auto-regulación de los estados afectivos es menos claro.

4.2.1. Atención emocional y *Mindfulness*

Parece ser que la atención emocional como habilidad podría ser la puerta de entrada para la generación tanto de la claridad como de la regulación emocional en un proceso de entrenamiento terapéutico, en donde la IE y *Mindfulness* estén compartiendo sus estrategias de cambio comportamental.

Al revisar el concepto de IE, la atención emocional no siempre redundará en un mayor bienestar emocional (Ramos et al., 2008). Para Extremera et al., (2002) parece que cuando la misma es excesiva puede impedir que el acontecimiento emocional sea integrado correctamente. De forma que por un lado es necesaria una suficiente atención a los estados emocionales para que puedan ser integrados correctamente, pero cuando dicha atención resulta excesiva puede devenir en dificultades.

Desde una perspectiva del proceso de regulación emocional, la atención centrada en el propio estado afectivo momentáneo juega un papel importante en la autoregulación del afecto. En una situación dada, un mínimo de atención a los sentimientos es necesario para ver claro nuestros estados afectivos, para evaluar su relevancia para las preocupaciones actuales, y decidir si se debe hacer algo al

respecto (Parkinson, Totterdell, Briner, y Reynold, 1996). Por ejemplo, la atención dirigida a una emoción positiva puede conducir a mayor conciencia y el disfrute de la emoción y los intentos para mantener ese estado, o en el caso de una emoción negativa, la atención puede indicar intentos de mejorar la emoción (si la condición se evalúa como no deseada). Así, prestar atención a los sentimientos es necesario para la regulación efectiva de los afectos.

Por otro lado, una mayor atención con la disposición a lo emocional ha sido considerada como perjudicial para el bienestar afectivo. Por ejemplo, Swinkels et al., (1995) sostienen que un seguimiento de las emociones implica un cierto grado de vigilancia, lo que puede llevar a una mayor participación y la absorción en el estado afectivo y, en el caso de estados de emociones negativos, a la intensificación y prolongación de afectos desagradables. El acto de auto-atención en sí, puede empeorar el estado de ánimo actual pero mejorar la percepción de las discrepancias existentes entre lo real y el yo ideal.

La atención emocional ha sido conceptualizada como una meta-construcción emocional que indica la frecuencia con la que una persona dirige su atención a sus estados afectivos, se ha demostrado que son distintos de la claridad de los sentimientos, es decir, la capacidad de identificar etiquetas de los estados afectivos y la capacidad de regulación emocional (Salovey et al., 1995; Swinkels et al., 1995).

Según Carver, Scheier, y Weintraub (1989), la atención centrada en uno mismo ayuda a las personas en la consecución de sus objetivos, ya que aumenta las discrepancias entre su situación actual y la meta a alcanzar

Empíricamente, mayor conciencia personal se ha relacionado a un mejor conocimiento de sí mismo (Nasby, 1989) y una autoregulación eficaz (Mullen y Suls, 1982). Por otro lado, el aumento de puntuaciones de conciencia personal (atención) ha sido consistentemente asociada con mayores niveles de violencia psicológica, angustia, afecto negativo crónico y depresión (Ingram, 1990).

Los resultados de un reciente meta-análisis realizado por Mor y Winquist (2002), indica que la atención tiene implicaciones afectivas diferenciales, dependiendo de aspectos específicos que son atendidos, el tipo de enfoque (por ejemplo, rumiativo o no rumiativo), y el contexto en el que el enfoque se lleva a cabo (por ejemplo, después del éxito o fracaso).

Lischetzke y Michael (2003), en un estudio para examinar la atención emocional en el bienestar afectivo, encontraron que la reparación, pero no la claridad emocional, modera los efectos de la atención emocional sobre el bienestar, los resultados indican que para las personas con regulación emocional elevada la atención fue beneficiosa para el bienestar, mientras que para las personas con bajas puntuaciones de regulación emocional, la atención era perjudicial para el bienestar afectivo, también reveló, que la atención incorpora tanto aspectos adaptativos como desadaptativos.

Una posible respuesta al por qué una atención excesiva puede resultar inadecuada podemos encontrarla al analizar la atención emocional desde el marco teórico de *Mindfulness*. El trabajo teórico e investigador desarrollado en la línea de *Mindfulness* indica que cuando la atención emocional va acompañada de la valoración o juicio sobre la emoción sentida, lejos de permitirnos integrar

adecuadamente la experiencia nos podría conducir a la reactivación de determinados patrones de pensamientos que nos alejan de la experiencia inmediata y tienden a perpetuarse (Segal et al., 2002). El entrenamiento en *Mindfulness* permite tomar perspectiva frente a estos patrones de respuesta y por ende, dar una respuesta no condicionada a los mismos.

4.2.2. Comprensión emocional y *Mindfulness*

La práctica de *Mindfulness* llevaría asociada una mayor conciencia de los patrones condicionados que son activados en nuestra mente de forma recurrente. Cuando estos patrones dejan de activarse de forma automática y empezamos a ganar una mayor claridad frente a los mismos estamos en condiciones de dejar de producir este tipo de respuestas impulsivas y ganamos libertad para generar respuestas alternativas que puedan tener un mayor valor adaptativo para el individuo.

Por otra parte, *Mindfulness* guarda una relación fundamental con la regulación y comprensión de estados emocionales. En este sentido, la comprensión emocional se logra cuando el individuo es capaz de analizar su realidad tomando cierta perspectiva frente a lo que le está ocurriendo. Si no es capaz de ver la realidad de este modo, el individuo fácilmente quedará atrapado en sus propios procesos de pensamiento, se identificará con la experiencia vivida y será incapaz de analizarla desde otra perspectiva (Simón, 2007). *Mindfulness* favorece un tipo de procesamiento Abajo-Arriba que difiere de nuestro modo de procesar la

información y permite alejarnos de nuestra forma habitual de asimilar la experiencia (Simón, 2007).

4.2.3. Regulación emocional y *Mindfulness*

La práctica de *Mindfulness* nos enseña a acercarnos a las experiencias internas con curiosidad y aceptación, lo cual permite una actitud de no juzgar, elaborar, reparar o cambiar las experiencia (Bishop et al., 2004). Las personas atrapadas por emociones intensas y aterradoras tienen más probabilidades de tener dificultades para enfrentar sus emociones y aceptarse (Hayes, 2004). El entrenamiento de *Mindfulness* proporciona una forma de cultivar el equilibrio emocional y disminuir la retención de los patrones habituales que oscurecen la percepción y alteran el juicio (Kabat-Zinn, 1990). El trabajo en *Mindfulness* por un lado, implica una aproximación a la experiencia con curiosidad y aceptación (lo que resulta opuesto a la evitación), pero al mismo tiempo supondría una forma de regular la atención hacia la experiencia inmediata cuando la mente se encuentre divagando de forma recurrente sobre ciertos contenidos (opuesto a la intrusión) (Hayes et al., 2004). Algunos estudios ponen de manifiesto cómo la práctica del *Mindfulness* favorece un cierto distanciamiento frente a la experiencia interna y externa, lo que se traduce en una menor reactividad emocional (y un menor número de intrusiones relacionadas) y al mismo tiempo favorece la apertura a la experiencia con una cierta curiosidad (y una menor evitación de dicha experiencia (Hayes et al., 2000).

Un método eficaz de regulación emocional (RE), puede ser el de no comprometerse con las emociones a medida que ocurren. Este es el objetivo declarado de la conciencia plena. Es conceptualmente simple, pero muy difícil de lograr. Para ello se requiere una formación sistemática en no comprometerse con la emoción perturbadora (EP), tal como aparece, que a su vez exige una retirada de la auto-preocupación (Brown et al., 2007), aprender a observar simplemente los fenómenos mentales (pensamientos, sentimientos y sensaciones) que se manifiestan, tomar nota de cualquier tendencia a evaluar de manera consciente y no comprometerse con estos procesos. Este es el procedimiento que ha sido incorporado a las intervenciones basadas en *Mindfulness*. Los intentos de suprimir las reacciones emocionales o reevaluación cognitiva de estímulos emocionales son la antítesis de *Mindfulness*.

Linehan (1993) señala que la correcta regulación emocional implica, tanto no suprimir la experiencia como no aferrarse a la misma, estando relacionada con procesos cognitivos tanto conscientes (negación) como inconscientes (autoculparse) (Gross, 1998b). La adquisición y utilización diferencial de las estrategias de regulación emocional tienen repercusiones importantes para las evaluaciones que realicen los sujetos respecto a su grado de bienestar o malestar psicológico. La dificultad para regular emociones encuentra su máximo exponente entre aquellos que tratan de evitar afrontar sus estados emocionales, así como entre los que quedan atrapados por sus emociones y las experimentan de forma recurrente (Gross, 1998). La Investigación sugiere que para negar un objeto mental determinado, primero debe evocarse (Lakoff, 2004; Wegner, Schneider, Carter y

White, 1987), es decir, primero evocar el pensamiento a suprimir por ejemplo “no pensar en un elefante rosa” “primero hay que pensar en un elefante rosa”, y a continuación, suprimir dicho pensamiento.

Sin embargo, la relación exacta entre *Mindfulness* y las estrategias de RE revisadas aún no es clara. Se ha propuesto que evitar la experiencia de emociones desagradables y agradables puede en última instancia, ser potencialmente perjudicial, y la aceptación de las experiencias emocionales, beneficioso, independientemente de su valor (Whelton, 2004).

Mindfulness es lo contrario de las estrategias de evitación y preocupación excesiva, parece representar un balance emocional que involucra la aceptación de experiencias internas, claridad afectiva y habilidad para regular las emociones propias y estados de ánimo, la flexibilidad cognitiva y un acercamiento saludable a los problemas. *Mindfulness* puede de hecho representar una base sólida desde la cual experimentar las vicisitudes de la vida sin perder nuestro propio balance o distorsionar nuestra experiencia. Esta es la esencia del concepto budista de ecuanimidad, el cual quizás es algo que podemos enseñar en terapia (Hayes et al., 2004).

4.2.4. Estudios realizados de IE y *Mindfulness*

A fin de validar la eficacia de un programa de IE que incluya el *Mindfulness* como un elemento clave del trabajo con emociones, Ramos et al., (2009) realizaron un estudio con una muestra de universitarios que formaron parte de un entrenamiento en IE de ocho semanas de duración que integraba la práctica

de *Mindfulness* siguiendo las pautas recomendadas en el programa de reducción del estrés propuesto por Kabat Zinn, (1990). En comparación con el grupo control, las personas que participaron en el programa manifestaron menor ansiedad y experimentaron cambios significativos en el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional. Los individuos que participaron en este programa mostraron una menor tendencia a culparse a sí mismos y a otros de sus dificultades, y un menor número de intrusiones relacionadas con sus dificultades cotidianas. Por otra parte, estos individuos evidenciaron una mayor planificación frente a los problemas cotidianos, así como una mayor capacidad de apreciar lo positivo. Parece que incluir *Mindfulness* en los programas de IE puede ser clave para lograr beneficios emocionales a corto plazo.

Usando una medida para enfocar los problemas futuros (Feldman y Hayes, 2005), encontraron que la percepción de sí mismo, estuvo asociada con intentos de comprender los antecedentes de los problemas (búsqueda de insight). Como se esperaba, mindfulness se asoció con menos depresión y ansiedad y con más bienestar.

Las terapias basadas en *Mindfulness* cada vez más, están siendo adoptadas para tratar una serie de trastornos psicológicos (Allen et al., 2006; Baer, 2003).

Al mismo tiempo, se está reconociendo que muchos trastornos psicológicos tienen, en su núcleo una regulación emocional desordenada (ER; Gross & Muñoz, 1995). Por lo tanto, con el fin de promover la salud mental, es imprescindible conceptualizar mejor, y así aprender a maximizar la RE adaptativa.

4.3. Una propuesta: Inteligencia Emocional Plena (INEP)

Si atendemos a cómo ha ido evolucionando el concepto de Inteligencia vemos su último exponente en la aparición de la IE, que pone el acento en conectar nuestra parte más emocional con la más racional (Mayer y Salovey, 1993) proponiendo la interacción de ambas como la forma óptima de interactuar con la realidad. Esta diferenciación, entre procesamiento emocional y racional, puede encontrar su base en la diferencia entre hemisferios cerebrales (hemisferio derecho versus izquierdo) y cómo cada uno de ellos tiene unas funciones determinadas. Así el hemisferio izquierdo está más relacionado con las funciones analíticas, reflexivas. Mientras que el derecho se aproxima a la realidad de manera global, emocional e intuitiva. Dando como resultado lo que Epstein denominó mente experiencial versus racional (Epstein, 1998).

Pese al acento puesto por la IE sobre la necesidad de interconectar el procesamiento emocional y racional. La realidad es que, cuando uno presta atención a los programas que surgieron para mejorar la conexión emoción versus razón se evidencia que son programas en los que se siguen abordando las dificultades emocionales desde nuestra mente más puramente racional o analítica (Ramos, Hernández y Blanca, 2010).

De forma que estos programas no siempre parecen alcanzar los objetivos que se proponen. Los usuarios de los mismos a menudo quedan decepcionados al descubrir que tras el entrenamiento emocional sólo logran una mejora parcial o limitada en su vida.

Posiblemente para entender este hecho habría que prestar atención al tipo de ejercicios que son propuestos en muchos de estos programas. Estas actividades aunque aparentemente son de contenido emocional siguen estando centradas en el rendimiento intelectual. En los mismos, a menudo, el usuario debe afrontar situaciones tipo o imaginarias que podrían sucederle en su vida, pero, aún en el supuesto de que resolviera estas situaciones de forma exitosa, cabe la posibilidad de que en la vida real, cuando el individuo esté implicado de manera directa en situaciones similares, sea incapaz de gestionarlas adecuadamente.

Las investigaciones evidencian que no existe una separación real entre nuestros hemisferios, (LeDoux, 1995, 1996, 2000) que de hecho están interconectados y sin embargo pese a esta conexión, podemos comprender el error de Descartes basándonos en nuestra percepción personal, que nos lleva a percibirnos como divididos entre nuestros afectos y nuestra razón. Esta división ha sido tan radical, que en algún momento pensamos que era necesario dominar el mundo afectivo porque este sólo conducía al ser humano a exhibir un comportamiento sesgado. El constructo de IE viene a poner el dedo en la llaga subrayando que no tiene ningún sentido expulsar de nuestra vida las emociones, sino que, más bien, había que recuperarlas e integrarlas en la toma de decisiones, en la comprensión de otros como evidencia que nos permitiría una mayor comprensión de nosotros mismos y en último término nos conducirían a una adecuada regulación de los afectos.

Un concepto surgido recientemente en el mundo académico, aunque por supuesto no es un concepto nuevo en la literatura es el de conciencia o atención plena (Kabat-Zinn, 2003) que pone el énfasis en la atención a la experiencia presente con

una actitud de apertura, curiosidad, aceptación y ausencia de juicio. Numerosos estudios ponen de manifiesto que este tipo de atención tiene beneficios a nivel psicológico y físico. Este tipo de atención es muy diferente a la atención que empleamos habitualmente y que se caracteriza por la reflexión analítica y el juicio de valor (Vallejo, 2006, 2007).

Si hablamos de dos formas diferentes de atender a la realidad cabe pensar que la conciencia que emerja de ambas formas debe ser diferente. Así podemos hablar de *Conciencia Plena versus Conciencia Ordinaria*.

Conciencia Plena, es la conciencia que emerge cuando atiendo a la experiencia que tiene lugar aquí y ahora con una actitud de aceptación, curiosidad y ausencia de juicio.

Conciencia Ordinaria, es la conciencia que emerge cuando atiendo a la experiencia que tiene lugar aquí y ahora con una actitud de valoración y juicio.

Si llevamos a cabo una atención ordinaria a nuestras emociones y a como estas pueden ser gestionadas inteligentemente, por tanto una atención que se caracteriza por su naturaleza valorativa daría como resultado lo que actualmente se conoce por IE. Pero, si hacemos esto mismo con una Atención Plena caracterizada por la curiosidad y ausencia de juicio es posible que emerja una realidad diferente a la que podríamos llamar *Inteligencia Emocional Plena (INEP)* (Ramos y Recondo, 2010).

Inteligencia Emocional Plena (INEP)

Este tipo de atención nos permitirá experimentar en primera persona la conexión existente entre nuestras emociones y cogniciones. Nos permitirá comprobar que el cerebro emocional y el racional no son entidades independientes. Así, comprobaremos la existencia de una lógica emocional, pero una lógica que en muchas ocasiones ha escapado de nuestro conocimiento consciente, resultando inconsciente, pero sencillamente porque estaba fuera de nuestro foco atencional o porque no habíamos dirigido la atención correctamente hacia estas interconexiones que tienden a pasar desapercibidas a nuestra atención ordinaria.

La atención ordinaria se encuentra muy determinada por todos nuestros condicionamientos aprendidos y nos hace ver una realidad que es en muchos casos fruto de este condicionamiento. A lo que llamamos realidad, no es más que el prisma a través del cual observamos dicha realidad pero si entrenamos a los individuos en un tipo de atención a la experiencia presente, animándoles a ver el cristal a través del cual filtran su experiencia podrían descubrir que hay otras formas de relacionarse con su realidad.

Cuando el individuo presta atención a su experiencia inmediata y tiene en cuenta el filtro a través del cual observa, es posible que acceda a una mayor cantidad de información.

Nuestra atención ordinaria se caracteriza por un procesamiento arriba-abajo determinada por nuestra experiencia previa; mientras que una atención plena se caracteriza por un procesamiento abajo-arriba guiado por la propia experiencia

(Simón, 2007). Pues bien, cuando este tipo de atención se dirige hacia la gestión de emociones o se lleva a cabo sobre situaciones emocionales es posible que el individuo tome conciencia de muchas claves emocionales que habían pasado desapercibidas a su conciencia ordinaria. Precisamente porque eran claves inaccesibles a nuestra su forma habitual de percibir la realidad.

Acceder a la realidad emocional a través de un estado de conciencia plena nos llevaría directamente a acceder a una información emocional más rica, más detallada y a comprender muchas de nuestras reacciones cotidianas, que en muchas ocasiones nos hacen sentir que nuestro comportamiento emocional es ajeno a nuestro control personal y que nuestras respuestas emocionales van por libre y lo que, en último término llevo a Descartes a pensar que había que atar en corto a las emociones (Damasio, 1994). Percibimos la emoción y razón como entidades independientes y en muchos casos contrarias debido a la manera en que nos relacionamos con la experiencia desde nuestra parte racional, así, difícilmente podíamos comprender las interconexiones entre emoción y razón. Para comprender estas relaciones tendríamos que abordar la experiencia a un nivel distinto de aquél en el que el problema se generó. Esto implicaría abordarla desde una atención emocional plena o una atención a nuestras emociones aquí y ahora con una actitud de apertura, curiosidad, aceptación y dejando de lado nuestra valoración o juicio. Valoración que en último término, nos hace escapar de una parcela de la realidad que percibimos como amenazante para la imagen que tenemos de nosotros mismos. Curiosamente el entrenamiento en Atención Plena nos lleva a ser observadores de una realidad en la que normalmente participamos y con la que

además estamos identificados y por tanto nos resulta bien complicado ser observadores neutros de la misma. Sería algo similar a la diferencia existente entre jugar al tenis y observar un partido en el que has jugado, cuando lo observas puedes apreciar determinados fallos o aciertos del juego que pasaron desapercibidos porque la atención estaba involucrada en el juego.

Precisamente lo que nos hace involucrarnos en nuestra experiencia y nos impide observarla con cierta perspectiva es la propia emoción, cuanto más intensa es la emoción sentida más nos involucramos en la experiencia vivida. Por eso, a veces nos vemos impulsados a actuar de manera aparentemente irracional, nuestra emoción sube en intensidad, nos identificamos con ella y actuamos según sus dictados dejando de lado todas nuestras creencias sobre la manera en la que hubiéramos abordado dicha situación de haber tenido el control sobre la misma

Cuando entreno mi atención para abordar situaciones de este tipo en la vida cotidiana y afrontarlas desde la aceptación y la no valoración, realmente me estoy preparando para afrontar dichas situaciones exitosamente. Si, como en realidad ocurre, nuestro hemisferio racional está conectado al emocional, cabe pensar, que al igual que nuestras creencias o nuestras formas de pensar sobre la realidad están apoyadas en estados emocionales, muchas de nuestras respuestas emocionales aparentemente automáticas, también tienen una lógica racional que las ampara.

Cabria mucho que hacer e investigar para tratar de acotar el termino y que esta fusión de estos dos constructos importantes dentro de la psicología y muy especialmente en el área de las Neurociencias llegara a cristalizarse en un modelo altamente eficiente para el entrenamiento en las habilidades emocionales en toda

clase de personas y para muchos problemas que afectan y provocan las respuestas emocionales en nuestro organismo. Por ahora, esto representa sólo una aproximación a lo que pudiera ser en el futuro un constructo que se puede consolidar en el ejercicio y prueba del mismo en diferentes poblaciones. Su efectividad y resultados, dependerán de las investigaciones que se realicen con adecuados diseños metodológicos y la puesta en práctica de los programas que arrojen información pertinente para un mejor manejo de las emociones.

Concluyendo, el reto del siglo XXI es concretar cómo esta puede hacerse realidad y quedar reflejada en nuestra manera de relacionarnos con el mundo.

CAPITULO 5. ESTUDIOS EMPIRICOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MINDFULNESS

5.1. Objetivos Generales

Los estudios que se muestran a continuación tienen como objetivo examinar el modelo de Salovey y Mayer en relación con otras variables de tipo psicoemocional para analizar su capacidad predictiva en las mismas, en una población estudiantil mexicana y española. Asimismo, se realiza un estudio donde se pone a prueba un programa integrado de IE y *Mindfulness* de ocho semanas de duración en una población estudiantil universitaria en México. Para evaluar estos estudios, en general, se utilizarán instrumentos adaptados a población de habla hispana, las variables a medir son: Inteligencia emocional, burnout y engagement, autoeficacia, satisfacción vital, neuroticismo y extraversión, *Mindfulness*, regulación emocional y empatía.

Cabe señalar, que hasta ahora, no se ha realizado ningún estudio comparativo entre las dos poblaciones estudiantiles universitarias de México y España, aplicando el TMMS como medida de evaluación de la IE. Por otro lado, tampoco se han encontrado estudios que analicen como algunos factores de *Mindfulness* pueden mediar en el afecto observado de la IE sobre variables psicológicas e igualmente hasta ahora no se conoce ningún trabajo publicado en el que se haya aplicado un programa de intervención que integre *Mindfulness* en el modelo de IE basado en el modelo de habilidades de Salovey y Mayer, 1990.

En concreto, la presente tesis centra su estudio en las relaciones entre IE y MF, planteándose tres objetivos: 1) Un estudio comparativo en donde se pretende conocer el nivel de IE entre dos poblaciones estudiantiles universitarias, 2) Analizar el efecto mediador del factor “no juzgar” para explicar los efectos observados de la atención emocional sobre algunas de las variables analizadas y 3) Desarrollar un programa de intervención en estudiantes universitarios integrando la IE y *Mindfulness* y observar sus efectos y potencial de modificación de conducta.. Finalmente, como producto final de estos estudios, desarrollar una propuesta de un nuevo concepto que venga a incidir en el acervo de la psicología cognitiva-conductual, partiendo precisamente de la fusión de estos dos constructos la IE y *Mindfulness*. A este nuevo concepto lo denominaríamos “Inteligencia Emocional Plena” (INEP).

El objetivo del estudio primero, va encaminado a conocer si la IE en los estudiantes correlaciona positivamente con otras variables de ajuste psicológico que influyen en su desarrollo personal, como son el burnout, engagement, autoeficacia, satisfacción vital, neuroticismo y extraversión, y así poder inferir si el ambiente sociocultural (factores de riesgo) de cada país afecta positiva o negativamente en el nivel de inteligencia emocional que presentan los estudiantes, es decir, valorar su capacidad predictiva en estas dos muestras de diferentes culturas y finalmente, tratar de explicar sus resultados de manera cuantitativa.

Para concluir este primer objetivo plantea, que el marco teórico de Mayer y Salovey, supone un contexto idóneo para el estudio de las diferencias individuales en cuanto al grado en que las personas utilizan la información afectiva y la integran en sus procesos de pensamiento, y de cómo ello influye en nuestra adaptación

social y psicológica (Salovey et al., 1995; Citado en Salguero, Ruíz, Fernández-Berrocal y González-Ordi, 2008).

Siguiendo en la línea de la IE y en continuación con el estudio anterior, al conocer el efecto de la IE sobre las variables de ajuste psicológico en los estudiantes universitarios, se creyó conveniente desarrollar un segundo estudio que explicara la relación de las variables de IE y *Mindfulness* a través de un análisis de mediación además de incluir a las variables estudiadas anteriormente, otras variables que pudieran ampliar la comprensión del constructo como el análisis de los nueve componentes de la escala de regulación emocional (CERQ), cuatro subescalas de empatía: toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática, y malestar personal y finalmente 5 subescalas de *Mindfulness*: observación, descripción, actuar con conciencia, no juzgar y no reaccionar, de esta inclusión de variables, se pretende preponderar a *Mindfulness* (No Juzgar) como una herramienta que afecte como variable mediadora entre la Atención emocional (IE) y las variables de ajuste psicológico que influyen en los estudiantes.

Finalmente, se presenta un estudio experimental que describe un programa de intervención de la Inteligencia emocional a través de *Mindfulness* en una muestra de estudiantes de México con grupo control y experimental, con mediciones pre y post. El propósito del estudio es aplicar un programa de intervención basado en el modelo de habilidades de Salovey et al., (1997) con ejercicios basados en la meditación de *Mindfulness*; segundo, analizar sus resultados y compararlos de acuerdo a las dos mediciones, para establecer el efecto que tiene *Mindfulness* en las habilidades de la IE, y medir sus cambios en las dos condiciones pre y post en el

grupo control y experimental. A este programa se le ha denominado Programa de Inteligencia Emocional Plena (INEP), que entrena a los estudiantes para el manejo de sus emociones. El programa de INEP va paso a paso presentando por sesiones el modelo de cuatro ramas de Salovey et al., 1997) incluyendo procedimientos y técnicas de *Mindfulness*. Uno de los principales propósitos del programa de INEP es que los estudiantes aprendan a desarrollar la atención a sus emociones sin valorarlas, aprender solo a estar atentos a la experiencia de experimentarlas conscientemente, aceptarlas sin juzgarlas y sin generar reacciones emocionales, esto se logra después de varios ejercicios de *Mindfulness*, al final, las personas logran superar muchos estado emocionales que anteriormente no eran capaces de afrontar de manera positiva.

5.2. Estudio Primero: Análisis Comparativo de la Inteligencia Emocional entre Estudiantes Universitarios de México y España

5.2.1. Planteamiento e Hipótesis.

El planteamiento del presente estudio se enmarca dentro de la idea que varios autores defienden, -que las habilidades para identificar, asimilar, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás son recursos potenciales que facilitarían un mejor afrontamiento ante los eventos estresantes- (Matthews et al., 2000; Salovey et al., 1999; Zeidner et al., 2006).

En la actualidad, varios focos de interés sobre la IE y su validez atraen la atención de los investigadores, afanados unos y otros en validar o refutar su existencia (Murphy et al., 2006). Uno de los temas más candentes para los defensores del constructo es la necesidad de demostrar su validez predictiva e incremental sobre aspectos del funcionamiento emocional (Matthews et al., 2002). Tal objetivo hace referencia a la necesidad de demostrar la utilidad práctica de la IE para explicar dominios vitales de las personas y, especialmente, analizar el grado de varianza explicativo de la IE una vez controlado el efecto de otras dimensiones que tradicionalmente han explicado el bienestar emocional. Así, si las medidas de IE fuesen predictivas de resultados vitales importantes, independientemente de otros constructos clásicos, la IE podría ser considerada como una variable prometedora y

significativa para la comprensión de indicadores adaptativos en la vida cotidiana (Extremera, et al., 2006).

Salovey y Mayer indican, que las personas que poseen mejores habilidades para percibir, comprender y manejar adaptativamente las propias emociones y las de los demás, surgen las hipótesis del presente estudio, partiendo de la base que plantea que los estudiantes que obtienen mayores puntajes en IE, presentarán altas puntuaciones en Claridad y Reparación emocional y bajas en Atención emocional, en este sentido, las habilidades de Claridad y Reparación emocional correlacionaran positiva y significativamente con las variables de autoeficacia, *engagement*, extraversión y satisfacción con la vida. Así, los estudiantes con una alta capacidad para clarificar y regular sus emociones presentan mayor grado de autoeficacia, están más satisfechos con la vida, más comprometidos con sus estudios (*engagement*) y a la vez saben expresar de mejor manera sus emociones (extraversión).

Por otro lado, los estudiantes que están expuestos a mayores factores de riesgo social presentaran menor IE, estarán más afectados emocionalmente, por lo tanto sus niveles de burnout y neuroticismo alcanzaran puntuaciones más elevados que los que en su contexto social presentan menores factores de riesgo.

Con respecto a la atención emocional, aspecto que se analiza en el estudio, se considera que cuando los estudiantes atienden de manera excesiva sus emociones, podrían incrementarse los pensamientos rumiativos o, incluso sus estados de ánimo ansioso-depresivos (Nolen-Hoeksema, 2000; Salovey, et al., 2000). De tal forma que se plantea la hipótesis de que cuando los estudiantes universitarios ponen

mayor atención en sus emociones, mayor será el nivel de burnout y neuroticismo frente aquellos estudiantes que presentan bajos niveles de atención emocional. En general el patrón característico de personas con mejores niveles de adaptación psicológica han sido aquellas caracterizadas por puntuaciones moderadas-bajas en Atención Emocional y altas puntuaciones en Claridad y Reparación Emocional (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, y Extremera, 2006; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos, y Extremera, 2002; Ramos, et al., 2007; Salguero et al., 2006).

Finalmente dentro de este cuadro de hipótesis, se plantea la capacidad predictiva de la IE como variable explicativa de las variables de burnout, engagement, autoeficacia, satisfacción vital, neuroticismo y extraversión.

5.2.2. Método

5.2.1.1. Participantes

La muestra total de ambos países está compuesta por un total de 839 estudiantes. En la Universidad de Málaga, en España, fueron 406 estudiantes, el 51.4 % por varones y el 48.6 % por mujeres, con una media de edad de 20.7 y DT= 3.67. En la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en México, fueron 433 estudiantes, el 50.3 % por varones y un 49.7 % mujeres, con una media de edad de 21.2 y DT=4.19.

5.2.2.2. Procedimiento

Tras obtener autorización en las licenciaturas para acudir a las diversas asignaturas con el fin de aplicar el cuestionario, se contactó con los profesores que están al frente de las asignaturas para solicitar su permiso, se les explicó la actividad y su finalidad, fijando una fecha para la aplicación del instrumento. Igualmente, se informó a los estudiantes del objetivo de la investigación y se realizó en una sola aplicación. Para ello se contó con el apoyo de compañeras estudiantes del posgrado en Psicología clínica y de la salud. El tiempo medio de realización del cuestionario fue de 25 minutos. Asimismo, se adjunto a la batería de pruebas el consentimiento informado.

5.2.2.3. Medidas.

A continuación se detallan las características, subescalas y propiedades psicométricas más relevantes de los instrumentos de evaluación empleados en este estudio:

Cuestionario de datos socio demográficos, compuesto de preguntas de índole personal como: edad, sexo, licenciatura, nivel de estudios, trabajos, estado civil y nota media del estudio.

Trait Meta-Mood Scale-24 -TMMS-24- (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Se trata de una adaptación al castellano de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) elaborada por Salovey et al., (1995). Esta escala evalúa la creencia o percepción que cada persona posee acerca de la capacidad para atender,

comprender o regular sus propios estados emocionales, esto es, una medida del nivel de inteligencia emocional percibida en su dimensión intrapersonal. Consta de 24 ítems presentados en un formato tipo Likert de 5 puntos (1=muy en desacuerdo, 5= muy de acuerdo) y distribuidos en tres subfactores (8 ítems por factor): Atención emocional, grado en que cada sujeto piensa acerca de sus sentimientos; Claridad emocional, habilidad para comprender nuestros propios estados de humor; y Regulación emocional, o reparación, capacidad para reparar los estados emocionales negativos y mantener positivos. El coeficiente de fiabilidad fue de $\alpha = .90$ para atención, $\alpha = .90$ para claridad, y $\alpha = .86$ para reparación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Además presenta una fiabilidad test retest adecuada. (Fernández-Berrocal et al., 2004; Pérez et al., 2005).

Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS; Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Inventario adaptado (versión española) de la traducción del instrumento *Maslach Burnout Inventory* (MBI-GS), elaborado por Maslach et al., (1981). Este instrumento está compuesto por 15 ítems y evalúa el grado en que el estudiante está «quemado» por sus estudios. Para esta escala, el intervalo de respuesta quedó definido entre 0 «nunca» y 6 «siempre». La escala, se compone de tres dimensiones: agotamiento emocional (cinco ítems) (p.e., «Estoy emocionalmente “agotado” por hacer esta carrera»), cinismo (cuatro ítems) (p.e., «Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mis estudios») y creencias de eficacia académica (seis ítems) (p.e., «Creo que contribuyo efectivamente durante las clases en la universidad»). Se considera que el estudiante presenta mayor

burnout cuando alcanza altas puntuaciones en agotamiento y cinismo y bajas puntuaciones en sus creencias de eficacia académica.

Student Academic Engagement (SAE; Schaufeli, et al., 2002). Con objeto de evaluar los niveles de *engagement* de los estudiantes se utilizó la versión española. El intervalo de respuesta quedó definido entre 0, «nunca» y 6, «siempre». El *engagement* se define como un estado psicológico positivo y significativo relacionado con los estudios. Esta escala está compuesta por 17 ítems que evalúan tres dimensiones del constructo: vigor (seis ítems) (p.e., «Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo»), dedicación (cinco ítems) (p.e., «Mi carrera es retadora para mí») y absorción (seis ítems) (p.e., «El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante»).

Big Five; Caprara, Barbaranelli y Borgogni (1993). Adaptación Española por Bermúdez, J. (1995). Escala compuesta por 132 ítems (p.e., A menudo me noto inquieto) utiliza una escala tipo likert con cinco puntos de anclaje desde 1 (completamente falso para mí) a 5 (Completamente verdadero para mí). Evalúa 5 dimensiones o grandes factores: Energía (E), Afabilidad (A), Tesón (T), Estabilidad Emocional (EE) y Apertura Mental (AM). En el presente estudio sólo los factores de Energía (Extraversión) y Estabilidad Emocional (Neuroticismo), son considerados para su análisis, con 12 ítems cada factor. El coeficiente Alfa de Cronbach para Energía en su escala original es de ($\alpha=0,75$) y para Estabilidad emocional es de ($\alpha=0,87$) mostrando una consistencia interna muy aceptable. A pesar de las diferencias en cuanto a la nomenclatura de los factores, las

dimensiones planteadas por este cuestionario son conceptualmente similares a las dimensiones de *Neuroticismo*, *Extraversión*, *Apertura*, *Amabilidad* y *Responsabilidad* propuestos por en el NEO-PI-R (Caprara et al., 1993).

Escala de satisfacción con la vida (*Satisfaction with life scale* (SWLS); (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer y Garcia-Merita, 2000). Se examinó la fiabilidad de la escala a través del alfa de Cronbach, cuyo valor fue de 0,82. (Cabañero et al., 2004). Es una escala de 5 ítems (p.ej., «Estoy satisfecho con mi vida»). Con formato de respuesta tipo Likert en 7 categorías que evalúa la satisfacción con la vida, entendida como el componente cognitivo del bienestar subjetivo. Los estudios de validez con la escala SWLS han obtenido un único factor que explica aproximadamente el 60% de la varianza. La validez de constructo de la SWLS ha sido analizada recientemente en grandes muestras y comparando diferentes poblaciones (Shevlin, Brunsten & Miles, 1998; Arrindell, Heesink & Feij, 1999; citado en Díaz y Sánchez, 2001).

Escala de Autoeficacia (Midgley, et al., (2000). Refleja las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades futuras para producir niveles adecuados de desempeño académico. La escala está compuesta por cinco ítems, quedando establecido el intervalo de respuesta desde 0, «Totalmente en desacuerdo» a 6, «Totalmente de acuerdo» (p.e., «Seré capaz de utilizar adecuadamente las habilidades prácticas aprendidas en clase en este curso»).

5.2.3. Resultados

En la tabla 3, se recogen los valores medios de las variables analizadas en el presente estudio en una muestra estudiantil universitaria de España y México. En esta tabla, aparecen las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de atención, claridad, reparación autoeficacia, satisfacción vital, burnout, engagement, neuroticismo y extroversión.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos: Media y desviación típica de

México y España

Escalas	Muestra España	Medias España	DT.	Muestra México	Medias México	DT.	Rango
Intel.Emoc.	406	80.4	13.4	432	84.3	15.8	1 a 5
Atención	394	26.2	6.8	432	25.9	7.6	1 a 5
Claridad	390	26.6	6.1	413	28.1	7.1	1 a 5
Reparación	394	27.7	6.7	426	30.2	6.8	1 a 5
Autoeficacia	405	21.5	5	433	25.5	4	0 a 6
Sat.vital	404	23.9	3.6	429	27.4	5.1	1 a 7
Burnout	370	35.1	12.1	424	23.9	11.3	0 a 6
Agotamiento	370	15.3	5.9	424	10.5	5.5	0 a 6
Cinismo	370	7.5	5.4	424	4.8	4.5	0 a 6
Ineficacia	370	12.3	4.8	424	8.6	4.9	0 a 6
Engagement	390	56.4	13.1	414	69.9	13.5	0 a 6
Vigor	390	19.2	5.9	414	22.8	5.8	0 a 6
Dedicación	390	22.3	4.5	414	25.4	4.5	0 a 6
Absorción	390	19.8	5.7	414	21.9	5.7	0 a 6
Neuroticismo	382	38.9	6.7	419	36.4	7.5	1 a 5
Extroversión	388	36.4	7.6	424	38.9	6.7	1 a 5

Para obtener el nivel de significación de cada una de las variables se realizó la prueba t para muestras independientes. Se evaluó el tamaño de efecto con la d de Cohen, cuando las diferencias resultaron estadísticamente significativas. A simple

vista se observa que todas las medias en las variables positivas alcanzan su mayor puntuación en la muestra de México y son menores en la muestra de España, asimismo, las medias de las variables negativas alcanzan su máxima puntuación en la muestra de España y menor puntuación en la muestra de México.

Tabla 5. Prueba T para muestras Independientes

Variables	gl	t	Sig.	d
Intel. Emoc.	783	3.61,	p<.001	.27
Atención	824	-.666,	p<.506	
Claridad	801	3.19,	p<.001	.23
Reparación	818	5.39,	p<.001	.37
Burnout	802	13.6,	p<.001	.96
Agotamiento	835	-12.3,	p<.001	.84
Cinismo	817	-7.9,	p<.001	.50
Ineficacia	823	-10.6,	p<.001	.80
Engagement	800	-9.27,	p<.001	1
Vigor	826	9.3,	p<.001	.37
Absorción	816	4.9,	p<.001	.37
Dedicación	827	9.4,	p<.001	.66
Autoeficacia	836	12.9,	p<.001	.67
Sat.vital	831	6.13,	p<.001	.80
Neuroticismo	799	-5.01,	p<.001	.35
Extraversión	801	-2.86,	p<.004	.36

Nota: gl= grados de libertad; Sig.= Significación; d= Tamaño de efecto

Todas las medias entre México y España son significativas menos la variable de atención emocional cuyas medias se muestran muy similares. En el extremo derecho se muestra el tamaño de la diferencia significativa identificado por la d de Cohen (Cohen, 1977). De acuerdo a los índices obtenidos, se muestran los valores alcanzados por cada una de las variables. Las máximas diferencias en el tamaño del efecto son las de burnout con .96 y sus dimensiones de agotamiento .84, e

ineficacia .80 que son puntuaciones muy altas, similarmente está engagement con 1.0. Otras puntuaciones significativas son las de cinismo .50, dedicación .66, autoeficacia .67, y satisfacción vital .80, que se consideran diferencias entre media y altas, las demás diferencias son moderadas tendiendo hacia la baja.

Se realizaron análisis de correlación (ver Tabla) para identificar la magnitud y significación estadística de las relaciones entre las diversas variables incluidas en el estudio, especialmente las habilidades de IE (atención, claridad y reparación). Los resultados obtenidos muestran índices de correlación (r de Pearson) estadísticamente significativos.

Tabla 6. Índices de correlación (Pearson) entre variables e índices de fiabilidad (alpha de Cronbach) en la muestra de México.

	Atención	Claridad	Reparac.	Burnout	Engagem.	Autoefic	Satis. vital	Neuro.	Extro.
Atención	.79								
Claridad	.26**	.90							
Reparac.	.13**	.56**	.80						
Burnout	-.03	-.23**	-.22	.80					
Engagem.	.14**	.29**	.38**	-.54**	.80				
Autoefic.	.08	.32**	.27**	-.35**	.36**	.81			
Satis. vit	.04*	.36**	.31**	-.37**	.27**	.25**	.75		
Neuroti.	.37**	-.09	-.14**	.23**	-.02	-.12*	-.18**	.76	
Extrover.	-.04	.26**	.37**	-.18**	.15**	.03	.16**	-.10*	.79

*Nota: ** La correlación es significativa a un nivel de 0,01 /* La correlación es significativa a un nivel de 0,05 / Alpha de Cronbach en diagonal*

Las tablas incluyen además en la diagonal los índices de fiabilidad de las variables con una consistencia interna aceptable: puntuaciones alpha superiores a 0,70 (Nunnally y Bernstein, 1994), el alfa de Cronbach más alto es en la dimensión de claridad (IE) con .90, lo que indica un índice bastante aceptable de su probada fiabilidad para medir esta habilidad, también las demás escalas alcanzaron un índice alfa bastante aceptable.

En la tabla 7, que pertenece a los estudiantes de México, la correlación de la IE entre las dimensiones de reparación y claridad ($r = .56, p < 0,01$) alcanzan el índice más alto, seguida de engagement y burnout en sentido negativo ($r = -.54, p < 0,01$), apuntándose la solidez de la relación inversa entre burnout y engagement.

Tabla 7. Índices de correlación (Pearson) entre variables e índices de fiabilidad (alpha de Cronbach) en la muestra de España

	Atención	Claridad	Reparac.	Burnout	Engagem.	Autoefica.	Satis. vital	Neuro.	Extrover.
Atención	.89								
Claridad	.23**	.86							
Reparació	.07	.29**	.76						
Burnout	.21**	-.05**	-.22**	.61					
Engageme	.06	.17**	.49**	-.44**	.78				
Autoeficac.	-.04	.21**	.17	-.53**	.46**	.82			
Satis. Vit.	-.12*	.28**	.33**	-.40	.31**	.39**	.81		
Neurotic.	.38**	-.14**	-.21**	.20**	.03	-.06	-.21**	.72	
Extrover.	-.11*	.32**	.32**	-.14	.09	.11*	.25**	-.49**	.82

*Nota: ** La correlación es significativa a un nivel de 0,01 / * La correlación es significativa a un nivel de 0,05 / Alpha de Cronbach en diagonal*

Por su parte, la dimensión atención de (IE) muestra sólidos índices de correlación ($r .37 p < 0,01$) con neuroticismo, mientras reparación y engagement presentan una correlación igual de significativa ($r .38 p < 0,01$). También reparación y extraversión alcanzan un índice de correlación moderado alto ($r .37 p < 0,01$), al igual que satisfacción vital y burnout ($r -.37 p < 0,01$) y claridad y satisfacción vital con ($r .36 p < 0,01$).

Por la parte de los estudiantes de España (ver tabla 7) las correlaciones con valores más altos son los que se presentan entre reparación y engagement ($r .49 p < 0,01$); autoeficacia y engagement con ($r .46 p < 0,01$) y finalmente extroversión y neuroticismo en sentido negativo ($r -.49 p < 0,01$). Las demás correlaciones especialmente las de los factores de la IE en la dimensión de atención emocional correlacionan con neuroticismo ($r .38 p < 0,01$), que se considera una puntuación de moderadas a alta. En el caso de claridad, se obtuvo una correlación moderadamente significativa con extroversión ($r .32 p < 0,01$). Las otras correlaciones fueron con índices muy bajos.

Se realizaron varios análisis de regresión múltiple para conocer el potencial predictivo de los factores de la IE (variables independientes) sobre las variables dependientes del estudio. Se analizaron las muestras de México y España por separado. Se analizaron varios modelos de regresión múltiple, donde las variables de la IE fueron las variables predictoras (independientes). Se realizaron 12 regresiones múltiples por cada país, en donde las variables dependientes de cada modelo fueron: burnout, agotamiento, cinismo, ineficacia, engagement, vigor dedicación, absorción, autoeficacia, satisfacción vital, neuroticismo y extraversión.

Tabla 8. Análisis de Regresión: IE sobre Burnout (España)

	Burnout			Agotan			Cinismo			Ineficacia		
	R ² = .11, p<.001			R ² =.08, p<.001			R ² = .03 p<.008			R ² =.09 p<.001		
	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.
Constante	40.8		.001	14.6		.001	7.6		.001	17.1		.001
Atención	.398	-.253	.001	.184	.218	.001	.105	.164	.002	-.110	.155	.003
Claridad	-.108	-.060	.261	-.027	.029	.593	.010	.014	.800	-.172	-.210	.001
Reparación	-.354	-.219	.001	-.169	-.196	.001	-.049	-.076	.158	-.113	-.155	.003

Nota: B₁= Coeficientes B; B₂= Betas estandarizadas; Sig.=Significación

La variable de burnout obtuvo una R²=.11, p<.001 también se analizaron las betas del modelo en las cuales atención y reparación fueron estadísticamente significativas, siendo agotamiento R²=.08, p<.001 e ineficacia R²=.09, p<.001 las dimensiones más explicadas por la IE.

Tabla 9. Análisis de Regresión: IE sobre Engagement (España).

	Engagement			Vigor			Dedicación			Absorción		
	R ² = .04, p<.002			R ² =.04 p<.001			R ² = .02, p<.045			R ² = .02, p<.042		
	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.
Constante	46.3		.001	11.3		.001	17.9		.001	17.3		.001
Atención	.051	.026	.624	.018	.027	.606	.024	.032	.546	-.025	-.033	.539
Claridad	.316	.145	.010	.058	.075	.171	.050	.058	.293	.134	.155	.005
Reparación	.185	.109	.090	.114	.163	.002	.086	.111	.041	-.010	-.013	.806

Nota: B₁= Coeficientes B; B₂= Betas estandarizadas; Sig.=Significación.

En el modelo con la variable de engagement como variable dependiente (En la tabla 9) se obtuvo una R²=.04, p<.002, también se analizaron las betas del modelo las cuales sólo absorción obtuvo apenas un nivel de significancia explicada por la dimensión de claridad (IE).

Tabla 10. Análisis de Regresión de IE y otras variables (España)

	Autoeficacia			Satisfac.Vital			Neuroticismo			Extroversión		
	R ² =.07, p<.001			R ² = .18, p<.001			R ² = .23, p<.001			R ² =.20, p<.001		
	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.
Constante	16.8		.001	17.4		.001	38.2		.001	25.3		.001
Atención	-.090	-.126	.014	-.146	.037	.001	.443	.441	.001	-.222	-.192	.001
Claridad	.174	.214	.001	.214	.044	.001	-.201	-.175	.001	.383	.288	.001
Reparación	.085	.116	.026	.215	.038	.001	-.201	-.198	.001	305	.260	.001

Nota: B₁= Coeficientes B; B₂= Betas estandarizadas; Sig.=Significación.

En el modelo con la variable de autoeficacia como variable dependiente se obtuvo una R²=.07, p<.001. Al analizarse los coeficientes del modelo se muestra que sólo claridad explica el 7% de la autoeficacia. El modelo con satisfacción vital obtiene una R²=.18, p<.001; Con neuroticismo obtuvo una R²=.23, p<.001; y el modelo con extraversión obtuvo una R²=.20, p<.001; en estas tres últimas variables, las tres dimensiones de IE son significativas explicando potencialmente el modelo.

Tabla 11. Análisis de Regresión: IE sobre Burnout (México).

	Burnout			Agotam			Cinismo			Ineficacia		
	R ² = .06, p<.001			R ² =.02, p<.001			R ² = .04 p<.001			R ² =.11 p<.001		
	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.
Constante	36.7		.001	11.4		.001	9.18		.001	16.6		.001
Atención	.027	-.018	.717	.077	.105	.040	-.039	-.066	.195	-.007	-.011	.817
Claridad	-.246	-.159	.008	-.084	-.108	.078	-.056	-.090	.139	-.115	-.168	.004
Reparación	-.220	-.135	.021	-.020	-.025	.675	-.061	-.095	.112	-.151	-.209	.001

Nota: B₁= Coeficientes B; B₂= Betas estandarizadas; Sig.=Significación.

En el modelo con la variable de ineficacia como variable dependiente se obtuvo una $R^2=.11$, $p<.001$. Donde solo claridad fue estadísticamente significativa. Al analizarse los coeficientes del modelo se muestra que solo claridad explica el 11% de la ineficacia.

Tabla 12. Análisis de Regresión: IE sobre Engagement (México).

	Engagement			Vigor			Dedicación			Absorción		
	$R^2=.15$, $p<.001$			$R^2=.09$ $p<.001$			$R^2=.12$, $p<.001$			$R^2=.11$, $p<.001$		
	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.
Constante	43.0		.001	13.7		.001	17.1		.001	12.1		.001
Atención	.146	.083	.087	.012	.015	.757	.061	.102	.034	.071	.095	.056
Claridad	.168	.090	.122	-.100	.122	.038	.041	.066	.256	.024	.030	.617
Reparación	.605	.310	.001	.193	.226	.001	.185	.281	.001	.237	.285	.001

Nota: B₁= Coeficientes B; B₂= Betas estandarizadas; Sig.=Significación.

El modelo con engagement obtuvo una $R^2=.15$, $p<.001$, con beta significativa en la variable de claridad, al igual que en vigor ($R^2=.09$, $p<.001$).

Tabla 13. Análisis de Regresión de IE y otras variables (México)

	Autoeficacia			Satisfac.Vital			Neuroticismo			Extroversión		
	$R^2=.11$, $p<.001$			$R^2=.14$, $p<.001$			$R^2=.19$, $p<.001$			$R^2=.16$, $p<.001$		
	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.	B ₁	B ₂	Sig.
Constante	19.8		.001	18.8		.001	33.8		.001	25.1		.001
Atención	.004	.008	.008	-.032	-.047	.324	.421	.426	.001	-.143	-.136	.005
Claridad	.137	.261	.261	.190	.263	.001	-.130	-.124	.027	.113	.100	.086
Reparación	.059	.108	.108	.134	.177	.002	-.152	-.138	.011	39.4	.338	.001

Nota: B₁= Coeficientes B; B₂= Betas estandarizadas; Sig.=Significación.

En el modelo con Dedicación se obtuvo una $R^2=.12$, $p<.001$. y el modelo con absorción se obtuvo una $R^2=.11$, $p<.001$. Sólo el modelo con reparación obtuvo diferencias.

En esta tabla 13, se muestran los resultados del modelo con autoeficacia que obtuvo una $R^2=.11$, $p<.001$, donde atención fue la única beta significativa. Luego el modelo con satisfacción vital con $R^2=.14$ $p<.001$ donde solo claridad obtuvo un nivel de significancia. El modelo con neuroticismo con $R^2=.19$, $p<.001$ donde atención alcanzó puntaje de significación y finalmente el modelo con extraversión con $R^2=.16$, $p<.001$, donde atención y reparación obtuvieron valores significativos.

5.2.4. Conclusiones

En los últimos años el interés por la psicología positiva, la cual se centra en el análisis de las fortalezas y el óptimo desarrollo del individuo, ha enfatizado la importancia del estudio de constructos como los de inteligencia emocional *burnout-engagement*, autoeficacia, satisfacción vital, neuroticismo y extraversión, extendiendo su campo de estudio a poblaciones académicas, especialmente en estudiantes universitarios. En este contexto, el presente trabajo de investigación ha examinado la relación entre estas variables en una muestra de 839 estudiantes de Universidades de México y España. Los resultados indican que en general las variables se comportaron de acuerdo a estudios similares y van en la línea esperada, a continuación se realizaran conclusiones por cada muestra de cada país, luego al final del estudio se plantearan algunas comparaciones importantes de ambas poblaciones estudiantiles y finalmente se sugerirá una teoría explicativa de

los comportamientos estudiantiles desde la óptica de su contexto sociocultural de manera breve y propositiva.

En el caso de los estudiantes de México, las correlaciones de la IE con las variables dependientes del estudio se presentaron como sigue: Altos niveles de atención correlacionan significativamente con niveles importantes de neuroticismo en los estudiantes, sin embargo, la habilidad de atención correlacionó igualmente y significativamente de manera positiva con claridad, reparación engagement autoeficacia y satisfacción vital aunque de manera muy baja, y sólo con extraversión de manera negativa lo que nos hace pensar en que es necesario tener en cuenta la manera en que los estudiantes atienden a sus emociones y es más probable comprender mas este tipo de resultados. En el caso de claridad emocional, correlacionó positivamente con reparación emocional, y con bajas puntuaciones con burnout en sentido negativo. Igualmente con las demás variables correlaciona aunque con índices relativamente bajos. Finalmente las correlaciones de reparación son muy similares, con burnout y neuroticismo en sentido negativo y con las otras variables en sentido positivo y con puntuaciones bajas.

En el caso de la población estudiantil española las correlaciones son muy similares a la población estudiantil mexicana sin muchas alteraciones, atención emocional continúa correlacionando positivamente con neuroticismo y burnout con puntajes bajos moderados y con las demás variables de manera positiva pero con puntuaciones relativamente muy bajas, claridad y reparación correlacionan de acuerdo a lo esperado con puntuaciones moderadas y en el sentido esperado.

En el caso de las puntuaciones obtenidas en las diferencias de medias entre ambos países las puntuaciones alcanzadas por la población estudiantil mexicana presenta mejores niveles en todas las variables con excepción de la habilidad de atención emocional en la que sus valores son muy similares, es decir, que al parecer los estudiantes de México presentan mayores niveles de inteligencia emocional, al menos en claridad y reparación emocional como se muestran en los resultados con puntuaciones relativamente bajas, en comparación con los estudiantes españoles. Las puntuaciones más altas en cuanto al tamaño de la diferencia de la media (d de Cohen), se presento en las variables de burnout, engagement, autoeficacia, y satisfacción vital. Es decir, interpretando estos resultados, los estudiantes mexicanos manejan más adecuadamente sus procesos adaptativos y regulan mejor sus emociones, al igual que se sienten menos quemados y más comprometidos en sus actividades académicas, también presentan menores niveles de neuroticismo y saben expresar mejor sus emociones a través de la extraversión que sus coetáneos españoles.

En los análisis de regresión múltiple cuyo tratamiento nos indicaría el potencial predictivo de las habilidades de la IE sobre las variables criterio del estudio se obtuvieron las siguientes conclusiones: Las habilidades de la IE Atención y reparación explican solo el 11% y el .6 % del efecto que ejercen sobre la variable de burnout de manera significativa en las poblaciones de México y España respectivamente, lo que no resulta realmente importante y en el caso de la variable engagement presentó el efecto de la IE de manera muy similar sin realmente diferencias que apunten de manera importante. Sin embargo, donde al parecer si se

notó este efecto de la capacidad predictiva de las habilidades de la IE en ambos países de manera muy similar fue en las variables de satisfacción vital neuroticismo y extraversión, cuyos puntajes fueron los más altos del estudio y con valores de significancia muy aceptables.

Concluyendo, se puede decir que a la luz de estos resultados las variables se comportaron de manera muy similar en ambas muestras estudiantiles, las correlaciones se presentaron de manera esperada y observando el comportamiento de manera especial de la variable de atención emocional que al parecer mostró su capacidad de afectar a las demás variables, tanto positiva como negativamente, como lo han demostrado otros estudios ya señalados anteriormente. Es decir, la atención emocional presenta una doble valencia, por un lado al mostrar un estudiante mayores niveles de atención en sus emociones correlaciona con niveles de neuroticismo y burnout, y al contrario si el estudiante presenta menor atención emocional correlaciona positivamente con variables como sentirse satisfecho con la vida, desarrollar mayor autoeficacia, saber expresar mejor y más libremente sus emociones, y estar más comprometido con sus estudios.

Al comparar las dos poblaciones estudiantiles se esperaba que los mexicanos tuvieran mayor nivel de atención emocional, menores de claridad y reparación, y no fue así, la hipótesis parte de la idea de que la población estudiantil mexicana experimenta mayores factores de riesgo en su vida cotidiana, como se ha publicado en diferentes medios de comunicación a nivel internacional, debido a la inseguridad social que vive este país y en ese sentido iba la hipótesis de este estudio, mas al contrario, se obtuvieron resultados que manifiestan que quizá

existen otros aspectos que no se toman muy en cuenta en el momento de hacer juicios sobre los fenómenos sociales y su explicación de lo que sucede en situaciones en donde el individuo está sometido a fuertes presiones y de estrés, al parecer, se desencadena una serie de afrontamientos que le permiten al estudiante hacer frente y solucionar sus problemas de manera adaptativa, desarrollando lo que se denomina la “resiliencia”. Como lo menciona Arrington, Melvin y Wilson, (2000), la resiliencia alude a un proceso interactivo (del individuo con el medio) en el que la adversidad, de un modo u otro, está presente. Como han afirmado algunos autores (Buckner, Mezzacappa y Beardslee, 2003), la resiliencia adquiere su máximo significado cuando se aplica a personas que son capaces de exhibir un comportamiento adaptativo, incluso aunque su ambiente les sitúe en un alto riesgo (Bartelt, 1994). Aun cuando se consideran muchas de las circunstancias negativas en las que los jóvenes se desarrollan, (por ejemplo, la pobreza), los jóvenes presentan competitividad en una amplia variedad de resultados de comportamiento y de salud mental. Esta demostración de competitividad a pesar de la adversidad ha sido conceptualizada como resiliencia por un número de investigadores (por ejemplo, Hauser, Vieyra, Jacobson, y Wertlieb, 1985; Masten, 1994; Taylor, 1994). Hay diferentes perspectivas sobre la definición y la validez de la resiliencia (Bartlet, 1994; Tolan, 1996). No es sorprendente que los investigadores estén afirmando que el status socioeconómico y la cultura juegan roles críticos en la expresión de la resiliencia de los jóvenes. Quizá, desde esta perspectiva, los estudiantes universitarios de México manejen las situaciones adversas de manera adaptativa a las que están sujetos día a día, y por lo cual se expresan sus puntuaciones superiores en IE y las demás variables del estudio.

Con respecto a la IE como variable predictiva en este estudio, dejó ver su influencia sobre factores más generalizados como fue el caso de las variables de satisfacción vital, neuroticismo y extraversión, sin embargo, en burnout y engagement e inclusive autoeficacia, su poder explicativo fue realmente insignificante. Esto es probable que se explique en función de la muestra (muestras estudiantiles), el contexto donde se ubique (universitario), y el tipo de medida que se utilice, es decir, los ítems de las escalas de burnout, engagement y autoeficacia, solo aluden a situaciones relacionadas con sus estudios, sin embargo, las otras escalas aluden a factores más generalizados con su vida personal y como se perciben emocionalmente. En este sentido las habilidades de la IE medidas a través del TMMS, tienen ese factor que las caracteriza como medida de auto-informar sus propios estados emocionales y el manejo y regulación de los mismos, asimismo sucede de igual manera con las escalas de satisfacción vital, neuroticismo y extraversión.

5.3. Estudio Segundo: Mindfulness como variable mediadora entre Inteligencia Emocional y variables de Ajuste Psicológico

5.3.1. Planteamiento e hipótesis

La importancia de la comprensión y la regulación de los estados emocionales ha quedado manifiesta en la teoría de la Inteligencia Emocional (IE) desarrollada por Salovey y colaboradores (Mayer y Salovey, 1993; Mayer y Salovey, 1997; Salovey et al., 1990; Salovey, Hsee y Mayer, 1993; Salovey, 2001). El modelo de IE propuesto por estos autores se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento (Salovey et al., 1990). Según Mayer (2002), la IE se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma precisa y apropiada, capacidad para asimilarlos y comprenderlos adecuadamente y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo y el de los demás. Para Mayer (1997) la IE estaría integrada por cuatro principales áreas:

Percepción y expresión emocional. Habilidad para reconocer conscientemente nuestras emociones, tanto verbal como gestualmente.

Facilitación emocional. Habilidad de hacer uso de las emociones con el fin de facilitar diferentes procesos cognitivos.

Comprensión emocional. Habilidad para comprender la información emocional, la evolución de los estados emocionales a través del tiempo y el significado de los mismos.

Regulación emocional. Habilidad de estar abierto a las emociones, modular las propias y las de los demás, y dirigir tanto las positivas como las negativas de una forma eficaz (Mayer, 1997).

Estas habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz se requiere una apropiada percepción emocional. No obstante, lo contrario no siempre es cierto. Personas con una gran capacidad **de percepción emocional** carecen a veces de comprensión y regulación emocional (Ramos et al., 2009).

Un importante aspecto de la IE es la habilidad para prestar atención a los propios sentimientos y de los demás, la claridad con la que se experimentan esos sentimientos y las creencias acerca de cómo terminar los estados de ánimo negativos o prolongar los positivos. A estos procesos de inteligencia emocional percibida (IEP) se les ha llamado *meta-mood experience* y se ha desarrollado para su medición la escala TMMS (*Trait Meta-Mood Scale*, Salovey et al., 1995). Una medida del rasgo de meta-conocimiento de los estados emocionales que recoge la creencia o percepción de cada persona acerca de su capacidad para atender, comprender o regular sus propias emociones y estados de ánimo, y que los investigadores han dado en conocer como Inteligencia Emocional Percibida (IEP) (Salovey et al., 2002). Incluye tres componentes: Atención que se presta a los propios sentimientos y a los de los demás; Claridad, definida como la capacidad para discernir los propios sentimientos; y Regulación o Reparación que es la capacidad para cambiar una emoción negativa o mantener una positiva (Salovey et al., 1995; citado en Latorre y Montañés, 2004).

Desde esta base, se plantea el análisis del componente de Atención y/o percepción emocional, cuyo factor ha mostrado tener un efecto doble en los resultados obtenidos en diversas investigaciones. Cuando el proceso de identificar o poner atención en nuestras emociones es excesivo, se podría producir un incremento en los pensamientos rumiativos o, incluso, de los estados de ánimo ansioso-depresivos (Nolen-Hoeksema, 2000; Salovey et al., 2000). De hecho, las personas con altos niveles en Atención a las emociones informan mayor número de síntomas físicos, sintomatología depresiva y ansiedad, mayor tendencia a suprimir sus pensamientos o disminución en su funcionamiento físico y social (Extremera et al., 2002; Fernández-Berrocal et al., 1999; Salovey et al., 1995; Salovey et al., 2002).

Por otro lado, su efecto positivo lo identifican algunos autores considerando que el patrón característico de personas con mejores niveles de adaptación psicológica han sido aquellas caracterizadas por puntuaciones moderadas-bajas en Atención emocional y altas puntuaciones en Claridad y Reparación emocional (Cabello et al., 2006; Fernández-Berrocal et al., 2002; Ramos, Fernández-Berrocal & Extremera, 2007; Salguero et al., 2006). Respecto a esta perspectiva de la Atención emocional, una posible explicación de que una atención excesiva puede resultar inadecuada se puede encontrar al analizarla desde el marco teórico de *Mindfulness* (Ramos et al., 2009). El trabajo teórico e investigador desarrollado en la línea de *Mindfulness* indica que cuando la atención emocional va acompañada de la valoración o juicio sobre la emoción sentida, lejos de permitirnos integrar adecuadamente la experiencia nos podría conducir a la reactivación de determinados patrones de pensamientos, que nos alejan de la experiencia inmediata y tienden a perpetuarse (Segal et al., 2002).

En este sentido se analizan dos constructos que tienen una importante variable en común: La Atención. En la IE, la Atención emocional se concibe de acuerdo al modelo de Salovey et al., (1997), como la habilidad para reconocer de forma consciente las emociones, identificar lo que se siente y ser capaces de darle una etiqueta verbal como una meta-construcción emocional que indica la frecuencia con la que una persona dirige su atención a sus estados afectivos, se ha demostrado que son distintos de la claridad de los sentimientos, es decir, la capacidad de identificar etiquetas de los estados afectivos y la capacidad de regulación emocional (Salovey, et al., 1995; Swinkels et al., 1995). Por otro lado, la Conciencia Plena (*Mindfulness*) se caracteriza por la atención mantenida no valorativa sobre los procesos y estados mentales perceptibles momento a momento, lo que incluye sensaciones físicas, percepciones, estados afectivos, pensamientos e imágenes. (Grossman et al., 2004; Simón, 2007). Dos componentes fundamentales del *Mindfulness* son, por un lado, mantener la atención en la experiencia presente y, al mismo tiempo, mantener una actitud de curiosidad y aceptación (Bishop et al., 2004). El componente que probablemente explica y/o afecta más directamente a la dimensión de Atención emocional dentro de las subescalas de *mindfulness* es la de “No juzgar”, que significa no evaluar la experiencia del momento presente, abstenerse de aplicar etiquetas de evaluación tales como bueno / malo, correcto o incorrecto, o que vale la pena/valor (Marlatt et al., 1997) y para permitir que la realidad sea como es, sin tratar de evitar, escapar, o cambiarla (Dimidjian y Linehan, 2003; Linehan, 1993b, Segal et al., 2002). En la práctica clínica, esta habilidad a menudo se recomienda cuando el participante se enfrenta a las experiencias no deseadas, como el afecto adverso, las cogniciones, o sensaciones

(Segal et al., 2002). Y reconocer la presencia de estos fenómenos sin apresurarse a cambiar o eliminar, que es fundamental para esta habilidad. No juzgar se combina a menudo con observar y describir. Cuando nos enfrentamos a experiencias no deseadas al participante se le anima a observar con cuidado, se etiqueta y permite que se presente sin una evaluación o autocrítica. No juzgar, no es sinónimo de pasividad o resignación. Más bien, se usa para encarar respuestas más adaptables a situaciones problemáticas mediante la prevención de automatismos, conductas impulsivas y desadaptativos (Segal et al., 2002)

Concluyendo, bajo este marco teórico conceptual se perfila la hipótesis de este segundo estudio basado en estos dos constructos y va en el sentido de que *Mindfulness* es una variable que media sobre la IE y otras variables de ajuste psicológico incluidas en el estudio, es decir, específicamente la dimensión de *Mindfulness* denominada “No Juzgar” “No Valorar” estaría disminuyendo el efecto que tiene la dimensión de IE “Atención Emocional” sobre el comportamiento de otras variables de ajuste psicológico como son: burnout, engagement, autoeficacia, satisfacción vital, neuroticismo, extraversión, empatía y regulación emocional, incrementando los niveles de las dimensiones de Claridad y Reparación y los de estas variables en sentido positivo. En otras palabras, cuando las personas dejan de valorar y/o juzgar excesivamente sus sentimientos, la atención emocional se presenta como variable que beneficia y ejerce una función adaptativa a las personas o en el caso contrario. Cuando las personas atienden sus emociones de manera excesiva y las juzgan severamente se presenta un efecto desadaptativo y perjudicial en el ajuste psicológico personal.

5.3.2. Método

5.3.2.1 Participantes

Participaron de las diversas licenciaturas de la Universidad de Málaga en España 406 estudiantes, el 51.4 % por varones y el 48.6 % por mujeres, con una media de edad de 20.7 y DT= 3.67.

5.3.2.2. Procedimiento

Tras obtener autorización de las diversas facultades con el fin de aplicar el cuestionario se contactó con los profesores que están al frente de las asignaturas para solicitar su permiso, se les explicó la actividad y su finalidad, conviniéndose en una fecha prevista para la aplicación del instrumento. Igualmente, se informó a los estudiantes del objetivo de la investigación y se realizó en una sola aplicación. Para ello se contó con el apoyo de compañeras estudiantes del posgrado en Psicología clínica y de la salud. El tiempo medio de realización del cuestionario fue de 25 minutos. Asimismo se adjunto a la batería de pruebas el consentimiento informado.

5.3.2.3. Medidas

Trait Meta-Mood Scale-24 -TMMS-24- (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Se trata de una adaptación al castellano de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) elaborada por Salovey et al., (1995). Descrita anteriormente en el estudio.

Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS; Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Inventario adaptado (versión española) de la traducción del instrumento *Maslach Burnout Inventory* (MBI-GS), elaborado por Maslach y Jackson (1981). Descrita anteriormente en el estudio 1.

Student Academic Engagement (SAE; Schaufeli, et al., 2002). Inventario adaptado (versión española) de la traducción del instrumento *Maslach Burnout Inventory* (MBI-GS), elaborado por Maslach y Jackson (1981). Descrita anteriormente en el estudio 1.

Big Five; Caprara, Barbaranelli y Borgogni (1993). Adaptación Española por Bermúdez, J. (1995). Descrita anteriormente en el estudio 1.

Escala de satisfacción con la vida (*Satisfaction with life scale* (SWLS); (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación española de Atienza (Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). Descrita anteriormente en el estudio 1.

Escala de Autoeficacia (Midgley et al., (2000). Descrita anteriormente en el estudio 1.

Regulación emocional (*Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ I); Garnefski, Kraaij, y Spinhoven, 2001). El CERQ se puede utilizar para medir las estrategias cognitivas que caracterizan el *estilo* del individuo de responder a eventos estresantes, así como las estrategias cognitivas que se utilizan en un evento en particular o situación de estrés, dependiendo de la naturaleza de las cuestiones sometidas a estudio. El CERQ está diseñado para ser un cuestionario de autoinforme. El cuestionario abarca una serie de nueve subescalas que miden 9

dimensiones del concepto global: autoinculpción, aceptación, rumiación, reorientación positiva, centrarse en lo planeado, reevaluación, puesta en perspectiva, catastrofismo, culpar a otros, cada subescala contiene 4 ítems para su medición. El CERQ consta de 36 ítems. Las categorías de respuesta para cada uno de los ítems van desde 1 [(Casi) nunca] a 5 [(casi) siempre]. Los estudios han informado que muestran fuerte validez convergente con otras escalas relacionadas conceptualmente. En el alfa de la muestra los coeficientes se encontraron de 0,87 y 0,80 para la depresión y ansiedad, respectivamente, con una media de 6,57 síntomas depresivos (SD = 6,73) y una media de 3,72 síntomas de ansiedad (SD = 3,93) en el seguimiento. La fiabilidad de la escala total (estrategias cognitivas de Regulación emocional) fue de 0,92.

El Índice de Reactividad Interpersonal- Empatía (IRI) (Davis, M. H., 1980, 1983) es una de las medidas de auto-informe más utilizadas para evaluar la empatía. En las últimas décadas se ha puesto de relieve la importancia de la empatía en la disposición pro-social de las personas y su función inhibidora de la agresividad (Mestre, Frías y Samper 2004). El IRI ofrece una perspectiva multidimensional que incluye factores cognitivos y emocionales. Se trata de una escala de fácil aplicación, formada por 28 ítems, con una escala tipo likert de 5 puntos, donde 1 equivale a “no me describe bien” y 5 a “me describe muy bien”. Los ítems se distribuyen en grupos de siete en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones del concepto global de empatía: *Toma de perspectiva (PT)*, *Fantasía (FS)*, *Preocupación empática (EC)* y *Malestar personal (PD)*. La característica más destacada de este instrumento es que permite medir tanto el aspecto cognitivo

como la reacción emocional del individuo al adoptar una actitud empática, las subescalas PT y FS evalúan los procesos más cognitivos, la puntuación en *Toma de perspectiva* indica los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, es decir, la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona. La subescala de *Fantasía* evalúa la tendencia a identificarse con personajes del cine y de la literatura, es decir, la capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias. Las subescalas de *Preocupación empática* (EC) y *Aflicción o malestar personal* (PD) miden las reacciones emocionales de las personas ante las experiencias negativas de los otros, en la primera (EC) se miden los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros (se trata de sentimientos «orientados al otro»), en la segunda (PD) se evalúan los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás (se trata de sentimientos «orientados al yo»). Los índices de fiabilidad obtenidos en su versión española se presentaron con valores de alfa que oscilan desde 0.56 para la escala de Toma de perspectiva (PT) hasta 0.70 para la de fantasía (FS) para la muestra total. Cuando el estudio se realiza por sexos se observa que las mujeres alcanzan valores más altos en las subescalas de Fantasía (FS) y preocupación empática (EC) (Davis, 1983; Mestre, Pérez Delgado, Frías y Samper, 1999).

Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness (KIMS; Baer, Smith, & Allen, 2004), es un instrumento que consta de 39 ítems para medir cuatro elementos de la atención plena: observación, descripción, acción con toda conciencia y la

aceptación sin juzgar. El test incluye ítems del tipo: "Me doy cuenta de los olores y aromas de las cosas" (observar), "Me resulta difícil encontrar palabras para describir lo que pienso" (describir), " Cuando estoy haciendo algo me distraigo con facilidad " (Actuar con conciencia), y "Me reprocho a mí mismo cuando tengo ideas irracionales" (aceptar sin juzgar). Los ítems están clasificados dentro de una escala de Likert de 5 puntos (de 1, nunca o pocas veces a 5, siempre o casi siempre). El KIMS se basa principalmente en la conceptualización de la DBT (Terapia Dialéctica Conductual, Linehan) para las habilidades de atención plena. Mide la tendencia general de consciencia en la vida diaria y no requiere experiencia previa en meditación por parte de los integrantes de la muestra. El rango de consistencia interna va de 0,76 a 0,91 para las cuatro subescalas (Baer, R., Smith, Gregory T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. y Toney, L., 2006).

5.3.3. Resultados

Se realizó un análisis de mediación en donde la variable mediadora es el componente de "no juzgar" de *Mindfulness*. Esta mediación se presenta entre la variable de Atención emocional (variable independiente) de la IE, sobre las variables dependientes de burnout, engagement, autoeficacia, satisfacción vital, neuroticismo, extroversión, regulación emocional, *mindfulness* y empatía. Seguimos las recomendaciones de Kenny y cols., (1998), respecto a los criterios que deben cumplirse para determinar qué variables funcionan como mediadoras entre la condición experimental y el resultado. Concretamente: (a) el predictor (atención emocional) está asociado con el resultado (efecto en las variables de ajuste psicológico); (b) el predictor está asociado al mediador (atención emocional

y no juzgar); (c) el mediador está asociado al resultado, independientemente de los efectos de la condición experimental; (d) el predictor no guarda relación con el resultado una vez que han sido controlados los efectos de la variable mediadora.

Tabla 14. Mediaciones positivas de las variables del estudio

Variables		R ² /Sig.		Beta1	Beta2	Sig.
Burnout	P	R ² =03/.002	P	.133	.163	.002
	P/NJ	R ² =04/.002	P NJ	.076 -.119	.047 .050	.104 .018
Cinismo	P	R ² =02/.003	P	.241	.151	.003
	P/NJ	R ² =05/.001	P NJ	.128 -.300	.079 -.175	.151 .002
Satisfacción Vital	P	R ² =02/.014	P	-.155	-.124	.014
	P/NJ	R ² =02/.001	P NJ	-.056 .271	-.045 .204	.407 .001
Extraversión	P	R ² =01/.024	P	-.090	-.116	.024
	P/NJ	R ² =08/.001	P NJ	-.014 .224	-.018 .271	.738 .001
Actuar con Conciencia	P	R ² =04/.001	P	-.179	-.200	.001
	P/NJ	R ² =16/.001	P NJ	-.086 .340	-.095 .356	.067 .001
No Reaccionar	P	R ² =02/.008	P	.092	.138	.008
	P/NJ	R ² =05/.001	P NJ	.051 -.128	-.078 -.183	.158 .001
Catastrofismo	P	R ² =02/.002	P	.160	.157	.002
	P/NJ	R ² =12/.001	P NJ	.087 -.328	.087 -.362	.108 .001

Notas: P= Percepción emocional; P/NJ= Percepción emocional y No Juzgar.
Beta 1: Coeficiente no estandarizados; Beta 2: Coeficientes estandarizados

Los resultados indican que sólo en burnout, cinismo, satisfacción vital, extraversión, actuar con conciencia, no reaccionar y catastrofismo, se produjo la condición de la mediación, es decir, el efecto de la atención emocional sobre las

variables dejó de ser significativo y la variable mediadora no juzgar resultó significativa para los valores de las betas. La variable actuar con conciencia fue la que obtuvo mayor puntuación en $R^2=.16/.001$, seguida de catastrofismo con $R^2=.12/.001$ (ver tabla 14), las otras variables obtuvieron valores relativamente muy bajos.

En la tabla 15, las variables de neuroticismo, observación, autoinculpción, rumiación, malestar personal, fantasía, comprensión y descripción, no se produjo la condición de la mediación, pero si se mostraron en estas variables niveles de significación altos al igual que las R^2 fueron las más altas de todas las variables incluyendo las que si resultaron mediadoras, las demás variables no muestran altas puntuaciones en R^2 por lo que no fue necesario incluirlas.

Tabla 15. Variables significativas sin Mediación

Variables		R ² /Sig.		Beta1	Beta2	Sig
Neuroticismo	P	R ² =14/001	P	.252	.378	.001
	P/NJ	R ² =.26/.001	P	.194	.286	.001
			NJ	-.243	-.343	.001
Observación	P	R ² =.13/.001	P	.338	.362	.001
	P/NJ	R ² =.15/.001	P	.264	.282	.001
			NJ	-.187	-.187	.001
Autoinculpción	P	R ² =.07/.001	P	.270	.256	.001
	P/NJ	R ² =.18/.001	P	.177	.178	.001
			NJ	-.349	-.331	.001
Rumiacion	P	R ² =29/001	P	.548	.538	.001
	P/NJ	R ² =.35/.001	P	.478	.473	.001
			NJ	-.261	-.239	.001

Malestar Personal	P.	R ² =.09/.001	P	.229	.306	.001
	P/NJ	R ² =.18/.001	P NJ	.176 -.225	.236 -.286	.001 .001
Fantasía	P.	R ² =.10/.001	P	.261	.324	.001
	P/NJ	R ² =.15/.001	P NJ	.238 -.148	.295 -.171	.001 .001
Comprensión		R ² =.05/.001	P	.200	.227	.001
	P/NJ	R ² =.05/.001	P NJ	.212 .122	.239 .130	.001 .019
Descripción	P.	R ² =.013/.030	P	.091	.113	.030
	P/NJ	R ² =.06/.001	P NJ	.140 .202	.175 .237	.002 .001

Nota: P= Percepción emocional; P/NJ= Percepción emocional y No Juzgar
Beta 1: Coeficiente no estandarizados; Beta 2: Coeficientes estandarizados

5.3.4. Conclusiones

Atender a nuestras emociones es un factor imprescindible e importante para el bienestar personal, sin embargo, de acuerdo al modelo de habilidades de Salovey y Mayer, cuando la atención es excesiva suele estar relacionada con índices de pobre ajuste psicológico. En este estudio, se hipotétiza que la dimensión de *Mindfulness* denominada No juzgar, puede ser una variable que medie entre la atención emocional y otras variables de ajuste psicológico.

Con respecto a los análisis de mediación llevados a cabo en nuestro estudio sobre las variable *Mindfulness* (no juzgar), según los criterios establecidos por Baron y Kenny (1986; ver también Kenny y cols., 1998), encontramos una mediación total de la variable seleccionada. Nuestro objetivo era determinar hasta qué punto las

variable *Mindfulness* “No juzgar” mediaba en los efectos que la “Atención Emocional” tenía sobre un conjunto de variables psicológicas.

Nuestros resultados mostraron que la variable “no juzgar” mediaba totalmente en los efectos que la atención emocional tenía sobre el factor Burnout, Cinismo, Satisfacción Vital, Extraversión, Actuar con Conciencia, No reaccionar y Catastrofismo. Sin embargo, en todos los casos, hay que señalar que desde un principio la Atención Emocional sólo mostró un pequeño efecto sobre las variables señaladas.

Por otra parte, el resto de los análisis no evidenciaron un efecto mediador de la variable “no juzgar”. De hecho, cabe destacar que las variables sobre las que se comprobó un mayor efecto de la Atención Emocional; Neuroticismo y Rumiación, no fueron mediadas por la variable “No juzgar”. Sin embargo esta misma variable “No juzgar” tiene un efecto significativo y en sentido contrario al de la “Atención Emocional”.

Estos resultados tomados conjuntamente nos hacen inclinarnos más por la independencia entre los factores “No juzgar” y “Atención Emocional” que pueden estar actuando sobre las variables psicológicas en sentido contrario pero de manera independiente.

Así los efectos de la “Atención Emocional” sólo son explicados por la variable “No juzgar” cuando dichos efectos son mínimos, pero no así cuando los efectos son considerables. En estos casos no es posible hablar de mediación sino más bien de efectos independientes y de naturaleza opuesta.

Atender a las emociones parece estar relacionado con un incremento en Neuroticismo y Rumiación (variables que reflejan claramente un pobre ajuste psicológico). Mientras que “No juzgar las emociones” parece estar relacionado con un menor Neuroticismo y Rumiación.

Estos resultados nos llevan a plantearnos que quizás el efecto terapéutico de *Mindfulness* recaiga más en la forma en que me relaciono con las emociones una vez que estas llegan a mi consciencia que en atender deliberadamente a las mismas. Pues esto último podría devenir en un peor ajuste psicológico.

Puede que el efecto terapéutico de *Mindfulness* no recaiga en pedir al individuo que preste atención a sus emociones sino más bien en qué hacer con las mismas una vez que aparezcan.

5.4. Estudio Tercero: Desarrollo de un Programa de Inteligencia Emocional Plena (INEP)

5.4.1. Planteamiento e hipótesis

Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, la inteligencia emocional es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (Mayer y Salovey, 1993).

Desde esta primera conceptualización los autores desarrollan su modelo teórico y lo publican en 1997, convirtiéndose en el modelo teórico con mayor rigor científico.

Mayer y Salovey definen la inteligencia emocional como, “la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997). Los autores plantean el modelo como un conjunto de habilidades que abarcan desde los procesos psicológicos más básicos (percepción de las emociones con exactitud) hasta los más complejos (regulación de las emociones y promoción del crecimiento emocional e intelectual). Así, se trata de un modelo jerárquico en el que son necesarias las habilidades más básicas para llegar a las más complejas.

El modelo teórico propuesto por Mayer y Salovey, donde conceptualizan la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que componen una inteligencia genuina (Mayer, Roberts y Barsade, 2008) y que por tanto es posible desarrollar, se nos presenta como el modelo a partir del cual la investigación empírica y el desarrollo de programas de entrenamiento cobran sentido y mayor rigurosidad y coherencia. Además, el hecho de que el modelo esté constituido por cuatro ramas de habilidades permite desarrollar programas bien estructurados que admitan su fácil aplicación, seguimiento y evaluación (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

En los últimos años se han desarrollado diferentes programas para el desarrollo de las habilidades emocionales, aunque pocos han demostrado su eficacia, ya que no se encuentran debidamente evaluados y, además, la mayoría de ellos no están basados en un modelo teórico sólido.

La IE a través del *Mindfulness*, está muy relacionada con la tercera generación de terapias cognitivo-conductuales, que subrayan la importancia de mejorar la relación con nuestra experiencia interna más que tratar de eliminar o modificar dicha experiencia. Además, sus principios podrían dirigirse a la población general y no limitarse a la población clínica (Ciarrochi & Godsell, 2006; Hayes, 2004; Linehan, 1993; Segal et al., 2002).

Mindfulness ha demostrado ser una herramienta útil en múltiples dimensiones cognitivas y emocionales. Es por ello, que el presente estudio centra su atención en estas variables para su aplicación y análisis en un programa donde se integran la Inteligencia Emocional y *Mindfulness*. Uno de los beneficios del *Mindfulness*, como técnica terapéutica, es la regulación emocional. Así, a través de la

experimentación de *Mindfulness*, la persona podría cambiar su tendencia de respuesta automática a ciertas experiencias emocionales, sin implicarse personalmente en ellas (Vallejo. 2008).

El estudio que se presenta a continuación es un programa integrado de IE y *Mindfulness*, a partir de ahora nos referimos al mismo como un programa de Inteligencia Emocional Plena (INEP). Siguiendo el modelo de habilidades propuesto por Mayer y Salovey (1997), se espera encontrar que los estudiantes que reciban el programa de entrenamiento incrementarán el uso de estrategias de regulación emocional cognitiva y manifestarán un mayor bienestar emocional a través de la práctica de la meditación (*Mindfulness*).

5.4.2. Método

5.4.2.1. Participantes

La muestra está compuesta por un total de 136 estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, de los cuales el 71% son mujeres y un 29% por varones, con una edad que oscila entre 18 y 49 años, siendo la edad media de 21,8 años y una DT de 7.05 años. La muestra incluye 72 estudiantes del grupo experimental y 64 del grupo control, todos estudiantes de las áreas de ciencias sociales (psicología, trabajo social, educación, administración, derecho, turismo y contaduría). El 55% de los estudiantes no trabaja. El 61% de los participantes en el estudio se ubican en un nivel intermedio de su formación académica lo que corresponde a los grados de 3° a 6°, el resto, el 39% a niveles de principiante o avanzado.

5.4.2.2. Diseño del estudio

Para analizar los efectos del programa de INEP sobre las dimensiones de las variables burnout y engagement, autoeficacia, satisfacción vital, neuroticismo, extraversión, regulación emocional y empatía, se utilizó un diseño experimental (Montero y León, 2007) de comparación de grupos, con medición pretest-postest, con tres grupos experimentales y dos grupos control. Obtenida la puntuación pretest, se procedió a la asignación al azar de los sujetos al grupo control y experimental

5.4.2.3. Procedimiento.

Tras obtener autorización para acudir a las diversas licenciaturas y explicar el proyecto a los profesores que están al frente de asignaturas relacionadas con el tema del estudio como fueron los cursos de higiene mental, motivación y emoción, y procesos psicológicos (asignaturas que eligen los estudiantes como tronco común) se convenció a los profesores titulares de estas asignaturas que nos permitieran impartirles un taller de INEP, asimismo, se nos permitió el acceso a las aulas para explicar el programa a los estudiantes y que estos comprendieran el objetivo y beneficios del mismo, después de la aceptación de ambos protagonistas académicos, se procedió a fijar fechas para el desarrollo del programa. Se formaron dos grupos control y tres grupos experimentales. A los sujetos del grupo control se les informó que por razones de espacio ellos recibirían el programa de INEP en un segundo turno.

La aplicación de los instrumentos de medida se realizó en la primera sesión en una sola presentación. Para ello se contó con el apoyo de tres estudiantes que realizan sus prácticas profesionales. El tiempo medio de realización de los cuestionarios fue de 45 minutos.

La duración del programa fue de 8 sesiones, una sesión cada semana de dos horas y se realizaron durante las horas de clase, todas las sesiones fueron por la mañana normalmente a primera hora. Aquellos estudiantes que no desearan participar en el programa de INEP, se les permitió no asistir, a condición de entregara un trabajo escrito al profesor de la asignatura al termino del programa. Al parecer no se presento un caso bajo estas condiciones, al contrario se manifestaron expresiones de curiosidad y agrado.

Nota: El Programa de INEP está contenido en el apartado de anexos (ver anexo 2).

5.4.2.4. Medidas

Trait Meta-Mood Scale-24 -TMMS-24- (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Se trata de una adaptación al castellano de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) elaborada por Salovey et al., (1995). Descrita anteriormente en el estudio.

Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS; Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Inventario adaptado (versión española) de la traducción del instrumento *Maslach Burnout Inventory* (MBI-GS), elaborado por Maslach y Jackson (1981). Descrita anteriormente en el estudio 1.

Big Five; Caprara, Barbaranelli y Borgogni (1993). Adaptación Española por Bermúdez, J. (1995). Descrita anteriormente en el estudio 1.

Escala de satisfacción con la vida (*Satisfaction with life scale (SWLS)*); (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación española de Atienza (Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). Descrita anteriormente en el estudio 1.

Escala de Autoeficacia (Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. y Urdan, T. (2000). Descrita anteriormente en el estudio 1.

Regulación emocional (*Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ I)*); (Garnefski, Kraaij, y Spinhoven, 2001). Descrito anteriormente en el estudio 2.

El Índice de Reactividad Interpersonal- Empatía (IRI) (Davis, M. H., 1980, 1983). Descrito anteriormente en el estudio 2.

Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness (KIMS); (Baer, Smith, & Allen, 2004). Descrito anteriormente en el estudio 2.

5.4.3. Resultados

Se realizó un análisis de covarianza donde se tomaron los resultados del pretest como covariante para controlar estadísticamente posibles diferencias en el pretest entre los grupos control y experimental. Se obtuvieron niveles de diferencias significativas en las variables de reparación emocional, extroversión, regulación emocional, burnout, engagement, actuar con conciencia, empatía,

Tabla 16. Resultados del Análisis de Covarianza

Variables	F(p)	Medias	Desv Tip.	D Cohen
Atención	1.0/.31	control= 27.9 exp.= 26.2	6.1 5.9	
Claridad	1.5/.22	control= 28.0 exp.= 28.0	7.5 5.5	
Reparación	3.8/.05	control= 29.0 exp.= 30.5	6.6 5.8	0.18
Satisfacción vital	.04/.83	control= 27.9 exp.= 27.4	5.2 4.4	
Autoeficacia	.81/.37	control= 25.0 exp.= 25.5	5.6 4.5	
Neuroticismo	.04/.84	control= 35.0 exp.= 34.5	8.9 8.4	
Extroversión	6.1/.01	control= 33.8 exp.= 36.2	10.2 9.7	0.30
Regulación emoc.	13.7/.001	control=104.7 exp.= 110.5	11.5 11.2	0.51
Burnout	3.9/.05	control= 25.4 exp.= 22.7	12.9 10.9	0.33
Engagement	6.3/.01	control= 65.6 exp.= 70	14.5 13.8	0.35
Mindfulness	2.9/.09	control=127.8 exp.= 131.1	16.7 13.4	
Observación	.25/.61	control= 24.2 exp.= 24.3	5.5 4.5	
Descripción	.25/.61	control= 27.2 exp.= 28.3	5.2 6.1	
Actuar/conciencia	6.3/.01	control=24.2 exp.= 26.5	6.8 4.4	0.42
No juzgar	1.5/.22	control= 25.2 exp.= 26.8	6.5 5.4	
No reaccionar	.09/.75	control= 22.7 exp.= 22.0	4.7 4	
Empatía	7.2/.008	control= 90.3 exp. = 93.4	10.5 6.9	0.39

IRI Perspectiva	7.4/.007	control=22.9 exp.= 25.1	4.6 4.3	0.42
IRI Fantasía	.14/.708	control=21.7 exp.= 20.7	6.6 5.0	
IRI Preocupación Empática	.66/.418	control=28 exp.= 28	7.5 5.5	
IRI malestar personal	.67/.415	control= 18.2 exp.= 18.1	3.8 4.0	
RE autoinculpación	.82/.365	control= 9.3 exp.= 8.3	2.5 3.0	
RE aceptación	.52/.471	control= 14.8 exp.= 15.1	3.6 4.2	
RE rumiación	3.0/.084	control= 18.3 exp.= 18.5	8.9 8.6	
RE orientación(+)	.58/.448	control= 14.2 exp.= 14.1	3.6 4.0	
RE centrarse/plan	5.6/.019	control=15.0 exp.= 15.9	4.1 2.7	0.27
RE reevaluación	5.57/.020	control= 15.9 exp.= 16.9	3.7 2.9	0.32
RE puesta/perspectiva	9.8/.002	control= 13.0 exp.= 15.0	4.3 3.6	0.57
RE catastrofismo	.122/.728	control=9.3 exp.= 8.9	3.7 3.5	

Nota. D de Cohen en extremo derecho

perspectiva, planeación atenta, reevaluación, y puesta en perspectiva. Se utilizó la d de Cohen para obtener el tamaño de efecto de la diferencia entre las medias en las dos condiciones (control y experimental). De acuerdo a los datos se muestran diferencias de puntajes (d de Cohen) de bajas a moderadas. La puntuación más alta la obtuvo la variable Perspectiva de la escala de regulación emocional con una d de cohen de .57, seguida de Regulación emocional con .51 (moderada) y Toma de perspectiva de la escala de Empatía también con .42 (moderada) por su parte, actuar con conciencia de la escala de *Mindfulness*, se puede incluir en este mismo grupo de diferencias de medias moderadas. Las demás variables presentan

puntuaciones tendiendo a la baja. De acuerdo a la *d* de Cohen el tamaño de las medias (diferencias significativas) en el extremo derecho de la tabla .20= pequeña; .50= moderada; .80= alta.

5.4.4. Conclusiones

Se puede concluir que las hipótesis del estudio en general fueron satisfechas, de 30 variables estudiadas once obtuvieron diferencias significativas, es decir, una tercera parte de las variables presentaron cambios en los estudiantes universitarios antes de la fase de entrenamiento al final de las ocho sesiones del programa (dos meses).

La segunda puntuación más alta en la diferencia de medias la obtuvo precisamente la regulación emocional y el propósito del taller de INEP, estaba dirigido a que los alumnos aprendieran a regular sus emociones. Sin embargo, también resulta interesante que la variable de perspectiva que la miden dos escalas diferentes (empatía IRI y regulación emocional CERQ) resultase con altas diferencias significativas entre el pre y el postest en el grupo experimental. Quizá esto nos explique algo del proceso que se empieza a gestar en el interior de las personas cuando la INEP entra en el juego de la conciencia. Todo parece indicar que el programa de INEP arrojó resultados satisfactorios desde su puesta en marcha. Entre los grupos experimental y control se observaron las diferencias en el tamaño de las medias, por ejemplo, en reparación el grupo experimental muestra una diferencia más alta que el grupo control al igual que en la variable de extraversión, en la variable de burnout el grupo control se mostró más quemado o sin cambios a

diferencia del grupo experimental que disminuyo su nivel de burnout, en el caso de engagement las diferencias fueron de bajas a moderadas, lo que sugiere que los chicos con respecto a sus estudios presentaron un nivel mayor de compromiso, la variable de *Mindfulness*, de actuar con conciencia, fue la única de este grupo que resultó con diferencias significativas con un nivel también bastante aceptable de prácticamente medio moderado, en donde el grupo experimental obtuvo puntuaciones más altas, la escala de empatía en general obtuvo una diferencia también muy aceptable de casi moderada, y esto nos sugiere pensar en el efecto del programa del cambio inter e intra personal que se presentó en los chicos que participaron en el programa. Finalmente los componentes de regulación emocional que resultaron significativos como fue planeación atenta, reevaluación, y toma de perspectiva, nos genera la idea de cómo se puede presentar un proceso de cambio intrapersonal: primero, saber que quiero, tener un plan para lograrlo, segundo, evaluar mis recursos personales y finalmente ponerlos en juego para modificarlos.

Mindfulness participa y aquieta aquellas posibles reacciones de tensión y ansiedad que se pudieran generar al tratar la mente de poner al descubierto material emocional quizá no muy agradable para la persona (identificar y etiquetar emociones), como *Mindfulness* es una respuesta antagónica al estrés, se neutraliza automáticamente la primera reacción de la mente emocional, después, viene la fase de la claridad emocional donde tendremos que desarrollar estrategias para manejar adecuadamente las emociones, tener cierto dominio de ellas, ya en este punto la variable de no juzgar, no valorar nuestra emociones se ha puesto en marcha y deja caer su influencia sobre el proceso cognitivo de las emociones y de nuestros

pensamientos, sin embargo, sabemos que este concepto es muy difícil modificarlo de nuestro repertorio conductual, pues se nos ha enseñado desde siempre a evaluarlo todo, a criticar y analizar, en la mayoría de los casos con poca prudencia, las relaciones interpersonales o las cosas u objetos externos, tal vez por eso, la variable de “No juzgar”, no resultó con diferencias significativas, aunque si las hubo pero no fue significativas, el grupo experimental obtuvo una puntuación más alta en las medias. Por último, siguiendo con este análisis del proceso, se presentan las sesiones en donde el individuo tendrá que hacer uso de las habilidades aprendidas anteriormente para acceder al plano de la regulación emocional y esto se realiza cuando ha logrado superar los pasos anteriores del modelo de Salovey y Mayer, para poder comprender nuestras propias emociones y la de los demás, o sea el corazón de la IE que se traduce en una regulación de sus propias emociones, en este sentido, los resultados no pudieron ser más explícitos, la escala de regulación emocional obtuvo la diferencia más alta a nivel de escalas, esto era el propósito y objetivo del estudio: que el estudiante fuera capaz de regular sus emociones a través de *Mindfulness* como herramienta de cambio inter e intra personal.

Actuar con conciencia, significa participar plenamente en una actividad propia con toda la atención, y enfocando la conciencia en una cosa a la vez (Hanh, 1976), actuar con conciencia se contrasta con el concepto de "Piloto automático" en el que las conductas se producen sin la conciencia (Segal et al., 2002) porque la atención se centra en otros lugares. Este componente de *Mindfulness* contribuye a que los estudiantes tuvieran la capacidad de regular sus emociones de manera tan rápida y efectiva, es muy probable, que aprender a no juzgar sea un concepto de más

arraigo para cambiar en las personas, que cualquiera de los otros componentes de *Mindfulness*, motivo por el cual enfocamos nuestra atención hacia él, sin embargo, es posible que todo proceso de cambio se inicie precisamente por esta variable, actuar con conciencia, es decir, tomar conciencia del mundo personal, de las emociones, de los pensamientos y circunstancias que me rodean. Para desarrollar dar más solidez a esta conclusión, el estudio del análisis de covarianza, mostró dos variables que resultaron con diferencias significativas, que vienen a dar más consistencia al estudio, como fueron la variable de la escala de empatía (IRI) denominada perspectiva y puesta en perspectiva, de la escala de regulación emocional (CERQ), estas dos variables ofrecen una mayor contundencia al proceso de cambio, ya que se unen al componente de *Mindfulness*, cuando actuamos con conciencia de alguna manera debemos de tener un plan, o surge un plan, un camino que debemos de seguir para llegar a una meta, a la vez, nos genera incertidumbre no saber cómo llegar, es aquí de donde surge la puesta en perspectiva, la perspectiva me permite visualizar, mirar hacia donde voy, este aspecto lo genera *Mindfulness* (estar atento al presente), también, pudiera ser, que actuar con conciencia lleve implícito en su proceso el factor de la perspectiva. Después, se accedería a un nivel de conciencia plena, es decir, a mirar con atención tranquila y moderada los propios procesos cognitivo emocionales, sin juzgarlos, sin valorarlos, aceptando la experiencia y experimentando *Mindfulness* como una forma diferente y beneficiosa de superar los automatismos y condicionamientos a la luz de nuevas formas de acceder a la conciencia del aquí y del ahora. Al final de este proceso se encuentra la persona con comportamientos y experiencias cognitivas diferentes, con sentimientos liberados, con emociones nuevas o transformadas, como aquellas

cosas o experiencias vividas en el pasado que hacían daño y resulta que han dejado de tener un efecto nocivo, después de esta experiencia, podríamos deducir que la persona ha aprendido las habilidades del modelo de Salovey y Mayer, su percepción emocional es mejor y más precisa, más reflexiva, su capacidad de manejar emociones seguramente será mejor y con resultados más exitosos. Finalmente, la habilidad de comprender y regular las emociones propias y ajenas seguramente estará en un nivel óptimo que permita al individuo ser mejor persona en todos los sentidos y tener un estilo de vida más adaptativo a sus circunstancias que le facilite a un alto nivel de bienestar personal, que al final de cuentas, es el fin del sentido del existir.

CAPITULO 6: CONCLUSIONES GENERALES

6.1. Conclusiones finales

No cabe duda, que en la actualidad estamos siendo participes de un profundo cambio en las estructuras de la sociedad, o al menos existe esa preocupación sentida. La importancia de replantear dentro de la psicología el constructo de las emociones es vital y de primer orden, especialmente si partimos de la idea de que la ciencia tiene un compromiso con la sociedad a la cual sirve, no se hace ciencia solo por el gusto de hacerlo, se hace ciencia cuando vemos que las estructuras sociales no están dando respuesta al bienestar de los ciudadanos, eso en el plano social, en el plano individual, lo vemos cuando aumentan los riesgos y condiciones adversas que afectan a las personas y estas no pueden y/o no saben cómo afrontar las respuestas cognitivo/afectivas de su propio mundo para buscarse el mínimo de bienestar personal para paliar día a día con los problemas a los que estamos expuestos en el agitado mundo en que vivimos. Las cifras estadísticas aumentan todos los días, desde los más pequeños como la indisciplina escolar hasta los más grandes como el suicidio. Esto se debe en gran parte a la formación emocional que hemos tenido, o mejor dicho a la manera de regular nuestras emociones y las de los demás, si estas no son exitosas en el sentido de procurar comportamientos adaptativos a nuestras circunstancias entonces es menester generar mecanismos que nos permitan salir adelante. Es imposible quedarse parado, viendo como los problemas aumentan y los que nos dedicamos a la psicología solo ser espectadores de una realidad incierta y confusa para el grueso

de la gente sino es que para todos. En esta línea pues, es de vital importancia la educación emocional a través de diferentes caminos, conocer nuestras emociones, comprenderlas y regularlas socialmente es la meta en todo proceso psicoemocional, la manera y el método de hacerlo es la cuestión que se expone en el presente estudio y que se ha ido desarrollando poco a poco a lo largo de esta tesis sobre las emociones y especialmente para el conocimiento de los procesos cognitivo emocionales desde nuestra perspectiva que es la integración de IE y *Mindfulness*.

A manera de conclusiones generales, expongo algunos comentarios pertinentes a los trabajos aquí desarrollados. En el primer estudio se analiza el efecto que tiene la IE con diversas variables de ajuste psicológico en dos poblaciones estudiantiles diferentes en cuanto a su cultura y su contexto social, diríamos dos contextos muy opuestos desde el ambiente social que viven unos y otros, por un lado en México, los estudiante viven y estudian en una situación de inestabilidad social, inmersos en una sociedad violenta afectada por múltiples intereses en donde los jóvenes son testigos (en el mejor de los casos) de factores de riesgo que van en detrimento de su bienestar personal (homicidios, asaltos, secuestros, etc.) y que afectan su capacidad de adaptación y equilibrio emocional, ante estas situaciones, resultaba lógico pensar que estos estudiantes que están expuestos a mayores factores de riesgo tendrían un bajo nivel de Inteligencia emocional y un desajuste en las variables de ajuste psicológico con las que fueron medidos, sin embargo, los resultados no confirmaron las hipótesis del estudio, al contrario, los estudiantes mexicanos obtuvieron buenas puntuaciones en estas variables con buenos índices

de IE, bajas puntuaciones en atención emocional y altas en claridad y reparación emocional, obtuvieron mejores puntuaciones en todas las variables con excepción en la dimensión de atención emocional en la que obtuvieron resultados casi idénticos en comparación con sus coetáneos de España. Este fenómeno social, se podría explicar desde el constructo de la resiliencia en el cual los individuos en situaciones adversas generan recursos personales que les permiten paliar la problemática a la que están expuestos, cuando el individuo no ha sido muy afectado por la adversidad es posible que se gesten en él una capacidad de utilizar y valorar mejor lo que tiene, con lo que vive y con quienes convive. Claro que este enfoque explicativo depende también de otros factores como son el nivel socioeconómico, valores familiares y contextuales que envuelven al estudiante, así como de una cultura que está implícita en la manera de ver el mundo. Sería muy interesante, analizar el concepto de la Inteligencia emocional desde la perspectiva de la resiliencia, es decir, conocer qué tipo de rasgos y habilidades personales se desarrollan cuando los factores de riesgo son elevados, a la vez de identificar en el medio social que aspectos socioculturales están explicando el constructo de la resiliencia y el desarrollo de mayor nivel de IE. En el caso de la población estudiantil española, inmersos en un contexto sociocultural diferente en muchos aspectos, en especial, el clima social en donde realizan sus actividades diarias, como pueden ser estudiar, trabajar y convivir con sus pares, y con menos factores de riesgo, por lo que, se esperaba obtuvieran más altas puntuaciones que los mexicanos, sin embargo, aunque no estén bajo las mismas o parecidas circunstancias socioculturales que los estudiantes mexicanos, seguramente, habrá factores que están afectando a su ajuste psicológico que sería interesante conocer o

documentar en relación a la Inteligencia emocional, aunque ya en otras investigaciones se habla de la problemática estudiantil que se vive en España a todos los niveles, es importante realizar investigaciones que profundicen en la naturaleza psicosocial de los jóvenes desde la óptica social, familiar y educativa.

En el segundo trabajo ingresamos más variables de estudio a las ya analizadas en base a la IE del modelo de habilidades de Salovey y Mayer, de manera especial el constructo de *Mindfulness*. Para desarrollar una buena Inteligencia emocional se debe de tener para empezar una adecuada atención emocional, si esta se excedía entonces resultaba perjudicial (aspecto documentado ampliamente). Nuestro interés fundamental residía en conocer el posible papel mediador de la variable “no juzgar” para explicar los efectos de la atención sobre variables de ajuste psicológico. Pensamos que en último término lo decisivo era la forma en la cual atendíamos a nuestras emociones. Los resultados derivados de este segundo estudio nos llevan a plantearnos que quizás el efecto terapéutico de *Mindfulness* recaiga más en la forma en que me relaciono con las emociones una vez que estas llegan a mi consciencia que en atender deliberadamente a las mismas. Pues esto último podría devenir en un peor ajuste psicológico

En el estudio tercero, al aplicar el programa de Inteligencia emocional plena (INEP) en los estudiantes universitarios de México, se resalta la importancia de elaborar más y mejores programas de intervención en muestras estudiantiles. Este programa es una mezcla de dos constructos que han acaparado la atención mundial y que están siendo incluidas en diversas terapias de las llamadas de la tercera generación, sin embargo, debido a la rápida acogida que han tenido y a las

múltiples aplicaciones de las mismas en muchos campos de estudio y también fuera del contexto académico, es posible que se haya devaluado su sentido científico, por lo que se espera que este tipo de investigaciones se continúe a través de la experimentación y análisis de los constructos en cuestión.

En el presente trabajo los resultados fueron muy satisfactorios y las hipótesis se confirmaron, el efecto que tienen los ejercicios meditativos sobre las habilidades de la IE ha sido muy favorable, los estudiantes del grupo experimental del presente estudio obtuvieron cambios significativos que tienden hacia un mejor manejo de sus emociones, las variables de Regulación emocional fueron muy significativas, lo que hace pensar que el entrenamiento de las habilidades emocionales a través de *Mindfulness* (INEP) tiene una respuesta efectiva en la manera de procesar los pensamientos emocionales. La inclusión de *Mindfulness* con la IE plantea un punto de vista complementario. La atención e implicación activa en el momento presente es congruente con el modo de hacer en la terapia cognitivo conductual. Donde sí puede producirse un cierto contrasentido es en el interés por aceptar las sensaciones y los elementos vividos frente a controlarlos. Esto es especialmente relevante en el caso de las respuestas emocionales así como en aquellos problemas derivados de disfunciones psicofisiológicas. Resulta especialmente evidente que algunas funciones no están sujetas a control verbal, por ello sólo mediante experimentación real se puede ejercer un cierto aprendizaje sobre ellas y esto sólo es posible si hay una buena experimentación, una buena observación *Mindfulness*.

Integrar distintas técnicas de tratamiento en un programa de IE puede dotar de coherencia al trabajo que realizamos pues distintos procedimientos ayudan a

desarrollar habilidades específicas de la IE. Por otra parte, integrar ejercicios de *Mindfulness* e IE facilita la práctica y disminuye el abandono del grupo por parte de los participantes. *Mindfulness* puede ser una pieza clave para distinguir entre las personas que prestando atención a sus estados emocionales ganan una mayor claridad sobre los mismos logrando su integración, siendo capaces de dar una respuesta diferente, frente aquellas otras que, tras prestar atención a sus estados emocionales, quedan atrapados en sus pensamientos intrusivos y se sienten incapaces de clarificar y reparar sus emociones. El entrenamiento en INEP, hace que la persona llegue a tomar conciencia de sus patrones condicionados y, por tanto, evite llevar a cabo respuestas impulsivas de las cuales normalmente se derivan en estados emocionales de naturaleza negativa. Una vez que aceptamos la emoción sentida y el dolor que la misma conlleva, tomamos la fuerza necesaria para lograr construir otro tipo de experiencias en nuestra vida. En este momento, el entrenamiento en INEP cobra una especial importancia, pues ayuda a ver y aceptar la situación presente de un individuo a percibirse de manera diferente y a iniciar con serenidad o al menos con confianza un camino que le permita regular sus emociones y posiblemente desarrollar las habilidades emocionales necesarias para hacer posible el cambio personal.

6.2. Limitaciones

Las limitaciones que se encontraron del primer estudio fueron con respecto a los instrumentos, dado que no se aplicaron todos los instrumentos de medida del segundo y tercer estudio. En un inicio nuestro propósito era solo hacer este estudio

sin incluir *Mindfulness* pues no se tenía el programa de INEP contemplado, aun estaba en proceso de elaboración y revisión. De tal forma que solo se comparó la IE y las demás variables sin las escalas de *mindfulness*, empatía y regulación emocional.

En el segundo estudio sólo a la muestra de España se le aplicó al análisis de mediación, no se pudo hacer la mediación de *Mindfulness* con la muestra de México pues se carecía de los datos de las escalas.

Respecto al tercer estudio, una posible opción hubiera sido haber formado un grupo en donde se aplicara un programa de IE para compararlo con los otros dos grupos (control y el grupo de INEP) inclusive un tercer grupo donde se aplicara solo un programa de *Mindfulness* sin la IE. Por efectos de recursos humanos y materiales se considero hacerlo como se ha expuesto.

En el tercer estudio se consideró como limitante las muestras de los grupos pues se tiene que trabajar con grupos reducidos de 15 a 20 estudiantes por curso, también las condiciones de los espacios. El desarrollo de los ejercicios de INEP requiere condiciones especiales para su aplicación. Mantener la atención a situaciones emocionales a través de la conciencia plena requiere un gran esfuerzo personal.

Posiblemente, el contexto dentro del aula podría ser una limitante ya que de alguna manera este espacio representa simbólicamente valores a veces no muy positivos para los estudiantes especialmente para aquellos que han tenido no muy agradables experiencias educativas. Otra es la disponibilidad de los estudiantes, aunque desde un principio se trato de convencer la participación voluntaria muchos lo hacen para obtener otro tipo de ganancias que no se detectan en el estudio y que posiblemente afecten de alguna manera los resultados. De manera observacional por parte del

instructor se detectaron varios estudiantes que realizaban los ejercicios con poca motivación y disponibilidad. Para algunos representa difícil concentrarse y practicar el body scan y esto puede afectar a los estudiantes que están al lado. Es posible que algunos de ellos sean estudiantes problemáticos y que no pongan mucha atención en la realización de las prácticas meditativas.

6.3. Futuras líneas de Investigación

Área educativa:

- Programas de educación emocional para estudiantes a diferentes niveles a través de Inteligencia Emocional Plena (INEP).
- Programas de INEP en profesores para entrenarlos en el manejo emocional
- Formación de formadores a través de la INEP
- Incursiones de programas de INEP en programas académicos.

Área social:

- Desarrollo de la Resiliencia a través de la INEP
- Aplicación de programas de INEP en adicciones
- Aplicación de programas de INEP en maltrato y violencia familiar.
- Manejo del estrés a través de la INEP

Área clínica

- Estudios sobre la medición de respuestas de tipo neurofisiológicas en personas que meditan y en aquellas que no lo hacen.
- Estudios sobre dolor crónico e INEP

- Desarrollo de nuevos constructos que expliquen el concepto de INEP utilizando medidas neurofisiológicas en muestras clínicas y no clínicas.
- Tratamiento de trastornos psicológicos a través de la INEP
- Manejo de la ansiedad a través de la INEP

Área psicométrica

- Elaboración y estandarización de instrumentos de medidas de autoinforme y de ejecución de tipo cuantitativo
- Desarrollo de la investigación cualitativa en la INEP

6.4. Reflexiones Finales

Estas líneas de investigación son propuestas que se presentan para su reflexión, que representan retos y quizá obstáculos que pueden ser superados con la metodología científica, pero para ello se requiere la realización de un elevado número de estudios, lo cual significa que debemos esperar algún tiempo hasta que se encuentren resultados suficientemente claros y definitivos. Aún así, ya existen bastantes trabajos que han explorado la experiencia de la IE y *Mindfulness* con una metodología estrictamente científica y neurobiológica. Esperamos mas investigaciones en la Inteligencia Emocional Plena (INEP), pues somos conscientes que es uno de los mejores caminos para conocer cómo funcionan las emociones desde distintos ángulos de la psicología humana, como se generan cuáles son sus dispositivos neurológicos más importantes, la tarea por hoy es desarrollar a la luz de los fundamentos de otros investigadores expertos en el área de las emociones la inclusión teórica y metodológica de la INEP, luego conocer e

investigar su proceso neurológico a través de instrumentos que midan las áreas del cerebro, especialmente el funcionamiento de los hemisferios y el sistema límbico entre otros órganos importantes, conocer el asiento, el centro de las emociones es una tarea ardua y ambiciosa, pero creemos que vamos por buen camino, un camino que apenas se está visualizando y del que conocemos poco como es el campo de las emociones o más bien las enormes incógnitas del cerebro, de la mente y de la conciencia humana.

El entusiasmo por la psicología por el amor a esta ciencia que es grande y generosa, o mejor dicho, por el fin de la psicología que es finalmente la comprensión del funcionamiento de nosotros mismos esta puesta en marcha con la inclusión de *Mindfulness*, constructo que en pocos años tiene un despertar brusco apenas para la ciencia pero muy antiguo para la humanidad, desde hace 2550 años, tiempo que se conoce que el concepto de conciencia plena apareció escrito en algún lado, o quizá en alguna roca, desde entonces, existe el interés de desarrollar y de encontrar ese estado de equilibrio interno, de armonía personal para tener o buscar el bienestar personal y al final de todo la meta más buscada que es la Felicidad.

Con la fusión de la Inteligencia Emocional y *Mindfulness*, surge un nuevo concepto: “La Inteligencia Emocional Plena”, término que se constituye como el reto para el trabajo de investigación, para conocerlo e integrarlo es menester practicarlo y vivirlo y entonces después de todo aplicarlo, creo de manera personal, que no se puede enseñar INEP sino se ha experimentado pues como se considera un estado se trasmite a través de nuestro ser: cuerpo, mente y sentimiento, no se le puede pedir a las personas que estén quietas y se concentren en el aquí y en el

ahora si el terapeuta no lo está, o cuando pedimos a la gente que respire y relaje su cuerpo, que solo mire sus experiencias emocionales y sobre todo que no las juzgue que solo las atienda pero sin valorarlas, si nosotros como instructores o enseñantes de INEP no lo hemos experimentado previamente, esto es un proceso en el que hay que aprender y considero que hace falta mucho, pues la INEP tiene campo de sobra para aplicar su enorme efecto sobre el comportamiento humano en todos los sentidos, se aplica desde la población no clínica hasta la clínica, desde los niños hasta los adultos mayores, desde los procesos psicosociales hasta las terapias más profundas, se aplica de manera individual como de manera grupal. INEP implica un cambio, un proceso introspectivo, un volverse a encontrar y descubrir las fortalezas de la conciencia, no es sobreestimarlos, por experiencia propia se conocen sus enormes posibilidades, pero habrá de conocerlas y experimentarlas poco a poco de manera personal y en la práctica con la gente.

La psicología de este siglo tiene muchos retos que superar, uno de ellos es la INEP, y especialmente hacerlo de manera científica, clara y precisa, por eso, es menester ingresar al mundo de las neurociencias, allí están las explicaciones esperándonos para todos aquellos que estamos interesados en el bienestar de las personas, cuantos más nos sumemos a la búsqueda, mayor serán las posibilidades y más pronto de lo que nos imaginemos comprender cada vez más el maravilloso mundo de nuestra conciencia interior. Como dice Bishop y colaboradores (2004), hay mucho trabajo por hacer, y el consenso proporciona una agenda de investigación convincente para un constructo que apenas recientemente era considerado fuera de los límites de la ciencia.

CAPITULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abbe, A., Tkach, C. y Lyubomirsky, S. (2003). The Art of Living by Dispositionally Happy People. *Journal of Happiness Studies*, 4, 385-404.
- Abramowitz, J. S. (1997). Effectiveness of psychological and pharmacological supression: A meta-analysis of controlled studies. *Clinical Psychology Review*, 21, 683-703.
- Aguado, A. L. (2005). *Emoción, afecto y motivación. Psicología y Educación*. Madrid: Alianza Editorial. S.A.
- Allen, N. B., Chambers, R., Knight, W., Blashki, G., Ciechomski, L., Hassed, C., Gullone, E., McNab, C., Meadows, G. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: a review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. Australian and New Zealand. *Journal of Psychiatry*, 40, 285–294.
- Andrés, M. L. (2009). Presentación de un modelo estructural para explicar la naturaleza de las relaciones entre regulación emocional, personalidad y bienestar psicológico. *Anuario de Proyectos e Informes de Investigación de Becarios de Investigación*, 6, 181-189.
- Antony, M., & Barlow, D. H. (2002). Specific phobias. In D. H. Barlow (Ed.), *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed., pp. 380–417). New York: Guilford.
- Arco, J. L., López, S., Heilborn, V. A. y Fernández, F. D. (2005). Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: Eficacia del modelo “La Cartuja”. *International Journal of Clinical and Health*, 5(3), 589-680.

- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. In D. Kahneman, E. Diener, y N. Schwarz (Eds.). *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). New York: Russell Sage Foundation.
- Arrington, E., Melvin, N., y Wilson, D. (2000). A Re-Examination of Risk and Resilience During Adolescence: Incorporating Culture and Diversity. *Journal of Child and Family*, 9(2), 221-230.
- Ashknasy, N. M., y Dasborough, M. T. (2003). Emotional awareness and emotional intelligence in leader ship teaching. *Journal of Education for Business*, 79, 18-22.
- Bach, P. B., & Hayes, S. C. (2002). The use of acceptance and commitment therapy to present the rehospitalization of psychotic patients: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 1129-1139.
- Baer, R. A., Hopkins, J., Krietemeyer, J., Smith, G. T., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Baer, R. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 2, 125-143.
- Baer, R., Smith, G., & Allen, K. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment* , 11 , 191-206
- Baer, R., Hopkins, J., Gregory T., Krietemeyer, J., Smith, y Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13, 1, 27-45
- Bartelt, D. (1994). On resilience: Questions of validity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 97-108). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall [Trad. Cast.: *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, 1987.
- Bandura, A. (1995). *Self efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. E.E.U.U.: Universidad de Standford.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Barchard, K. A. y Hakstian, A. R. (2004). The nature and measurement of emotional intelligence abilities: Basic dimensions and their relationships with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 437-462.
- Barling, J., Slater, F., y Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence. *Leadership and Organization Development Journal*, 21, 157-162

- Barragán, B. R., Lewis, H. S., y Palacios, S. J. (2007). Auto percepción de cambios en los déficit atencionales intermedios de estudiantes universitarios de barranquilla, sometidos al método de autocontrol de la atención (Mindfulness). *Salud Uninorte*, 23(2), 184-192.
- Barraca, M. J. y Fernández, G. (2006). La inteligencia Emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una Investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 427-438.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ - i): Technical manual* Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Bar-On, R. (1983): *The development of an operational concept of psychological well-being*. Unpublished doctoral dissertation. Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D, y Thomé, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bartelt, D. (1994). On resilience: Questions of validity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 97–108). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bastian, V. A., Burns, N. R. & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guildford.
- Bechara, A., Tranel, D., y Damasio, A. R. (2000). Poor judgment in spite of high intellect: Neurological evidence for Emotional Intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional Intelligence* (pp. 192-215). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford Press (Trad. esp. en Bilbao: Desclée de Brower, 1983).
- Benson, H. (1975) *The relaxation response*. Nueva York: Morrow.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11 (3), 230-241.
- Bisquerra, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007): “Las competencias emocionales”. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis: España.

- Botella, L., y Pérez, M. A. (2007). Conciencia plena (Mindfulness) y psicoterapia: concepto, evaluación y aplicaciones clínicas. *Revista de Psicoterapia*, 17, 77-120.
- Bowman, D. (2009). *Personality: Theory and Assessment*.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, V. Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230–241.
- Borod, J., Cicero, B., Obler, L. Wekowitz, J. Erhan, H., Santschi, C., Grunwald, I., Agosti, R. y Whalen, J. (1998). Righth hemisphere emotional perception: Evidence across multiple channels. *Neuropsychology*, 12, 446-458.
- Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in Emotional Intelligence: Insights from the emotional competence inventory. En R. Bar-On y J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A. y Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. En Ciarrochi, J., Forgas, J. y Mayer, J. (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life* (2nded.) (pp. 27-50). New York, NY: Psychology Press.
- Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1162.
- Brackett, M. A., Warner, R. M. y Bosco, J. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12, 197-212.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-

Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.

Brackett, M. A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.

Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N. & Fale, E. (2007). "Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach". En R. BARON, J. JACOBUS, G. MAREE & M. ELIAS (eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, CT: Praeger, 123-137.

Brackett, M. A. & Katulak, N. A. (2006). "Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students". En J. CIARROCHI & J. D. MAYER (eds.), *Improving emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York: Psychology Press/Taylor & Francis, 1-27.

Bresó, E. y Salanova, M. (2003). "Efectos significativos del uso de las creencias de ineficacia como componente del Burnout académico en estudiantes universitarios". *Fòrum de Recerca*. 8. ISSN: 1139-5486. Facultat de Ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I. <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/32.pdf>.

Bresó, E. y Llorens, S. y Martínez, I. (2003). "Bienestar Psicológico en estudiantes de la Universitat Jaume I y su relación con las expectativas de éxito académico". *Fòrum de Recerca*. 8. ISSN: 1139-5486. Facultat de Ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I. <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/38.pdf>.

Brody, N. y Ehrlichman, H. (2000). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Prentice Hall.

- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822– 848.
- Brown K. W., Ryan R. (2004) Perils and Promise in defining and measuring Mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice 11*, 242-248.
- Brown, K. W., Ryan, R. M. y Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 4*, 211-237.
- Brown, S. D., Lent, R. D. y Larkin, K. C. (1989). Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude-academic performance relationships. *Journal of Vocational Behavior, 35*, 64-75.
- Buchheld, N, Grossman, P., Walach, H. (2002) Measuring Mindfulness in Insight Meditation and Meditation-Based Psychotherapy: The development of the reiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and meditation search.1*, 11-34.
- Cabañero, C., Martínez, R., Cabrero, G. J., Orts, C. I., Reig, F. O., y Tosal, H. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema, 16*, (3), 448-455.
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Extremera, N. (2006). La evaluación de la regulación emocional. *Congreso universitario de psicología y logopedia*.
- Cabello, Rosario, Ruiz-Aranda, Desirée & Fernández-Berrocal, Pablo (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. REIFOP, 13 (1). (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (14-01-2011)).

- Cacioppo, J. T., Larsen, J. T., Smith, N. K., y Berntson, G. G. (2004). The affect system: What lurks below the surface of feelings? En A. S. R. Manstead, N. H. Frijda, y A. H. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam conference*. New York: Cambridge University Press.
- Cameron, S. J., Horsburgh, M. y Armstrong-Spassem, M. (1994). Determinant and consequences of burnout: A cross-cultural comparison of Canadian and Jordanian nurses. *Health Care for Women International*, 15(5), 413-421..
- Cano-Vindel, A. y Fernández-Castro, J. (1999), Procesos cognitivos y emoción. Presentación del monográfico. *Ansiedad y Estrés*, 5, 127-128.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. and Perugini, M., (1993). The “Big Five Questionnaire”: A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15, 281-288
- Cardaciotto, L. A. (2005). Assessing mindfulness: The development of a bi-dimensional *measure of awareness and acceptance*. Tesis Doctoral no publicada presentada en la Universidad de Drexel.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assesing coping strategies: a theoretically based. *Journal of personality and social Psychology*, 56, 267-283.
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. En W. Damon, N. Eisenberg, (Eds.) *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Castro M. E y Llanes J (2006): “El coeficiente de riesgo psicosocial como medida compleja para el monitoreo y seguimiento de la vulnerabilidad psicosocial en poblaciones estudiantiles”. *Liberaddictus*, 91., *Cuadernos de Prevención*, pp. LXXXIX-CXII.
- Castro, S. A., y Sánchez, L. P. (2000). Objetivos de Vida y Satisfacción Autopercebida en Estudiantes Universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-92.

- Catanzaro, S. J. (2000). Mood regulation and suicidal behavior. En T. Joiner y M.D. Rudd (Eds.), *Suicide science: expanding the boundaries*. Norwell M.A: Kluwer Academic. pp. 81-103.
- Cebolla, A. y Miró, M.T. (2007). Eficacia de la terapia cognitiva basada en la atención plena en el tratamiento de la depresión. *Revista de psicoterapia*, 66/67, 133-154.
- Ciarrochi, J., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197–209.
- Ciarrochi, J., Chan, A., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane, F., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Ciarrochi, J., y Blackledge, J. T. (1995). Mindfulness-Based Emotional Intelligence Training: A New Approach to Reducing Human Suffering and Promoting Effectiveness Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 1–10.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Cohen, J. (ed.) (1999): *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.

- Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence. (1994). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. In R.J. Haggerty, L.R. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 268-316). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and organization*. New York: Grosset Putnam.
- Coté, S., Lopes, P. N., Salovey, P. y Beers, M. (2005). Emotional regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- Cokley, K. y Moore, P. (2007). American College Students Disengagement on the Academic Achievement of African Moderating and Mediating Effects of Gender and Psychological. *Journal of Black Psychology*, 33, 169-179.
- Cu Balan, G. (2003). *La trayectoria escolar previa y rendimiento escolar de los estudiantes de la UAC* en: <http://www.ilustrados.com/publicaciones>.
- Culver, R. y Yokomoto, C. (1999). Optimum Academic Performance and its Relation to Emotional Intelligence. *En 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, San Juan, Puerto Rico.
- Cutrona, C. E. y Troutman, B. R. (1986). Social support, infant temperament, and parenting self-efficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child Development*, 57, 1507-1518.
- Chadwick, P., Hember, M., Mead, S., Lilley, B., & Dagnan, D. (2005). *Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: Reliability and validity of the Mindfulness Questionnaire*. Unpublished manuscript.
- Chambers, R., Gullone, E., y Allen, N. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review* 29, 560–572.

- Charbonneau, D. y Nicol, A. M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviours in adolescents. *Psychological Reports, 90*, 361-370.
- Chain, R. R., Cruz Ramírez, N., Martínez, M. M. y Ávila, N. (2003). Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. *Revista electrónica de investigación educativa, 5*, 99-116.
- Cherniss, C. y Adler, M. (2000). Promoting emotional intelligence in organizations. Alexandria, AV: *American Society for training and development, 35*, 67-90.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de psicología, 62*, 65-78.
- Consejo Editorial. (2007). Formando profesores, hacia una culminación ética de la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (19)* 3
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir (Flow)*. Ed. Kairós..
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes Error: Emotion, Reason and the human brain*. New York. Avon Books.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens*. New York: Harcourt, Brace.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. London: Murray.
- Davidson, R. J. (2003). Affective neuroscience and psychophysiology: Toward a synthesis. *Psychophysiology, 40*, 655-665.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence. In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 989-1015.

- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 49-59.
- Dawda, D. y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, 4, 797-812.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.
- De Gelder, B. (2005). Nonconscious emotions. New findings and perspectives on nonconscious facial expression recognition and its voice and whole-body contexts. En L. F. Barret, P. M. Niedenthal. y P. Winkielman. (eds), *Emotion y Consciousness* (pp. 123-249). New York-London: The Guilford Press.
- De la Fuente, M., Franco, C., y Salvador, M. (2010). Efectos de un programa de meditación (mindfulness) en la medida de alexitimia y las habilidades sociales. *Psicothema*, 22(3), 369-375.
- Díaz Morales, J. F. y Sánchez-López, M. P. (2001). Relevancia de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. *Anales de Psicología*, 17(2), 151-158.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, A., & Griffin, R. (1985). The satisfacción with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E. y Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.

- Diener, E. y Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective wellbeing. En Diener et al., "*Wellbeing: The foundations of hedonic psychology*" (pp. 213-229). New York, NY, USA: Russell Sage Foundation. XII, pp. 593.
- Dimidjian, S. & Linehan, M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of Mindfulness practice. *American psychological association, D12*, 166-171.
- Dornbusch, S. M., Mont-Reynaud, R., Ritter, P. L., Chen, Z., & Steinberg, L. (1991). Adolescent stress: Causes and consequences. In M. E. Colten, & Gore, S. (Eds.) *Social institutions and social change* (pp. 111–130). New York: Aldine de Gruyter.
- Drago, J. M. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. Dissertation Abstracts International: Section B: *The Sciences and Engineering*, 65(9-B), 4811-4823.
- Dryfoos, J. G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. In R. P. Weissberg, T. P. Gullota, R. L., Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams. (Eds.), *Hearthy children 2010: Enchancing children's wellnes* (pp. 17-46). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Duarte Godoy, M. y Galaz Fontes, J. (2006). Predictores del Desempeño Académico en el primer año de Universidad en Estudiantes de una Universidad Pública Estatal. Trabajo preparado para el "6º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad: El Papel de la Universidad en la Transformación de la Sociedad.". Puebla, Mex.
- Dulewicz, V., Higgs, M. & Slaski, M. (2003). Measuring emotional intelligence: content, construct and criterion-related validity. *Journal of Managerial Psychology*, 18(5), 405-420.

- Durán, A., Extremera, N., Montalban, F. y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1- 2), 127-158.
- Easterbrook, J. A. (1959). The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological review*, 66, 183-201.
- Edelman, G. M. y Tononi, G. (2002). *El Universo de la Conciencia*. Barcelona: Editorial Critica.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R. y Mathy, R.M. (1987). Prosocial Development in Middle Childhood: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 23(5), 712-718.
- Elias, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (2001): *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Engelberg, E. y Sjoberj, L. (2004). Emotional Intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences*, 37(3), 533-542.
- Engels, A.K., Fries, P. & Singer, W. (2001). Dynamic prediction: Oscillations and synchrony in top down processing. *Nature reviews. Neuroscience*, 2, 704-716.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport: Praeger Publishers.

- Evans, S., Ferrando, S. Findler, M., Stowell, C., Smart, C. & Haglin, D. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 716–721.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión con los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-102.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., y Cabello, R. (2006). Inteligencia Emocional, Estilos de Respuesta y Depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, 191-205.
- Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. *En las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI* (132-145).
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga, España.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Disponible en línea: [redie.uabc.mx/vol6no2 / contenido-extremera.html](http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). “La Educación Emocional y Social en España”. En *Educación emocional y social: Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 159–196.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, A. D. (2008) La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 1696-2095.
- Fernández-Berrocal, P.; Alcaide, R.; Domínguez, E.; Fernández-Mc Nally, D.; Ramos, N. S. y Ravira, N. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de meta conocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.:

datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.

Fernández-Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (1999). Investigaciones Empíricas en el Ámbito de la Inteligencia Emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5(2-3), 247-260.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). *The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents*. Manuscrito remitido para publicación.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La Investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2), 139-153.

Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N. y Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Reviews of Social Psychology*, 8, 91-107.

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.

Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003a). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5), 251-254.

- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., Márquez M. (2008) Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Feldman, G. C. & Hayes, A. M. (2005). Preparing for problems: A measure of mental anticipatory processes. *Journal of Research in Personality*, 39, 487-516.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, M. D.-Hernández, D. (2007): Exploración de las relaciones entre la inteligencia emocional autopercebida y los rasgos de la personalidad. *En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional* (p.84). Málaga, España.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and metacognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Foa, E. B., Keane, T. M., & Friedman, M. J. (Eds.). (2000). *Effective treatments for PTSD: Practice guidelines from the International Society for Traumatic Stress Studies*. New York: Guilford.
- Franco, C. y Mañas, I. (2009). *Reducción de los niveles de estrés docente y de los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en meditación*. Manuscrito enviado para su publicación.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J. y Gallego, J. (2009). *The impact of a mindfulness programme on the academic performance, self-concept and*

anxiety in students of secondary school. Manuscrito enviado para su publicación.

Franco, C. (2009). *Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.

Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open Hearts Build Livers: Positive Emotions, Induced Through Loving-Kindness meditation, Build Consequential Personal Resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045-1062

Frijda, N.H. (1994). Emotions are functional, most of the time. En P. Ekman y R. Davidson (eds), *The nature of emotion*. Oxford: Oxford University Press.

Freudenberger, N. D. (1974). “Staff burnout”. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

Galantino, M. L. (2003) Influence of Yoga, walking and *mindfulness* meditation on fatigue and body mass index in women living with breast cancer. *Seminars in Integrative Medicine*, 1, 151-157.

Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.

García, M., Alvarado, J. M. y Jiménez, A. (2000). La Predicción del Rendimiento Académico: Regresión Lineal versus Regresión Logística. *Universidad Complutense*, 12(2), 248-252.

- Gardner. H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple hile Uigences*. Nueva York: Basic Books.
- Garnefski, N., Kraaij, V., y Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences, 30*, 1311-1327.
- Gaudiano, B. A., & Herbert, J. D. (2006). Acute treatment of inpatients with psychotic symptoms using Acceptance and Commitment Therapy: pilot results. *Behaviour Research and Therapy, 44*, 415-437.
- Gerits, L., Derksen, J., y Verbruggen, A. B. (2004). Emotional intelligence and adaptive success of nurses caring for people with mental retardation and severe behavior problems. *Mental Retardation, 42* (2), 106-121.
- Germer, C. K. (2005). Mindfulness. What is it? What does it matter? En C. K. Germer, R.D. Siegel y P. R. Fulton (eds.). *Mindfulness and psychotherapy*. Nueva York: Guilford Press, 3-27.
- Germer, C. K. (2005a). *Mindfulness and Psychotherapy*. In C. K., Germer, R. D. Siegel P. R. Fulton (eds). *Mindfulness: What is it: What does it matter?* (pp. 3-27). New York: Guilford Press.
- Germer, C. K. (2005b). *Mindfulness and Psychotherapy*. In C. K., Germer, R. D. Siegel, P. R. Fulton (eds). *Teaching mindfulness in therapy*. (pp. 113-129). New York: Guilford Press
- Germer, C. K. (2005c). *Mindfulness and Psychotherapy*. In C. K., Germer, R. D. Siegel P. R.Fulton (eds). *Anxiety disorders: Befriending fear*. (pp. 152-172). New York Guilford Press
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema, 18*, 118-123.

- Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., Nuñez I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social*, 5, 351-357.
- Gohm, C., & Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16, 495–518.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996; 150 edición 1997).
- González, V., Morfin, M., Peña, V. (2005). Modelo para evaluar predictores de éxito escolar. Ponencia presentada en el *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Hermosillo, Mex.
- Gore, S., & Eckenrode, J. (1994). Context and process in research on risk and resilience. In R. Haggerty, L. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents* (pp. 19–63). NY: Cambridge University Press.

- Gottman, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Gould, R. A., Buckminster, S., Pollack, M. H., Otto, M.W., & Yap, L. (1997). Cognitive behavioral and pharmacological treatment for social phobia: A meta- analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4, 291–306.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Grau, R., Agut, S., Martínez, I. M. y Salanova, M. (2000). *Gender differences on burnout/engagement among Spanish students*. Stokolmo, Suecia. XXVII International Congress of Psychology.
- Gross, C., Kreitzer, M. J., Russas, V., Treesak, C., Frazier, P. A. y Herts, M. I. (2004) Mindfulness meditation to reduce symptoms after organ transplant: a pilot study. *Advances in Mind-Body Medicine*, 20, 20-29.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224–237.
- Gross, J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151–164.

- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, *57*, 35–43.
- Hanh, T. N. (1975). *The miracle of Mindfulness*. Boston: Bacon Press (Edición en español en Oniro).
- Hayes, S. C., Strosahl, K., Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy and the new behaviour therapies. En S. C. Hayes, V. M. Follette y M. M. Linehan (eds.): *Mindfulness and acceptance*. Nueva York: Guilford Press, págs. 1-29.
- Hayes, S. C., Masuda, A., Bissett, R., Luoma, J., & Guerrero, L. F. (2004). DBT, FAP, and ACT: How empirically oriented are the new behavior therapy technologies? *Behavior Therapy*, *35*, 35–54.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, Processes and Outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, *44*, 1-25.
- Hayes, S. C., Jacobson, N. S., Follette, V. M. & Dougher, M. J. (Eds.) (1994). *Acceptance and change: Content and context in psychotherapy*. Reno, NV: Context Press.
- Hayes, S. C., & Wilson, K. G. (1994). Acceptance and commitment therapy: Altering the verbal support for experiential avoidance. *The Behavior Analyst*, *17*, 289–303.
- Hayes, S. C. (2003). Mindfulness: method and process. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 161–165.
- Hayes, A. M., & Harris, M. S. (2000). The development of an integrative treatment for depression. In Johnson, S., Hayes, A. M., Field, T.,

- Schneiderman, N., & Mc Cabe, P. (Eds.), *Stress, coping, and depression* (pp. 291–306). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, S. C. y Wilson, K. G. (2003). Mindfulness: Method and process. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 161-165.
- Hayes, S. C. (2002). Buddhism and acceptance and commitment therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9, 58-66.
- Hayes, A. & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 255-262.
- Hauser, S. T., Vieyra, M. A. B., Jacobson, A. M., & Wertlieb, D. (1985). Vulnerability and resilience in adolescence: Views from the family, *Journal of Early Adolescence*, 5, 81–100.
- Hedlund, J., y Sternberg, R. J. (2000). Too Many Intelligences? Interpreting Social, Emotional, and Practical Intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp.136-167). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex diferentes in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 54, 712
- Hoffman, M. L. (1987). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao, Desclée de Brouwer, p.p. 59-93.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathic emotions and justice in society. *Social Justice Research*, 3, 283-311.

- Hurrelmann, K., (1997). Prevención en la adolescencia. En G. Buela-Casal, L. Fernández-Ríos, L., y T. J. Carrasco, *Psicología preventiva* (pp. 105-116). Madrid: Pirámide.
- Ingram, R. E. (1990). Self-focused attention in clinical disorders: Review and a conceptual model. *Psychological Bulletin*, *107*, 156–176.
- Jonh, O. P. & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theroretical perspectives. En L. A. Pervin y John O. P. (Eds.) *Handbook of Personality: Theory and research* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life-span development. *Journal of Personality*, *72*, 1301-1333.
- Jonh, O. P. & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theroretical perspectives. En L. A. Pervin y John O. P. (Eds.) *Handbook of Personality: Theory and research* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Johnson, S. L. (2000). *Mania and goal regulation: A review*. Manuscript submitted for publication.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de psicología*, *93*, 21-39.
- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E. (2007). *La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo*. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (p.118). Málaga, España.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., et al., (1992). Effectiveness of a mindfulness-based stress

reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149, 936–943.

Kabat-Zinn J, Wheeler E, Light T, Skillings, A, Scharf, MF, Cropley T. G, Horner D, Bernhard JD, (1998): Influence of a mindfulness meditation-based stress education intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photo chemotherapy (PUVA), *psychosomatic medicine* 60, 625-632.

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33–47.

Kabat-Zinn J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living. Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Delta Book Publishing. New York.

Kandel, E. R., Schwartz, J.H. y Jessel, T.M. (2001). *Principios de Neurociencia*. (4a. Ed.) Mc. Graw Hill Interamericana.

Kaplan, K., Goldenberg, D. & Galván-Nadeau, M. (1993). The impact of a meditation-based stress reduction program on fibromyalgia. *General Hospital Psychiatry*, 15, 284-289.

Kingston, T., Dooley, B., Bates, A., Lawlor, E., & Malone, K. (2007). Mindfulness- based cognitive therapy for residual depressive symptoms. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 80, 193–203.

- Kirsch, I., Mearns, J., & Catanzaro, S. J. (1990). Mood regulation expectancies as determinants of dysphoria in college students. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 306–312.
- Kristeller, J. L. (2003). Mindfulness, Wisdom and eating: Applying a multi-domain model of meditation effects. *Journal of constructivism in the human sciences, 8*, 107-118.
- Lam, L. T., y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology, 142* (1), 133-145.
- Lane, R. D. (2000). Level of emotional awareness: Neurological, Psychological and social perspectives. En R. Bar-On., y J. D. A. (Eds.), *The Handbook of emotional Intelligence* (pp. 171-192). San Francisco CA: Jossey- Bass.
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant: Know your values and frame the debate*. Vermont, USA: Chelsea Green Publishing.
- Latorre, J. M. y Montañés, J. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés, 10*, 111-125.
- Lazarus, R. S. y Lazarus, B. (1994). *Passion and Reason*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Leary, Mark R. & Tate, Eleanor B. (2007). The multi-faceted mature of *Mindfulness*. *Psychological Inquiry, 18:4*, 251-255.
- LeDoux J. E., (2000). Emotion Circuits in the Brain. *Annual Review of Neuroscience, 23:155-184*.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon y Schuster.

- LeDoux, J. E. (1995). Emotion: clues from the brain. *Annual Review of Psychology*, 46, 209-25.
- Leuner, B. (1996). Emotionale Intelligenz und Emanzipation (Emotional intelligence and emancipation.). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196-203.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Liff, B. S. (2003). Social intelligence: Applications for developmental education. *Journal of developmental Education*, 26(3), 28.
- Linehan, M. M. & McGhee D. E. (1994). A cognitive-behavioral model of supervision with individual and group components. In S. E. Greben & R. Ruskin (Eds.), *Clinical Perspectives in Psychotherapy Supervision*. Washington D. C.: American Psychiatric Association, 165-188.
- Linehan, M. (1993a). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Nueva York: Guilford Press.
- Linehan, M. (1993b) *Skills training manual for treating borderline personality disorder*. Nueva York: Guilford Press.
- Lischetzke, T. & Eid, M. (2003). Is attention to feelings beneficial or detrimental to affective well-being? Mood regulation as a moderator variable. *Emotion*, 3, 361-377.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., y Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (8), 1018-1034.

- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lopes, P. N., Salovey, P., y Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, Personality and perceived quality of social relationships. *Personality and individual differences*, 35(3), 641-659.
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M. y Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 2, 1-3.
- Lopes, P. N. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, Emotional and practical skills. En H. J. Walberg, M. C. Wang, R. P. Weissberg, y Zins (Eds.), *Building School Success on Social and Emotional Learning*. (pp. 76-93). NY: Teachers College Press.
- Lutz, A, Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2007). Meditation and the Neuroscience of Consciousness: An Introduction. En: Zelazo, P., Moscovitsch, M., & Thompson, E. *The Cambridge Handbook of Consciousness*. Cambridge University Press. Cambridge, New York.
- MacLeod, A. K. & Conway, C. (2005). Well-being and the anticipation of future positive Experiences: The role of income, social networks and planning ability. *Cognition and Emotion* 19, 357-374.
- Maldonado, V. y Extremera, N. (2000). *La prevención del consumo de drogas en el medio escolar*. Ponencia presentada en las IX Jornadas Provinciales de Drogodependencias, Málaga.
- Marlatt G. A. (1994). La prevención de recaídas en las conductas adictivas: un enfoque de tratamiento cognitivo-conductual. En Casas M, Gossop, M. (coord.), *Recaída y prevención de recaídas*. Barcelona: Ediciones en Neurociencias.

- Marlatt, G. A. & Gordon, J. R., (1985). *Relapse Prevention: Maintenance Strategies in the Treatment of Addictive Behaviors*. New York: Guilford Press.
- Marr, A. J. (2006). Relaxation and muscular tension: a biobehavioristic explanation. *International Journal of stress Management*, 13, 131-153.
- Marín, S. M., Teruel, M. M., Bueno, G. C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12, 2-3, 379-391.
- Martin, J. P. (1997). Mindfulness: A proposed common factor. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7, 291–312.
- Martin, D. y Boeck, K. (2004). *EQ. Qué es Inteligencia Emocional*. Madrid: Improve.
- Martín, I, M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martín-Asuero, A. y García de la Banda, G. (2007). Las ventajas de estar presente: desarrollando una conciencia plena para reducir el malestar psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 369-384.
- Martínez, I. y Salanova, M. (2003). Niveles de Burnout y Engagement en Estudiantes Universitarios. Relación con el Desempeño y Desarrollo Profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *The Maslach Burnout Inventory. Research Edition*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press. 3rd ed.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3–25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Matthews, G. y Zeidner, M. (2000). Emotional Intelligence, adaptation to stressful encounters and health outcomes. En R. Bar-On, R. y J. D. A Parker, (Eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence*, Jossey-Bass.
- Matthews, G., Zeidner, Z. y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. The MIT Press.
- Maurer, M. & Brakkeitt, M. A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Dude.
- Mayer, J., Roberts, R. D., & Barsade, G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 1-13.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004a). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3).
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso *Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Item Booklet*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). *Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability*. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.
- Mayer, J. D. y Cobb, C. D. ((2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development,*

assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.

McCrae, R. R. & Costa P. T. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the Five-Factor Model. En J. S. Wiggins (Eds.). *The Five-Factor Model of Personality: Theoretical Perspectives*. New York: Guilford Press, 51-87.

McCrae, R. R. & Costa P. T. (1999). A five-factor theory of personality. En L., Pervin y O. P. John (Eds.) *Handbook of Personality*, 2nd edn. (139-153) New York: Guilford Press.

McCrae, R. R. (2000). "Emotional Intelligence from the Perspective of the Five-Factor Model of Personality". En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp. 263-277. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mearns, J. (1991). Coping with a break-up: Negative mood regulation expectancies and depression following the end of a romantic relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 327-334.

- Mestre, J. M., Guil, M. R., y Gil- Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *R.E.M.E. [On line]*, 7 (16).
- Mestre, V., Pérez Delgado, E., Frías, D. y Samper, P. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (3), 445-457.
- Mestre, J. M., Palmero, F., y Guil, R. (2004). Inteligencia emocional, una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (Eds.), *Procesos psicológicos Básicos: Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, Pedagogía y Psicología* (pp, 249-280). Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Mestre, V., Frías, N., y Samper G. (2004). La medida de la empatía: Análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Mestre, V., Samper P., Tur, A., y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 691-703.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., et al., (2000). *Manual for Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan Press.
- Miró, M. T. (2006). Editorial. *Revista de Psicoterapia*, 66/67.
- Montero, I. y León. O. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 7(3), 847-862.
- Mor, N., & Winquist, J. (2002). Self-focused attention and negative affect: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128, 638–662.

- Mozaz, M. J., Mestre, J. M. y Núñez-Vázquez, I. (2006). Inteligencia emocional y cerebro. En Mestre, N. J. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, M. M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*, 12, 2-3, 401-412.
- Murphy, R. y Allen, J. (2006). *A Critique of Emotional Intelligence: What are the Problems and How Can They Be Fixed?* Mahweh, NJ: Erlbaum.
- Mullen, B., & Suls, J. (1982). "Know thyself": Stressful life changes and the ameliorative effect of private selfconsciousness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 43-55.
- Nasby, W. (1989). Private self-consciousness, self-awareness, and the reliability of self-reports. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 950-957.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. & Hansenne, M. (2009). "Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?" *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Nelson, T. O., Stuart, R. B., Howard, C., & Crowley, M. (1999). Metacognition and clinical psychology: A preliminary framework for research and practice. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 73-70.
- Newsome, S., Day, A. & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 29, 1005-1016.

- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology, 4*, 569-582.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). NY: McGraw-Hill.
- Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*, vol. 36. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Orsillo, S. M., & Roemer & Holowoka, D.W. (2005). Acceptance-based behavioral therapies for anxiety. In and Mindfulness-Based Approaches in S. M. Orsillo, & L Roemer eds. *Acceptance and Mindfulness-Based Approaches to Anxiety Conceptualization and Treatment*. (pp 3-35). New York: Springer.
- Payne, W. L. (1983/1986). A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and Abstracts. *International, 47*, p. 203A.
- Parker, J., Taylor, G. y Bagby, R. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences, 30*, 107-115.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*(1), 163-172.
- Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R. B., & Reynolds, S. (1996). *Changing moods: The psychology of mood and mood regulation*. Harlow, England: Addison Wesley.

- Parker, G. A., Anderson, B. K., & Marlatt, G. A. (2001). Relapse prevention therapy. In N. Heather, T. J. Peters, & T. Stockwell (Eds.), *International handbook of alcohol dependence and problems* (pp. 575-592). New York: John Wiley.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47(01), 2030A (University Microfilms No. AAC 8605928).
- Phelps, E. A. ((2006). Emotion and Cognition: Insights from studies of the human amygdale. *Annual Review of Psychology*, 57, 27-53.
- Perandones, G. T. y Castejón, C. J. (2007). *Implicaciones para la formación del profesorado derivadas del estudio de la Inteligencia Emocional y la autoeficacia docente*. En prensa.
- Pérez, M. A. y Botella, L. (2007). Conciencia plena (mindfulness) y psicoterapia: concepto, evaluación y aplicaciones clínicas. *Revista de psicoterapia*, 17, 77-120.
- Pérez J. P., Petrides K. V. y Furnham A (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. En R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An Internacional Handbook*. Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.
- Pérez, P. N. y Castejón, C. J. L. (2007). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12, 121-131.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36, 277-293.

- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Pons, D., Atienza, F. L., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2000). Satisfaction With Life Scale: analysis of factorial invariance for adolescents and elderly persons. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 62-68.
- Pyszczynski T., & Greenberg J. (1987) Self-regulatory perseveration and the depressive self-focusing style: a self-awareness theory of reactive depression. *Psychol Bull*, 102, 122-38.
- Ramel, W., Goldin, P., Carmona, P. E. y McQuaid, J. R. (2004) The effects of *mindfulness* meditation on cognitive processes and affect in patients with past depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 433-455.
- Ramos, N. S., Hernández, S. M., y Blanca, M. J. (2009). Efecto de un programa integrado de *mindfulness* e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15 (2-3), 207-216.
- Ramos, N. S., Hernández, S. M., y Blanca, M. J. (2010). Hacia un programa Integrado de Mindfulness e Inteligencia Emocional. *INFOCOP-On-Line*, 35-36.
- Ramos, N. S., y Hernández, S. (2008). Inteligencia emocional y mindfulness; Hacia un concepto integrado de la inteligencia emocional. *Revista facultad de trabajo social*, 24(24), 135-146.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Perceived Emotional intelligence facilitates Cognitive-Emotional Processes of Adaptation to an Acute Stressor. *Cognition & Emotion*, 21, 758-772.

- Ramos, N., y Recondo, O. (2010). *Inteligencia Emocional Plena*. Pendiente de publicación.
- Roccas, S., Savig, L., Schwartz, S., & Knafo, A. (2002). The Big Five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 789-801.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122–135.
- Ryff, C., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1–28.
- Salovey, P., Rothman, A. J., Detweiler, J. B., & Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55, 110–121.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., y Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.
- Robins, C. J., & Chapman, A. L. (2004). Dialectical behavior therapy: Current status, recent developments, and future directions. *Journal of Personality Disorders*, 18, 73–89.
- Roccas, S., Savig, L., Schwartz, S. & Knafo, A. (2003). The Big Five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 789-801.
- Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2007). An open trial of an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder. *Behavior Therapy*, 38, 72–85.
- Rodríguez, A., Del Libano M., Cifre, E., Llorens, S. y Bresó, E. (2003). Flow vs

adicción al trabajo: ¿Opuestos o complementarios? *Psicología de las Organizaciones del trabajo y Recursos humanos y de la Salud* (pp.130-134). Madrid: Biblioteca Nueva.

Rogers, C. R. (1992). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change (APA Centennial Feature). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 827-832.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Evans, D. E. (2000) Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122-135.

Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral no publicada. Immaculata College, Immaculata, PA.

Ruiz-Aranda, P., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 223-230.

Safran, J. D. & Muran, J. C. (2005). *La alianza terapéutica. Una guía para el tratamiento relacional*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

Salanova, M., Bresó, E, y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un Modelo Espiral de las creencias de Eficacia en el Estudio del Burnout y del Engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar Psicológico en Estudiantes Universitarios: Facilitadores y Obstaculizadores del Desempeño Académico. *Anales de psicología*, 21 (1), 170-180.

Salguero, J. M., & Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, 207-221.

- Salguero, D., Ruíz, P., Fernández-Berrocal, P., y H. González-Ordi. (2008). Inteligencia Emocional y sugestionabilidad: Efectos sobre el nivel de ansiedad en una muestra de Mujeres Universitarias. *Ansiedad y Estrés*, 14(2-3), 143-158.
- Salmon, P. G., Santorelli, S. F., & Kabat-Zinn, J. (1998). Handbook of health behavior change. In S. A. Shumaker, E. B. Schron, J. K. Ockene, & W. L. Bee (Eds.), *Intervention elements in promoting adherence to mindfulness-based stress reduction programs in the clinical behavioral medicine setting* (2nd ed., pp. 239–268). New York: Springer.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B. y Mayer, J. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp.141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C, y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (ed) *Emotion, disclosure, and health* (pp.125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627, 185-211.

- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (eds.) (1997): *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy and wise. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. Filadelfia: Psychology Press/Taylor y Francis Group.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B. y Mayer, J. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp.141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, M. T., Montañés, J., Latorre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional percibida y la salud mental en la pareja. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 343-353.
- Sanchez N, Blum V, Piñeyro L. (1990). Variables relacionadas con el éxito académico de los estudiantes de medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. *Educacion Médica y Salud*, 24(2): 207-212.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A development perspective. En R. Baron y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Santolaya, O. F. (2009). Psicología en las aulas. *Revista INFOCOP*, 44.
- Scales, P. C., & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.

- Scarr, S. (1989). Protecting general intelligence: Constructs and consequences for interventions. En R. L. Linn (Ed.), *Intelligence: Measurement, theory, and public policy* (pp. 74-118). Urban, IL: University of Illinois Press.
- Shapiro, S., Carlson, L., Astin, J., and Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical Psychology, 62*(3). 373-386.
- Shapiro, D. H. (1982). Overview: Clinical and physiological comparisons of meditation with other self-control strategies. *American Journal of Psychiatry, 139*, 267-274.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33* (5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The asurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92.
- Scheer-Dickson N., (2004) Current developments of metacognitive concepts and their clinical implications: mindfulness-based cognitive therapy for depression. *Counselling Psychology Quarterly, 17*, 223-234.
- Shiota, Michelle N., Dacher Keltner, and Oliver P. John (2006). "Positive Emotion Dispositions Differentially Associated with Big Five Personality and Attachment Style. *Journal of Positive Psychology, 1*, 61-71.
- Schulze, R. y Roberts, R. D. (eds.) (2005): *Emotional Intelligence. An International Handbook*. Gotingen (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Goldman, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual Differences, 25*, 167-177.

- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression*. New York: The Guilford press.
- Sells, C. W. & Blum, W. R. (1996). Current trends in adolescent health. In R. J. DiClemente, W. B. Hansen, & L. E. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behavior* (pp. 5-34). Nueva York: Plenum Press.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a higher EQ*. Nueva York: Harper Collins.
- Shiota, L., Keltner, D. & John, O. P. (2006) Positive emotion dispositions differentially associated with Big Five personality and attachment style. *Journal of Positive Psychology, 1*, 61-76.
- Siegel, D. (2007). *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York: WW Norton.
- Siegel, D. (2009). *The Mindful Brain*. Sydney: In happiness & its causes seminar's lecture.
- Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia, 17*, 5-31.
- Soldevilla, A., Filella, G. & Agulló, M. J. (2007). "Educar las emociones en la escuela: formación al profesorado". En *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfico.
- Spector, P. E. (2002). *Psicología Industrial y Organizacional: Investigación y práctica*. México: Manual Moderno.
- Stern, D. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: Norton.
- Sternberg, R. J. (2000). The concept of intelligence. En R.J. Sternberg. *La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico*

en estudiantes universitarios 129 (Ed.), Handbook of intelligence (pp. 3-15). Nueva York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J., y Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.

Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., y Bundy, D. A. (2001). *The predictive value of IQ*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47 (1), 1-41.

Sternberg, R. (2004). Theory Based University Admissions Testing for a New Millennium. *Educational Psychologist*, 39 (3), 185-198.

Sternberg, R. J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of human intelligence*. New York: Viking.

Suzuki, S. (2006). *Zen Mind, Beginner's Mind*. Boston and London: Shambhala Publications.

Swinkels, A., & Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: Monitoring and labeling one's mood states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 934-949.

- Tacón, A. M., Caldera, Y. M. y Ronaghan, C. (2004). Mindfulness-based stress reduction in women with breast cancer. *Families Systems & Health*, 22, 193-203.
- Tamietto, M., Latini, L., De Gelder, B. y Geminiani, G. (2005). Functional asymmetry and interhemispheric cooperation in the perception of emotions from facial expressions. *Experimental Brain Research*, 171(3), 389-404.
- Taylor, R. D. (1994). Risk and resilience: Contextual influences on the Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 119–137). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., y Parker, J. D. A. (1997). *Dissorders of affect regulation*. Cambridge, R. U.: Cambridge University Press.
- Teasdale, J., More, R. Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S. y Segal, Z. (2002) Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: empirical evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 275-287.
- Teasdale, J., Segal, Z., Williams, J. M. G., Ridgeway, V., Soulsby, J., & Lau, M. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness- based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 615– 625.
- Teasdale, J., Segal, Z. y Williams, J. (1995) How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, 33, 25-39.
- Teasdale, J. D., & Bernard, P. J. (1993). *Affect, cognition and change: Re-modeling depressive thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Teasdale, J. D. (1999). Emotional processing, three modes of mind, and the prevention of relapse in depression. *Behaviour Research & Therapy*, 37, S53–S78.

- Telch, C., Agras, W. & Linehan, M. (2001). Dialectical behaviour therapy for binge, eating disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 1061-1065.
- Tejedor, T. F. y Garcia-V. A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Tranel, D., Damasio, A. y Damasio, H. (1998). Ictact recognition of facial expressions, gender, and age in patients with impaired recognition of face identity. *Neurology*, 38, 690-696.
- Trinidad, D. y Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- Tolan, P. H. (1996). How resilient is the concept of resiliency. *The Community Psychologist*, 29(4), 12-15.
- Topping, K., Holmes, E. A., y Bemner, W. (2000). The Effectiveness of School-Based Programs for the Promotion of Social Competence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 411-432). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Tur, A. M., Mestre, V. y Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 75-88.
- Vallejo. M. A. (2008). *Mindfulness* o atención plena: de la meditación y la relajación en la terapia. En F. J. Labrador (Coord.): *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 225-241), Madrid: Pirámide.

- Vallejo, M. A. (2007). El mindfulness y la “tercera generación de terapias psicológicas”. Consejo General de Colegios de Oficiales de Psicólogos. *Infocop, Revista de Psicología*, 33, 1-2.
- Vallejo, M.A. (2006). Atención Plena. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*. 5(2), 231-254.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.
- Van Rooy. D. L., Alonso. A. & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*. 38, 689-700.
- Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Dissertation Abstracts International Section: Humanities and Social Sciences*. 64 (11-A) 3978.
- Vrugt, A. (1996). Perceived self-efficacy, work motivation and well-being. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst y C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of Work and Health Psychology* (págs. 389-403). Chichester: John Wiley & Sons.
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40, 1543–1555.
- Walker, Z., y Townsend, J. (1998). Promoting adolescent mental health in primary care: a review of the literature. *Journal of Adolescence*, 21, 621-634.
- Warwick, J. y Nettelbeck, T. (2004). Emotional Intelligence is...? *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.

- Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological bulletin*, 37, 444-445.
- Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S., & White, T. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 5-13.
- Weinstein, J. (1992) *Riesgo Psicosocial en Jóvenes*. PREALC. Santiago de Chile.
- Weissberg, R. P. & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. I. E. Sigel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 877-954). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z. & Sivo, P. J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 255-296). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. Chichester, UK: Wiley.
- Whelton, W. J. (2004). Emotional processes in psychotherapy: Evidence across therapeutic modalities. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 58-71.
- Wilson, K. G. & Luciano, M. C. (2002). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.
- Zeidner, M, Matthews, G. y Roberts, R. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, 1, 265-275.

- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37 (4), 215-231.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R.D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology. An International Review*, 53(3), 371-399.
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2006). Emotional intelligence, adaptation, and coping. En J. Ciarrochi, J. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (2nd ed., pp. 82–97). Philadelphia: Psychology Press.
- Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposeful Behavior. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 3-27). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

CAPITULO 8: ANEXOS

8.1. Anexo 1: Medidas

Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness

1	2	3	4	5
Nunca o pocas veces verdadero	Raras veces verdadero	A veces verdadero	A menudo verdadero	Siempre verdadero

1. Mientras camino me doy cuenta de las sensaciones de mi cuerpo al moverse.
2. Soy capaz de encontrar las palabras adecuadas para describir mis sentimientos.
3. Me critico por tener emociones irracionales o inapropiadas.
4. Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar ante ellas.
5. Cuando estoy haciendo algo me distraigo con facilidad.
6. Cuando me ducho o me baño, me doy cuenta de las sensaciones del agua sobre mi cuerpo.
7. Puedo expresar fácilmente con palabras mis creencias, opiniones y expectativas.
8. No presto atención a lo que hago porque estoy soñando despierto, preocupado con otras cosas o distraído.
9. Observo mis sentimientos sin enredarme en ellos.
10. Me digo a mí mismo que no debiera sentirme como me siento.
11. Me doy cuenta de cómo los alimentos y las bebidas afectan a mis pensamientos, sensaciones corporales y emociones.
12. Me resulta difícil encontrar palabras para describir lo que pienso.
13. Me distraigo fácilmente.
14. Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos y no debería pensar de esa forma.
15. Presto atención a las sensaciones, como las del viento en mi pelo o el sol sobre mi cara.
16. Tengo dificultad a la hora de pensar en las palabras adecuadas para expresar lo que siento acerca de las cosas.
17. Juzgo si mis pensamientos son buenos o malos.
18. Encuentro dificultad para estar centrado en lo que ocurre aquí y ahora, en el presente.
19. Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, “paro” y me doy cuenta sin dejarme llevar por ellos.
20. Presto atención a los sonidos, por ejemplo al tic-tac de los relojes, al trino de los pájaros o a los coches que pasan.
21. En situaciones difíciles, puedo pararme sin reaccionar de modo inmediato.
22. Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, me resulta difícil describirla porque no encuentro las palabras adecuadas.
23. Tengo la impresión de que “pongo el piloto automático” sin ser muy consciente de lo que estoy haciendo.
24. Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, consigo calmarme al poco tiempo.
25. Me digo a mí mismo que no debería pensar de la forma en que lo hago.
26. Me doy cuenta de los olores y aromas de las cosas.
27. Incluso cuando me siento muy contrariado, encuentro una forma de expresarlo en palabras.
28. Realizo actividades sin estar realmente atento a las mismas.
29. Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, soy capaz de darme cuenta sin reaccionar.

30. Creo que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas y no debería sentir las.
 31. Me doy cuenta de elementos visuales en el arte o en la naturaleza tales como colores, formas, texturas, o patrones de luz y sombra.
 32. Tengo una tendencia natural a expresar mis experiencias en palabras.
 33. Cuando tengo imágenes o pensamientos que me perturban, reparo en ellos y dejo que se vayan.
 34. Realizo trabajos o tareas de forma automática sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.
 35. Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, la valoración sobre mí mismo es buena o mala, en consonancia con el contenido de ese pensamiento o imagen.
 36. Presto atención a la forma en que mis emociones afectan a mis pensamientos y comportamiento.
 37. Puedo describir cómo me siento en un momento dado, de forma bastante detallada.
 38. Me sorprende a mí mismo haciendo cosas sin prestar atención.
 39. Me reprocho a mí mismo cuando tengo ideas irracionales.

Trait Meta-Mood Scale-24 -TMMS-24-

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

Big Five: Neuroticismo y Extraversión

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Total de acuerdo
1.Tiendo a implicarme demasiado cuando alguien me cuenta sus problemas				
2.No suelo sentirme tenso				
3.Soy más bien susceptible				
4.No es fácil que algo o alguien me hagan perder la paciencia				
5.No creo ser una persona ansiosa				
6.Me siento vulnerable a las críticas de los demás				
7 .En general no me irrita, ni siquiera en situaciones en las que tendría motivos suficientes				
8.Cuando me enfado manifiesto mi malhumor				
9.No suelo sentirme sólo y triste				
10.No suelo reaccionar de modo impulsivo				
11.Mi humor pasa por altibajos				
12.A veces me enfado por cosas de poca importancia				
13.A menudo me noto inquieto				
14.No suelo perder la calma				
15.No tengo dificultad para controlar mis sentimientos				
16.En diversas circunstancias me he comportado impulsivamente				
17.Normalmente no reacciono de modo exagerado, ni siquiera ante las emociones fuertes				
18.No suelo reaccionar a las provocaciones				
19A menudo me siento nervioso				
20.Me molesta mucho que me interrumpen mientras estoy haciendo algo que me interesa				
21Cuando me critican, no puedo evitar exigir explicaciones				
22.Incluso en situaciones muy difíciles, no pierdo el control				
23.A veces incluso pequeñas dificultades pueden llegar a preocuparme				
24.No suelo cambiar de humor bruscamente				

Maslach Burnout Inventory-Student Survey

Ninguna vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al me	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días
0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre

Con qué frecuencia? Escala de: 0 a 6

- 1) Me siento emocionalmente "agotado" por hacer esta carrera.
- 2) Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.
- 3) Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la universidad.
- 4) Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mis estudios
- 5) Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen relacionados con mis estudios
- 6) Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios.
- 7) Veo que contribuyo efectivamente durante las clases en la universidad.
- 8) Estoy inmerso en mis estudios.
- 9) En mi opinión soy un buen estudiante
- 10) Me estimula conseguir objetivos en mis estudios.
- 11) Mi carrera es retadora para mí.
- 12) Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.
- 13) Dudo de la trascendencia y valor de mis estudios.
- 14) Durante las clases, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas.
- 15) Mis estudios me inspiran cosas nuevas.
- 16) Estoy entusiasmado con mi carrera.
- 17) Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo.
- 18) Estudiar o ir a clase todo el día es una tensión para mí.
- 19) En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien.
- 20) Me encuentro "consumido" al final de un día en la universidad.
- 21) El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante.
- 22) Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.
- 23) Estoy "cansado" de estudiar.
- 24) Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante.
- 25) He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad.
- 26) Es difícil para mí separarme de mis estudios.
- 27) Creo que mi carrera tiene significado
- 28) Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.
- 29) Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.
- 30) He perdido entusiasmo por mi carrera.
- 31) Estoy orgulloso de hacer esta carrera.
- 32) He aprendido muchas cosas interesantes durante mi carrera.**

Índice de Reactividad Interpersonal- Empatía (IRI)

1	2	3	4	5
pocas veces verdadero	raras veces verdadero	a veces verdadero	a menudo verdadero	muy a menudo verdadero

1. Sueño y fantaseo bastante a menudo acerca de las cosas que me podrían suceder
2. A menudo tengo sentimientos tiernos de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de las personas de una novela
6. En situaciones de emergencia me siento aprehensivo e incomodo
7. Soy normalmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me involucro completamente
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo
10. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en una situación muy emotiva
11. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)
12. Resulta raro para mí implicarme en un buen libro o película
13. Cuando veo a un herido tiendo a permanecer calmado
14. Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por el
19. Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias
20. A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes
22. Me describiría como una persona bastante sensible
23. Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias
25. Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo
28. Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar

Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ I)

1	2	3	4	5
Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre

1. Siento que soy el único que tiene la culpa.
2. Siento que soy el único responsable de lo que ha pasado.
3. Pienso sobre los errores que he cometido en esa situación.
4. Pienso que básicamente la causa de lo ocurrido debe corresponderme a mí.
5. Pienso que tengo que aceptar que esto ha ocurrido.
6. Pienso que tengo que aceptar la situación.
7. Pienso que no puedo cambiar nada de esto.
8. Pienso que debo aprender a vivir con esto.
9. A menudo reflexiono sobre cómo me siento
10. Estoy preocupado por aquello que pienso y siento
11. Quiero comprender porque me siento de esta manera a raíz de lo que ha ocurrido.
12. Pienso demasiado sobre los sentimientos que me causo esa situación.
13. Pienso en las cosas más bonitas que he experimentado.
14. Pienso en cosas agradables que no tienen nada que ver con esto.
15. Pienso en algo agradable en vez de en aquello que ha ocurrido.
16. Pienso en experiencias agradables.
17. Pienso en aquello que puedo hacer mejor.
18. Pienso sobre cómo puedo afrontar mejor la situación.
19. Pienso en cómo puedo cambiar la situación.
20. Pienso un plan para tratar de hacerlo mejor.

21. Pienso que yo puedo aprender algo de esta situación.
22. Pienso que puedo convertirme en una persona más fuerte como resultado de lo ocurrido.
23. Pienso que la situación también tiene un lado positivo.
24. Busco el lado positivo del problema.
25. Pienso que podría haber sido mucho peor.
26. Pienso que otras personas están pasando peores experiencias.
27. Pienso que no ha sido tan malo comparado con otras cosas.
28. Me digo que hay cosas peores en la vida.
29. A menudo pienso que lo que he experimentado es peor que los que otros han experimentado.
30. Continuamente pienso sobre cuán terrible es lo que he experimentado.
31. A menudo pienso que lo que yo he experimentado es lo peor que puede ocurrirle a una persona.
32. Continuamente pienso en que la situación ha sido horrible.
33. Siento que otros son los culpables de esto.
34. Siento que otros son responsables por lo que ha ocurrido.
35. Pienso sobre los errores que otros han cometido en este asunto.
36. Siento que básicamente la causa de esto corresponde a otros.

Escala de Autoeficacia

0	1	2	3	4	5	6
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. ___ Seré capaz de utilizar las habilidades prácticas aprendidas en clase este curso.
2. ___ Seré capaz de comprender los temas más difíciles en clase.
3. ___ Si me esfuerzo, podré hacer casi todo el trabajo de clases.

4. ___ Podré aprender en clase, incluso las cosas más complicadas.

5. ___ Si me empeño, seré capaz de hacer las tareas más complicadas de clase.

Satisfaction with life scale (SWLS)

1	2	3	4	5	6	7
No, en absoluto	No, apenas	Más bien no	Ni sí, ni no	Más bien sí	Sí, bastante	Sí, del todo
1.- Mi vida, en casi todo, responde a mis aspiraciones						
2.- Las condiciones de mi vida son excelentes						
3.- Estoy satisfecho con mi vida						
4.- Hasta ahora, en mi vida, he logrado cosas que eran importantes para mí						
5.- Si volviese a nacer, cambiaría bastantes cosas de mi vida						

8.2. Anexo 2:

Programa de “Inteligencia Emocional Plena”

INEP

Programa de entrenamiento mixto, en el que se incluyen ejercicios de conciencia plena (*Mindfulness*) con otros procedentes del marco de la Inteligencia Emocional. Entendemos que las destrezas aprendidas con la práctica de la conciencia plena podrían ser generalizadas a diferentes situaciones emocionales presentadas. Como novedad hemos tratado de que no se incluyan sin más ejercicios procedentes de la inteligencia emocional versus la conciencia plena, sino que se incluyen dinámicas y ejercicios en los que se solicita a los usuarios que se enfrenten a situaciones emocionales con total atención al aquí y al ahora, precedidos por otros de toma de conciencia. De esta forma, el usuario, no sólo es capaz de mantener la práctica de la atención plena durante más tiempo sino que además se le dan estrategias concretas para enfrentar con plena conciencia las situaciones emocionales cotidianas. De esta integración se obtienen ciertas ventajas, por un lado, la práctica de la conciencia plena no se limita a un tiempo fuera de la vida cotidiana, sino que podría quedar incluida en casi cualquier situación emocional y, por otro, las dinámicas propuestas son más variadas y estimulantes, aumentando la motivación para su realización.

ESTRUCTURA DE LA SESIÓN: (3 h.)

1. Centramiento inicial.
2. Algunas cuestiones teóricas.

3. Práctica de la Atención Plena e Inteligencia Emocional Plena (DESCANSO de 30 mins.).
4. Foro (Conclusiones teórico-prácticas y aprendizajes de la sesión).
5. Cierre de sesión: Meditación final.

En cada sesión se incluyen ejercicios de *Mindfulness* e Inteligencia emocional plena (INEP)

1ª sesión: Evaluación de variables (pretest)

1ª y 2ª sesión: Entrenamiento en Atención emocional

- Realización de ejercicios intra e interpersonal

3ª y 4ª sesión: Entrenamiento en Facilitación emocional

- Realización de ejercicios intra e interpersonal

5ª y 6ª sesión: Entrenamiento en Comprensión emocional

- Realización de ejercicios intra e interpersonal

7ª y 8ª sesión: Entrenamiento en Regulación emocional

- Realización de ejercicios intra e interpersonal

8ª sesión Evaluación de variables (postest)

INTELIGENCIA EMOCIONAL PLENA

INTRAPERSONAL

Atención y percepción emocional intrapersonal

- Emociones inducidas: Extractos de películas (identificar y describir el estado emocional experimentado)

- Emociones inducidas: Lectura de poema (identificar y describir el estado emocional experimentado)
- Los Globos (identificar y describir el estado emocional experimentado)

Comprensión emocional intrapersonal

- Meditación a través del espejo (observarme y reconocer mi fisonomía en la imagen que se proyecta. Describir la realidad sin valoraciones, solo descripciones).
- Meditación sobre fotografías personales (tres fotografías de tu infancia, juventud y vida adulta. Descripción formal de la imagen; describir lo que está ocurriendo; describir cómo me siento).
- La meditación sobre mi camino ¿Cuál es mi camino? (Kabat Zinn, 1994, Pág 138) Preguntas. Aceptar el “no sé” y dejar que la experiencia nos dé el conocimiento y no los prejuicios sobre el tema.
- Personaje ficticio en busca de soluciones (se da un personaje ficticio a cada uno y se ve cómo abordaría el problema que la persona ha decidido; salir de su punto de vista (identificación) y ver otras alternativas a su punto de vista). No hay opciones mejores o peores. Yo elijo cómo solucionar el problema. BUSCAR PERSONAJES (Pipi Calzaslargas, Homer Simpson, House, Robin Hood). Se ve un fragmento previo del personaje en youtube.

Facilitación emocional intrapersonal

- El balance emoción – corporalidad (cara sonriente y triste; presión sobre el brazo dominante)
- Inducción emocional (músicas) y dibujar un rostro (reflejar el estado emocional; 5 tipos de música; esquema de rostro para rellenar).
- Composición de poemas en grupo (cada uno da una palabra inicial y se compone un poema)

Regulación emocional intrapersonal

- Afirmaciones de gratitud con conciencia plena.
- Mandala compartido.
- Composición escultórica de: familia, trabajo, amigos, etc. (Pautas: atención a la respiración, cuerpo y mente: estado y contenido).

INTERPERSONAL

Atención y percepción emocional interpersonal

- Observar al compañero (frente al compañero)
- Identificar emociones en el compañero (se facilitan distintas emociones escritas en un papel que debe adivinar el compañero por mímica)
- Reconocimiento de emociones en fotografías de otras personas (power point)
- Creación de un círculo humano (observación de los demás)
- Los Globos (identificar y describir el estado emocional experimentado junto a un compañero).

Comprensión emocional interpersonal

- Descubre a tu compañero (Berrocal y Ramos, Pág 74) – Lo que veo, lo que imagino que está experimentando y conecto lo que veo con lo que imagino “Como veo que está... imagino que...”.
- Descubre al compañero resolviendo tareas complejas (contando un chiste, leyendo un texto complicado, cantando una canción concreta, haciendo una declaración de amor, etc.). Identificar los pensamientos, sensaciones y emociones al hacer la tarea, y luego los demás comentan cómo lo han percibido.
- Visualización de una situación que te guste y describir sensaciones al compañero que escucha con atención plena (sin las típicas respuestas verbales y no verbales de escucha).

Facilitación emocional interpersonal

- Bailar al son de las músicas

- Asociación libre de palabras a estados emocionales (Tras escuchar una música se forman parejas y frente al compañero se intercambian palabras libres que surgen en ese momento, hasta que la música suena de nuevo y se reproduce el ejercicio de nuevo).

Regulación emocional interpersonal

- “¿Quién eres? Yo soy...” (Por parejas, uno pregunta ¿Quién eres? Y el otro responde cada vez que escucha la pregunta. Luego, cambian de rol).
- Cambiar tu estado emocional (escucha en silencio en estado meditativo; canta en grupo “La LLorona”, Chabela Vargas / Sevillana “Algo se muere en el alma cuando un amigo se va”). Se escucha primero y luego se canta en grupo “Carnaval”).
- Cuidador de baile (Cuidar a una persona que baila con los ojos cerrados. Evitar ser excesivamente protector o despreocupada).
- Carta de gratitud con conciencia plena a un amigo y a un enemigo.
- Presentación de un objeto personal.