

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN**  
**EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD**



**EVALUACIÓN DE UN MODELO DE HABILIDADES EMOCIONALES**  
**ENFOCADO A LA PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE TABACO EN**  
**ADOLESCENTES**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE**  
**MAESTRÍA EN CIENCIAS**

**PRESENTA:**

**SEIGY NALLELY PONCE OCHOA**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**DR. JAVIER ÁLVAREZ BERMÚDEZ**

**MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO, MAYO DE 2012**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN**  
**EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD**

La presente tesis titulada “Evaluación de un modelo de habilidades emocionales enfocado a la prevención del consumo de tabaco en adolescentes” presentada por Seigy Nallely Ponce Ochoa ha sido aprobada por el comité de tesis.

---

Dr. Javier Álvarez Bermúdez  
Director de tesis

---

Dra. Rozzana Sánchez Aragón  
Revisor de tesis

---

Dra. María Elena Villarreal González  
Revisor de tesis

Monterrey, Nuevo León, México. Mayo de 2012

## **DEDICATORIA**

A los pilares más fuertes en mi vida, a esas dos personas que me recibieron con una sonrisa desde que Dios me puso en sus manos, a quienes han estado conmigo en las buenas y en las malas, quienes me han alentado a seguir adelante, quienes con su ejemplo me han enseñado a amar, amar la vida, amar a Dios, amar a mi familia y amar lo que hago.

Todo lo que soy es gracias a ustedes, mis palabras no son suficientes para expresar lo orgullosa y agradecida que estoy de que sean mis papás. Muchas gracias por todo el apoyo que me han dado para cumplir esta meta. Ustedes han sido mis mejores maestros, los amo.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, gracias por darme fuerza cuando creí que ya no podía seguir, por ayudarme superar las pruebas de una nueva etapa en mi vida.

A mis papás, Irma Ochoa Escárcega y Sergio Ponce Ramírez, gracias por estar al pendiente de mí día y noche, por hacerme reír con sus ocurrencias.

A mi hermano, Sergio Ponce Ochoa, gracias por permitirme crecer física y emocionalmente a tu lado, gracias por compartir conmigo tus alegrías y tus tristezas, gracias por enseñarme que “estar enamorado” puede durar toda la vida, gracias por ser el mejor hermano del mundo.

A mi segunda mamá, Martha Ochoa Escárcega, gracias por demostrarme que una madre no es solamente quien te da la vida, sino quien te quiere y te cuida toda la vida. Gracias por acompañarme cuando empecé esta etapa en Monterrey, gracias por desearme lo mejor siempre.

A mis abuelas, Raquel Escárcega y Flora Ramírez, gracias por sus oraciones, por sus buenos deseos, gracias por quererme tanto, por ser mi ejemplo de lucha y regalarme a los ángeles que guiaron mi vida.

A prima hermana Sara y a su hermosa familia, gracias por preocuparte por mí, por hablarme para darme ánimos, por recordarme que no estaba sola, gracias por ser mi amiga incondicional.

A mi tía, María Eugenia Ponce, gracias por estar al pendiente de mí siempre, por recibirme en su casa y hacerme sentir parte de esa gran familia de las hijas de San José.

A mis tíos y a mis primos, gracias por su apoyo, por los ánimos y los buenos deseos, gracias por hacerme sentir parte de una gran familia.

A mi director de tesis, Dr. Javier Álvarez Bermúdez, quien me guio desde que este proyecto era solamente una idea vaga, gracias por creer en mí, por recibirme cada martes en su oficina, por orientarme, muchas gracias por exigirme más, por alentarme a hacer las cosas bien, gracias por compartir conmigo todo eso que no se aprende de los libros, gracias por motivarme a crecer.

A mi revisora, Dra. Rozzana Sánchez Aragón, gracias por todo lo que aportó a mi proyecto, por su paciencia para responder a cada una de mis preguntas, gracias por compartir conmigo su trabajo y proporcionarme las pruebas para la evaluación del proyecto, muchas gracias por sus palabras de aliento.

A mi revisora, Dra. María Elena Villarreal González, gracias por creer en mi trabajo, por sus aportaciones a mi proyecto, por compartir conmigo su experiencia en el área y motivarme a hacer las cosas mejor.

A mis maestros, Dra. Mónica González, Dr. René Landero, Dr. Ernesto López, Dr. José Moral, Dr. Benito Estrada, Dr. Víctor Padilla, muchas gracias por su apoyo que se extendió más allá del aula, por inspirarme con su trabajo, por sus consejos, por su paciencia, sus ganas de ayudar y compartir su conocimiento.

A mi tutor en la estancia de investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona, Dr. Jordi Fernández Castro, por su accesibilidad, su interés en compartir conmigo sus conocimientos en el área, por sus aportaciones al proyecto y sus ánimos para hacer un buen trabajo.

A Elenita, Marigera, Odila y Oswaldo, por recibirme siempre con una sonrisa, muchas gracias por todo su apoyo, mi estancia en la Facultad no hubiera sido la misma sin ustedes.

Al Laboratorio de Cognición, especialmente a la Dra. Guadalupe Morales y al Dr. Ernesto López, muchas gracias por proporcionarme la base de

expresiones faciales empleada en el programa de intervención, gracias por compartir conmigo sus experiencias, por sus ánimos, por sus consejos.

A mis evaluadores estrella, Nelie, Gretchen, Flor, Judith y Jonathan, muchas gracias por el tiempo que dedicaron al proyecto, por su disponibilidad, por su paciencia, gracias por todo el apoyo.

A mi familia en Monterrey, Fresia, Miaja, Lore, Lucy, Brenda, Petry y Adrián, fue la mejor generación en la que pude haber estado, conocerlos fue lo más bonito de esta experiencia, gracias por convertirse en mucho más que mis compañeros de clase, gracias por hacerme sentir que nunca estuve sola, por su cariño, por su apoyo, muchas gracias por lo que cada uno de ustedes me enseñó, les deseo todo el éxito del mundo.

A mis amigos, mis incondicionales, gracias por formar parte de mi vida, a los que me llamaban todos los días y me hacían reír, a quienes me recibieron en su casa y se convirtieron en mi familia en mi estancia de investigación, a quienes me cuidaron y estuvieron al pendiente de mi, a quienes desde lejos me motivaban a seguir adelante, a quien de ser mi vecino pasó a ser mi familia, a los que confiaron en mí, a quienes han dejado huella en mi corazón.

Un agradecimiento muy especial a los niños que formaron parte de la muestra del estudio, gracias por su confianza y por todo lo que aportaron no solamente al proyecto sino a mi vida, sin duda fue una experiencia inolvidable.

A los directivos de las dos secundarias de la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, muchas gracias por todo el apoyo, por la gran disponibilidad y las ganas de contribuir en el desarrollo de sus alumnos.

Al director de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Mtro. José Armando Peña Moreno, muchas gracias por todo el apoyo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), gracias por el apoyo para realizar mis estudios de posgrado.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo evaluar los efectos de un programa de desarrollo de habilidades emocionales para la prevención del consumo de tabaco en adolescentes, para cumplir dicho fin se dividió en cinco estudios.

El Estudio 1 tuvo por objetivo adaptar y validar la versión modificada de la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) para población adolescente mexicana. Se trabajó con una muestra no probabilística intencional de 236 alumnos de tercer grado de secundaria. La media de edad fue de 14.27 años. Los datos mostraron una estructura de 3 factores con 8 indicadores cada uno, que explican el 44.12% de la varianza total. La consistencia interna de los factores fue moderada-alta, de .79 a .80, con un alfa total de .87.

El Estudio 2 tuvo por objetivos conocer la relación entre el consumo de tabaco y las habilidades emocionales en adolescentes que cursan el tercer grado de secundaria y si las habilidades emociones y variables sociodemográficas predicen el consumo de tabaco. Se aplicó la versión adaptada y validada en el estudio 1 de la *TMMS-24*. Para medir el “consumo de tabaco” en los sujetos de estudio, se emplearon tres indicadores de consumo (fuma actualmente, número de días en los que fumó el último mes y número de cigarrillos fumados en cada ocasión). Se trabajó con la muestra descrita en el estudio 1. Se incluyeron las variables sociodemográficas de sexo, cercanía con el hábito y padres separados/divorciados. El fumar actualmente o no se asoció con el puntaje total de *TMMS*, sexo y cercanía de consumo. El número de días en que fumó el último mes se relacionó con tener o no padres separados o divorciados y con cercanía de consumo. El número de cigarrillos consumidos por día en el último mes tuvo correlación con el factor de regulación emocional, el puntaje total de *TMMS* y con la cercanía de consumo. Mayor cercanía de consumo y menor inteligencia emocional predijeron mayor número de cigarrillos fumados en el último mes.

El Estudio 3 tuvo por objetivo adaptar y validar el Inventario de Estrategias de Regulación Emocional Rasgo-Estado (Sánchez-Aragón & López Becerra, 2008) para población adolescente mexicana. Se trabajó con una muestra no probabilística intencional de 179 alumnos de tercer grado de secundaria. La media de edad fue de 14.08 años. Se encontraron 6 factores que explican el 51.9% de la varianza total. La consistencia interna de los factores fue moderada-alta, de .65 a .86, con un alfa total de .83.

El Estudio 4 tuvo la finalidad de diseñar un programa para el desarrollo de las habilidades de atención, comprensión y regulación emocional, dirigido a adolescentes. Se diseñaron 3 módulos de intervención, uno por cada habilidad, siendo un total de 15 sesiones de 1 hora. El plan de sesión se elaboró de acuerdo a la Norma Técnica de Competencia Laboral “Diseño e impartición de cursos de capacitación” del Consejo de Normalización de Competencias Laborales (CONOCER).

El Estudio 5 tuvo por objetivo evaluar los efectos del programa de desarrollo de habilidades emocionales comparando antes y después de la intervención el nivel de atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional en los grupos de adolescentes (experimental y control) que cursan el tercer grado de secundaria. Se aplicaron la versión adaptada y validada en el Estudio 1 de la *TMMS-24*, la Prueba de Auto-Percepción y Percepción Emocional (Sánchez-Aragón, 2008), Batería Gráfico-Escrita de la Expresión Emocional (Martínez-Pérez & Sánchez-Aragón, 2011), Prueba de Entendimiento Emocional (PRE) (Sánchez-Aragón, Retana-Franco & Carrasco Chávez, 2008) y el Inventario de Regulación Emocional (IRE) (Ponce, Álvarez & Sánchez-Aragón, 2012). Se trabajó con una muestra no probabilística intencional de 45 participantes, que fueron asignados de manera aleatoria a dos grupos de investigación, experimental ( $n=23$ ) y control ( $n=22$ ). La media de edad ( $n=45$ ) fue de 14.29 años, en el grupo experimental la media de edad fue de 14.17 y en el grupo control de 14.41. En el grupo experimental, se encontraron diferencias significativas en 3 reactivos de la *TMMS-24*, uno



correspondiente al factor *Atención emocional* y dos del factor *Comprensión emocional*, mostrando un incremento en la percepción de dichas habilidades. En el grupo control, sólo se encontraron diferencias significativas en el primer reactivo del TMMS-24, correspondiente al factor *Atención emocional*, sin embargo, en sentido opuesto al grupo experimental, mostrando una reducción de dicha habilidad en la medida post. Se encontraron diferencias significativas entre la medida pre y post en el grupo experimental en el factor de percepción por otros de la capacidad de expresión emocional, mostrando un incremento en dicha habilidad una vez finalizada la intervención. Al analizar la eficacia del programa de intervención según el sexo, los hombres mostraron diferencias significativas en la *expresión emocional*, en el factor de percepción por parte de los otros, *comprensión emocional* y *regulación emocional*, en el factor rasgo.

Este tipo de estudios nos permiten sentar las bases para la instrumentación de más programas de desarrollo de habilidades emocionales enfocados a prevenir el consumo de tabaco en adolescentes, proporcionando a los adolescentes las herramientas necesarias para el manejo de sus estados emocionales.

**Palabras clave:** Habilidades-emocionales, tabaco, adolescentes.

# ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
RESUMEN.....	vii
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>19</b>
INTRODUCCIÓN .....	19
Definición del Problema .....	22
Justificación de la Investigación.....	25
Objetivo General .....	31
Objetivos específicos:.....	32
Hipótesis de Investigación .....	33
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>35</b>
MARCO TEÓRICO .....	35
2.1 Inteligencia.....	35
2.2. Inteligencia emocional.....	41
2.2.1 Modelo de habilidad.....	41
2.2.2 Modelos mixtos.....	44
2.3. Habilidades emocionales y su relación con el comportamiento.....	47
2.4. Evaluación de las habilidades emocionales.....	50
2.4.1. Auto-informes.....	50
2.4.2. Medidas de habilidad.....	52
2.5. Programas de desarrollo de habilidades emocionales.....	58
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>66</b>
MÉTODO .....	66
Estudio 1.....	68
Objetivo o Planteamiento del problema .....	68
Justificación .....	68
Variables.....	68
Definición conceptual y operacional.....	68
Hipótesis.....	69
Participantes .....	69
Criterios de inclusión y exclusión .....	73

Instrumento.....	73
Procedimiento.....	74
Análisis de datos.....	74
Estudio 2.....	76
Objetivo o Planteamiento del problema.....	76
Justificación.....	76
Variables.....	77
Definición conceptual y operacional.....	77
Hipótesis.....	78
Participantes.....	79
Instrumentos.....	79
Tipo de Estudio.....	79
Procedimiento.....	80
Análisis de datos.....	80
Estudio 3.....	81
Objetivo o Planteamiento del problema.....	81
Justificación.....	81
Variables.....	81
Definición conceptual y operacional.....	81
Hipótesis.....	82
Participantes.....	82
Criterios de inclusión y exclusión.....	85
Instrumento.....	85
Procedimiento.....	86
Análisis de datos.....	86
Estudio 4.....	88
Objetivo o Planteamiento del problema.....	88
Justificación.....	88
Aproximación Teórica del Programa.....	88
Definición Conceptual de las Variables Guía del Programa.....	89
Procedimiento.....	89
Estudio 5.....	92
Objetivo o Planteamiento del problema.....	92
Justificación.....	92
Variables.....	92
Definición conceptual y operacional.....	93

Hipótesis .....	94
Participantes .....	94
Criterios de inclusión y exclusión .....	95
Instrumentos .....	95
Tipo de Estudio .....	97
Diseño de Investigación .....	98
Análisis de datos .....	100
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>101</b>
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>101</b>
Estudio 1 .....	101
Estructural factorial y consistencia interna de TMMS-24 .....	101
Estudio 2 .....	106
Consumo de tabaco y habilidades emocionales .....	106
Estudio 3 .....	110
Estructural factorial y consistencia interna del Inventario de Regulación Emocional .....	110
Estudio 4 .....	115
Programa para el desarrollo de habilidades emocionales .....	115
Estudio 5 .....	164
Efectos de la intervención .....	164
Habilidades emocionales medidas por TMMS-24 .....	164
Análisis por reactivo TMMS-24 .....	170
Percepción emocional medida por APPE .....	171
Expresión emocional medida por BGEEE .....	176
Comprensión emocional medida por PEE .....	186
Regulación emocional medida por IRE .....	192
Efectos de la intervención por sexo .....	202
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>204</b>
<b>DISCUSIÓN .....</b>	<b>204</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>214</b>
<b>DIRECCIONES FUTURAS .....</b>	<b>217</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>239</b>

## Índice de Tablas y Figuras

### Tablas

<i>Tabla 2.1</i>	Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional.	41
<i>Tabla 2.2</i>	Instrumentos de evaluación del programa de Educación Emocional.	62
<i>Tabla 3.1</i>	Descripción de las variables sociodemográficas (muestra 1).	70
<i>Tabla 3.2</i>	Descripción de las variables sociodemográficas numéricas (muestra 1).	71
<i>Tabla 3.3</i>	Descripción de comportamientos asociados al consumo de tabaco (muestra 1).	72
<i>Tabla 3.4</i>	Clasificación y definición de las habilidades emocionales contempladas en el TMMS-24.	74
<i>Tabla 3.5</i>	Descripción de las variables sociodemográficas (muestra 2).	84
<i>Tabla 3.6</i>	Descripción de las variables sociodemográficas numéricas (muestra 2).	84
<i>Tabla 3.7</i>	Descripción de las variables sociodemográficas numéricas por grupo (muestra 3).	95
<i>Tabla 3.8</i>	Descripción de las variables sociodemográficas numéricas en la muestra total (muestra 3).	95
<i>Tabla 3.9</i>	Descripción de las variables sociodemográficas por grupo (muestra 3).	99
<i>Tabla 4.1</i>	Matriz de patrones TMMS-24.	103
<i>Tabla 4.2</i>	Contraste de la normalidad por la prueba de Kolmogorov-Smirnov de TMMS-24.	105
<i>Tabla 4.3</i>	Correlaciones de las variables de consumo de tabaco con el puntaje total de TMMS-24 y sus 3 factores con las variables sociodemográficas.	106
<i>Tabla 4.4</i>	Modelo de regresión logística de fumar actualmente o no.	108
<i>Tabla 4.5</i>	Modelo de regresión lineal de número de días en los que ha fumado el último mes.	109
<i>Tabla 4.6</i>	Modelo de regresión lineal de número de número de cigarrillos fumados en el último mes.	109
<i>Tabla 4.7</i>	Matriz de patrones del Inventario de Regulación Emocional.	112
<i>Tabla 4.8</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en TMMS-24.	164

<i>Tabla 4.9</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en TMMS-24.	164
<i>Tabla 4.10</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Atención emocional.	166
<i>Tabla 4.11</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en el factor de Atención emocional.	166
<i>Tabla 4.12</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Comprensión emocional (TMMS-24).	167
<i>Tabla 4.13</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en el factor de Comprensión emocional (TMMS-24).	167
<i>Tabla 4.14</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Regulación emocional (TMMS-24).	169
<i>Tabla 4.15</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en el factor de Regulación emocional (TMMS-24).	169
<i>Tabla 4.16</i>	Diferencia de medias por reactivo del TMMS-24 entre la medida pre y post del grupo experimental.	170
<i>Tabla 4.17</i>	Diferencia de medias por reactivo del TMMS-24 entre la medida pre y post del grupo control.	171
<i>Tabla 4.18</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el puntaje total de Percepción emocional.	172
<i>Tabla 4.19</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post del puntaje total de Percepción emocional.	172
<i>Tabla 4.20</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental Percepción emocional en otros.	173
<i>Tabla 4.21</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de la Percepción emocional en otros.	173
<i>Tabla 4.22</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental Auto-percepción emocional.	175
<i>Tabla 4.23</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida pos de la Auto-percepción emocional.	175

<i>Tabla 4.24</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el puntaje total EE.	176
<i>Tabla 4.25</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en el puntaje total EE.	177
<i>Tabla 4.26</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor expresión emocional.	178
<i>Tabla 4.27</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en el factor expresión emocional.	178
<i>Tabla 4.28</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Percepción de la capacidad de expresión emocional por otras personas.	179
<i>Tabla 4.29</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en Percepción de la capacidad de expresión emocional por otras personas.	179
<i>Tabla 4.30</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Intensidad en la Expresión Emocional.	181
<i>Tabla 4.31</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de la Intensidad en la expresión emocional.	181
<i>Tabla 4.32</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Intensidad Emocional.	182
<i>Tabla 4.33</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de la Intensidad Emocional.	182
<i>Tabla 4.34</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Duración emocional.	184
<i>Tabla 4.35</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de la Duración emocional.	184
<i>Tabla 4.36</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Prolongación emocional.	185
<i>Tabla 4.37</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de la Prolongación emocional.	185
<i>Tabla 4.38</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el puntaje total de Comprensión emocional.	186

<i>Tabla 4.39</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida pos en el puntaje total de Comprensión emocional.	186
<i>Tabla 4.40</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Comprensión emocional (contexto).	188
<i>Tabla 4.41</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de Comprensión emocional (contexto).	188
<i>Tabla 4.42</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Comprensión emocional (causas y consecuencias).	189
<i>Tabla 4.43</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de Comprensión emocional (causas y consecuencias).	189
<i>Tabla 4.44</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Comprensión emocional (mezclas).	191
<i>Tabla 4.45</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de Comprensión emocional (mezclas).	191
<i>Tabla 4.46</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el puntaje total de Regulación emocional.	192
<i>Tabla 4.47</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida pos del puntaje total de Regulación emocional.	192
<i>Tabla 4.48</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el rasgo de regulación emocional.	194
<i>Tabla 4.49</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida pos del rasgo de regulación emocional.	194
<i>Tabla 4.50</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Regulación emocional del enojo.	195
<i>Tabla 4.51</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en el factor de Regulación emocional del enojo.	195
<i>Tabla 4.52</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Regulación emocional del miedo.	197



<i>Tabla 4.53</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post del factor de Regulación emocional del miedo.	197
<i>Tabla 4.54</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Regulación emocional del amor.	198
<i>Tabla 4.55</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post del factor de Regulación emocional del amor.	198
<i>Tabla 4.56</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Regulación emocional de la felicidad.	200
<i>Tabla 4.57</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post del factor de Regulación emocional del felicidad.	200
<i>Tabla 4.58</i>	Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Regulación emocional de la tristeza.	201
<i>Tabla 4.59</i>	Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post del factor de regulación emocional de la tristeza.	201
<i>Tabla 4.60</i>	Comparación de medias pre y post en las habilidades emocionales en el grupo experimental.	203

## **Figuras**

<i>Figura 1</i>	Curva de sedimentación de los 24 autovalores de TMMS-24.	102
<i>Figura 2</i>	Modelo estandarizado estimado por Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS) de TMMS-24.	104
<i>Figura 3</i>	Curva de sedimentación de los 30 autovalores del Inventario de Regulación Emocional.	110
<i>Figura 4</i>	Modelo estandarizado estimado por Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS) del Inventario de Regulación Emocional.	114
<i>Figura 5</i>	Diagrama de medias de TMMS-24.	165
<i>Figura 6</i>	Diagrama de medias de factor de Atención emocional (TMMS-24).	166
<i>Figura 7</i>	Diagrama de medias de factor de Comprensión emocional (TMMS-24).	168

<i>Figura 8</i>	Diagrama de medias de factor de Regulación emocional (TMMS-24).	169
<i>Figura 9</i>	Diagrama de medias del puntaje total de Percepción emocional.	172
<i>Figura 10</i>	Diagrama de medias del factor de Percepción emocional en otros.	174
<i>Figura 11</i>	Diagrama de medias del factor de Auto-percepción emocional.	175
<i>Figura 12</i>	Diagrama de medias del puntaje total de Expresión emocional.	177
<i>Figura 13</i>	Diagrama de medias del factor expresión emocional.	178
<i>Figura 14</i>	Diagrama de medias del factor de Percepción de la capacidad de expresión emocional por otras personas.	180
<i>Figura 15</i>	Diagrama de medias de factor del Intensidad en la expresión emocional.	181
<i>Figura 16</i>	Diagrama de medias del factor de Intensidad emocional.	183
<i>Figura 17</i>	Diagrama de medias del factor de Duración emocional.	184
<i>Figura 18</i>	Diagrama de medias del factor de Prolongación emocional.	185
<i>Figura 19</i>	Diagrama de medias del puntaje total de Comprensión emocional.	187
<i>Figura 20</i>	Diagrama de medias de la escala de Comprensión emocional (contexto).	188
<i>Figura 21</i>	Diagrama de medias de la escala de Comprensión emocional (causas y consecuencias).	190
<i>Figura 22</i>	Diagrama de medias de la escala de Comprensión emocional (mezclas).	191
<i>Figura 23</i>	Diagrama de medias del puntaje total de Regulación emocional.	193
<i>Figura 24</i>	Diagrama de medias del rasgo de regulación emocional.	194
<i>Figura 25</i>	Diagrama de medias del factor de Regulación emocional del enojo.	196
<i>Figura 26</i>	Diagrama de medias del factor de regulación emocional del miedo.	197
<i>Figura 27</i>	Diagrama de medias del factor de regulación emocional del amor.	199
<i>Figura 28</i>	Diagrama de medias del factor de regulación emocional de la felicidad.	200
<i>Figura 29</i>	Diagrama de medias del factor de regulación emocional de la tristeza.	202

# **CAPÍTULO I**

## ***INTRODUCCIÓN***

Dados los problemas de salud en el mundo, el 21 de noviembre de 1986 se llevó a cabo la primera Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud, de la cual se derivó la Carta de Ottawa, en este documento se describen cinco estrategias de acción para la promoción de la salud, las cuales continúan siendo hoy en día el diseño básico para dicho propósito en muchas partes del mundo, éstas incluyen conformar políticas públicas saludables, crear ambientes de apoyo, fortalecer la acción comunitaria, reorientar los servicios de salud y desarrollar habilidades personales (Organización Mundial de la Salud [OMS]).

Ésta última estrategia ha sido abordada mediante programas realizados en las escuelas, tanto a nivel primaria, secundaria y preparatoria, siendo este el lugar donde los niños y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo, y además debido a que se ha demostrado con numerosos estudios la influencia que tiene sobre la salud mental positiva, la reducción de los factores de riesgo, los problemas emocionales y de conducta. El Programa Promoviendo Estrategias de Razonamiento Alterno es un ejemplo de programa que ha demostrado contribuir a un mejor conocimiento de las emociones y habilidades para solucionar problemas, dichos programas tienen un doble impacto, tanto para la prevención de trastornos psicológicos, como para el abuso de sustancias (OMS, 2004).

Desde el año 1980, Gilbert Botvin ha trabajado en el desarrollo de una concepción teórica denominada “Habilidades para la Vida” (“Life Skills”), la cual

desde su inicio ha estado orientada a la prevención del abuso de sustancias en jóvenes, dicho autor desarrollo un programa de entrenamiento en habilidades para la vida, que consta de tres componentes, el primer componente se centra en el desarrollo de habilidades generales de automanejo, el segundo componente en habilidades sociales generales y el tercer componente se enfoca en información y habilidades específicas de resistencia a las drogas, las actitudes contra las drogas y las normas antidrogas, el cual ha sido puesto a prueba, siendo ya 30 años de investigación, este es un programa de prevención primaria impartido en las escuelas, y ha demostrado su eficacia no solo para prevenir el consumo inicial de sustancias sino el ascenso hasta el abuso de drogas (Botvin, 1995; Botvin & Griffin, 2004).

Con relación en lo anterior, la OMS, el Fondo Internacional de las Naciones Unidas para Emergencias de la Infancia, la Organización de las Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura (UNICEF y UNESCO por sus siglas en inglés) y el Banco Mundial, llegaron al acuerdo de trabajar en conjunto en la instrumentación de un programa efectivo para la salud en la escuela, el cual entre sus principales componentes contempla la educación para la salud basada en habilidades, siendo éste un enfoque para la creación y el posterior mantenimiento de estilos de vida saludables, mediante el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y una variedad de experiencias de aprendizaje, centrado fundamentalmente en métodos participativos. Por su parte, las habilidades para la vida, son habilidades de comportamiento adaptativo y sobre todo positivo, que permita a los individuos enfrentar con eficacia las demandas y desafíos que se le presentan en la vida cotidiana (OMS, 2003).

La meta de la mayoría de los programas de educación que se realizan en las escuelas se encuentra centrada en la modificación de las creencias, actitudes y conductas, es decir variables psicosociales, de los adolescentes en relación al hábito de fumar, el consumo de alcohol y drogas o bien, contribuir al

desarrollo de destrezas sociales y autoestima que funjan como factores protectores para el consumo de sustancias (OMS, 2004).

Según Botvin (1995), diversos factores como los socio-culturales, biológico-genéticos, interpersonales e intrapersonales, interactúan entre sí y pueden llegar a moldear las expectativas cognitivas, competencias generales y habilidades específicas de los adolescentes y de esta manera llevarlos hacia el desarrollo de conductas que atentan contra su salud, tales como el consumo de drogas.

Basada en el derecho de todas las personas a gozar el grado máximo de salud que se pueda lograr, la Organización Mundial de la Salud desarrollo el Convenio Marco para el Control del Tabaco, el cual representa un cambio virtuoso en el desarrollo de una estrategia normativa para abordar las cuestiones relativas a las sustancias adictivas en el mundo, siendo hasta el año 2005 un total de 168 signatarios que se comprometieron a dar prioridad a su derecho de proteger la salud pública.

En el año 2008, es publicado el Informe sobre la Epidemia Mundial del Tabaquismo de la OMS, aunado a un plan de medidas para hacer retroceder dicha epidemia, denominado MPOWER (por sus siglas en inglés), mismo que se divide en seis vertientes: vigilar el consumo de tabaco, proteger a la población del humo de tabaco, ofrecer ayuda para el abandono del tabaco, advertir de los peligros del tabaco, hacer cumplir las prohibiciones sobre publicidad, promoción y patrocinio, así como aumentar los impuestos a éste. En el país, esto se ve reflejado en la Norma Oficial Mexicana NOM-028-SSA2-2009, para la prevención, tratamiento y control de las adicciones, que define y estipula los principios y criterios de operación en materia de prevención, detección temprana, referencia de casos, tratamiento, investigación, vigilancia epidemiológica, seguimiento y evaluación, capacitación y enseñanza, así como de los derechos de los usuarios (SSA, 2009).

## **Definición del Problema**

En la actualidad, más de 1000 millones de personas fuman tabaco en todo el mundo, y su consumo mata a más de cinco millones cada año. El consumo de tabaco es uno de los más importantes problemas de salud pública, es un factor de riesgo de seis de las ocho causas principales de mortalidad en el mundo, ocasiona cáncer de pulmón, laringe, riñón, vejiga, estómago, colon, cavidad oral y esófago, además de leucemia, bronquitis crónica, enfermedad pulmonar obstructivo crónica, cardiopatía isquémica, infarto, aborto y parto prematuro, defectos de nacimiento e infertilidad, entre otras enfermedades (OMS, 2008, 2009).

México se encuentra entre los 27 países con mayor número de fumadores de tabaco en el mundo (OMS, 2008, 2010). Dentro del Programa Nacional de Salud 2007-2012 de este país se describe al consumo de tabaco como uno de los principales riesgos para la salud, y se incluye la importancia de la promoción de los denominados determinantes positivos de las condiciones de salud, para lo cual, se estima la puesta en marcha de un Programa Único de Comunicación en Salud, mismo que estará encomendado a reforzar dichos determinantes, tales como la actividad física, la alimentación saludable, la reducción del consumo de tabaco y la seguridad vial, entre otros (Secretaría de Salud [SSA], 2007).

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2006), el 7.6% de los adolescentes entre 10 y 19 años reporta haber fumado 100 cigarrillos o más en su vida, entre los hombres de 13 a 15 años la prevalencia fue de 4.6%, siendo cinco veces mayor para las edades entre 16 y 19 años con un 25.9%, por su parte, entre las mujeres de 13 a 15 años se encuentra una prevalencia relativamente baja de 2.4%, sin embargo, esta cifra

se multiplica por cuatro en el grupo de 16 a 19 años, llegando al 9.5% (Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], 2007a).

Según datos más recientes de la Encuesta Nacional de Adicciones (ENA, 2008), en México el 35.6% de la población entre 12 y 65 años, cerca de 27 millones de mexicanos, ha probado alguna vez en su vida un cigarrillo, siendo mayor la prevalencia para los hombres con un 48.8%, y el 23.4% de las mujeres, al ser comparado por grupo de edad, se encontró que el 14.9% de los adolescentes (12-17 años) y el 40.2% de los adultos declaró haber probado alguna vez en su vida un cigarrillo. Dentro de este grupo de edad en la población general, la edad promedio para el inicio del consumo de tabaco fue de 17.1 años, para los adolescentes se obtuvo una edad promedio de inicio de 13.7 años y 17.4 años para el grupo de adultos (INSP, 2009a).

En lo que concierne al Estado de Nuevo León, la ENSANUT (2006) señala que el 7.0% de los adolescentes entre 10 y 19 años de edad han fumado 100 o más cigarrillos en su vida, siendo mayor la prevalencia en hombres con un 10.5%, que en las mujeres con un 3.7%, lo cual constituye una relación mujer-hombre de 1:2.8. Referente a la edad, se encontró una prevalencia de 13.1% en los adolescentes de 15 a 19 años y de 1.2% el grupo de 10 a 14 años (INSP, 2007b).

Conforme a lo encontrado en la ENA (2008), en Nuevo León el 45.3% de la población entre 18 y 65 años, cerca de un millón 227 mil personas, había probado alguna vez en su vida un cigarrillo, siguiendo el patrón nacional, se encontró una mayor prevalencia entre los hombres, con un 59.6% y un 31.3% entre las mujeres. La edad promedio de inicio de consumo de tabaco en este grupo de edad de la población fue de 17.9 años (INSP, 2009b).

Los datos anteriores respaldan lo señalado por Botvin (1995), quien afirma que aunque se podría mencionar que el inicio del consumo de drogas se

sitúa en la infancia temprana, lo cierto es que normalmente, para la mayoría de los individuos, comienza en la adolescencia temprana, y continúa generalmente hacia la adolescencia media. Generalmente, los adolescentes comienzan tomando bebidas alcohólicas y fumando cigarrillos, posteriormente pasan a consumir marihuana y en algunos casos alguna otra sustancia adictiva, según el mencionado autor, esta progresión se da de acuerdo al predominio y a la disponibilidad de dichas sustancias en la sociedad. Además, cabe señalar que el consumo de tabaco y alcohol aumenta la probabilidad o el riesgo de consumir drogas ilegales.

La prevención de este tipo de conductas es un tema central para la Secretaría de Salud (2001), de acuerdo a lo establecido en el Programa de Acción: Adicciones y Tabaquismo, es imperante centrar esfuerzos en la reducción o eliminación del uso de drogas, especialmente en el consumo de tabaco, teniendo como mínimo objetivo el retraso en la edad de inicio. Se considera importante atender a las nuevas generaciones, principalmente en la pubertad y la adolescencia, al estar transitando una etapa vulnerable para las dependencias, debido a las características propias del proceso madurativo tanto biológico como psicológico que se experimenta, en esta edad los individuos son sumamente sensibles y en la interacción con su grupo de pares es muy probable que se enfrenten ante una gran influencia para llevar a cabo conductas de riesgo.

Uno de los aspectos a considerar en la investigación sobre adicciones en México es que no se conocen estudios que hayan aplicado el modelo de habilidades emocionales para la prevención del consumo de tabaco en adolescentes. Por tal motivo, la presente investigación tiene la finalidad de analizar los efectos de un programa de desarrollo de habilidades emocionales para la prevención del consumo de tabaco en estudiantes que cursan el tercer año de secundaria. Se decidió trabajar con alumnos de tercer grado de secundaria partiendo de dos supuestos, el primero que se espera una mayor



prevalencia de consumidores de tabaco en este grado, ya que el objetivo del primer estudio es analizar la relación entre el consumo de tabaco y las habilidades emocionales, aunado a esto el grupo de intervención (al que le fue aplicado el programa) fue seleccionado de la muestra del primer estudio, a la par de una mayor accesibilidad en este grado por parte de las autoridades escolares. El segundo es que los alumnos de tercer grado en su mayoría se encuentran entre los 13 y los 14 años, y según los datos de la ENSANUT (2006) en el Estado de Nuevo León, solamente el 1.2% de los adolescentes entre 10 y 14 años han consumido tabaco, contra el 13.1% de los adolescentes entre 15 y 19 años.

Por lo anterior, se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿existe relación entre las habilidades emocionales que poseen los adolescentes y el consumo de tabaco?, ¿los adolescentes con mayores habilidades emocionales presentan un menor nivel de consumo de tabaco?, ¿el programa de desarrollo de habilidades emocionales incrementa el nivel de estas habilidades en los adolescentes objeto de estudio?

### **Justificación de la Investigación**

La experimentación temprana con el tabaco y la iniciación del tabaquismo ocurren a través de una compleja combinación de variables biológicas, psicológicas y sociales. Entre los factores de riesgo que han mostrado fuertes relaciones con el comportamiento tabáquico se encuentra la presencia de amigos fumadores, la permisividad de consumo de tabaco en el hogar y la creencia sobre los beneficios de fumar. Por el contrario, la supervisión que ejercen los padres sobre las actividades de sus hijos y la creencia que tienen los jóvenes de que el tabaco es realmente adictivo, parecen actuar como factores protectores (Calleja & Aguilar, 2008).

Las influencias sociales son determinantes en la iniciación del consumo de tabaco. La probabilidad de que los adolescentes, en cuya red social inmediata se acostumbra fumar, lleguen a ser fumadores es significativamente elevada (Botvin, Baker, Goldberg, Dusenbury & Botvin, 1992). La presión de los amigos y compañeros para que los adolescentes fumen es comúnmente la más directa y efectiva; aquellos que tienen amigos que fuman, muy probablemente lo harán también (Kaufman et al., 2002).

La familia en la que un niño se desarrolla contribuye significativamente a que éste se inicie y mantenga el consumo de tabaco. Se ha reportado en diversas investigaciones que los padres poseen algunas de las claves básicas que conducen a sus hijos a tomar la decisión de fumar. Los adolescentes que son supervisados o monitoreados por sus padres, que reciben amor y calidez, se encuentran en menor riesgo de experimentar con el tabaco (Simons-Morton, Haynie, Crump, Eitel & Saylor, 2001).

En una investigación con alumnos de sexto grado, Griffin, Botvin, Scheier, Diaz y Miller (2000) encontraron que el monitoreo por parte de los padres fue un factor protector para los adolescentes con relación al consumo de tabaco. El estudio de la National Center on Addiction and Substance Abuse (2003) arrojó que las adolescentes cuyor padres estaban muy involucrados en su educación (que verificaban sus tareas, establecían horas de llegada, controlaban sus amistades) y que les proporcionaban retroalimentación positiva (como por ejemplo, decirles que estaban orgullosos de ellas), tenían significativamente menores probabilidades de fumar.

Asimismo, el establecimiento de reglas claras en el hogar en relación con el tabaco disminuye en riesgo de que los adolescentes se inicien en su consumo. Aquellos adolescentes que perciben que sus padres desapruaban totalmente el tabaco o creen que sufrirán consecuencias disciplinarias si fumarán, experimentan menos con el tabaco (Fletcher & Jefferies, 1999). En un

estudio realizado para analizar la relación entre las restricciones de los padres sobre el consumo de tabaco y los adolescentes fumadores, se encontró que los adolescentes que viven con padres no fumadores informaron mayores restricciones para fumar que aquellos que viven en hogares donde uno o ambos padres fuman y que las restricciones más estrictas por parte de los padres para fumar se asociaron con un menor número de cigarrillos fumados por día, tanto entre semana como en fines de semana (Ditre, Coraggio & Herzog, 2008).

En cuanto a los factores personales, Griffin, Scheier, Botvin y Diaz (2001), realizaron un estudio cuyo objetivo fue analizar el papel protector de las habilidades de competencia personal en el consumo de sustancias en adolescentes de nivel secundaria. Los resultados sugieren que dichas habilidades pueden ser importantes precursores para el desarrollo de resultados positivos durante los primeros años de la adolescencia y de esa manera que la competencia conduce a resultados positivos a través de la promoción de sentimientos de satisfacción personal, bienestar psicológico y auto-eficacia, lo que a su vez los hace menos vulnerables a las influencias para el desarrollo de conductas de riesgo, tales como el consumo de sustancias.

Actualmente, desde la perspectiva de la Psicología, existen estudios que han encontrado una relación negativa entre las habilidades emocionales que poseen los adolescentes y el consumo de sustancias adictivas, entre las cuales se encuentran el alcohol y el tabaco, dichos estudios parten de la premisa que afirma que los adolescentes que tienen más desarrolladas sus habilidades emocionales, no recurren al consumo de drogas para regular sus estados emocionales negativos (Fernández, Jorge & Bejar, 2009; Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello & Extremera, 2006).

Tal es el caso de lo encontrado por Trinidad y Johnson (2002), en un estudio para explorar la relación entre la Inteligencia Emocional (IE) y el consumo de tabaco y alcohol en adolescentes, en donde se correlacionó

negativamente la IE con una medida general del consumo de tabaco y alcohol, con lo cual, los autores señalan que es posible que los adolescentes con alta IE pueden poseer una mayor capacidad mental para entender correctamente a los demás y detectar la presión social no deseada, habilidades que pueden incrementar la resistencia a incurrir en el consumo de tabaco y alcohol.

Asimismo, Trinidad, Unger, Chou y Johnson (2004a), quienes estudiaron la relación entre la Inteligencia Emocional (IE) y los factores psicosociales de riesgo para fumar en adolescentes, de acuerdo con sus hallazgos indican que los altos puntajes en IE estuvieron asociados con una mayor percepción de las consecuencias sociales negativas del consumo de tabaco, y de ser más eficaces para negarse a fumar ante una oferta de cigarrillos. Además, altos puntajes en IE se asociaron con una menor probabilidad de fumar en el próximo año, los autores plantean que una alta IE es un factor protector ante el riesgo de fumar en adolescentes, y agregan que los individuos con alta IE pueden estar en mejores condiciones para beneficiarse de los programas de prevención social.

Además, Trinidad, Unger, Chou, Azen y Johnson (2004b), en un estudio para examinar las interacciones entre la IE y los factores de riesgo en las intenciones de fumar en adolescentes, encontraron que aquellos con baja puntuación en IE eran más propensos a fumar si se percibían con una baja capacidad para rechazar una oferta de cigarrillos de una persona que acaba de conocer, o bien si su nivel de hostilidad fue alto.

Congruente con los datos anteriores, Trinidad, Unger, Chou y Johnson, en el 2005 evaluaron la interacción entre la IE, la aculturación para los Estados Unidos y la Percepción de las Consecuencias Sociales (PCS) asociadas con fumar, y observaron que los puntajes más altos en IE se asociaron con mayor PCS negativa, los resultados sugieren que las habilidades de la IE contribuyen a incrementar la percepción de las consecuencias sociales, en este caso para

los estadounidenses aculturados, lo cual convierte a dichas habilidades en un factor protector para el consumo de tabaco.

En España, Limonero, Tomás-Sábado y Fernández-Castro (2006) realizaron un estudio cuyo objetivo fue analizar el papel de la Inteligencia Emocional percibida en el consumo de tabaco y marihuana en estudiantes de psicología, empleando para su evaluación el Trait Meta-Mood Scale (TMMS), y encontraron entre sus principales resultados que los estudiantes que consumen tabaco o marihuana presentan niveles bajos en el componente de Regulación Emocional, y son quienes comenzaron a consumir tabaco o marihuana a una edad más temprana, asimismo, aquellos que fuman más cigarrillos son los que obtuvieron calificaciones más bajas en el componente de Comprensión Emocional, por otra parte, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al componente de Atención Emocional.

Aunado a esto, Crăciun y Băban (2008), en un estudio cuyo objetivo fue identificar la prevalencia, los predictores y el significado de fumar en un grupo de adolescentes, los resultados indican que la iniciación y la frecuencia en el consumo de tabaco se encuentran significativamente relacionadas con experimentar emociones negativas, como la irritabilidad, nerviosismo y depresión.

Asimismo, Carton, Bayard, Jouanne y Lagrue (2008) realizaron una investigación referente al procesamiento emocional de individuos que consumen tabaco regularmente, los resultados obtenidos indican que los fumadores tienen dificultades para diferenciar y describir sus propias emociones, asimismo presentan una menor capacidad para el procesamiento de la experiencia emocional de los demás en comparación con el grupo de no fumadores.

Por su parte, Schleicher, Harris, Catley y Nazir (2009) examinaron el papel de las expectativas sobre la capacidad de la nicotina para regular estados de ánimo negativos como mediador potencial de la depresión y el hábito de fumar en estudiantes universitarios, y hallaron que más síntomas depresivos predijeron significativamente un mayor número de cigarrillos fumados en el mes pasado al momento de realizar el estudio.

En México, Esparza, Álvarez y Flores llevaron a cabo una investigación con la finalidad de describir las motivaciones físicas, psicológicas y sociales para el consumo de tabaco en jóvenes, y se encontró el promedio más alto para los motivos psicológicos, dentro de los cuales, el 47.1% señaló que casi siempre y siempre fumar le relaja cuando está tenso, 30.5% menciona que le dan ganas de fumar cuando se siente frustrado y al 33% le dan ganas de fumar cuando está muy enojado acerca de algo o con alguien. Asimismo, encontraron que los motivos para consumir tabaco provienen de las expectativas que tienen los participantes acerca de que dicho consumo tendrá como consecuencia un cambio en su estado emocional, pasando de negativo a positivo (en Moral y Álvarez, 2009).

Con relación en lo anterior, Garcés, Álvarez y Moral realizaron un estudio sobre el hábito del consumo de tabaco en estudiantes de secundaria de las ciudades de Monterrey, Nuevo León, y Xalapa, Veracruz, y obtuvieron que en lo que respecta a la atribución de causalidad, los estudiantes consideran que los problemas psicológicos y referentes a las emociones, son una de las principales causas de la conducta de fumar, después de la curiosidad y el deseo de aparentar ser mayor, coincidiendo entre la ciudad de Xalapa y Monterrey (en Moral y Álvarez, 2009).

La presente investigación contribuirá en el abordaje del consumo de tabaco desde el área de la prevención, ya que se considera que es imperante centrar los esfuerzos en retrasar la edad de inicio para el consumo, y evitar en

la mayor medida que los adolescentes entren en contacto con sustancias adictivas, debido a los riesgos para la salud que esto implica.

Cada estudio del presente proyecto representa un criterio que aumenta el valor potencial para justificar su realización, los estudios 1 y 3, que tienen la finalidad de adaptar y validar instrumentos para evaluar habilidades emocionales constituyen su *utilidad metodológica*, ya que nos proporcionan dos herramientas validadas en población adolescente mexicana que pueden ser empleadas en estudios posteriores. Por su parte, el estudio 2 cumple con los criterios de *conveniencia* y *relevancia social*, ya que plantea las bases teóricas que sustentan la aplicación del programa de intervención como una medida preventiva ante el consumo de tabaco. Finalmente, los estudios 4 y 5, constituyen una *implicación práctica, relevancia social* y *utilidad metodológica*, ya que son pocos los estudios que evalúan de manera sistemática, mediante un diseño cuasi-experimental, la efectividad de los programas de intervención que son implementados en las escuelas y en las comunidades, en este caso el programa contribuye específicamente al desarrollo de habilidades de atención, comprensión y regulación emocional dirigido a adolescentes, con la finalidad de fungir como un factor protector ante el consumo de tabaco (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

Asimismo, los datos presentados pueden ser el origen de futuras preguntas de investigación, y por ende de diversos proyectos en el área de las habilidades emocionales y el consumo de tabaco.

### **Objetivo General**

- Evaluar los efectos del programa de desarrollo de habilidades emocionales comparando antes y después de la intervención el nivel de atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional en los grupos de adolescentes (experimental y control) que cursan el tercer grado de secundaria.

*Objetivos específicos:*

1. Adaptar y validar la versión modificada de la *Trait Meta-Mood Scale-24* para población adolescente mexicana (Estudio 1).
2. Conocer la relación entre el consumo de tabaco y las habilidades emocionales en adolescentes que cursan el tercer grado de secundaria (Estudio 2).
3. Conocer si las habilidades emociones y variables sociodemográficas predicen el consumo de tabaco en adolescentes que cursan el tercer grado de secundaria (Estudio 2).
4. Adaptar y validar el Inventario de Estrategias de Regulación Emocional Rasgo-Estado (Sánchez-Aragón & López Becerra, 2008) para población adolescente mexicana (Estudio 3).
5. Diseñar un programa para el desarrollo de las habilidades emocionales de: atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional, dirigido a adolescentes (Estudio 4).
6. Evaluar los efectos del programa de desarrollo de habilidades emocionales comparando antes y después de la intervención el nivel de atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional en los grupos de adolescentes (experimental y control) que cursan el tercer grado de secundaria (Estudio 5).



## Hipótesis de Investigación

Con la finalidad de responder al problema de investigación planteado, el presente estudio expone la siguiente hipótesis:

- H<sub>1</sub>: La versión modificada de la *Trait Meta-Mood Scale-24* cuenta con las características psicométricas de confiabilidad y validez robustas para evaluar las habilidades emocionales del estudio en la muestra de estudiantes de tercer grado de secundaria (Estudio 1).
- H<sub>2</sub>: Existe una correlación negativa entre las habilidades de atención, comprensión y regulación emocional y el nivel de consumo de tabaco (Estudio 2).
- H<sub>3</sub>: Menores habilidades emocionales predicen el consumo de tabaco en adolescentes (Estudio 2).
- H<sub>4</sub>: El Inventario de Regulación Emocional cuenta con las características psicométricas de confiabilidad y validez robustas para evaluar las habilidades emocionales del estudio en la muestra de estudiantes de tercer grado de secundaria (Estudio 3).
- H<sub>5</sub>: El nivel de atención emocional del grupo experimental será mayor luego de la aplicación del programa para el desarrollo de habilidades emocionales (Estudio 5).
- H<sub>6</sub>: El nivel de comprensión emocional del grupo experimental será mayor luego de la aplicación del programa para el desarrollo de habilidades emocionales (Estudio 5).

- H<sub>7</sub>: El nivel de regulación emocional del grupo experimental será mayor luego de la aplicación del programa para el desarrollo de habilidades emocionales (Estudio 5).

## **CAPÍTULO II**

### ***MARCO TEÓRICO***

El modelo de habilidades emocionales que se retoma en la presente investigación parte de la Teoría de la Inteligencia Emocional de John Mayer y Peter Salovey (1997), razón por la cual se revisará el desarrollo del concepto de inteligencia y la incorporación del aspecto emocional en dicha concepción. Posteriormente, se examinará el constructo de inteligencia emocional, haciendo referencia a los diferentes modelos que han intentado explicarlo y a los componentes de la misma según la teoría antes mencionada.

Consecutivamente, se describirá la relación que se ha encontrado entre las habilidades emocionales y el comportamiento de los individuos, y específicamente a la relación encontrada con el consumo de tabaco, así como los diferentes instrumentos de medida de las habilidades emocionales y los programas para el desarrollo de las mismas.

#### **2.1 Inteligencia.**

El concepto de inteligencia es uno de los conceptos claves dentro de la psicología, su estudio debe entenderse a partir de una visión retrospectiva, que permita su definición dentro de la evolución del pensamiento humano. Desde los tiempos más remotos la gente ha calificado a las personas como brillantes, astutas, ingeniosas o inteligentes, y en caso contrario, como tontas o estúpidas. Dichas concepciones sobre el desempeño de una persona ante una mayor o menos capacidad para hacerle frente a los retos de la vida cotidiana eran

puramente empíricas y relacionadas con el entorno cultural del grupo. Evidentemente la gente hablaba a menudo del concepto de inteligencia, sin que existiera una definición clara y científica, de lo que implicaba ser “inteligente”, pero era indudable que las personas eran capaces de distinguir las capacidades necesarias para lograr éxito dentro de su propia comunidad (Cortés, Barragán & Vázquez, 2002).

A finales del siglo XIX dieron inicio los primeros trabajos que culminarían con una definición científica de la inteligencia, y por consiguiente, con el desarrollo de instrumentos que pudieran medirla. Este enfoque se basó en el principio de la medición de las diferencias individuales. Galton, en 1877, fue el creador del concepto de correlación, por medio del cual pudo asociar diferentes variables psicológicas en términos de las diferencias individuales entre las personas. Pearson es el matemático que formaliza la teoría de la correlación y, con ello permite hacer el pronóstico de variables psicológicas con base en el conocimiento de las habilidades personales (Cortés, Barragán & Vázquez, 2002).

Desde principios del siglo XX autores como Binet (1905), Terman (1916), Spearman (1927), Wechsler (1958), postulaban la idea de un factor único de inteligencia, denominado factor “general” o factor *g*, el cuál podía ser conocido a través de la ejecución de tareas que evaluaban la conducta inteligente (en, Molero, Saiz & Esteban, 1998; Gardner & Moran, 2006).

Por su parte, Thorndike en el año 1920, publica un artículo titulado “La inteligencia y sus usos”, el cual aporta información para comprender mejor el concepto de inteligencia y a su vez incluye el componente social en su definición. Dicho autor divide a la inteligencia en tres tipos: la inteligencia abstracta, inteligencia mecánica e inteligencia social. Entendiendo por inteligencia abstracta la habilidad para manejar ideas y símbolos tales como palabras, números, fórmulas químicas y físicas, leyes. Así, describe a la

inteligencia mecánica como la habilidad para entender y manejar objetos y utensilios. Y finalmente, a la inteligencia social la concibe como la habilidad de entender y manejar las relaciones humanas (en, Molero, Saiz & Esteban, 1998).

Décadas más tarde, Howard Gardner, publica un libro titulado *Frames of Mind* (1983), en el cual postula una teoría en la que la inteligencia no es vista como algo unitario, que puede ser agrupado por diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Gardner define la inteligencia como la capacidad bio-psicológica para procesar la información que puede emplearse en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que son valiosos en una cultura (Gardner & Moran, 2006).

Dicho autor señala que existen ocho tipos de inteligencia: lógica-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1983; Gardner & Moran, 2006; Cermeño, 2007; Ferrándiz, Prieto, Bermejo & Ferrando, 2006). A continuación se describen cada una de ellas:

- *Inteligencia Lógico-Matemática:* Es la capacidad para emplear y comprender las relaciones abstractas, la computación numérica, la derivación de evidencias y la resolución de problemas lógicos.
- *Inteligencia Lingüística:* Es la capacidad para comunicarse a través del lenguaje, está relacionada implícitamente con la lectura y escritura, y con el potencial para estimular y persuadir por medio de la palabra.
- *Inteligencia Espacial:* Es la capacidad para solucionar problemas que exigen desplazamiento y orientación en el espacio, percibir imágenes y la habilidad para transformarlas y recrearlas, reconocer situaciones,

escenarios o rostros. Permite crear modelos del entono viso-espacial y efectuar transformaciones a partir de él.

- *Inteligencia Musical:* Es la capacidad de crear y entender significados a partir de sonidos, producir y apreciar el tono, ritmo y timbre de la música. Se expresa en el canto, la composición, la dirección orquestal o la apreciación musical.
- *Inteligencia Corporal-Kinestésica:* Es la capacidad para utilizar el propio cuerpo ya sea total o parcialmente. Implica controlar los movimientos corporales, manipular objetos con destreza y lograr efectos en el ambiente.
- *Inteligencia Intrapersonal:* Es la capacidad para comprender sentimientos y elaborar modelos mentales precisos de sí mismo, con el fin de poder recurrir a ellos para operar de manera eficaz en la vida.
- *Inteligencia Interpersonal:* Es la capacidad para percibir y comprender sentimientos e intenciones en otros, entender a los demás y actuar en situaciones sociales, sus componentes principales son: la habilidad para negociar soluciones, habilidad para establecer relaciones personales, habilidad para percibir y profundizar el conocimiento de sentimientos, motivaciones y preocupaciones en las personas.
- *Inteligencia Naturalista:* Es la capacidad para percibir las relaciones que existen entre varias especies o grupos de objetos y personas, así como reconocer y establecer si existen diferencias y semejanzas entre ellos.

Gardner sostiene que dichas inteligencias son relativamente independientes, y que el estudio de la interacción entre ellas proporciona una mejor comprensión de la variedad y el alcance de las hazañas cognitivas con

las que cuentan los seres humanos. Un enfoque de inteligencias múltiples exige un cambio en las mentes de los investigadores y educadores, ya que para su aplicación se requiere de una perspectiva interdisciplinaria, sensibilidad cultural y una dinámica interaccionista en la metodología de investigación. La ventaja de este enfoque es que explica mejor la gran variedad de actuaciones “inteligentes” entre los niños y adultos, dependiendo del nivel de la formación, el contexto, la cultura y la predisposición innata (Gardner & Moran, 2006).

Por su parte, Robert Sternberg (1985) propone la teoría triárquica de la inteligencia, en la cual postula que existen tres categorías fundamentales de la inteligencia, la analítica, creativa y práctica, mismas que se definen a continuación (en Neisser et al., 1996; Sternberg & Kaufman, 1998):

- *Inteligencia Analítica:* Es la capacidad para evaluar las opciones disponibles en la vida, incluye la identificación de la existencia de un problema, la definición de su naturaleza, la creación de una estrategia para resolverlo y el seguimiento del proceso de solución.
- *Inteligencia Creativa:* Es una habilidad necesaria para generar opciones de resolución de problemas, implica la disposición del individuo para la generación de ideas que pueden no resultar aceptadas en un inicio.
- *Inteligencia Práctica:* Involucra la adquisición y el empleo del conocimiento táctico, este es el conocimiento de lo que se necesita para tener éxito en determinado entorno que no fue enseñado explícitamente, dicho conocimiento es adquirido a través de la experiencia.

Según dicho autor, solo la primera de ellas puede ser medida con las pruebas de inteligencia tradicionales (en Neisser et al., 1996; Sternberg & Kaufman, 1998).

La inteligencia experiencial o práctica tiene como finalidad mediar la relación entre el mundo mental interno y externo, con el mundo físico a través de la experiencia. Las personas se enfrentan día a día con un conjunto de tareas nuevas que les exigen la aplicación de los diferentes componentes de la inteligencia, éstos son empleados para la solución de tareas y problemas que varían respecto a su novedad y familiaridad. La mayoría de las tareas y situaciones son inicialmente nuevas, pero conforme el individuo va adquiriendo experiencia, va siendo capaz de controlar y automatizar las situaciones. Desde la perspectiva de la teoría triárquica se concibe la existencia de dos grandes facetas en el mundo del individuo: a) capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas, y b) automatización de la información o capacidad para interiorizar los aprendizajes; además éstas son básicas para el desarrollo de la inteligencia (Prieto & Sternberg, 1991).

Debido al desacuerdo existente en cuanto al concepto de inteligencia, en 1994, 52 psicólogos, reconocidos como expertos a nivel internacional en el campo de la inteligencia, coincidieron en definirla como una capacidad mental general que implica, entre otras cosas, la capacidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia, esta refleja una capacidad amplia y profunda para la comprensión de nuestro entorno (Colom & Andrés-Pueyo, 1999).

En dicho concepto, se hace referencia a la cognición humana, es decir, a procesos como la memoria, atención, lenguaje, resolución de problemas y planificación (Pessoa, 2008), dada esta concepción se excluye el tema de la emoción, la cual ha sido de especial interés en los últimos años en el campo de la inteligencia, debido a la transformación de la creencia clásica de que no existe relación entre la cognición y la emoción; sin embargo, actualmente, a medida que crece la comprensión de las bases neurales de la cognición humana, cada vez se torna más evidente que los circuitos neurales de la emoción y la



cognición interactúan entre sí para la toma de decisiones y el razonamiento (Phelps, 2006).

## 2.2. Inteligencia emocional.

Haciendo una revisión de la literatura sobre el tema, resalta la existencia de múltiples definiciones de Inteligencia Emocional (IE), dependiendo del enfoque y las interpretaciones del investigador. En la búsqueda por organizar la información existente en torno al tema, la literatura científica distingue dos tipos de modelos y tres grupos de investigadores relevantes, los cuales se mencionan en la tabla 1 (Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Cherniss & Goleman, 2001).

Tabla 2.1  
*Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional.*

<b>Modelos</b>	<b>Grupos de investigadores en relación con el origen del constructo</b>
1. Modelo de habilidad	1. Salovey y Mayer
2. Modelo mixto	2. Bar-On
	3. Goleman

### 2.2.1 Modelo de habilidad.

La IE es un constructo relativamente nuevo que introdujeron Salovey y Mayer, en un artículo publicado en 1990. En donde definían a la IE como una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar las propias emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar el pensamiento y la acción. Dichos autores formaban parte de la corriente crítica contra el concepto tradicional que concebía a la inteligencia sólo desde el punto de vista lógico-matemático o lingüístico.

El modelo de habilidad es el que ha sido estudiado por el grupo de investigación de Salovey y Mayer (1990, 1997), mismo que sitúa a la IE dentro

del ámbito de la inteligencia, en el que la emoción y el pensamiento interactúan con un fin adaptativo, es decir, que se concibe de manera muy similar que la inteligencia verbal o espacial, solamente que opera con el contenido emocional (Caruso, Mayer & Salovey, 2002; Mayer & Salovey, 1997).

Esta teoría hace referencia al desarrollo cognitivo y los mecanismos que procesan la información emocional, denominada como Teoría de la Inteligencia Emocional (Mayer & Salovey, 1997), la cual postula que el valor informativo de las emociones puede hacer que el pensamiento sea más inteligente, es decir aumenta la capacidad de razonamiento de los individuos y proporciona un marco conceptual para estudiar el papel de las habilidades emocionales en el funcionamiento social (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006).

Posteriormente, Mayer y Salovey (1997) hacen una distinción entre inteligencia y emoción, mencionan que es necesario concretar ambos términos, y delimitan que la inteligencia hace referencia a la dimensión cognitiva, en concreto al pensamiento, mientras que la emoción se refiere a la esfera afectiva del ser humano.

Dentro de la teoría de la IE, la emoción es entendida desde la concepción de Averill (1992, en Mayer, Salovey & Caruso, 2004b), el cual señala que por cada emoción, algunas de sus manifestaciones características tienen una base biológica, asimismo, que emociones más simples pueden combinarse para formar emociones más complejas y que éstas pueden ser reguladas, además agrega, que las emociones tienen la finalidad de indicar relaciones y cambios en las relaciones, ya sea reales o imaginarios, principalmente entre los individuos y su entorno. A su vez sugiere que la emoción y la cognición pueden ser producidas por la misma área funcional psicológica, y compara dichos procesos con una radio que emplea los mismos componentes para difundir la música y las noticias; sin embargo, para Mayer,

Salovey y Caruso, el surgimiento de las emociones y la cognición es entendido de manera diferente, por tal motivo, agregan que las emociones y las cogniciones representan funciones diferentes de la mente, sino que es el cerebro quien, reconociendo que los dos a menudo actúan recíprocamente, los expresa en una forma integrada.

Estos autores hacen una revisión de su modelo y definen nuevamente a la IE como la capacidad de percibir, valorar y expresar la emoción, acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, comprender y regular las emociones, con la finalidad de promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer, Salovey & Caruso, 2008; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006; Mayer, Salovey & Caruso, 2004a; Caruso, Mayer & Salovey, 2002).

Dados sus estudios, dichos autores contemplan cuatro habilidades emocionales básicas, que permiten poder considerar a una persona como emocionalmente inteligente:

- La *atención emocional* se considera como el grado básico, esta se refiere a la capacidad que tienen los individuos de identificar las emociones en sí mismos y en los demás, asimismo también involucra la capacidad de expresar emociones y de diferenciar entre emociones mediante la evaluación de éstas.
- La *facilitación emocional* implica la capacidad de utilizar las emociones para redirigir la atención a los acontecimientos importantes con la finalidad de favorecer la toma de decisiones y la solución de problemas.
- La *comprensión emocional* refleja la capacidad para analizar las emociones, reconocer las causas y la relación entre ellas.

- Finalmente, la *regulación emocional* es considerada como el grado más complejo, misma que hace referencia a la capacidad de permanecer al tanto de las emociones y reducir, mejorar o modificar una respuesta emocional.

Estos grupos de habilidades son consideradas por Mayer y Salovey como “ramas”, ya que se subdividen a su vez en diferentes habilidades, mismas que son mencionadas anteriormente en la descripción de cada una de las cuatro habilidades principales (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006; Caruso, Mayer & Salovey, 2002).

### **2.2.2 Modelos mixtos.**

Por su parte, los modelos mixtos tienen una visión más amplia de la IE, incluyendo como parte de ésta ciertos rasgos de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 1995; en Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

Estos modelos están representados fundamentalmente por Goleman (1995) y Bar-On (1997, 2002, en Martorell, 2005), en los cuales se combinan aspectos de personalidad con habilidades emocionales.

Cuando Goleman publica su libro titulado “Inteligencia emocional” en 1995, llama la atención del público en general, el mundo comercial y la comunidad científica. En cuya publicación se plantea que es necesaria una nueva visión del estudio de la inteligencia humana, más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, que haga énfasis en la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de los individuos.

Para Goleman (1995, 1998), son las habilidades emocionales las que mayor relación tienen con la IE. Basado en la inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal de Gardner (1983), afirma que la IE puede describirse de acuerdo a dos componentes: a) la capacidad para establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento orientado a nuestra propia conducta, y b) la capacidad para discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, motivaciones y deseos de las otras personas. Define estos componentes como *competencias personales* y *competencias sociales*.

Dicho autor (1998) distingue cinco habilidades emocionales y sociales básicas:

1. *Conocimiento de las propias emociones*. Capacidad de reconocer los propios sentimientos. Uno de los puntos más importantes de la IE. Las personas que tienen una mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas.
2. *Capacidad para controlar las emociones*. Habilidad básica que permite el autocontrol de los propios sentimientos según la circunstancia. Las personas que carecen de esta habilidad tienen que estar constantemente luchando con las tensiones desagradables.
3. *Capacidad para motivarse a sí mismo*. La motivación constituye un imponderable que subyace a todo logro.
4. *Reconocimiento de las emociones de los demás*. Capacidad de sintonizar con los demás a través de la empatía. Las personas empáticas suelen sintonizar con las señales sociales sutiles.
5. *Gestión de las relaciones*. Habilidad para relacionarse eficazmente con los demás. Las personas que sobresalen en este tipo de habilidades

suelen ser auténticas “estrellas” y tienen un éxito en sus actividades vinculadas a la relación interpersonal.

Goleman (1998), define a la IE como la capacidad para reconocer los propios sentimientos, los sentimientos de los demás y manejar adecuadamente las relaciones que se sostienen con otros y con sí mismos. Su modelo está orientado a dar una explicación de las causas del éxito personal y profesional, y su principal objetivo es el de predecir la efectividad y el rendimiento en éstos ámbitos.

Aunque el término de IE no fuera formalmente acuñado hasta 1990 con la publicación de Salovey y Mayer, Bar-On trabajó desde inicios de los 80 en ésta línea de investigación, quién acuñó el término de Coeficiente Emocional (EQ), por semejanza y complemento al término Coeficiente Intelectual (IQ) (Martorell, 2005).

En 1997, Bar-On propone un Modelo de Inteligencia Emocional, según el cual la inteligencia emocional-social es un conjunto interrelacionado de las competencias emocionales y sociales, aunado a las habilidades que determinan cómo efectivamente las personas entienden y expresan, comprenden a los demás y se relacionan con ellos, y hacen frente a las demandas diarias, los desafíos y las presiones. Las competencias emocionales y sociales mencionadas en esta conceptualización del modelo incluyen cinco meta-componentes, y cada uno de ellos comprende una serie de competencias íntimamente relacionadas (en Bar-On, 2010).

Este modelo de IE ha sido desarrollado sobre la base de muchos años de investigación y representa básicamente un modelo de bienestar psicológico, en el cual se define a la IE como el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de sí mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno. El instrumento de evaluación

de la IE diseñado por este autor es el *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* en sus versiones de autoevaluación y heteroevaluación (Bar-On, 2005).

Para los fines del presente estudio se retomará el modelo de Salovey y Mayer (1997), ya que existen estudios que avalan que la IE es conceptual y empíricamente distinta de rasgos de personalidad (Mayer, Salovey & Caruso, 2004a; Salovey & Mayer, 1990) y demás aspectos que han sido considerados como parte de esta por los autores que avalan los modelos mixtos (Mayer, Salovey & Caruso, 2008; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006; Mayer, Salovey & Caruso, 2004a; Caruso, Mayer & Salovey, 2002).

### **2.3. Habilidades emocionales y su relación con el comportamiento.**

Tal como ocurre con cualquier constructo psicológico, el conocimiento que se tiene acerca de la IE se encuentra limitado por la capacidad de definirlo operativamente y de una manera válida para su medición (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006). Razón por demás que ha motivado a los investigadores a realizar estudios que permitan establecer relaciones y a su vez diferenciar entre las habilidades emocionales que intervienen en el concepto de inteligencia emocional (IE) y ciertos rasgos de personalidad, comportamiento social, así como el interés que se tiene por alguna carrera profesional (Caruso, Mayer & Salovey, 2002).

Los resultados de dicha investigación apoyaron la validez discriminante del constructo y encontraron que la inteligencia emocional se relaciona positivamente con las necesidades sociales, es decir, personas con mayores habilidades emocionales expresan un mayor deseo por la participación social, tanto en sentido general, así como en términos de intimidad en las relaciones. A su vez, se encontró que el nivel de inteligencia emocional puede jugar un papel importante para la elección de carrera, así pues, se obtuvo que la habilidad de

facilitación emocional del pensamiento estaba relacionada con los intereses sociales, específicamente con “ayudar”, es importante considerar que la capacidad que tiene un individuo para generar un sentimiento y poder razonar con él es la base de la capacidad empática, y por otra parte, se encontró una relación negativa entre intereses emprendedores o de negocios (ventas, administración) y las habilidades emocionales que se poseen, siendo más marcada dicha relación en la comprensión de las emociones (Caruso, Mayer & Salovey, 2002).

Los puntajes más altos en pruebas de inteligencia emocional han sido asociados con diversos indicadores sociales de adaptación, entre los cuales se incluye el comportamiento pro-social, mayor empatía y menos interacciones negativas con amigos, estudiado entre escolares. Aunado a esto, en un estudio realizado con estudiantes universitarios, se encontró que aquellos con mayor habilidad de regulación emocional reportaron menos conflicto y antagonismo en su relación con un amigo cercano, así como más compañerismo, afecto y apoyo en su relación con alguno de los padres (Lopes, Salovey y Straus, 2003; en Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin & Salovey, 2004).

Otro estudio con alumnos británicos de educación secundaria, ha constatado que los estudiantes con niveles bajos de IE evaluada mediante auto-informe, tienen un mayor número de faltas a clase injustificadas y sin autorización, y tienen una mayor probabilidad de ser expulsados o suspendidos de su escuela, uno o varios días (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

De las cuatro habilidades sociales que contempla el modelo de Salovey y Mayer (1997), la regulación emocional es considerada como la de mayor influencia en la interacción social, ya que esta puede influir en la valencia emocional de dicha interacción, la motivación y las expectativas que se tienen al respecto, además, puede facilitar la flexibilidad en el foco de atención, mismo que es importante para una comunicación fluida, ya que las emociones



negativas pueden inducir el centrar el foco de atención en sí mismo y bloquear dicha interacción. De una manera más general, la habilidad de regulación emocional de las propias emociones, se encuentra vinculada a una capacidad más amplia de auto-control, en el cual se incluye el control de la conducta impulsiva (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin & Salovey, 2004).

Existen estudios que avalan, que la inteligencia emocional se encuentra asociada al desarrollo de conductas adictivas, tales como el consumo de tabaco y alcohol. Según un estudio realizado por Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera (2006) la regulación emocional mostró una correlación negativa con el consumo de tabaco ( $r = -.145$ ,  $p < .01$ ) y alcohol ( $r = -.124$ ,  $p < .01$ ), a su vez, dicho factor correlacionó de manera negativa con la frecuencia de consumo de cigarrillos en los últimos treinta días ( $r = -.174$ ,  $p < .05$ ) y con el hecho de haberse emborrachado alguna vez ( $r = -.098$ ,  $p < .05$ ).

De acuerdo con lo descrito por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas que son consecuencia de un déficit emocional. A su vez afirman, que una elevada IE se relaciona con un menor consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. Según un estudio realizado en Estados Unidos por Trinidad y Johnson (2002, en Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), los adolescentes con niveles más altos de IE reportaron haber consumido una menor cantidad de tabaco y alcohol en los últimos 30 días en comparación con aquellos que obtuvieron una menor puntuación en IE. Estos autores señalan que los adolescentes emocionalmente inteligentes detectan mejor las presiones de sus compañeros y afrontan de una manera más adecuada las diferencias entre sus emociones y las motivaciones del grupo, de tal forma que se incrementa la resistencia a la presión social y se reduce el consumo de alcohol y tabaco.

## **2.4. Evaluación de las habilidades emocionales.**

El constructo de IE presenta una gran dificultad para su evaluación, por ello han sido desarrollados múltiples instrumentos, de acuerdo a la corriente teórica de la cual se derivan. Los procedimientos de evaluación mayormente empleados pueden ser divididos en auto-informes y medidas de habilidad o ejecución.

### **2.4.1. Auto-informes.**

Uno de los primeros fue diseñado por el grupo de investigación de Mayer y Salovey, el cual constaba de 18 reproducciones de rostros, muestras de color y diseños abstractos, de los cuales calificaron el contenido emocional (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990).

Posteriormente, el grupo de investigación mencionado desarrolla la “*Trait Meta-Mood Scale*” (TMMS), esta es una escala rasgo de meta-conocimiento de los estados emocionales, emplea 48 ítems que se dividen en 3 sub-escalas: Atención a los sentimientos, Comprensión emocional y Regulación del estado de ánimo, es un auto-informe en el que se solicita a la persona que indique el grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones, mediante una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo), en cuanto a la confiabilidad de los factores se obtuvieron los siguientes datos: Atención ( $\alpha = 0,86$ ), Comprensión ( $\alpha = 0,87$ ) y Regulación ( $\alpha = 0,82$ ). Los autores realizaron una reducción de la escala a 30 ítems, conservando los de mayor consistencia interna, y recomiendan especialmente el uso de esta versión (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995).

En España, el grupo de investigación de la Universidad de Málaga realizó una adaptación al castellano de la TMMS-48, y subsecuentemente una versión

reducida de la misma TMMS-24, la cual conserva las tres dimensiones evaluadas en la escala original; sin embargo ciertos ítems de la escala han sido eliminados, algunos de ellos por su baja confiabilidad, otros debido a que parecían evaluar habilidades interpersonales y aspectos emocionales más generales en lugar de habilidades intrapersonales; además, los ítems negativos fueron replanteados en sentido positivo para mejorar la comprensión de su contenido. De igual forma, emplea una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1=Nada de acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo), con 8 ítems por cada factor, y la confiabilidad para cada uno de ellos es: Atención ( $\alpha = .90$ ), Comprensión ( $\alpha = .90$ ) y Regulación ( $\alpha = .86$ ) (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004).

Partiendo del modelo original de IE de Salovey y Mayer (1990), Schutte et al., diseñaron un instrumento de IE denominado “Schutte Self Report Inventory” (SSRI), el cual contempla aspectos intrapersonales e interpersonales, y está compuesta por 33 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo), la idea de los autores era incluir las tres habilidades del modelo inicial de IE, dividiéndolo en Evaluación y expresión, Regulación emocional y Utilización de las emociones; sin embargo, los análisis factoriales arrojaron un factor único general, cuyo coeficiente de confiabilidad osciló entre .87 a .90 (1998, en Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004).

Otra medida de auto-informe es el “Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) de Bar-On (1997), el cual consta de 133 ítems que se agrupan en 5 escalas: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Gestión del estrés y Estado de humor. Las cuales se subdividen en 15 sub-escalas, cuya consistencia interna se encuentra comprendida entre 0.69 y 0.86. Posteriormente fue elaborada una versión corta de la escala, que consta de 51 ítems, a la cual se ha denominado Bar-On EQ-i: Short (en Bar-On, 2005, 2010).

Además, cabe mencionar al “*Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*”, elaborado por Petrides y Furnham (2003). Es un instrumento basado en un modelo mixto, y está compuesto por 144 ítems. Los cuales se agrupan en 4 escalas y 15 subescalas, que evalúan aspectos relacionados como la expresión emocional, la empatía, la automotivación, la autorregulación, la competencia social y asertividad, entre otros. Cuenta con una versión resumida de 30 ítems, que proporciona una puntuación global de la inteligencia emocional.

Finalmente, otra medida de evaluación es el denominado “Emotional Competence Inventory” (ECI), mismo que surge del grupo de investigación de Goleman a raíz de su segundo libro sobre IE en 1998, titulado *La práctica de la inteligencia emocional*, en el cual, Goleman propone una teoría de ejecución sobre la base de un modelo de IE construido para predecir la efectividad y el rendimiento personal en el mundo laboral y empresarial. Inicialmente este modelo contemplaba 5 dimensiones de la IE divididas en 25 competencias; sin embargo, posteriormente, después de una revisión del mismo, estas son reducidas a 4 dimensiones divididas en 20 competencias (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

#### **2.4.2. Medidas de habilidad.**

Las investigaciones actuales en el campo de la IE comienzan a defender el empleo de las llamadas medidas de ejecución o habilidad para evaluar qué tan inteligente es una persona en el aspecto emocional. Su principal ventaja radica en que los resultados obtenidos se basan en la capacidad actual de ejecución de la persona en una tarea y no sólo en su creencia sobre tal capacidad, ya que los resultados de los auto-informes pueden verse afectados por los sesgos perceptivos de la persona que los responde y por la posible tendencia a falsear las respuestas para ofrecer una imagen positiva de sí mismo (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Con la finalidad de disponer de una medida válida y confiable en concordancia con el modelo de habilidad

defendido y, por otro lado, para evitar dificultades inherentes al uso de los auto-informes Mayer, Caruso y Salovey (1999) han sido los primeros en elaborar medidas de IE basadas en un acercamiento práctico. A continuación se describen éstas herramientas de evaluación.

La “*Multifactor Emotional Intelligence Scale*” (MEIS, Mayer, Caruso & Salovey, 1999), es una medida de habilidad compuesta por 12 tareas, divididas en 4 áreas que evalúan las habilidades expuestas en la formulación teórica del modelo de Mayer y Salovey (1997). En la primera área, Identificación de emociones, se pide a la persona que identifique emociones en una serie de estímulos, específicamente se compone de 4 sub-escalas que miden la percepción de emociones en caras, historias, música y diseños abstractos.

La segunda área, Utilización de emociones, está compuesta por dos tareas que valoran la habilidad para asimilar emociones dentro de nuestros procesos cognitivos y de percepción. Está integrada por la sub-escala de sinestesia que mide la habilidad de las personas para describir sensaciones emocionales y compararlas con otras modalidades sensoriales como el tacto, el color y el movimiento. A su vez, incluye una sub-escala de sesgo de sentimientos, en la que se solicita a la persona que asimile su estado de ánimo actual, generado por una situación concreta, dentro de su razonamiento y juicio, con la finalidad de medir cómo se sentiría hacia una persona (ficticia) en ese momento.

La tercera área evalúa la Comprensión de emociones, en ella se incluyen tareas de razonamiento y comprensión emocional, y está integrada por cuatro sub-escalas. La primera sub-escala es la combinación de emociones, en la que se analiza la habilidad para comprender sentimientos complejos formados por dos o más emociones. La segunda sub-escala, progresiones, evalúa la comprensión de las personas sobre cómo las reacciones emocionales varían a lo largo del tiempo, centrándose especialmente en la intensificación de

sentimientos. La tercera sub-escala, transiciones, se refiere a la comprensión de las personas sobre cómo las emociones y las situaciones que las generan, se siguen unas a otras. Finalmente, en la cuarta sub-escala de relatividad, los sujetos son expuestos a situaciones de conflicto social entre dos personas y deben precisar el estado afectivo de cada personaje.

La cuarta área, Regulación de emociones, se compone por dos sub-escalas, la primera evalúa la regulación de emociones en otros a través del análisis de situaciones sociales. Por otra parte, la segunda sub-escala evalúa la capacidad para regular las emociones propias.

La calificación de la prueba se lleva a cabo mediante la consideración de tres criterios: consenso, experto y *target*. El método consenso evalúa el grado en que la respuesta emocional dada por una persona, está relacionada con la del público en general. Se parte de la base de que puntuaciones ofrecidas por grandes cantidades de la muestra convergen hacia la respuesta correcta. Por tanto, desde este acercamiento se considera que una persona responde adecuadamente si esa respuesta coincide con la ofrecida por el grupo normativo.

El método experto se basa en las opiniones de reconocidos investigadores en el campo de la emoción o prestigiosos psicoterapeutas. Se asume que la respuesta de estos “especialistas” es la respuesta correcta. Así, la respuesta de un sujeto será correcta siempre que ésta coincida con la de los expertos.

Por último, el método *target* solamente es empleado para ciertos ítems, concretamente para aquellos de expresiones faciales o diseños abstractos. Desde este método, se le pregunta a la persona que aparece en la imagen qué emoción estaba sintiendo cuando fue tomada la fotografía. O bien, se le pregunta al artista qué sentimientos estaba intentando transmitir cuando realizó

esa pintura o dibujo abstracto. En la medida en que la respuesta de la persona se asemeje a la del artista, la respuesta será considerada correcta.

En relación a los niveles de confiabilidad, los cuatro componentes del MEIS (identificación, utilización, comprensión y regulación emocional) y sus respectivas subescalas poseen una consistencia interna entre .81 y .96, con un coeficiente general de .96 (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Posteriormente, esta alta confiabilidad se mantuvo en un estudio confirmatorio de sus propiedades psicométricas. Por otro lado, es una medida discriminante, es decir, no se empalma, a diferencia de los auto-informes, con medidas de afectividad positiva o negativa (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000). Además, muestra validez divergente con escalas de personalidad como el 16 PF (Caruso, Mayer & Salovey, 2002).

Sin embargo, la MEIS presenta algunas deficiencias; por ejemplo, algunas de las sub-escalas no poseen niveles de confiabilidad totalmente satisfactorios, aunado a la aparición de ciertas incongruencias en los resultados obtenidos con cada método de baremación (Roberts, Zeidner & Matthews, 2001). Otra desventaja radica en el tiempo requerido para su aplicación individual, lo cual dificulta su empleo en evaluaciones clínicas y de investigación (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

La nueva versión del *MEIS* es el "*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*" (*MSCEIT*), el cual ha sido diseñado con la finalidad de solventar las dificultades presentadas por su predecesora. Actualmente existen dos versiones, el *MSCEIT* v.1.1. (Mayer, Salovey & Caruso, 1999) y el *MSCEIT* v.2.0. (Mayer, Salovey & Caruso, 2001; adaptación al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal, 2002) que es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación (en Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004). Presenta las mismas áreas que la *MEIS*; sin embargo, han sido eliminadas algunas actividades y

algunas subescalas con propiedades psicométricas relativamente pobres. Además, han sido mejorados los métodos de puntuación, especialmente el de experto, que en conjunto con el de consenso son los utilizados para hallar las puntuaciones finales y muestran una convergencia adecuada (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003). La versión MSCEIT v.2.0 está compuesta por 8 subescalas y 141 ítems en total, cada factor está compuesto de dos subescalas (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004).

En el factor Percepción emocional, los sujetos deben identificar las emociones que suscitan determinadas fotografías de caras (Percepción emocional en rostros), así como de diversos paisajes y diseños abstractos (Percepción emocional en dibujos).

En el apartado de Asimilación emocional, a las personas se les pide que describan sentimientos utilizando vocabulario no emocional (por ejemplo sensaciones y colores) (Sinestesia), y que indiquen los sentimientos que facilitarían o interferirían con la realización exitosa de diversas tareas cognitivas y conductuales (Facilitación emocional).

En el factor de Comprensión emocional, la persona debe responder preguntas sobre la manera en que las emociones evolucionan y se transforman a través del tiempo (Cambio) y cómo algunos sentimientos forman combinaciones de emociones más complejas (Combinación).

Finalmente, la habilidad para Regular emociones es evaluada por una serie de escenarios en los que las personas deben elegir la manera más adaptativa de regular sus propios sentimientos (Auto-regulación emocional) y los sentimientos que surgen en situaciones sociales y con otras personas (Regulación social).



El *MSCEIT* es una medida de habilidad de IE con una adecuada validez factorial, de constructo y predictiva, y sus propiedades psicométricas son bastante adecuadas. El instrumento muestra una validez discriminante apropiada respecto a otros constructos clásicos como las habilidades cognitivas o los rasgos de personalidad. Además, se ha demostrado la validez incremental del test para predecir resultados importantes como rendimiento académico, procesos cognitivos, bienestar psicológico, depresión, ansiedad, conducta prosocial y conductas no adaptativas, y comportamiento organizacional y de liderazgo (Brackett & Salovey, 2006; Brackett, Mayer & Warner, 2004).

Como puede observarse, el empleo de las medidas de habilidad en el ámbito de la IE se ha ampliado, considerando las ventajas que el uso de dichas medidas representa, principalmente para evitar el sesgo en las respuestas debido a la deseabilidad social, y por considerar que una habilidad no debiese ser evaluada por la auto-percepción que se tiene de ella sino con una prueba de ejecución donde se tenga claro el nivel de desarrollo en el que se encuentra dicha habilidad. No obstante, las medidas de auto-reporte siguen siendo empleadas en investigación al ser consideradas un indicador de las habilidades emocionales percibidas, y al requerir un menor tiempo para responderse, lo cual se presenta como una ventaja frente a las medidas de ejecución ya que cuando una prueba es demasiado extensa pueden influir variables extrañas, como el cansancio, en los participantes que la responden. A continuación se presentan diferentes programas que han sido aplicados para desarrollar habilidades emocionales en niños y adolescentes.

## **2.5. Programas de desarrollo de habilidades emocionales.**

La educación de habilidades emocionales se ha convertido en una cuestión necesaria en el ámbito educativo, tanto padres como docentes consideran primordial el desarrollo de estas habilidades, según Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008) es muy importante enseñar a los niños y adolescentes programas de inteligencia emocional que contengan las habilidades emocionales basadas en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, tal como lo señala el modelo de Mayer y Salovey (1997).

La Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés), es una organización que proporciona las directrices para los investigadores, educadores y responsables políticos para avanzar en la ciencia y la puesta en práctica de programas escolares basados en el aprendizaje social u emocional. De acuerdo con CASEL, las iniciativas para integrar en los programas escolares deben incluir la formación y desarrollo de habilidades sociales y emocionales para los profesores y los estudiantes, y deben ser apoyados por todos los niveles, tanto niveles directivos como los propios maestros (Graczyk et al., 2000; Brackett & Katulak, 2006).

Además, dicha organización recomienda que los programas de aprendizaje social y emocional deben: a) proveer de desarrollo cultural y de los métodos de instrucción apropiados, b) intentar crear un cuidadoso y atractivo entorno de aprendizaje, c) enseñar a los niños y adolescentes a aplicar las habilidades sociales y emocionales tanto dentro como fuera de la escuela, d) mejorar el rendimiento escolar mediante el abordaje de las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje, e) fomentar la relación entre la familia y la escuela e f) incluir la evaluación y la mejora continua (Brackett & Katulak, 2006).

Para ilustrar esto, el programa Siendo Inteligentes con las Emociones (SICLE) (Vallés-Arándiga, 1999), parte de la definición de IE como un conjunto de habilidades que permite a la persona conocer y regular sus propias emociones, sentimientos y estados de ánimo, así como empatizar con los demás. Está dirigido a educación primaria y secundaria, tiene por objetivo aprender habilidades emocionales que le permitan enfrentarse a las dificultades de la vida en sus diferentes ámbitos. El trabajo se lleva a cabo mediante dinámicas de grupo, tales como: Phillips 66, lluvia de ideas, trabajo cooperativo, juego de roles, complementando esto con fichas didácticas. Entre los principales temas contenidos se encuentran:

- Auto-conocimiento emocional.
- Valorar emociones en otras personas.
- Respetar a los demás.
- Expresar adecuadamente las emociones.
- Control emocional.
- Saber qué comportamientos son adecuados e inadecuados.
- Cambiar pensamientos negativos por positivos.
- Pensar las cosas antes de hacerlas.

Otro ejemplo de educación emocional es el programa Desconócese a Ti Mismo (Güel & Muñoz, 2000), cuya finalidad es desarrollar, por medio de un programa de entrenamiento, la inteligencia emocional de alumnos de secundaria y preparatoria. Para su instrumentación se emplean dinámicas de conocimiento de grupo, técnicas de creatividad, técnicas de asertividad, juego de roles, exposiciones públicas y actividades de síntesis. Este programa contiene 10 unidades temáticas, en las cuales se trabajan las siguientes actividades:

- La diversidad y la formación del grupo de trabajo y de aprendizaje.
- La toma de decisiones.

- La asertividad.
- La autoestima.
- La creatividad aplicada al ámbito social.
- Las relaciones interpersonales.
- La comunicación.
- El autoconocimiento emocional.
- El autocontrol emocional.
- Las crisis emocionales.

Por su parte, el programa La Educación Emocional (Bisquerra, 2000), está orientado a lograr un mejor conocimiento emocional, desarrollar habilidades para controlar las propias emociones, adoptar una actitud positiva ante la vida, aprender a fluir. Dicho programa se ha instrumentado a través del empleo de técnicas de reestructuración cognitiva, auto-instrucciones, inoculación del estrés, imaginación emotiva, meditación, relajación-respiración. El programa está compuesto por 14 unidades temáticas que se enlistan a continuación:

- Marco conceptual de las emociones.
- Tipos de emociones.
- Conciencia emocional.
- Control emocional.
- Control de estrés.
- Autoestima.
- Comunicación efectiva y afectiva.
- Relaciones interpersonales y habilidades socio-emocionales.
- Resolución de conflictos.
- Las emociones en la toma de decisiones.
- Habilidades de vida.
- Factores de bienestar subjetivo.
- Factores socioeconómicos y características personales.
- Aprender a fluir.

Asimismo, el programa de Educación Emocional (Agulló, Filella, Soldevila & Ribes, 2011), que proponen sea integrado dentro del currículum de Primaria en España, tiene por objetivo prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas y facilitar la relación consigo mismo y con los demás. El programa está dirigido a alumnos entre 8 y 10 años, y ha sido dividido en cinco bloques temáticos:

- Conciencia emocional.
- Regulación emocional.
- Autoestima.
- Habilidades socioemocionales.
- Habilidades de vida.

Para la evaluación de la efectividad del programa fue empleada una metodología cuasi-experimental de dos grupos con pretest y posttest, con una muestra intencional de 510 alumnos, de los cuales 104 fueron incluidos en el estudio, distribuidos en cuatro escuelas, dos del grupo experimental y dos del control, asignando al azar a los participantes en el grupo experimental y se asignaron participantes con características equivalentes en el grupo control.

Las escuelas del grupo control participaron únicamente para la evaluación inicial y final, las escuelas del grupo experimental participaron en tres momentos: pretest-intervención-posttest. La aplicación del programa se llevó a cabo por 33 profesores. En la Tabla 2.2 se describen los instrumentos de evaluación empleados.

*Tabla 2.2*  
*Instrumentos de evaluación del programa de Educación Emocional.*

	<b>Alumnos</b>	<b>Profesores</b>
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El Cuestionario de Educación Emocional del ciclo Medio de Primaria (CEEMP).</li> </ul> <p>Cuatro situaciones de cada bloque, es decir 20 preguntas con cuatro opciones de respuesta (<math>\alpha = .74</math>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La entrevista.</li> </ul> <p>Tres situaciones con cinco preguntas que se correspondían con los cinco bloques del programa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionario de valoración de los contenidos básicos de la educación emocional.</li> </ul>
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de observación.</li> <li>▪ Cuestionario valorativo de cada actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La valoración de seguimiento.</li> <li>▪ Evaluación de la formación en educación emocional.</li> <li>▪ Ficha de observación de cada sesión de asesoramiento.</li> </ul>
Final	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El cuestionario (CEEMP).</li> <li>▪ La entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionario de valoración de los contenidos básicos de la educación emocional.</li> </ul>

Los resultados obtenidos en evaluación del programa de Educación Emocional, indican diferencias estadísticamente significativas entre el momento pretest y posttest ( $p = .01$ ), así como entre los grupos de intervención ( $p < .02$ ) y en la interacción entre el momento de evaluación y el tipo de grupo ( $p = .02$ ), a favor del grupo experimental, lo que demuestra que el programa ha incrementado en los alumnos los conocimientos en educación emocional.

De manera semejante, el programa de Educación Emocional: Conflictos no! Gracias (Filella, Soldevila, Cabello, Franco, Morell & Farré, 2008), se propone desarrollar conocimientos y habilidades sobre las emociones a fin de capacitar a los individuos para afrontar mejor los retos que le plantea la vida

cotidiana. El programa está dirigido a desarrollar la conciencia y regulación emocional de los internos del Centro Penitenciario Ponent (Lleida-España). Los objetivos que se pretenden alcanzar con el programa son:

- Mejorar el conocimiento de las propias emociones.
- Reconocer las emociones en los demás.
- Desarrollar estrategias de regulación emocional.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar estrategias para generar emociones positivas.
- Mejorar las habilidades sociales y comunicativas.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

El programa fue instrumentado bajo una estructura de tres bloques temáticos: conciencia emocional, regulación emocional y habilidades sociales y comunicativas, con una duración de 20 sesiones, a razón de dos sesiones por semana, y dos horas por sesión. Entre las técnicas de instrucción empleadas se encuentran: lluvia de ideas, Phillips 66, video-fórum, dramatización, técnicas de relajación, análisis de casos, debates.

Para su evaluación se empleó un estudio cuasi-experimental de dos grupos con pretest y posttest, el programa fue aplicado por dos profesoras universitarias con la colaboración de un profesor del centro penitenciario. La muestra estuvo compuesta por 30 internos varones seleccionados al azar, 15 para el grupo experimental y 15 para el grupo control, de los cuales, hubo mortalidad de 5 en el grupo experimental, quedando una muestra de 25 participantes. Los instrumentos de evaluación empleados en el estudio fueron:

- *Adaptación del Cuestionarios CEE:* Consta de 68 ítems distribuidos en cinco dimensiones: emociones ( $\alpha = .83$ ), autoestima ( $\alpha = .78$ ), habilidades sociales ( $\alpha = .67$ ), resolución de problemas ( $\alpha = .73$ ) y habilidades de vida ( $\alpha = .45$ ), con un alfa total de .88. La adaptación

empleada en el estudio consta de 34 ítems que hacen referencia a la conciencia y regulación emocional (dimensión emociones) además de dos ítems que corresponden a la felicidad y el sentido de vida (dimensión habilidades de vida). El cuestionario fue administrado como medida pretest y postest. Las opciones de respuesta van de 0 a 10 (de nada a mucho).

- *Resolución de un caso práctico:* Se les plantea una situación como pretest y una situación equivalente a la primera como postest. En ambos casos se formulan dos cuestiones: ¿qué sientes y ¿qué harías?
- *Análisis de sanciones durante dos meses:* Para valorar la efectividad se compara el número y el tipo de sanciones que han tenido los internos del grupo experimental con los del grupo control dos meses después de haber finalizado la intervención.
- *Ficha valorativa del programa:* Una vez finalizado el programa se pregunta a los internos acerca del nivel de satisfacción con la formación recibida, sobre la duración de la intervención, sobre aquellos aspectos que cabe mejorar en futuras intervenciones, sobre el profesorado, así como una valoración global.

De acuerdo a los resultados, se puede mencionar que la intervención del programa de Educación Emocional Conflictos no! Gracias ha contribuido a la mejora de la conciencia y la regulación emocional en el grupo experimental, aunque no todos los indicadores mejoran de manera significativa.

Existen estudios que después de argumentar el impacto de las habilidades emocionales en el desarrollo de conductas de riesgo, proponen una intervención preventiva para este tipo de conductas basado en el entrenamiento emocional, tal es el caso de Fernández, Jorge y Bejar (2009), quienes plantean una intervención desarrollada en función del modelo de habilidades emocionales de Mayer y Salovey (1997), el cual incluiría ejercicios de modelado, expresión emocional, pruebas para la generación de estados



emocionales positivos, pruebas en las que se expondrán a estados emocionales negativos, entre otras.

En ese mismo sentido, el programa Ulises: Aprendizaje y Desarrollo del Autocontrol Emocional (Comas, Moreno & Moreno, 2002), es un programa de prevención del consumo de drogas basado en el desarrollo del autocontrol emocional como factor de protección ante conductas de riesgo, dirigido a alumnos entre 10 y 12 años, consta de 10 sesiones de trabajo práctico de duración variable, el cual fue diseñado para ser aplicado por monitores y educadores en el ámbito de la educación no formal. Está dividido en tres secciones: Un viaje por el mundo de las emociones, explorando nuestro control emocional y entrenando el autocontrol emocional. Los objetivos específicos del programa se describen a continuación:

- Conocer y analizar las propias emociones y ajenas.
- Analizar la propia capacidad de autocontrol emocional.
- Entrenar en conductas de autocontrol de la ansiedad y la ira.
- Aprender a expresar emociones de forma positiva.
- Potenciar la expresión emocional para mejorar la relación con el entorno.

El programa toma como referente la figura y vivencia de Ulises y sus hombres durante su largo viaje de regreso a casa tras la guerra de Troya, magistralmente relatado por Homero en la Odisea. A través del análisis de los diferentes personajes y sus reacciones emocionales se ofrece una atractiva perspectiva de las emociones, la figura de Ulises se emplea como un modelo de la habilidad del autocontrol emocional.

De acuerdo con la literatura revisada, existen pocos estudios que hayan evaluado el entrenamiento en las habilidades emocionales que componen la inteligencia emocional según el modelo que se retoma en la presente investigación (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008; Pérez-González, 2008).

## CAPÍTULO III

### **MÉTODO**

El objetivo general del presente estudio fue evaluar los efectos del programa de desarrollo de habilidades emocionales comparando antes y después de la intervención el nivel de atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional en los grupos de adolescentes (experimental y control) que cursan el tercer grado de secundaria.

Con el propósito de cumplir con el objetivo antes señalado, se realizaron cinco estudios a los cuales corresponden los siguientes objetivos específicos y que serán descritos posteriormente:

1. Adaptar y validar la versión modificada de la *Trait Meta-Mood Scale-24* para población adolescente mexicana (Estudio 1).
2. Conocer la relación entre el consumo de tabaco y las habilidades emocionales en adolescentes que cursan el tercer grado de secundaria (Estudio 2).
3. Conocer si las habilidades emociones y variables sociodemográficas predicen el consumo de tabaco en adolescentes que cursan el tercer grado de secundaria (Estudio 2).
4. Adaptar y validar el Inventario de Estrategias de Regulación Emocional Rasgo-Estado (Sánchez-Aragón & López Becerra, 2008) para población adolescente mexicana (Estudio 3).

5. Diseñar un programa para el desarrollo de las habilidades emocionales de: atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional, dirigido a adolescentes (Estudio 4).
  
6. Evaluar los efectos del programa de desarrollo de habilidades emocionales comparando antes y después de la intervención el nivel de atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional en los grupos de adolescentes (experimental y control) que cursan el tercer grado de secundaria (Estudio 5).

## **Estudio 1.**

### **Objetivo o Planteamiento del problema**

Adaptar y validar la versión modificada de la *Trait Meta-Mood Scale-24* para población adolescente mexicana.

### **Justificación**

El instrumento original *TMMS-24* está dirigido a población adulta y ha sido validado en España (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004), y dado que la muestra por estudiar en la presente investigación es de adolescentes mexicanos, es que resultó necesario realizar una adaptación de los términos que garantizara su comprensión. Asimismo, debido a las diferencias culturales que pueden incidir en la confiabilidad de la medición, fue necesaria su validación en México.

### **Variables**

Atención emocional.

Comprensión emocional.

Regulación emocional.

### **Definición conceptual y operacional**

Atención emocional, es la capacidad que tienen los individuos de identificar las emociones en sí mismos y en los demás (Brackett et al., 2006; Caruso et al., 2002).

Comprensión emocional, refleja la capacidad para analizar las emociones, reconocer las causas y la relación entre ellas (Brackett et al., 2006; Caruso et al., 2002).

Regulación emocional, hace referencia a la capacidad de permanecer al tanto de las emociones y reducir, mejorar o modificar una respuesta emocional (Brackett et al., 2006; Caruso et al., 2002).

La definición operacional de las variables atención, comprensión y regulación emocional fue dada por el puntaje que los participantes obtuvieron en la *TMMS-24*.

## **Hipótesis**

H<sub>1</sub>: La versión modificada de la *Trait Meta-Mood Scale-24* cuenta con las características psicométricas de confiabilidad y validez robustas para evaluar las habilidades emocionales del estudio en la muestra de estudiantes de tercer grado de secundaria.

## **Participantes**

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional (Hernández, Fernández & Baptista, 2003) de 236 alumnos, 136 mujeres (57.6%), 95 hombres (40.3%) y 5 no especificaron (2.1%), que se encontraban cursando el tercer grado de secundaria en dos escuelas de la Ciudad de Monterrey, Nuevo León (Ver Tabla 3.1).

La media de edad fue de 14.27 años, con una desviación estándar de 0.489, los valores de mediana y moda coinciden en 14 años. La edad mínima fue de 13 y la máxima de 16. El 69.1% de la muestra corresponde al turno matutino y 30.9% al turno vespertino (Ver Tablas 3.1 y 3.2).

La muestra estuvo conformada por 10 grupos, 6 del turno matutino y 4 del turno vespertino, grupo 13 matutino, 11.9% (28), 14 matutino, 12.7% (30), 15 matutino, 11.9% (28), 16 matutino, 12.3% (29), 17 matutino, 9.7% (23), 18

matutino, 10.6% (25), 3 "A" vespertino, 8.1% (19), 3 "B" vespertino, 7.6% (18), 3 "C" vespertino, 7.2% (17), 3 "D" vespertino, 8.1% (19) (Ver Tabla 3.1).

El 23.3% de los participantes tenía padres separados o divorciados. La media de hermanos fue de 1.8, con una desviación estándar de 1.198, la mediana fue 2, con un mínimo de 0 y un máximo de 9. La media de edad de mamá fue de 39.07 años, con una desviación estándar de 6.274, una mediana de 38, mínimo de 24 y máximo de 59 años. La media de edad de papá fue de 42.32 años, con una desviación estándar de 6.274, mediana de 42, mínimo de 27 y máximo de 73 años (Ver Tablas 3.1 y 3.2).

Tabla 3.1  
*Descripción de las variables sociodemográficas (muestra 1).*

<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sexo	Mujer	136	57.6
	Hombre	95	40.3
	No especificó	5	2.1
	Total	236	100
Edad	13	4	1.7
	14	166	70.3
	15	65	27.5
	16	1	.4
	Total	236	100
Turno	Matutino	163	69.1
	Vespertino	73	30.9
	Total	236	100
Grupo	13 Matutino	28	11.9
	14 Matutino	30	12.7
	15 Matutino	28	11.9
	16 Matutino	29	12.3
	17 Matutino	23	9.7
	18 Matutino	25	10.6
	3 "A" Vespertino	19	8.1
	3 "B" Vespertino	18	7.6
	3 "C" Vespertino	17	7.2
	3 "D" Vespertino	19	8.1
	Total	236	100
Padres separados o divorciados	Si	55	23.3
	No	173	73.3
	No especificó	8	3.4
	Total	236	100

Tabla 3.2

*Descripción de las variables sociodemográficas numéricas (muestra 1).*

<b>Variable</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>DE</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Edad	236	14.27	14	0.489	13	16
Número de hermanos	232	1.8	2	1.198	0	9
Edad mamá	229	39.07	38	6.274	24	59
Edad papá	214	42.32	42	7.162	27	73

El 44.5% de los participantes ha probado el tabaco, la edad de inicio fue de 12.8 años, con una desviación estándar de 1.3. La mayor frecuencia de consumo fue haber probado sólo una vez, el 17.4%, seguido de cada mes, el 7.6%, una vez por semana, el 4.7%, dos/tres veces por semana, el 3%, un 2.1% consume diariamente y el 1.7% cada quince días. Esto nos da un 19.1% de fumadores frecuentes en la muestra estudiada. La media de edad de inicio de fumar diariamente fue de 13.2 años, con una desviación estándar de 0.79. El 3% tiene ganas de fumar inmediatamente cuando se levanta por la mañana, un indicador de dependencia (Ver Tabla 3.3).

Tabla 3.3

*Descripción de comportamientos asociados al consumo de tabaco (muestra 1).*

<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ha probado el tabaco	Si	105	44.5
	No	129	54.7
	No especificó	2	0.8
	<b>Total</b>	<b>236</b>	<b>100</b>
Edad de inicio	8	1	0.4
	9	1	0.4
	10	7	3.0
	11	7	3.0
	12	14	5.9
	13	41	17.4
	14	33	14.0
	15	3	1.3
	No ha probado	129	54.7
	<b>Total</b>	<b>236</b>	<b>100</b>
Frecuencia de consumo	Diario	5	2.1
	Dos/tres veces por semana	7	3.0
	Una vez por semana	11	4.7
	Cada quince días	4	1.7
	Cada mes	18	7.6
	Otra (Solo he fumado una vez)	41	17.4
	Nunca he fumado	150	63.6
<b>Total</b>	<b>236</b>	<b>100</b>	
Edad de inicio de fumar diariamente	12	2	0.8
	13	4	1.7
	14	4	1.7
	No fuma diariamente	226	95.8
<b>Total</b>	<b>236</b>	<b>100</b>	
Fuma o tiene ganas de fumar por la mañana	Si	7	3.0
	No	215	91.1
	No especificó	14	5.9
	<b>Total</b>	<b>236</b>	<b>100</b>

Media de edad de inicio= 12.8 años; DE= 1.3; media de edad de inicio de fumar diariamente= 13.2 años; DE= 0.79.

*Nota:* Las variables anteriores se presentan solamente para hacer una descripción detallada de las características de la muestra del estudio, no serán empleadas en los análisis estadísticos.



## **Criterios de inclusión y exclusión**

- Cursar el tercer año de secundaria en el plantel en que fue realizada la investigación.
- No tener problemas visuales o auditivos.
- Contar con la autorización por parte de sus padres para formar parte del estudio.

## **Instrumento**

Para medir la variable “habilidades emocionales”, se trabajó con una versión de la *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)* del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original (*TMMS-48*) es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems, está dividida en tres componentes de la inteligencia emocional: Atención a los sentimientos, Comprensión emocional y Regulación del estado de ánimo (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995).

La *TMMS-24*, es una adaptación al castellano que ha mostrado propiedades psicométricas muy similares a la escala original, mantiene las tres habilidades emocionales evaluadas en dicha escala; sin embargo, se han reducido los ítems a la mitad, conservando solo aquellos con una mayor consistencia interna, cuenta con 8 ítems para cada apartado, sobre una escala tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo y 5= Totalmente de acuerdo) y su consistencia interna es: Atención ( $\alpha = 0,90$ ), Comprensión ( $\alpha = 0,90$ ) y Regulación ( $\alpha = 0,86$ ) (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). En la Tabla 3.4 se muestran los tres componentes (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005a).

Tabla 3.4

*Clasificación y definición de las habilidades emocionales contempladas en el TMMS-24.*

<b>Habilidad</b>	<b>Definición</b>	<b>Alfa</b>
Atención emocional	Soy capaz de sentir y expresar las emociones de forma adecuada.	.90
Comprensión emocional	Soy capaz de analizar y comprender mis estados emocionales.	.90
Regulación emocional	Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente.	.86

## **Procedimiento**

Se realizó una adaptación del *TMMS-24*, se adecuó el vocabulario a la edad de los participantes, fue aplicada una prueba piloto a adolescentes con características similares a los sujetos de estudio (alumnos de segundo grado en una de las secundarias seleccionadas), posteriormente se realizaron adaptaciones al instrumento de acuerdo a los comentarios y dudas de los participantes.

Se solicitó la autorización de los padres de familia para que los estudiantes formaran parte de la muestra, se recogieron las autorizaciones y se aplicaron los instrumentos de evaluación (cuestionario para evaluar el perfil de consumo de tabaco y la adaptación del *TMMS-24*) a los participantes de tercer grado de secundaria.

## **Análisis de datos**

Para conocer la estructura dimensional de la escala *TMMS-24* se empleó tanto análisis factorial exploratorio como confirmatorio (tres factores). Para el exploratorio se aplica Análisis de Componentes Principales con una rotación ortogonal (tipo Varimax). Para el análisis factorial confirmatorio se emplea el método de Mínimos Cuadrados Generalizados. Se contemplan ocho índices de

ajuste: tres básicos (función de discrepancia [*FD*], prueba chi-cuadrado [ $\chi^2$ ] y cociente entre chi-cuadrado y sus grados de libertad [ $\chi^2/df$ ]); dos poblacionales de no centralidad (parámetro de no centralidad poblacional [*PNCP*] y residuo cuadrático medio de aproximación [*RMSEA*] de Steiger-Lind); además tres índices comparativos (índice de bondad de ajuste [*GFI*] de Jöreskog y Sörbom y su modalidad corregida [*AGFI*] e índice de ajuste normado [*NFI*] de Bentler-Bonett). Se estipulan como valores de buen ajuste para los índices:  $p$  de  $\chi^2 > .05$ , *FD* y  $\chi^2/df < 2$ , *PNCP*  $< 1$ , *RMSEA*  $< .05$ , *GFI*  $> .95$  y *AGFI* y *NFI*  $> .90$ , y como valores adecuados:  $p$  de  $\chi^2 > .01$ , *FD* y  $\chi^2/df < 3$ , *PNCP*  $< 2$ , *RMSEA*  $< .08$ , *GFI*  $> .85$  y *AGFI* y *NFI*  $> .80$  (Moral, 2006).

La consistencia interna de los factores y las escalas se estima por el coeficiente alfa de Cronbach. Se habla de consistencia interna alta con valores mayores a .70. Los cálculos estadísticos se realizan con SPSS16 y AMOS7.

## **Estudio 2.**

### **Objetivo o Planteamiento del problema**

Conocer la relación entre el consumo de tabaco y las habilidades emocionales en adolescentes que cursan el tercer grado de secundaria.

Conocer si las habilidades emociones y variables sociodemográficas predicen el consumo de tabaco en adolescentes que cursan el tercer grado de secundaria.

### **Justificación**

Existen estudios que han encontrado una relación negativa entre las habilidades emocionales que poseen los adolescentes y el consumo de tabaco (Fernández et al., 2009; Limonero et al., 2006; Ruiz-Aranda et al., 2006), asimismo, se ha encontrado que menores habilidades emocionales predicen el consumo de tabaco en adolescentes (Trinidad & Johnson, 2002), se considera importante conocer si en México dichas variables se comportan de manera similar, con la finalidad de sentar las bases para el desarrollo de programas que proporcionen a los adolescentes las herramientas necesarias que funjan como factores de protección ante el consumo de tabaco.

Además, se contemplaron las variables sociodemográficas de sexo, ya que se ha encontrado una mayor prevalencia de consumo de tabaco en hombres (INSP, 2009a), la cercanía con el hábito de consumo, dado que la probabilidad de que los adolescentes, en cuya red social inmediata se acostumbra fumar, lleguen a ser fumadores es significativamente elevada (Botvin et al., 1992) y el tener padres separados o divorciados, debido a que la familia en la que un niño se desarrolla contribuye significativamente a que éste se inicie y mantenga el consumo de tabaco (Simons-Morton et al., 2001).

## **Variables**

Consumo de Tabaco

Atención emocional

Comprensión emocional

Regulación emocional

Sexo

Cercanía con el hábito

Padres separados o divorciados

## **Definición conceptual y operacional**

Consumo de Tabaco: Maniobra de aspiración del humo generado en la combustión del tabaco, que el fumador dirige hacia su propio aparato respiratorio, pasando de la cavidad oral directamente a los pulmones (Martín-Ruiz, Rodríguez-Gómez, Rubio, Revert & Hardisson, 2004).

La definición conceptual de las variables atención, comprensión y regulación emocional corresponde a la presentada en el Estudio 1.

Sexo: Condición biológica que distingue a las personas en mujeres y hombres (INEGI, 2010).

Cercanía con el hábito: Proximidad en tiempo y espacio con personas que tienen el hábito de consumir tabaco (acuñada para el presente estudio a falta de una definición apropiada).

Padres separados: Quien ha vivido en unión libre o ha estado casado(a), pero ya no vive con su pareja o cónyuge y no se ha divorciado (INEGI, 2010).

Padres divorciados: Cuando habiendo estado casado(a) por matrimonio civil, la mujer u hombre se separa de su cónyuge mediante una sentencia de divorcio (INEGI, 2010).

La definición operacional del consumo de tabaco corresponde a tres indicadores diseñados para el presente estudio dirigidos a indagar el estatus del consumo, el primero en dos categorías (“fuma actualmente”, “no fuma actualmente”), el segundo se refiere al número de días en los que fumó durante el último mes y el tercero al número de cigarrillos que fumó en cada ocasión en el último mes.

La definición operacional de las variables atención, comprensión y regulación emocional fue dada por el puntaje que los participantes obtuvieron en la *TMMS-24*.

La definición operacional de la variable sexo fue dada por la respuesta a la pregunta “sexo” dentro de los datos generales, Femenino o Masculino, según corresponda.

La definición operacional de la variable cercanía con el hábito fue dada por el número de personas cercanas que consumen tabaco, considerándose 3 categorías: baja (0 a 5 personas), media (6 a 10) y alta (más de 11).

La definición operacional de la variable padres separados o divorciados fue dada por la respuesta a dicha pregunta dentro de los datos generales, Si o No, según corresponda.

## **Hipótesis**

H<sub>2</sub>: Existe una correlación negativa entre las habilidades de atención, comprensión y regulación emocional y el nivel de consumo de tabaco.

H<sub>3</sub>: Menores habilidades emocionales predicen el consumo de tabaco en adolescentes.

## **Participantes**

Se trabajó con la muestra descrita en el Estudio 1.

## **Instrumentos**

Para medir la variable consumo de tabaco se emplearon tres indicadores de consumo (fuma actualmente, número de días en los que fumó el último mes y número de cigarrillos fumados en cada ocasión).

Para medir las variables de atención, comprensión y regulación emocional, se trabajó con la adaptación para población adolescente mexicana de la *TMMS-24* (Ponce, Álvarez & Sánchez-Aragón, 2012), validada en el Estudio 1.

Para medir las variables sociodemográficas (sexo, cercanía con el hábito y padres separados o divorciados) se emplearon tres preguntas (una por variable) dentro de los datos generales.

## **Tipo de Estudio**

Correlacional (Hernández, Fernández & Baptista, 2003), debido a que se pretende identificar las relaciones existentes entre la variable consumo de tabaco y habilidades emocionales.

## **Procedimiento**

Se solicitó la autorización de los padres de familia para que los estudiantes constituyeran parte de la muestra, se recogieron las autorizaciones y se aplicaron los instrumentos de evaluación (cuestionario para evaluar el perfil de consumo de tabaco y la adaptación de la *TMMS-24*) a los participantes de tercer grado de secundaria.

## **Análisis de datos**

Las relaciones de las variables sociodemográficas y de habilidades emocionales con la de consumo de tabaco se estiman por medio del coeficiente producto-momento de Pearson (entre dos numéricas), biserial-puntual (entre una numérica y otra dicotómica), coeficiente phi (entre dos dicotómicas), coeficiente *V* de Cramer (entre dos cualitativas) y coeficiente eta (entre una numérica y otra cualitativa). La variable dicotómica de consumo se predice por medio de regresión logística lineal con sus correlatos significativos. Se emplea el método de pasos progresivos hacia adelante con el criterio de la probabilidad condicional. Las variables numéricas de consumo de tabaco se pronostican por medio de regresión lineal, usando ya sea el método de entrada forzada (Enter) o de pasos progresivos (Stepwise), contemplando como predictores sólo los correlatos significativos.

Se rechaza la hipótesis nula con una  $p \leq .05$ . Los cálculos estadísticos se realizan con SPSS16.



## **Estudio 3.**

### **Objetivo o Planteamiento del problema**

Adaptar y validar el Inventario de Estrategias de Regulación Emocional Rasgo-Estado (Sánchez-Aragón & López Becerra, 2008) para población adolescente mexicana.

### **Justificación**

El Inventario de Estrategias de Regulación Emocional Rasgo-Estado es un auto-reporte en formato tipo Likert dirigido a población adulta (Sánchez Aragón & López-Becerra, 2008), debido a que la muestra por estudiar en la presente investigación es de adolescentes se consideró oportuno realizar una adaptación del mismo, mediante una reducción del número de ítems y modificación de los términos empleados para que fuera más entendible por la población objeto de estudio.

### **Variables**

Estrategias de regulación emocional.

### **Definición conceptual y operacional**

*Estrategias de regulación emocional:* Son las tácticas o habilidades por medio de las cuales las personas inhiben, incrementan, disminuyen o mantienen su experiencia emocional. Comprende dos estrategias de acuerdo a Gross (2007):

*Reapreciación cognoscitiva:* Es una forma de cambio cognoscitivo, la cual involucra la construcción de una situación potencialmente

elicitadora de emoción, de tal manera que modifica su impacto emocional.

Supresión expresiva: Es una forma de modulación de respuesta que involucra la inhibición de las manifestaciones conductuales expresivas de la emoción.

La definición operacional de la variable estrategias de regulación emocional estuvo dada por los puntajes que obtuvieron los participantes en el Inventario de Regulación Emocional adaptado y validado en el presente estudio.

## **Hipótesis**

H<sub>4</sub>: El Inventario de Regulación Emocional cuenta con las características psicométricas de confiabilidad y validez robustas para evaluar las habilidades emocionales del estudio en la muestra de estudiantes de tercer grado de secundaria.

## **Participantes**

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional (Hernández, Fernández & Baptista, 2003) de 179 alumnos, 94 mujeres (52.5%) y 85 hombres (47.5%), que se encontraban cursando el tercer grado de secundaria en dos escuelas de la Ciudad de Monterrey, Nuevo León (Ver Tabla 3.5).

La media de edad fue de 14.08 años, con una desviación estándar de 0.418, los valores de mediana y moda coinciden en 14 años. La edad mínima fue de 13 y la máxima de 16. El 93.9% de la muestra corresponde al turno matutino y 6.1% al turno vespertino (Ver Tablas 3.5 y 3.6).

La muestra estuvo conformada por 10 grupos, 6 del turno matutino y 4 del turno vespertino, grupo 13 matutino, 16.8% (30), 14 matutino, 16.2% (29),

15 matutino, 14% (25), 16 matutino, 15.6% (28), 17 matutino, 15.1% (27), 18 matutino, 16.2% (29), 3 "A" vespertino, 0.6% (1), 3 "B" vespertino, 0.6% (1), 3 "C" vespertino, 2.8% (5), 3 "D" vespertino, 2.2% (4) (Ver Tabla 3.5).

El 25.7% de los participantes tenía padres separados o divorciados. La media de hermanos fue de 1.97, con una desviación estándar de 0.956, los valores de mediana y moda coinciden en 2, con un mínimo de 0 y un máximo de 5. La media de edad de mamá fue de 38.93 años, con una desviación estándar de 5.592, una mediana de 39, moda 34, mínimo de 28 y máximo de 53 años. La media de edad de papá fue de 41.48 años, con una desviación estándar de 5.752, mediana de 41, moda 39, mínimo de 31 y máximo de 55 años (Ver Tabla 3.5 y 3.6).

Tabla 3.5

*Descripción de las variables sociodemográficas (muestra 2).*

<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sexo	Mujer	94	52.5
	Hombre	85	47.5
	Total	179	100
Edad	13	8	4.5
	14	149	83.2
	15	20	11.2
	16	1	0.6
	No especificó	1	0.6
	Total	179	100
Turno	Matutino	168	93.9
	Vespertino	11	6.1
	Total	179	100
Grupo	13 Matutino	30	16.8
	14 Matutino	29	16.2
	15 Matutino	25	14
	16 Matutino	28	15.6
	17 Matutino	27	15.1
	18 Matutino	29	16.2
	3 "A" Vespertino	1	0.6
	3 "B" Vespertino	1	0.6
	3 "C" Vespertino	5	2.8
	3 "D" Vespertino	4	2.2
	Total	179	100
Padres separados o divorciados	Si	46	25.7
	No	130	72.6
	No especificó	3	1.7
	Total	179	100

Tabla 3.6

*Descripción de las variables sociodemográficas numéricas (muestra 2).*

<b>Variable</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>DE</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Edad	178	14.08	14	0.418	13	16
Número de hermanos	177	1.97	2	0.956	0	5
Edad mamá	165	38.93	39	5.592	28	53
Edad papá	153	41.48	41	5.752	31	55

*Nota:* Las variables anteriores se presentan solamente para hacer una descripción detallada de las características de la muestra del estudio, no serán empleadas en los análisis estadísticos.

## **Criterios de inclusión y exclusión**

- Cursar el tercer año de secundaria en el plantel en que fue realizada la investigación.
- No tener problemas visuales o auditivos.
- Contar con la autorización por parte de sus padres para formar parte del estudio.

## **Instrumento**

La habilidad de “regulación emocional” fue medida a través de una adaptación del ***Inventario de Estrategias de Regulación Emocional Rasgo-Estado*** (Sánchez Aragón & López Becerra, 2008). En su versión original es un auto-reporte en formato tipo Likert dirigido a evaluar las dos estrategias de regulación emocional más consensuadas por los estudiosos del tema (p.e. Gross, 2007): re-apreciación cognoscitiva (RC) y supresión afectiva (SA). El inventario a su vez consta de dos secciones Rasgo y Estado, la primera con 11 reactivos (5 para RC y 6 SA) y la segunda con 50 reactivos (10 por cada emoción básica –felicidad, amor, enojo, tristeza y miedo- divididos a su vez en 5 para RC y 5 SA).

La adaptación del instrumento fue denominado ***Inventario de Regulación Emocional*** (Ponce, Álvarez & Sánchez-Aragón, 2012), el cual es un auto-reporte, que consta de 30 reactivos, 5 evaluando la habilidad como rasgo (siempre que se presenta determinada emoción) y 5 reactivos por cada emoción básica (felicidad, amor, enojo, tristeza y miedo). Cada reactivo cuenta con 3 opciones de respuesta: Reapreciación Cognoscitiva (RC), Supresión Afectiva (SA) y Ausencia de Regulación Emocional (ARE).

## **Procedimiento**

De los 11 reactivos de la sección Rasgo del instrumento original se elaboraron 5 reactivos con tres opciones de respuesta, una de cada estrategia de regulación emocional (RC y SA) y una de ausencia de regulación emocional (ARE). De los 50 reactivos de la sección Estado se elaboraron 25 reactivos con tres opciones de respuesta (RC, SA y ARE), 5 por cada emoción básica (amor, felicidad, enojo, tristeza y miedo). Fue considerada la edad de los participantes al momento de redactar los reactivos, con el propósito de que fueran entendibles.

Las opciones de respuesta de RC y SA fueron puntuadas con 1 (lo cual indica la presencia de regulación emocional) y la opción de ARE fue puntuada con 0.

Primero se aplicó el instrumento a 20 alumnos con características similares a la muestra del estudio, con la finalidad de identificar palabras que no se entendían o dificultades a la hora de responder el cuestionario. Los estudiantes no reportaron dificultades para contestar, por consiguiente, se aplicó el cuestionario a los participantes del estudio en las dos secundarias seleccionadas, de manera grupal dentro del horario de clases.

## **Análisis de datos**

Para el estudio de la estructura dimensional del Inventario de Regulación Emocional se emplea tanto análisis factorial exploratorio como confirmatorio (seis factores). Para el exploratorio se aplica Análisis de Componentes Principales con una rotación ortogonal (tipo Varimax). Para el análisis factorial confirmatorio se emplea el método de Mínimos Cuadrados Generalizados. Se contemplan ocho índices de ajuste: tres básicos (función de discrepancia [ $FD$ ], prueba chi-cuadrado [ $\chi^2$ ] y cociente entre chi-cuadrado y sus grados de libertad [ $\chi^2/df$ ]); dos poblacionales de no centralidad (parámetro de no centralidad

poblacional [*PNCP*] y residuo cuadrático medio de aproximación [*RMSEA*] de Steiger-Lind); además tres índices comparativos (índice de bondad de ajuste [*GFI*] de Jöreskog y Sörbom y su modalidad corregida [*AGFI*] e índice de ajuste normado [*NFI*] de Bentler-Bonett). Se estipulan como valores de buen ajuste para los índices:  $p$  de  $\chi^2 > .05$ ,  $FD$  y  $\chi^2/df < 2$ ,  $PNCP < 1$ ,  $RMSEA < .05$ ,  $GFI > .95$  y  $AGFI$  y  $NFI > .90$ ,  $CFI$ ,  $IFI$  y  $TLI > .95$ , y como valores adecuados:  $p$  de  $\chi^2 > .01$ ,  $FD$  y  $\chi^2/df < 3$ ,  $PNCP < 2$ ,  $RMSEA < .08$ ,  $GFI > .85$  y  $AGFI$  y  $NFI > .80$ ,  $CFI$ ,  $IFI$  y  $TLI > .85$  (Moral, 2006).

La consistencia interna de los factores y las escalas se estima por el coeficiente alfa de Cronbach. Se habla de consistencia interna alta con valores mayores a .70. Los cálculos estadísticos se realizan con SPSS16 y AMOS7.

## **Estudio 4.**

### **Objetivo o Planteamiento del problema**

Diseñar un programa para el desarrollo de las habilidades emocionales de: atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional, dirigido a adolescentes.

### **Justificación**

La educación en habilidades emocionales se ha convertido en una cuestión necesaria en el ámbito educativo, tanto padres como maestros lo consideran como algo primordial (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008) para el desarrollo de resultados positivos durante los primeros años de la adolescencia, ya que los hace menos vulnerables a las influencias para el desarrollo de conductas de riesgo, tales como el consumo de tabaco. Es muy importante enseñar a los niños y adolescentes programas de inteligencia emocional que contengan las habilidades emocionales basadas en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, como el que se diseña en el presente estudio y con ello contribuir en el abordaje del consumo de tabaco desde el área de la prevención, al representar un factor protector para este tipo de conductas nocivas.

### **Aproximación Teórica del Programa**

Este estudio se basa en la Teoría de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), quienes definen a la IE como la capacidad de percibir, valorar y expresar la emoción, acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, comprender y regular las emociones, con la finalidad de promover el crecimiento emocional e intelectual (Brackett et al., 2006; Caruso et al., 2002; Mayer et al., 2004; Mayer et al., 2008).



## **Definición Conceptual de las Variables Guía del Programa**

Atención emocional, es la capacidad que tienen los individuos de identificar las emociones en sí mismos y en los demás (Brackett et al., 2006; Caruso et al., 2002).

Comprensión emocional, refleja la capacidad para analizar las emociones, reconocer las causas y la relación entre ellas (Brackett et al., 2006; Caruso et al., 2002).

Regulación emocional, hace referencia a la capacidad de permanecer al tanto de las emociones y reducir, mejorar o modificar una respuesta emocional (Brackett et al., 2006; Caruso et al., 2002).

## **Procedimiento**

Siguiendo la metodología para diseñar e impartir cursos de capacitación grupales y presenciales con base en la Norma Técnica de Competencia Laboral “Diseño e impartición de cursos de capacitación” del Consejo de Normalización de Competencias Laborales (CONOCER) se elaboró el plan de sesión del programa de intervención, el cual contiene los siguientes puntos:

- Instructor
- Fecha
- Lugar
- Nombre del programa
- Objetivo general del programa
- Módulo
- Objetivo del módulo
- Tiempo del módulo
- Sesión N°
- Objetivo de la sesión

- Actividad
- Objetivo de la actividad
- Procedimiento
- Técnica de instrucción
- Materiales
- Tiempo

Se diseñaron 3 módulos de intervención, cada uno corresponde a las habilidades de atención, comprensión y regulación emocional, los objetivos de cada módulo se elaboraron de acuerdo a la definición planteada por los autores de la Teoría de la Inteligencia Emocional, el módulo de atención emocional contiene 4 sesiones, el módulo de comprensión emocional 5 sesiones y el módulo de regulación emocional 6 sesiones, las sesiones van aumentando de acuerdo al grado de complejidad de cada habilidad. En el procedimiento se detalla lo que corresponde al instructor y a los participantes en cada actividad.

Las actividades estuvieron basadas en los siguientes manuales:

- Programa Ulises: aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional. Cuaderno del monitor (Comas, Moreno & Moreno, 2002).
- Desarrolla tu inteligencia emocional (Fernández-Berrocal & Ramos, 2005).
- Manual de autocontrol del enojo: tratamiento cognitivo-conductual (Mendoza, 2010).
- Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: guía para padres y maestros (Baena, 2007).

- Aprende mejor con gimnasia cerebral (Ibarra, 2005).
- Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de autoestima, asertividad e inteligencia emocional (Roca, 2005).
- Manual de técnicas participativas (Agencia de Recursos Verdes del Japón, Proyecto JALDA, s.f.).
- Programa de educación emocional para la prevención de la violencia: 2° ciclo de ESO (Caruana, et al. 2005).

En una sesión anterior al inicio del programa de intervención y una vez finalizada la aplicación del programa, los participantes respondieron los instrumentos para medir las habilidades emocionales de atención, comprensión y regulación, administrados por un evaluador externo, ajeno a la intervención, con la finalidad de garantizar una distancia entre el evaluador y la realidad evaluada, y de esta manera contribuir a la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

## **Estudio 5.**

### **Objetivo o Planteamiento del problema**

Evaluar los efectos del programa de desarrollo de habilidades emocionales comparando antes y después de la intervención el nivel de atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional en los grupos de adolescentes (experimental y control) que cursan el tercer grado de secundaria.

### **Justificación**

La principal justificación de este estudio radica en la urgencia social sobre el abordaje del fenómeno del consumo de tabaco desde una perspectiva de prevención, los esfuerzos han estado centrados en la difusión de los daños a la salud provocados por el tabaquismo; sin embargo, los programas informativos no han resultado exitosos (Botvin, 1995; Espada et al., 2002; Espada, Rosa & Méndez, 2003; Kulis, Nieri, Yabiku, Stromwall & Marsiglia, 2007; Moral, Sirvent, Ovejero & Rodríguez, 2004). Es necesario el desarrollo de programas que proporcionen a los adolescentes de las herramientas necesarias para hacer frente a los retos que acompañan a esta etapa, sobre todo aquellas herramientas que funjan como factores de protección ante conductas de riesgo. No obstante, no cualquier tipo de prevención es efectiva, a menos que se encuentre enmarcada en un programa de intervención cuya planificación, ejecución y evaluación cuente con el respaldo teórico adecuado para cumplir sus objetivos.

### **Variables**

*Dependientes:* Atención emocional, comprensión emocional, regulación emocional.

*Independiente:* Programa de desarrollo de habilidades emocionales.

## **Definición conceptual y operacional**

Atención emocional, es la capacidad que tienen los individuos de identificar las emociones en sí mismos y en los demás (Brackett et al., 2006; Caruso et al., 2002).

Comprensión emocional, refleja la capacidad para analizar las emociones, reconocer las causas y la relación entre ellas (Brackett et al., 2006; Caruso et al., 2002).

Regulación emocional, hace referencia a la capacidad de permanecer al tanto de las emociones y reducir, mejorar o modificar una respuesta emocional (Brackett et al., 2006; Caruso et al., 2002).

La definición operacional de la *Atención emocional*, fue dada por los puntajes obtenidos en: *TMMS-24*, Prueba de Auto-Percepción y Percepción Emocional (Sánchez-Aragón, 2008) y Batería Gráfico-Escrita de la Expresión Emocional (Martínez-Pérez & Sánchez-Aragón, 2011).

La definición operacional de la *Comprensión emocional*, fue dada por los puntajes obtenidos en: *TMMS-24* y Prueba de Entendimiento Emocional (PRE) (Sánchez-Aragón, Retana-Franco & Carrasco Chávez, 2008).

La definición operacional de la *Regulación emocional*, fue dada por los puntajes obtenidos en: *TMMS-24* y el Inventario de Regulación Emocional (Ponce, Álvarez & Sánchez-Aragón, 2012).

## **Hipótesis**

H<sub>5</sub>: El nivel de atención emocional del grupo experimental será mayor luego de la aplicación del programa para el desarrollo de habilidades emocionales.

H<sub>6</sub>: El nivel de comprensión emocional del grupo experimental será mayor luego de la aplicación del programa para el desarrollo de habilidades emocionales.

H<sub>7</sub>: El nivel de regulación emocional del grupo experimental será mayor luego de la aplicación del programa para el desarrollo de habilidades emocionales.

## **Participantes**

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional (Hernández, Fernández & Baptista, 2003) de 45 participantes, que cursaban el tercer grado de secundaria en dos escuelas de la Ciudad de Monterrey, Nuevo León. La media de edad ( $n=45$ ) fue de 14.29 años, con una desviación estándar de .589, en el grupo experimental la media de edad fue de 14.17 ( $DE=.576$ ) y en el grupo control de 14.41 ( $DE=.590$ ) (Ver Tabla 3.7 y 3.8).

La media de hermanos fue de 1.93, con una desviación estándar de 1.009, la mediana fue 2, con un mínimo de 0 y un máximo de 5. La media de edad de mamá fue de 37.14 años, con una desviación estándar de 5.037, mediana de 37, un mínimo de 28 y máximo de 53 años. La media de edad de papá fue de 40.30 años, con una desviación estándar de 5.889, mediana de 39, un mínimo de 32 y máximo de 55 años (Ver Tabla 3.7 y 3.8).

Tabla 3.7

*Descripción de las variables sociodemográficas numéricas por grupo (muestra 3).*

Var	Grupo experimental						Grupo control					
	N	M	Mdn	DE	Min	Max	N	M	Mdn	DE	Min	Max
Edad	23	14.17	14	.576	13	15	22	14.41	14	.590	14	16
NE	23	1.87	2	.869	0	3	22	2	2	1.155	1	5
EM	23	36.91	39	5.169	28	45	21	37.38	36	5.005	30	53
EP	19	39.74	39	5.877	32	54	21	40.81	39	5.997	35	55

NE=Número de hermanos, EM=Edad mamá, EP=Edad papá.

Tabla 3.8

*Descripción de las variables sociodemográficas numéricas en la muestra total (muestra 3).*

Variable	Muestra total					
	N	Media	Mediana	DE	Mínimo	Máximo
Edad	45	14.29	14	.589	13	16
Número de hermanos	45	1.93	2	1.009	0	5
Edad mamá	44	37.14	37	5.037	28	53
Edad papá	40	40.30	39	5.889	32	55

Nota: Las variables anteriores se presentan solamente para hacer una descripción detallada de las características de la muestra del estudio, no serán empleadas en los análisis estadísticos.

### **Criterios de inclusión y exclusión**

- Contar con la autorización por parte de sus padres para formar parte del programa de intervención.
- Haber consumido tabaco.

### **Instrumentos**

Para medir la variable “habilidades emocionales”, se trabajó con la adaptación para población adolescente mexicana de la *TMMS-24*, validada y descrita en el Estudio 1.

Para medir la variable “atención emocional”, fue empleada la **Batería Gráfico-Escrita de la Expresión Emocional** (Martínez-Pérez & Sánchez-Aragón, 2011), la cual está compuesta por tres secciones:

- I. Habilidad para expresar las propias emociones en forma precisa.
- II. El nivel de intensidad (reactividad) emocional.
- III. La habilidad para engancharse, prologar o deshacerse de un estado emocional.

Asimismo, fue empleada la **Prueba de Auto-Percepción y Percepción Emocional** (Sánchez-Aragón, 2008), misma que se integra por dos subescalas: Percepción en el propio estado físico y psicológico, y Percepción en los otros.

La percepción en el propio estado físico y psicológico, es evaluada a través de 5 viñetas que describen (en primera persona) a cada una de las emociones (amor, felicidad, enojo, tristeza y miedo).

La identificación de emociones en otros, se evalúa mediante 10 fotografías (5 de mujeres y 5 de hombres) que expresan las emociones de felicidad, amor, enojo, tristeza y miedo. Cada imagen tiene 3 opciones de respuesta.

Además, para evaluar la variable “comprensión emocional” fue aplicada la **Prueba de Entendimiento Emocional (PREE)** (Sánchez-Aragón, Retana-Franco & Carrasco Chávez, 2008) con el fin de evaluar las tres habilidades propias del entendimiento emocional de las emociones básicas (felicidad, amor, enojo, tristeza y miedo), las cuales se mencionan a continuación:

1. Habilidad para entender el contexto ideal para cada emoción (Sección 1).
2. Habilidad para entender causas y consecuencias de cada emoción (Sección 2).



3. Capacidad de comprender emociones más complejas y contradictorias (Sección 3).

La sección 1 se compone por 25 viñetas (5 por cada emoción) en las que se describen situaciones en las cuales se consideraba típica la expresión de una emoción en un contexto determinado.

En la sección 2, se les solicita a los participantes que en forma abierta describan brevemente una situación que les causaran la emoción solicitada, además de las consecuencias de la emoción experimentada.

Finalmente, en la sección 3 se les pide a los participantes, un ejemplo de una situación que les haya provocado la experiencia simultánea de dos emociones (combinaciones de las 5 emociones básicas, presentado mezclas como: felicidad y miedo, enojo y amor, etc.).

La habilidad de “regulación emocional” fue medida a través del ***Inventario de Regulación Emocional*** (Ponce, Álvarez & Sánchez-Aragón, 2012), el cual es un auto-reporte, que consta de 30 reactivos, 5 evaluando la habilidad como rasgo (siempre que se presenta determinada emoción) y 5 reactivos por cada emoción básica (felicidad, amor, enojo, tristeza y miedo). Cada reactivo cuenta con 3 opciones de respuesta: Reapreciación Cognoscitiva (RC), Supresión Afectiva (SA) y Ausencia de Regulación Emocional (ARE) (adaptada y validada en el Estudio 3).

### **Tipo de Estudio**

Cuasiexperimental (Hernández, Fernández & Baptista, 2003) debido a que se trabajó con un grupo experimental, al que fue aplicado el programa para el desarrollo de habilidades emocionales y un grupo control, sin tratamiento,

para comprobar los efectos de la intervención en el grupo experimental. Sin embargo, la selección de los sujetos del estudio no fue aleatoria.

## **Diseño de Investigación**

La selección de los participantes del estudio fue no probabilística intencional, eligiendo del Estudio 1 y 2 a aquellos participantes que hubieran consumido tabaco. La asignación de los sujetos a los grupos de investigación fue aleatoria, quedando distribuidos: grupo experimental ( $n=23$ , 51.1%) y grupo control ( $n=22$ , 48.9%), estos fueron equivalentes en tamaño, turno y edad.

En la muestra total se encontraron 25 mujeres (55.6%) y 20 hombres (44.4%), en el grupo experimental hubo 14 mujeres (60.9%) y 9 hombres (39.1%), el grupo control tuvo la misma cantidad de mujeres y hombres (11). En la muestra total hubo 2 participantes de 13 años (4.4%), 29 de 14 años (64.4%), 13 de 15 años (28.9%) y 1 de 16 años (2.2%), en el grupo experimental hubo 2 participantes de 13 años (8.7%), 15 de 14 años (65.2%) y 6 de 15 años (26.1%), en el grupo control hubo 14 participantes de 14 años (63.6%), 7 de 15 años (31.8%) y 1 de 16 años (4.5%) (Ver Tabla 3.9).

El 77.8% de la muestra corresponde al turno matutino, provenientes de 6 grupos y el 22.2% al turno vespertino, provenientes de 3 grupos. En el grupo experimental 18 participantes fueron del turno matutino (78.3%) y 5 del turno vespertino (21.7%), en el grupo control 17 participantes fueron del turno matutino (77.3%) y 5 del turno vespertino (22.7%). El 31.1% de la muestra tenía padres separados o divorciados, 38.8% en el grupo experimental y 27.3% en el grupo control (Ver Tabla 3.9).

Tabla 3.9  
*Descripción de las variables sociodemográficas por grupo.*

Variable	Categoría	Grupo experimental		Grupo control		Muestra total	
		f	%	f	%	f	%
Sexo	Mujer	14	60.9	11	50	25	55.6
	Hombre	9	39.1	11	50	20	44.4
	Total	23	100	22	100	45	100
Edad	13	2	8.7	0	0	2	4.4
	14	15	65.2	14	63.6	29	64.4
	15	6	26.1	7	31.8	13	28.9
	16	0	0	1	4.5	1	2.2
	Total	23	100	22	100	45	100
Turno	Matutino	18	78.3	17	77.3	35	77.8
	Vespertino	5	21.7	5	22.7	10	22.2
	Total	23	100	22	100	45	100
Grupo	13 Matutino	2	8.7	2	9.1	4	8.9
	14 Matutino	4	17.4	3	13.6	7	15.6
	15 Matutino	2	8.7	5	22.7	7	15.6
	16 Matutino	4	17.4	2	9.1	6	13.3
	17 Matutino	3	13	1	4.5	4	8.9
	18 Matutino	3	13	4	18.2	7	15.6
	3 "B" Vespertino	0	0	1	4.5	1	2.2
	3 "C" Vespertino	3	13	2	9.1	5	11.1
	3 "D" Vespertino	2	8.7	2	9.1	4	8.9
	Total	23	100	22	100	45	100
Padres separados o divorciados	Si	8	34.8	6	27.3	14	31.1
	No	15	65.2	15	68.2	30	66.7
	No especificó	0	0	1	4.5	1	2.2
	Total	23	100	22	100	45	100

En apego a las consideraciones éticas que deben plantearse en toda investigación, el presente estudio solicitó el consentimiento escrito de los participantes para formar parte del programa de intervención, asimismo, se hizo saber sobre el manejo que se le daría a la información y la estricta confidencialidad de los datos recabados. A su vez se solicitó la autorización de los padres de familia para que sus hijos formaran parte del programa de intervención.

Como línea base de la intervención fue aplicada una pre-prueba a los participantes tanto del grupo experimental como del grupo control.

Posteriormente, se llevó a cabo la aplicación del programa de desarrollo de habilidades emocionales para la prevención del consumo de tabaco en el grupo experimental, el cual estuvo compuesto por un total de 15 sesiones con una duración de 1 hora.

Al finalizar el mismo, se llevó a cabo la pos-prueba del estudio, aplicando los mismos instrumentos que en la pre-prueba tanto al grupo experimental como al grupo control.

### **Análisis de datos**

Para el análisis de los datos, en primer lugar, se considera el número de sesiones a las que acudieron los participantes del grupo experimental. Se estima la correlación entre el número de sesiones y la variable que se pretenden modificar con la intervención por medio del coeficiente producto-momento de Pearson al ser todas numéricas. En caso de correlación significativa se procedería a su control estadístico, lo que finalmente no se requirió en ninguna de las 25 variables comparadas.

Ya que se empleó un diseño cuasi-experimental con grupo experimental y control, para la evaluación de la eficacia del tratamiento, se hacen contrastes de medias dentro de cada grupo entre la medida pre y pos por medio de la  $t$  de Student para muestras emparejadas. Se contrasta la equivalencia de los grupos en la medida pre y la diferencia en la medida post por medio de la  $t$  de Student para muestras independientes. Finalmente se contrasta la interacción del recibir o no tratamiento y los dos momentos de evaluación desde un modelo mixto de análisis de varianza. Como estadístico de contraste del efecto de interacción se toma la lambda de Wilks. Asimismo, se considera la correlación entre la medida pre y post dentro de cada grupo para evaluar la confiabilidad de los datos. La ausencia de correlación refleja falta de confiabilidad. Se rechaza la hipótesis nula con una  $p \leq .05$ . Los cálculos estadísticos se realizan con SPSS16.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

A continuación se describen los resultados de los cinco estudios realizados para cumplir con el objetivo general de evaluar los efectos del programa de desarrollo de habilidades emocionales comparando antes y después de la intervención el nivel de atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional en los grupos de adolescentes (experimental y control) que cursan el tercer grado de secundaria.

#### **Estudio 1.**

##### **Estructural factorial y consistencia interna de TMMS-24**

La matriz de correlaciones muestra propiedades adecuadas para la extracción de factores. Su determinante tiende a cero ( $< .01$ ), el índice de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin es alto ( $KMO = .87$ ) y se rechaza la hipótesis nula de equivalencia de la matriz de correlaciones a una matriz identidad por la prueba de la esfericidad de Bartlett ( $\chi^2(276, N = 236) = 1749.71, p < .01$ ).

Al extraer los factores por Componentes Principales, con base en el criterio de Kaiser (autovalores iniciales mayores 1), se definen 6, los cuales explican el 57.67% de la varianza total. Al observar la curva de sedimentación en el 4 autovalor se encuentra un claro punto de inflexión, por lo que se podría justificar la selección de 3 componentes desde el criterio de Cattell (autovalores por encima del punto de inflexión de la curva de sedimentación) (Ver Figura 1).

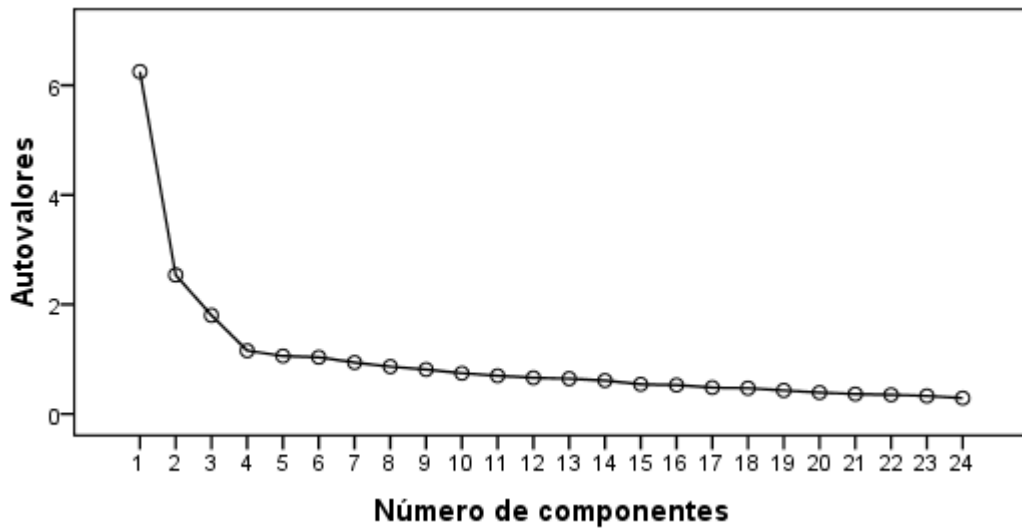


Figura 1. Curva de sedimentación de los 24 autovalores de *TMMS-24*.

Al extraer tres componentes se explica el 44.12% de la varianza total. Tras una rotación por el método Varimax, el primer componente está definido por 8 ítems (del 1 al 8) con consistencia interna alta ( $\alpha = .79$ ) y corresponde al factor de *atención emocional*, el segundo está definido por 8 ítems (del 9 al 16) con consistencia interna alta ( $\alpha = .80$ ) y corresponde al factor de *comprensión emocional* y el tercero también por 8 ítems (del 17 al 24) con consistencia interna alta ( $\alpha = .79$ ) y corresponde al factor de *regulación emocional*. Estos tres componentes se corresponden a la estructura esperada (Ver Tabla 4.1).

Tabla 4.1  
*Matriz de patrones TMMS-24.*

Ítems	C1	C2	C3
1. Pongo mucha atención a los sentimientos.	<b>.58</b>	.28	.14
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	<b>.75</b>	.08	.06
3. Normalmente me doy tiempo para pensar en mis emociones.	<b>.55</b>	.22	.06
4. Pienso que merece la pena poner atención a mis emociones y estado de ánimo.	<b>.39</b>	.19	.28
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	<b>.42</b>	-.01	-.15
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	<b>.72</b>	.06	.06
7. Casi siempre pienso en mis sentimientos.	<b>.73</b>	.04	.05
8. Pongo mucha atención a cómo me siento.	<b>.66</b>	.25	.15
9. Tengo claros mis sentimientos.	-.02	<b>.63</b>	.22
10. Frecuentemente puedo explicar mis sentimientos.	.05	<b>.67</b>	.15
11. Casi siempre sé cómo me siento.	.03	<b>.64</b>	.09
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	.14	<b>.67</b>	-.01
13. Frecuentemente me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	.35	<b>.52</b>	.10
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	.18	<b>.62</b>	.14
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	.25	<b>.60</b>	.13
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	.21	<b>.52</b>	.31
17. Aunque a veces me siento triste, veo las cosas de manera positiva.	.09	.28	<b>.54</b>
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	.01	.14	<b>.77</b>
19. Cuando estoy triste, pienso en las cosas buenas de la vida.	.04	.02	<b>.81</b>
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	-.04	.14	<b>.83</b>
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas trato de calmarme.	.18	.33	<b>.46</b>
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	.47	.20	<b>.35</b>
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	.30	.02	<b>.37</b>
24. Cuando estoy enojado intento cambiar mi estado de ánimo.	.08	.14	<b>.57</b>
No. de ítems	8	8	8
$\alpha$ de Cronbach	.79	.80	.79

Extracción: Componentes Principales. Rotación: Varimax. Convergió en 5 iteraciones.

El modelo de 3 factores con 8 indicadores cada uno presenta un ajuste a los datos de bueno ( $\chi^2/gf = 1.35 < 2$ ,  $FD = 1.43 < 2$ ,  $PNCP = 0.37 < 1$  y  $RMSEA = .04 < .05$ ) a adecuado ( $GFI = .88 > .85$  y  $AGFI = .86 > .80$ ) por el método de Mínimos Cuadrados Generalizados. Los 24 coeficientes de determinación de los ítems por los factores son significativos, incluyendo el del ítem 5 ( $\beta = .22$ ,  $p < .01$ ). Los porcentajes de varianza explicada de los ítems varían de 5% (ítem 5) a 64% (ítem 20), con un promedio de 34.76% ( $DE = 1.24\%$ ). Las tres correlaciones también son significativas y moderadas altas (de .56 a .62), reflejando multidimensionalidad, pero justificando un puntaje total por suma de los tres factores (Ver Figura 2). Precisamente la consistencia interna de los 24 ítems es moderada-alta ( $\alpha = .87$ ).

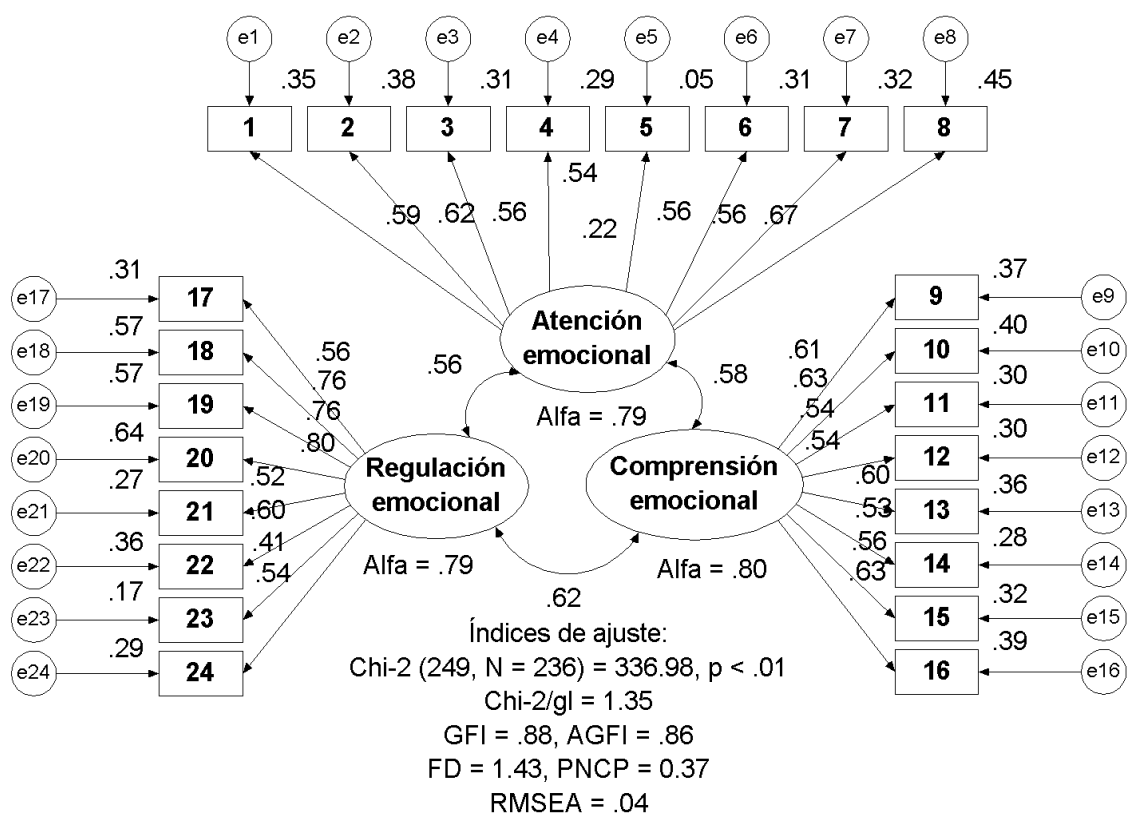


Figura 2. Modelo estandarizado estimado por Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS) de *TMMS-24*.



Se confirma la estructura de tres factores con 8 indicadores cada uno por análisis factorial confirmatorio y ésta se puede reproducir por análisis factorial exploratorio considerando el criterio de Cattell para definir el número de factores y una rotación ortogonal.

Se calcularon las puntuaciones en la escala y los tres factores por suma simple de ítems, estando todos redactados en el mismo sentido. Por la prueba de Kolmogorov-Smirnov se puede mantener la hipótesis nula de ajuste a la normalidad tanto en el puntaje total de la escala *TMMS-24* como en sus tres factores (Ver Tabla 4.2).

Tabla 4.2  
*Contraste de la normalidad por la prueba de Kolmogorov-Smirnov de TMMS-24.*

	Atención	Comprensión	Regulación	Puntaje Total
	236	236	236	236
<i>M</i>	25.99	25.23	29.03	80.25
<i>DE</i>	6.78	6.75	6.99	16.09
<i>Z<sub>K-S</sub></i>	0.96	0.71	1.28	0.61
<i>p</i>	.318	.689	.074	.852

## Estudio 2.

### Consumo de tabaco y habilidades emocionales

Para analizar la relación entre el consumo de tabaco con las habilidades que poseen los adolescentes fueron comparados tres indicadores de consumo, uno dicotómico y dos numéricos, el primero fue dividido en “fuma actualmente” y “no fuma actualmente”, el segundo hace referencia al número de días es lo que fumó durante el último mes y finalmente al número de cigarrillos que fumó en el último mes. En la Tabla 4.3 se presentan las correlaciones con los factores del *TMMS* y las variables sociodemográficas.

Tabla 4.3  
*Correlaciones de las variables de consumo de tabaco con la TMMS-24 y las variables sociodemográficas.*

		Fuma actualmente		Cuántos días último mes		Cuántos cigarrillos
Regulación	<i>rbp</i>	.09	<i>r</i>	-.11	<i>r</i>	<b>-.15</b>
	<i>p</i>	.16	<i>p</i>	.11	<i>p</i>	<b>.02</b>
Puntaje total de <i>TMMS</i>	<i>rbp</i>	<b>.13</b>	<i>r</i>	-.11	<i>r</i>	<b>-.15</b>
	<i>p</i>	<b>.04</b>	<i>p</i>	.10	<i>p</i>	<b>.02</b>
Sexo	$\varphi$	<b>-.14</b>	<i>rbp</i>	.00	<i>rbp</i>	.04
	<i>p</i>	<b>.03</b>	<i>p</i>	.95	<i>p</i>	.51
Cercanía con el hábito Padres separados/divorciados	<i>V</i>	<b>.30</b>	<i>r</i>	<b>.25</b>	<i>r</i>	<b>.20</b>
	<i>p</i>	<b>.00</b>	<i>p</i>	<b>.00</b>	<i>p</i>	<b>.00</b>
Padres separados/divorciados	$\varphi$	.11	<i>rbp</i>	<b>-.14</b>	<i>rbp</i>	-.11
	<i>p</i>	.09	<i>p</i>	<b>.04</b>	<i>p</i>	.09

$\eta$  = coeficiente eta,  $\varphi$  = coeficiente phi, *rbp* = coeficiente biserial-puntual, *r* = coeficiente producto-momento de Pearson.

El fumar actualmente (1) o no (2) correlaciona con el puntaje total de *TMMS* (*rbp* = .13, *p* = .04), sexo ( $\varphi$  = -.14, *p* = .03) y cercanía de consumo (*V* = .31, *p* < .01). El no fumar se asocia con una mayor puntuación en *TMMS-24*

(más habilidades emocionales percibidas), ser mujer y cercanía baja o menor número de allegados que fuman (Ver Tabla 4.3).

La variable de cuántos días has fumado en el último mes correlaciona con tener o no padres separados o divorciados ( $rbp = -.14, p = .04$ ) y con cercanía de consumo ( $rbp = .25, p < .01$ ). El tener padres divorciados y mayor número de allegados que fuman se asocian con fumar más días en el último mes (Ver Tabla 4.3).

El número de cigarrillos consumidos por día en el último mes correlaciona con el factor de regulación emocional y el puntaje total de *TMMS* ( $r = -.15, p = .02$ , ambas correlaciones), asimismo con la cercanía de consumo ( $r = .20, p < .01$ ). Se observa que a mayor regulación e inteligencia emocional y menor número de allegados que fuman, es menor el número de cigarrillos fumados en el último mes (Ver Tabla 4.3).

Para responder al segundo objetivo de esta investigación, se realizaron tres modelos de regresión, uno por cada indicador de consumo de tabaco incluyendo como predictores a sus correlatos significativos.

Se estima un modelo de regresión logística para el indicador de “fuma actualmente” con sus tres correlatos significativos por el método de pasos progresivos hacia adelante, empleando el criterio de la probabilidad condicional. El modelo retiene dos variables: sexo ( $OR = 2.22, 95\% IC [1.11, 4.46]$ ) y personas próximas que fuman ( $OR = 0.43, 95\% IC [0.29, 0.63]$ ). El ser mujer duplica la probabilidad de no fumar y la proximidad de allegados que fuman disminuye dicha probabilidad en más de la mitad. El modelo es significativo (prueba ómnibus de todos los coeficientes:  $\chi^2(2, N = 227) = 24.76, p < .01$ ), pero explica sólo el 16% de la varianza del criterio por el índice de Nagelkerke y 10% por el de Cox-Snell. Debe considerarse que las correlaciones de ambos predictores con el criterio son bajas (de .30 a .13). Por la prueba de Hosmer-

Lemeshow se mantiene la hipótesis nula de bondad de ajuste al obtenerse el mismo modelo al ser calculado en 4 submuestras del conjunto de 227 participantes ( $\chi^2(4, N = 227) = 5.91, p = .21$ ) (Ver Tabla 4.4), esto es, es un modelo estable dentro de la muestra y probablemente replicables en muestras semejantes. El modelo clasifica de forma correcta al 80% de los participantes.

Tabla 4.4  
*Modelo de regresión logística de fumar actualmente o no.*

	B	EE	Wald	gl	P	OR	95% OR	
							LI	LS
Sexo(mujer)	0.80	0.35	5.08	1	.02	2.22	1.11	4.46
Cercanía	-0.85	0.20	18.08	1	.00	0.43	0.29	0.63
Constante	2.69	0.50	29.49	1	.00	14.81		

Fumar: 1= sí y 2 = No. Método: Pasos progresivos hacia adelante con el criterio de la probabilidad condicional (forward: conditional).

Se estima un modelo de regresión para el indicador de “número de días en los que ha fumado el último mes” por el método de entrada forzada con los dos correlatos significativos. El modelo es significativo ( $F(2, 212) = 7.48, p < .01$ ), así las dos variables predictoras tienen pesos no nulos. Se explica sólo el 6% de la varianza del criterio. Mayor cercanía de consumo ( $\beta = .21$ ) y tener padres divorciados (valor 1) predicen mayor número de días que se fuma al mes. Las dos variables predictoras no muestran colinealidad, como reflejan los valores de tolerancia e inflación de la varianza unitarios y el que se mantengan los valores de correlación al ser parcializados (Ver Tabla 4.5). El bajo porcentaje de varianza explicada debe atribuirse a las correlaciones bajas (.22 y -.14), además del rango muy limitado de la variable de cercanía de consumo (de 1 a 3) y la naturaleza dicotómica de la variable de padres separados o divorciados.

Tabla 4.5

*Modelo de regresión lineal de número de días en los que ha fumado el último mes.*

Modelo	Coeficientes			Significación		Correlaciones			Colinealidad	
	B	EE	$\beta$	t	p	r	rp	rsp	Tol	FIV
Constante	1.67	1.36		1.23	.22					
Padres separados o divorciados	-1.37	0.67	-.14	-2.04	.04	-.14	-.14	-.14	.99	1.00
Cercanía de consumo	1.04	0.32	.21	3.21	.00	.22	.21	.21	.99	1.00

Método: Enter.  $R = 26$ ,  $R^2 = .07$  y  $R^2_{aj.} = .06$ .

Se estima un modelo de regresión para el indicador de “número de cigarrillos fumados en el último mes” por el método de pasos progresivos (*stepwise*) con los tres correlatos. El modelo retiene dos predictores y es significativo ( $F(2, 212) = 6.91$ ,  $p < .01$ ), así ambas variables predictoras tienen pesos no nulos. El modelo explica sólo el 5% de la varianza del criterio. Mayor cercanía de consumo ( $\beta = .19$ ) y menor inteligencia emocional ( $\beta = -.14$ ) predicen mayor número de cigarrillos fumados en el último mes. Las dos variables predictoras no muestran colinealidad, como reflejan los valores de tolerancia e inflación de la varianza unitarios y el que se mantengan los valores de correlación al ser parcializados (Ver Tabla 4.6). El bajo porcentaje de varianza explicada debe atribuirse a las correlaciones bajas (.20 y -.15), además del rango muy limitado de la variable de cercanía de consumo (de 1 a 3).

Tabla 4.6

*Modelo de regresión lineal de número de número de cigarrillos fumados en el último mes.*

Modelo	Coeficientes			Significación		Correlaciones			Colinealidad	
	B	EE	$\beta$	t	p	r	rp	rsp	Tol	FIV
Constante	1.36	0.80		1.71	.09					
Cercanía	0.45	0.16	.19	2.90	.00	.20	.19	.19	.99	1.00
TMMS-24	-0.02	0.01	-.14	-2.14	.03	-.15	-.14	-.14	.99	1.00

Método: Stepwise.  $R = 24$ ,  $R^2 = .06$  y  $R^2_{aj.} = .05$ .

### Estudio 3.

#### Estructural factorial y consistencia interna del Inventario de Regulación Emocional

La matriz de correlaciones muestra propiedades adecuadas para la extracción de factores. Su determinante tiende a cero ( $< .01$ ), el índice de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin es adecuado ( $KMO = .77$ ) y se rechaza la hipótesis nula de equivalencia de la matriz de correlaciones a una matriz identidad por la prueba de la esfericidad de Bartlett ( $\chi^2(435, N = 179) = 1678.86, p < .01$ ).

Al extraer los factores por Componentes Principales, con base en el criterio de Kaiser (autovalores iniciales mayores 1), se definen 9, los cuales explican el 63.3% de la varianza total. Al observar la curva de sedimentación en el 7 autovalor se encuentra un claro punto de inflexión, por lo que se podría justificar la selección de 6 componentes desde el criterio de Cattell (autovalores por encima del punto de inflexión de la curva de sedimentación) (Ver Figura 3).

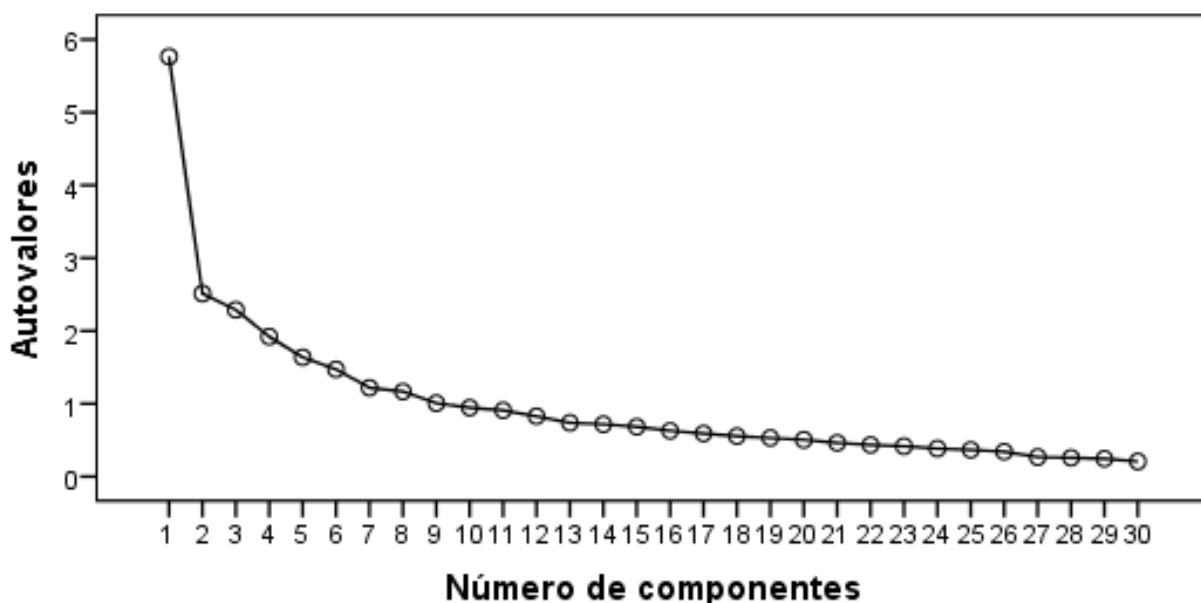


Figura 3. Curva de sedimentación de los 30 autovalores del Inventario de Regulación Emocional.

Al extraer seis componentes se explica el 51.9% de la varianza total. Tras una rotación por el método Varimax, el primer componente está definido por 5 ítems (6, 14, 19, 22 y 26) con consistencia interna alta ( $\alpha = .86$ ) y corresponde al factor de *Regulación emocional del enojo*, el segundo está definido por 5 ítems (9, 13, 17, 20 y 27) con consistencia interna alta ( $\alpha = .80$ ) y corresponde al factor de *Regulación emocional de la felicidad*, el tercero también por 5 ítems (10, 15, 18, 25 y 29) con consistencia interna moderada ( $\alpha = .68$ ) y corresponde al factor de *Regulación emocional de la tristeza*, el cuarto factor está definido por 4 ítems (12, 21, 24 y 28) con consistencia interna alta ( $\alpha = .71$ ) y corresponde al factor de *Regulación emocional del amor*, el quinto factor por inicialmente estuvo definido por 6 ítems (5, 7, 8, 11, 23 y 30) con consistencia interna moderada ( $\alpha = .66$ ), sin embargo, fueron eliminados los ítems 5 y 8 por su bajo peso factorial y en congruencia con la teoría de la prueba, finalmente este factor quedó definido por 4 ítems (7, 11, 23 y 30) con consistencia interna moderada ( $\alpha = .67$ ) y corresponde al factor de *Regulación emocional del miedo*, el sexto factor también quedó definido por 4 ítems (1, 2, 3 y 4) con consistencia interna moderada ( $\alpha = .65$ ) y corresponde al factor de *Regulación emocional-rasgo*, el ítem 16 tuvo bajo peso factorial en los 6 factores, por lo cual no fue incluido en el modelo. La consistencia interna de los 27 ítems fue alta ( $\alpha = .83$ ) (Ver Tabla 4.7).

Tabla 4.7  
*Matriz de patrones del Inventario de Regulación Emocional.*

Ítems	C1	C2	C3	C4	C5	C6
1. Siempre que experimento una emoción, yo...	.09	.09	.22	-.02	-.18	<b>.62</b>
2. Cuando experimento una emoción, yo...	-.03	.08	.11	.05	.04	<b>.75</b>
3. Al experimentar una emoción, yo...	.10	.07	-.06	.04	.23	<b>.64</b>
4. Siempre que experimento una emoción, yo...	.08	.17	.18	.02	.23	<b>.62</b>
5. Cuando experimento una emoción, yo...	.13	-.03	.07	.12	.45	.34
6. Cuando estoy en una situación que me provoca enojo, yo...	<b>.65</b>	.24	.19	.09	.04	.03
7. Cuando estoy en una situación que me provoca miedo, yo...	-.05	.13	.04	.01	<b>.60</b>	.14
8. Cuando siento amor por una persona, yo...	-.06	.06	.05	.41	.45	.11
9. Cuando estoy en una situación que me provoca felicidad, yo...	.04	<b>.71</b>	.02	.08	.07	.15
10. Cuando estoy en una situación que me provoca tristeza, yo...	.15	.14	<b>.58</b>	-.04	-.09	.13
11. Cuando estoy en una situación que me provoca miedo, yo...	.33	.21	.18	-.17	<b>.47</b>	.20
12. Cuando siento amor por alguien, yo...	.02	-.03	.00	<b>.78</b>	.07	.05
13. Cuando estoy en una situación que me provoca felicidad, yo...	.05	<b>.75</b>	.13	.03	.00	.00
14. Cuando estoy en una situación que me provoca enojo, yo...	<b>.86</b>	.00	.00	.12	.09	.09
15. Cuando estoy en una situación que me provoca tristeza, yo...	.15	.07	<b>.72</b>	-.10	.22	.02
16. Cuando estoy en una situación que me provoca miedo, yo...	.08	.10	.37	.04	.22	-.04
17. Cuando estoy en una situación en la que me siento muy feliz, yo...	-.01	<b>.71</b>	.14	.04	.07	-.05
18. Cuando estoy en una situación que me provoca tristeza, yo...	.08	-.01	<b>.64</b>	.03	.13	.14
19. Cuando estoy en una situación que me provoca enojo, yo...	<b>.81</b>	.07	.18	.05	.10	.01
20. Cuando estoy en una situación en la que me siento muy feliz, yo...	.18	<b>.66</b>	-.01	.03	.13	.15
21. Cuando siento amor por una persona, yo...	.01	.07	.00	<b>.77</b>	-.06	.02
22. Cuando estoy en una situación que me provoca enojo, yo...	<b>.73</b>	.05	.12	-.06	.08	.15
23. Cuando estoy en una situación que me provoca miedo, yo...	.35	.09	.17	-.09	<b>.58</b>	-.02
24. Cuando siento amor por alguien, yo...	-.02	.02	.00	<b>.83</b>	.04	-.04
25. Cuando estoy en una situación que me provoca tristeza, yo...	.19	.23	<b>.72</b>	.06	.02	.03
26. Cuando estoy enojado(a), yo...	<b>.81</b>	.08	.14	.01	.17	-.01
27. Cuando me siento muy feliz, yo...	.16	<b>.78</b>	.08	.01	.04	.17
28. Cuando me siento enamorado(a), yo...	.12	.09	.10	<b>.47</b>	-.02	.04
29. Cuando me siento triste, yo...	-.01	-.06	<b>.48</b>	.14	.02	.14
30. Cuando algo me asusta, yo...	.18	-.02	.12	.00	<b>.72</b>	-.08
No. de ítems	5	5	5	4	4	4
α de Cronbach	.86	.80	.68	.71	.67	.65

Extracción: Componentes Principales. Rotación: Varimax. Convergió en 6 iteraciones.



El modelo de 6 factores, 3 con 5 indicadores y 3 con 4 indicadores, presenta un ajuste a los datos bueno ( $p$  de  $\chi^2 = .36 > .05$ ,  $\chi^2/gf = 1.03 < 2$ ,  $FD = 1.86 < 2$ ,  $PNCP = 0.05 < 1$ ,  $RMSEA = .01 < .05$ ,  $CFI = .96 > .95$  y  $IFI = .96 > .95$ ) a adecuado ( $GFI = .86 > .85$ ,  $AGFI = .84 > .80$  y  $TLI = .95 > .85$ ) por el método de Mínimos Cuadrados Generalizados. Los 27 coeficientes de determinación de los ítems por los factores son significativos, incluyendo el del ítem 29 ( $\beta = .28$ ,  $p < .05$ ). Los porcentajes de varianza explicada de los ítems varían de 8% (ítem 29) a 73% (ítem 23). Las correlaciones entre los factores no fueron significativas, reflejando multidimensionalidad, excepto el factor 1 y 5 (.28), que corresponden a la Regulación emocional del enojo y el miedo (Ver Figura 4).

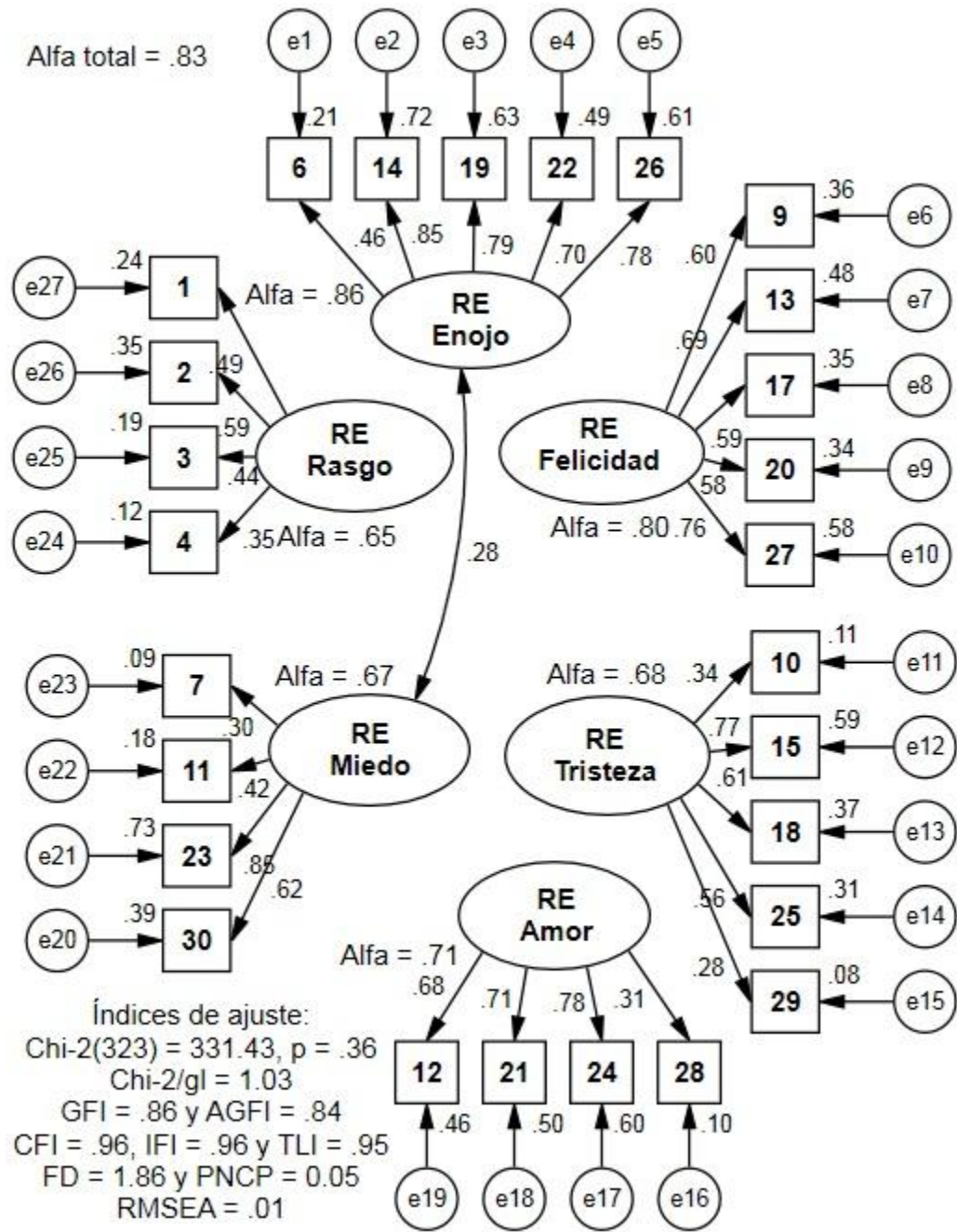


Figura 4. Modelo estandarizado estimado por Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS) del Inventario de Regulación Emocional.

## Estudio 4.

### Programa para el desarrollo de habilidades emocionales

#### PLAN DE SESIÓN

<b>Instructor:</b> Seigy Nallely Ponce Ochoa	<b>Fecha:</b> Agosto-septiembre de 2011	<b>Lugar:</b> Monterrey, Nuevo León
--	---	-------------------------------------

<b>Nombre del programa:</b>	Mi mundo emocional.
<i>Objetivo general del programa</i>	Al finalizar el curso los participantes desarrollarán habilidades emocionales enfocadas a la prevención de consumo de tabaco.

<b>Módulo:</b>	1. Atención emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la atención, evaluación y la expresión de emociones en los participantes.				
<b>Tiempo del módulo</b>	4 horas				
<b>Sesión N°</b>	1 (1 de 4)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Adquirir conocimientos básicos sobre las emociones.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica de instrucción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Dinámica "Corazones"	Conocer a los participantes del programa y establecer un ambiente agradable en el grupo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se colocan los papeles en el centro, (bien mezclados) sobre una mesa.</li> <li>2. Se pide a los participantes que cada uno retire un pedazo de papel.</li> <li>3. Luego, buscan al compañero o</li> </ol>	Participativa	Hojas de color rojo cortadas en forma de corazón y divididas en dos (vertical) con bordes irregulares	10 min.

		<p>compañera que tiene la otra mitad, la que tiene coincidir exactamente.</p> <p>4. Al encontrarse la pareja, se dicen sus nombres y grupo.</p> <p>5. Se forma un círculo con todos los participantes y las parejas presentan al compañero al grupo.</p>			
Presentación del curso	Describir brevemente los objetivos del programa.	El instructor presenta a los participantes los objetivos del programa.	Expositiva	Pizarrón	5 min.
Frase inicial	Reflexionar sobre la importancia del aprendizaje de habilidades emocionales.	<p>Se les entrega a los participantes hojas de papel con diferentes palabras que forman la frase:</p> <p>“Aprender activamente habilidades para manejar las emociones es una tarea fundamental para cualquiera.”</p> <p>(Adaptada del libro de “Habilidades para la vida”, de Eduardo Aguilar Kubli).</p> <p>Se les pide que como equipo colaboren para ordenar las palabras y formar una frase relacionada con el contenido del programa.</p> <p>Al finalizar la actividad se invita a la reflexión sobre la importancia del desarrollo de habilidades emocionales para enfrentar las situaciones que se nos presentan en la vida.</p>	Participativa	Hojas de papel con las palabras impresas	10 min.

El ABC de las emociones	Introducir el concepto de emoción.	<p>El instructor plantea la pregunta: “¿Alguien se ha sentido feliz, triste, con miedo?”</p> <p>Incita a los participantes a nombrar todas las palabras que se les vengan a la mente con la pregunta: “¿Qué son las emociones?”</p> <p>Se llega a una conclusión grupal sobre el concepto de emoción.</p>	Lluvia de ideas	Rotafolio, marcadores	10 min.
Sopa de letras	Conocer los diferentes tipos de emociones.	Se les entrega a los participantes de forma individual una sopa de letras y una lista de 20 emociones que deberán ser identificadas. Se les indica que el primer alumno que responda correctamente la sopa de letras será premiado (Ver Anexo 7).	Lúdica	Hojas de papel con la sopa de letras impresa (Ver Anexo 7)	15 min.
Clasificación de las emociones	Identificar emociones básicas y secundarias.	<p>Se colocan en el pizarrón las 5 emociones básicas, de acuerdo a la Taxonomía de emociones de Fischer, Shaver y Carnochan (1990).</p> <p>Se les pide a los participantes que voluntariamente pasen al pizarrón a colocar las 15 emociones restantes que encontraron en la “sopa de letras”, según corresponda.</p> <p>Al finalizar se hace una reflexión sobre la polaridad de las emociones y la relación entre las emociones básicas y sus correspondientes emociones secundarias.</p>	Participativa	Marcadores para pizarrón	10 min.

<b>Módulo:</b>	1. Atención emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la atención, evaluación y la expresión de emociones en los participantes.				
<b>Sesión N°</b>	2 (2 de 4)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Identificar las propias emociones, así como los estados fisiológicos y cognitivos que de ellas se derivan.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
La moneda	Romper el hielo y animar la participación de integrantes del grupo.	<p>Con todos los participantes se forman dos grupos, los mismos que deben colocarse en dos filas frente a frente. A cada grupo (fila) se le entrega una moneda.</p> <p>A la instrucción del profesor, la primera persona de cada fila debe introducir la moneda entre sus ropas desde el cuello y sacar por el pie. Una vez logrado aquello debe pasar la moneda a su compañero que le sigue en la fila, para que él realice el mismo procedimiento hasta completar con la última persona de la fila.</p> <p>El grupo que termina primero es el ganador, por lo tanto éste debe dar un castigo al grupo perdedor, por ejemplo, puede pedirles que canten, que bailen.</p>	Participativa	2 monedas	15 min.
“Me hace sentir...”	Identificar el estado emocional actual y las diferentes emociones que quedan incluidas	<p>El instructor entrega a los participantes una hoja de papel con la actividad (Ver Anexo 8).</p> <p>1. Trabajo individual: Durante unos minutos, se pensará en todo aquello que</p>	Diálogos simultáneos	Hojas de papel con la actividad (Ver Anexo 8)	15 min.

	en el bienestar y malestar subjetivos.	<p>produce bienestar relacionado con emociones de alegría y orgullo. También, en todo aquello que produce malestar relacionado con emociones de culpa, vergüenza, ira, miedo, tristeza y asco. Se anotan en la hoja con la actividad.</p> <p>2. Trabajo en pares: Se intercambiarán las experiencias y situaciones. Un miembro del grupo recogerá todos los comentarios para exponerlos en el grupo.</p> <p>3. Trabajo en grupo: Se expondrán las conclusiones de los pares para comprobar las similitudes o diferencias.</p>			
Identificación de emociones	Identificar el conjunto de características que describen a una emoción	<p>1. Se pide a los participantes que se reúnan en grupos de 3 personas.</p> <p>2. Se entrega por equipo una tabla que contiene el significado de diferentes emociones y se les pide que completen la columna de "Nombre de la emoción" (Ver Anexo 9).</p> <p>3. Una vez finalizada la tarea, se les pide a los participantes que se sienten en círculo y se discuten las respuestas.</p>	Discusión dirigida	Hojas de papel con la actividad (Ver Anexo 9)	15 min.
"¿Cómo me siento?"	Analizar diferentes situaciones que provocan emociones	Se le entrega a los participantes una tabla que pregunta: ¿Cómo me siento?, con dos columnas, la primera de ellas dice: "Cuando", en este espacio se deberá describir la situación que desencadena la emoción, y en la segunda columna dice:	Estudio individual	Hojas de papel con la actividad (Ver Anexo 10)	15 min.

		<p>“Me pongo triste”, “Siento miedo” (Ver Anexo 10).</p> <p>El participante deberá completar la tabla y al finalizar el instructor preguntará al azar qué situaciones les provocan distintas emociones.</p>			
--	--	---	--	--	--



<b>Módulo:</b>	1. Atención emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la atención, evaluación y la expresión de emociones en los participantes.				
<b>Sesión N°</b>	3 (3 de 4)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Aprender a expresar emociones e identificar los estados emocionales de otras personas.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Dinámica "Sonría, por favor"	Utilizar la sonrisa como conducta verbal positiva en la interacción con los demás.	<p>Todos los participantes tendrán un globo en la mano y lo hincharán, menos uno, que será el que salga al centro. El que esté en el centro tendrá que pedir a otro participante su globo sonriendo y mirándole a los ojos. Su compañero se lo dará si ha cumplido dichas condiciones; si no, tendrá que ir de nuevo a pedírselo a otro participante. El que da su globo tendrá entonces que buscar a otro compañero y pedirle el suyo.</p> <p>El juego acabará cuando a todos los participantes se les haya pedido su globo. El instructor tendrá uno para que todos al final tengan el suyo.</p> <p>Se trata de transmitir el mensaje de que con el acompañamiento de una sonrisa se consiguen mejores resultados, que sonreír no cuesta nada y que a todos nos gusta la sonrisa de los demás.</p>	Ejercicio vivencial	Globos	10 min.
Dinámica "Caras y gestos"	Reconocer emociones en la expresión facial	Se pide a los participantes que se reúnan en equipos de 3 personas, a cada equipo se le entregan 5 fotografías con rostros	Participativa	Fotos de emociones	15 min.

		<p>expresando una emoción, se empleó una base de fotografías de expresión emocional validadas por Morales, López y Hedlefs (2010).</p> <p>Los equipos deberán identificar rápidamente de qué emoción se trata y el primer equipo obtendrá una recompensa.</p> <p>Al finalizar todos los equipos deberán pasar a exponer las emociones expresadas por los rostros.</p> <p>Se llevará a cabo retroalimentación de las respuestas.</p>			
Dinámica “Adivina que siento”	Expresar emociones e identificarlas en los demás	<p>Sin utilizar la voz, y con gestos realizados con todo el cuerpo, cada participante cuenta cómo se siente y los demás adivinan de qué emoción se trata.</p> <p>En hojas de papel los participantes colocan el nombre del compañero y la emoción que expresó.</p> <p>Al finalizar se revisan grupalmente las respuestas.</p>	Ejercicio vivencial	Hojas de papel y lápices	15 min.
Dinámica “Esto me recuerda”	Relacionar eventos con contenido emocional	<p>Un participante pasa al frente y recuerda en voz alta algún evento con contenido emocional que le haya ocurrido.</p> <p>El resto de los participantes manifiesta lo que a cada uno de ellos, eso les hace recordar espontáneamente.</p>	Lúdica	Ninguno	10 min.

		-Debe hacerse con rapidez. Si se tarda más de 4 segundos sale del juego.			
Dinámica “Me pongo en tu lugar”	Atender a las emociones de los demás	<p>El instructor reparte los ositos de gomita a los participantes, a algunos 5, a otros 2, a otros 3 y a otros ninguna.</p> <p>Se dejan libremente y se observa cómo actúan, luego se les da gomitas a los que no han recibido ninguna.</p> <p>Finalmente todos cuentan por qué reaccionaron así y cómo se sintieron al recibir las gomitas y ante la actitud de sus compañeros.</p>	Ejercicio vivencial	Gomitas de dulce	10 min.

<b>Módulo:</b>	1. Atención emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la atención, evaluación y la expresión de emociones en los participantes.				
<b>Sesión N°</b>	4 (4 de 4)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Identificar emociones y aprender a discriminar entre ellas.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Canasta revuelta	Esta dinámica se usa para reforzar el conocimiento de los nombres de los participantes en un curso o taller.	<p>Todos los participantes se forman en círculo con sus respectivas sillas (o de pie). El facilitador queda al centro de pie.</p> <p>- Se explica a los compañeros que están a la derecha de cada quién que se les llamará piñas y a los que están a la izquierda naranjas.</p> <p>Además todos debemos saber el nombre de los compañeros que están a nuestro lado.</p> <p>- En el momento que el facilitador señale a cualquiera diciéndole piña, éste debe responder el nombre del compañero que esté a su derecha. Si le dice naranja, debe decir el nombre del que tiene a su izquierda. Si se equivoca o tarda mucho en responder, pasa al centro y el facilitador ocupa su puesto.</p> <p>En el momento que se diga Canasta Revuelta, todos deberán cambiar de asiento o puesto. El que está al centro, deberá aprovechar esto para ocupar uno y dejar a otro compañero al centro.</p>	Participativa	Ninguno	10 min.
Dinámica "Ensayo y	Reconocer las emociones que	El instructor da las siguientes instrucciones a los participantes:	Ejercicio vivencial	Hoja con la reflexión para el	15 min.

angustia”	pueden bloquear el pensamiento.	<p>“Cierren ojos manténgalos cerrados hasta que les indique abrirlos. Dentro de tres minutos pediré a uno de ustedes que se levanta y ante este grupo, hable de sí mismo entrando en algunos detalles, con sinceridad, cosas que nunca dijo a nadie, cosas prohibidas.</p> <p>Quiero que imagine que usted es la persona a la que llamaré. Le estoy dando la oportunidad de ensayar y decidir qué va a decir. Imagínese realmente que está parado frente al grupo y mirando a la gente, ¿Qué haría usted? Tome contacto con su cuerpo y ahora, ¿qué sensaciones experimenta? ¿Qué tipo de tensión, nerviosismo o excitación siente?</p> <p>Ahora permanezca en contacto con su cuerpo y note cualquier cambio mientras digo que no voy a pedirle a nadie que se pare y hable delante del grupo sobre sí mismo, darse cuenta de lo que sucede en su cuerpo ahora. Muy bien. Abran los ojos.”</p> <p>El instructor pregunta a los participantes cómo se sintieron, qué reacciones experimentaron y hace la reflexión que se describe en el Anexo 11.</p>		instructor (Ver Anexo 11)	
Generar emociones	Identificar emociones que pueden facilitar	Por turnos, uno tira el dado, mueve la ficha tantas casillas como numeración obtenida y habla un minuto sobre el tema	Ejercicio vivencial	Un cronómetro, un tablero “El cronómetro de la	20 min.

		o impedir la realización de una tarea.	de la casilla que le ha tocado (Ver Anexo 12). Si consigue hablar un minuto sin parar, obtiene 10 puntos. Por cada 5 segundos que pare, penalización de 1 punto. Por decir cosas muy personales, bonificación de 2 puntos.  El siguiente tirará otra vez el dado y moverá la ficha (según el número que le salga) contando a partir de la casilla donde se ha quedado el jugador anterior. Gana quien al final del juego ha obtenido más puntos.		vergüenza” (Ver Anexo 12) y un dado	
Focaliza atención	tu	Focalizar atención en emociones vinculadas a situaciones concretas del pasado.	Se les entrega a los participantes la hoja con la actividad, se les pide que se esfuercen en focalizar su atención en ciertas emociones de su pasado reciente (por ejemplo, los últimos dos años) (Ver Anexo 13).  Se les pide que señalen un acontecimiento relacionado con estos cuatro ámbitos: - Un peligro. - Alguien que te hizo daño. - Sufrir una pérdida. - Una satisfacción personal.  Al finalizar se pide que comenten en el grupo y se hace una retroalimentación del ejercicio.	Estudio individual	Hojas de papel con la actividad (Ver Anexo 13)	15 min.

<b>Módulo:</b>	2. Comprensión emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la capacidad para analizar las emociones, reconocer las causas y la relación entre ellas.				
<b>Tiempo del módulo</b>	5 horas				
<b>Sesión N°</b>	5 (1 de 5)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Describir las emociones y reconocer las representaciones de estas en las palabras.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Relatos de bajo y alto nivel emocional	Aprender a distinguir y emplear el estilo de escritura emocional.	<p>El ejercicio consiste en analizar dos relatos, uno con bajo nivel emocional y uno con alto nivel emocional (Ver Anexo 14). Es importante que los participantes se centren en descubrir el estilo más eficaz de escritura.</p> <p>El instructor dirá a los participantes que examinen la estructura, la implicación emocional del relato y reflexionen sobre cómo utilizar este estilo para expresar sus propios sucesos, los pensamientos y emociones asociados que repetidamente surgen en su mente.</p> <p>Posteriormente les pide que escriban un relato de alto nivel emocional.</p>	Lectura y discusión dirigida	Lápices y los relatos impresos (Ver Anexo 14)	15 min.
Diccionario de emociones	Reconocer diferentes tipos de emociones.	El instructor proporciona a los participantes la tabla denominada "Diccionario de emociones", pide que de manera individual se coloque en la columna de "Nombre", la emoción que corresponda según el significado que	Diálogos simultáneos	Lápices y la tabla para cada participante (Ver Anexo 15)	15 min.

		<p>aparece en cada una (Ver Anexo 15).</p> <p>Al finalizar, pide que se reúnan en grupos de tres personas y que compartan sus respuestas, pide que analicen de forma grupal cada una y les proporciona una nueva tabla para que contesten de acuerdo a lo que opinan los tres participantes.</p> <p>Posteriormente, se hará una revisión de manera general, uno de los participantes leerá la definición y se les pedirá que por equipo compartan la emoción que corresponda.</p> <p>El instructor dará una retroalimentación de las respuestas.</p>			
“Mis emociones”	Analizar las emociones y las reacciones que generan.	<p>El instructor entrega a los participantes la hoja con la actividad, les pide que identifiquen las diferentes emociones que experimentan y que realicen un dibujo que represente lo que ellos asocian con esa emoción (Ver Anexo 16).</p> <p>Se comparten las respuestas en el grupo, se propicia la participación de los integrantes y se hace una retroalimentación del ejercicio.</p>	Estudio individual	Hojas con la actividad (Ver Anexo 16)	15 min.
“¿Qué sucede cuando...”	Describir las características de las emociones	Se entrega a los participantes las hojas con la actividad (Ver Anexo 17), se les pide que piensen en algo que los hiciera sentir feliz, triste, enojado, y que	Estudio individual	Hojas con la actividad (Ver Anexo 17)	15 min.



	básicas.	<p>respondan a las preguntas para conocer “¿cómo podría saber alguien que te viera desde afuera que te estabas sintiendo así?”:</p> <p>¿Qué cara se te pone cuando estás...?</p> <p>¿Cómo demuestra tu cuerpo que estás...?</p> <p>¿Cómo te comportas cuando estás...?</p> <p>¿Con qué frecuencia te sientes...?</p>			
--	----------	--	--	--	--

<b>Módulo:</b>	2. Comprensión emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la capacidad para analizar las emociones, reconocer las causas y la relación entre ellas.				
<b>Sesión N°</b>	6 (2 de 5)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Describir las emociones y reconocer las representaciones de estas en las palabras.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Grito energético	Activar el sistema nervioso	<p>1. Se le pide a los participantes que abran la boca todo lo que puedan y griten muy fuerte: “¡AAAHHH!”.</p> <p>2. Se toma el tiempo, se les indica que deberán gritar con todas sus fuerzas por un minuto.</p>	Gimnasia cerebral	Cronómetro	2 min.
Emociones, personas, actividades y lugares	Conocer las diferentes circunstancias que nos hacen sentir emociones.	<p>Primero, se les pide a los participantes que piensen en todos los diferentes sentimientos que experimentan y que los escriban en una hoja de papel.</p> <p>Se coloca un rotafolio con una lista de lugares, personas y actividades (Ver Anexo 18).</p> <p>Posteriormente, se les pide que hagan una lista de los principales lugares, personas y actividades de su vida.</p> <p>Se les indica que deben elegir que emociones corresponden a cada uno de los elementos de su lista.</p>	Estudio individual	Hojas de papel con la actividad, rotafolio con la actividad (Ver Anexo 18)	15 min.

Adivina si soy liebre o tortuga	Identificar diferentes estilos de comportamiento emocional.	<p>El instructor explica brevemente los diferentes estilos de comportamiento emocional, señalando cómo existen personas que se comportan de manera más pausada (<b>la tortuga</b>, <i>Estilo inhibido</i>) frente a otras que se muestran más aceleradas (<b>la liebre</b>, <i>Estilo impulsivo</i>).</p> <p>Cada participante piensa por unos minutos en sí mismo y a qué grupo podría pertenecer. Cuando haya tomado la decisión lo escribe en un papel sin que sus compañeros lo vean. El resto del grupo debe adivinar a qué grupo se asignó cada participante.</p> <p>En cada caso el participante y el grupo deben exponer las razones por las cuales se ubicó o lo ubicaron como persona pausada o acelerada.</p> <p>Será especialmente importante analizar los casos en los que existe discrepancia entre cómo se ve la persona a sí misma y cómo lo ve el resto del grupo.</p>	Participativa	Hojas de papel y lápices	13 min.
Fábula “Los gigantes se destruyen solos”	Identificar las emociones que ayudan a lograr los objetivos.	<p>El instructor entrega a cada participante una hoja de papel con la fábula “Los gigantes se destruyen solos” y la lee en voz alta para el grupo (Ver Anexo 19).</p> <p>Al finalizar la lectura, el instructor invita a los participantes a compartir y reflexionar sobre las aportaciones y los mensajes que</p>	Lectura y discusión dirigida	Hojas de papel con la fábula (Ver Anexo 19)	15 min.

		<p>cada uno ha recogido de la fábula.</p> <p>Algunas preguntas que pueden ayudar:  ¿Creen que las críticas que le hizo la liebre a la tortuga eran constructivas?, a pesar de las críticas ¿qué hizo la tortuga?, ¿por qué creen que reaccionó así la tortuga?, ¿qué les ha podido enseñar el cuento para poder llevar a su vida?</p>			
Analizando mis emociones.	Aprender a detectar y comprender las emociones.	<p>El instructor pide a los participantes que piensen en una situación que al recordarla se sientan mal. ¿De qué te acuerdas? ¿Qué sentiste? ¿Para qué te sirvió esa emoción?</p> <p>Se comenta en grupo y se hace la siguiente reflexión:</p> <p>Las emociones nos sirven dependiendo del momento, su intensidad, son adaptativas.</p> <p>Por ejemplo, el miedo, ante una situación que pone en peligro nuestra vida, nos permite protegernos; el enojo nos indica que algo nos está molestando y nos motiva a solucionarlo; la alegría destaca circunstancias placenteras y benéficas y nos estimula a buscar otras similares.</p> <p>Nos ayuda a tomar decisiones, porque por mucho que analicemos y pensemos sobre los pros y contras de las cosas, al final, lo</p>	Discusión dirigida	Ninguno	15 min.

		que sentimos como resultado de dicho análisis, nos lleva a elegir. Nos permite darnos cuenta de nuestros pensamientos y actitudes y nos ayuda a cambiarlos, cuando es necesario.			
--	--	--	--	--	--

<b>Módulo:</b>	2. Comprensión emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la capacidad para analizar las emociones, reconocer las causas y la relación entre ellas.				
<b>Sesión N°</b>	7 (3 de 5)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Entender las emociones complejas y reconocer las transiciones entre las emociones.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Dinámica “El bingo de los sentimientos”	Reconocer las situaciones en las que se experimentan diferentes sentimientos.	Jugarán al bingo de los sentimientos de la siguiente forma: el instructor da a cada participante un cartón para jugar. Un estudiante saca una palabra de la caja y tiene que representar el sentimiento o emoción que haya salido. Los demás, han de adivinarlo y comprobar si la tienen en su cartón para tacharla. Para cada bola saldrá un participante diferente. Si alguien canta línea, se le pide que describa una situación en la que se haya sentido o emocionado con alguna de las palabras que tenga en su línea. Si cantan bingo tendrá que narrar una historia en la que aparezcan las 4 palabras de las esquinas del cartón. Si tiene dificultades, le ayudarán los compañeros/as. Después se discutirá si la historia que ha contado podría suceder en la realidad.	Lúdica	Cartones de bingo para cada participante, una caja de cartón, bolas de unicel con el nombre de las emociones, fichas	20 min.
Cuentos emocionales	Comprender las emociones que generan diferentes situaciones y la	Por equipos de 3 personas, se les pide que seleccionen un papel de una caja (cada papel contiene una mezcla de 2 emociones).	Role playing	Caja, hojas de papel con los pares de emociones, hojas de papel en	20 min.

	combinación de emociones que puede surgir.	<p>Posteriormente, se les pide que escriban un cuento sobre las emociones que se les indica (estas emociones deberán aparecer de manera simultánea, es decir, una situación que les provoque las dos emociones en el mismo momento), en donde cada integrante deberá ser un personaje.</p> <p>Después se les pide a cada uno que estudien su papel y que representen el cuento que escribieron, es importante que queden claras las emociones que se desencadenan en la historia.</p>		blanco y lápices	
Dinámica “Discofórum: Siento luego pienso”	Diferenciar entre pensamientos, emociones, sensaciones corporales y comportamientos.	<p>Se trata de escuchar distintas músicas e identificar (escribir en la hoja) los pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales que se producen en ellos, cuáles son las situaciones en las que suelen experimentar esos pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales y cómo se comportan habitualmente en esas situaciones (Ver Anexo 20).</p> <p>Por último, comparten unos con otros las estrategias que siguen cuando se sienten mal, qué pensamientos les vienen a la mente y si han probado a escribirlos, releerlos y corregirlos cuando ya no está la emoción.</p>	Ejercicio vivencial	Piezas musicales de variados géneros y estilos (las pueden traer los adolescentes), un aparato reproductor de música, hojas de papel con la actividad (Ver Anexo 20) y lápices para cada participante	20 min.

<b>Módulo:</b>	2. Comprensión emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la capacidad para analizar las emociones, reconocer las causas y la relación entre ellas.				
<b>Sesión N°</b>	8 (4 de 5)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Analizar las emociones que ayudan o interfieren en la solución de problemas.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Dinámica “El regalo de la alegría”	Promover un estado de ánimo positivo en el grupo.	<p>El instructor forma los grupos y reparte el papel y las plumas.</p> <p>Luego, hace una breve presentación: "Muchas veces apreciamos más un regalo pequeño que uno grande. Otras veces, estamos preocupados por no ser capaces de realizar cosas grandes y dejamos de lado hacer cosas pequeñas aunque tendrían quizás un gran significado. En la experiencia que sigue vamos a poder hacer un pequeño regalo de alegría a cada miembro del grupo" (Ver Anexo 21).</p> <p>El instructor invita a los participantes a que escriban cada uno un mensaje de este tipo a cada compañero de su subgrupo. Mensaje que tienda a despertar en cada persona sentimientos positivos respecto a sí mismo. Los participantes pueden, si quieren, firmar.</p> <p>Escritos los mensajes, se doblan y se reúnen en una caja, dejando los nombres</p>	Ejercicio vivencial	Hojas de papel y lápices para cada participante	25 min.



		<p>a quienes se dirigen hacia fuera. Se dan a cada uno sus mensajes.</p> <p>Cuando todos hayan leído sus mensajes, se comentan en grupo las reacciones que tuvieron.</p>			
<p>Dinámica “El entierro del -no puedo-“</p>	<p>Tomar conciencia de los estados negativos y las frases negativas empleadas.</p>	<p>Sentados en círculo, el instructor comenta con los participantes algunas frases que todos decimos a veces, o pensamos, que nos hacen daño porque no nos dejan hacer cosas y además nos hacen sentir mal. Ejemplo: “No me va a salir”, “Seguro que me sale mal”, “No puedo”.</p> <p>Cada participante pasará a escribir una frase que suela decirse a sí mismo o que le dicen otros, en un papel grande.</p> <p>Luego, en un lugar del patio o en una salida al campo, se cava un hoyo y se entierra el papel con todas las frases.</p> <p>Se hace una reflexión final sobre la dinámica.</p>	<p>Dinámica</p>	<p>Papel o cartulina, marcadores</p>	<p>20 min.</p>
<p>Veo el mundo de color rosa</p>	<p>Tomar conciencia de cómo se valora lo que pasa según las emociones que experimentamos.</p>	<p>El instructor pide a los participantes que se pongan un trozo de papel celofán de color oscuro en los ojos.</p> <p>Se les pide a los participantes que se pongan de pie y caminen por el salón. Les pide que le digan cómo se sienten y cómo ven las cosas.</p>	<p>Ejercicio vivencial</p>	<p>Trozos de papel celofán oscuro y claro para cada participante</p>	<p>15 min.</p>

		<p>Después se pondrán un trozo de papel claro en los ojos, caminarán por el salón y dirán cómo se sienten y cómo ven las cosas ahora.</p> <p>Luego se comentará en el grupo el objetivo del juego:</p> <p>Si estamos tristes, enfadados es como si lo viéramos todo negro o muy oscuro.</p> <p>Si estamos contentos, alegres y optimistas todo lo vemos más claro o de color rosa.</p> <p>Todo lo que nos ocurre por dentro nos influye en cómo vemos las cosas que están afuera.</p>			
--	--	---	--	--	--

<b>Módulo:</b>	2. Comprensión emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la capacidad para analizar las emociones, reconocer las causas y la relación entre ellas.				
<b>Sesión N°</b>	9 (5 de 5)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Identificar cómo se pueden solucionar problemas como parte de un estado emocional.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Dinámica “Nos falta una pieza”	Aprender a mantener una actitud positiva ante los problemas.	<p>El instructor forma dos o tres grupos y a cada uno le entrega un rompecabezas. A cada rompecabezas le va a faltar una pieza y le va a sobrar otra que corresponderá a la que falte en otro grupo.</p> <p>Se pide a los alumnos que realicen el rompecabezas y cuando lo terminen podremos salir al patio. Además señalaremos la importancia de trabajar en equipo para poder acabar el trabajo.</p> <p>Cuando estén a punto de terminar, los alumnos empezarán a impacientarse porque una pieza no encaja. Pedimos que sigan intentándolo y después de un rato les comentamos que a lo mejor se han confundido las piezas entre los diferentes rompecabezas. Tendrán que intercambiar con los otros grupos la ficha que les sobra.</p> <p>Por último, los participantes contarán cómo se han sentido trabajando en grupo,</p>	Ejercicio vivencial	3 rompecabezas del mismo nivel de dificultad	30 min.

		qué pensaban cuándo veían que había una ficha que no encajaba y qué han hecho. El instructor hace una reflexión final de la actividad.			
Salir del círculo.	Aprender a usar la comunicación oral como medio para resolver un conflicto.	<p>Se forma un círculo en el que todos los participantes, en pie, traban fuertemente sus brazos. Previamente se ha sacado del grupo una persona.</p> <p>La consigna que se les da es que esa persona será introducida dentro del círculo, teniendo un tiempo para “escapar sea como sea”.</p> <p>A los participantes que conforman el círculo se les explica que tienen que evitar fugas “por todos los medios posibles”, pero que llegado el caso en que la persona presa pide verbalmente que se le deje abandonar el círculo, éste se abrirá y se le dejará salir.</p> <p>Posteriormente, se procederá a la evaluación buscando determinar cuál era el conflicto, cómo se han sentido los participantes, analizar los métodos empleados por cada parte y buscando correspondencias en la sociedad y en nuestra realidad cotidiana.</p>	Ejercicio vivencial	Ninguno	15 min.

Lectura	Hacer conciencia de cómo las emociones positivas facilitan la realización de las actividades diarias.	El instructor lee la historia de “La mula y el campesino” (Ver Anexo 22), al final pregunta a los participantes qué aprendieron de la historia y hace una reflexión sobre la importancia de las emociones positivas en la solución de problemas.	Discusión de lectura	Hoja con la historia para cada participante (Ver Anexo 22)	15 min.
---------	---	--	----------------------	--	---------

<b>Módulo:</b>	3. Regulación emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la capacidad de permanecer al tanto de las emociones y reducir, mejorar o modificar una respuesta emocional.				
<b>Tiempo del módulo</b>	6 horas				
<b>Sesión N°</b>	10 (1 de 6)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Emplear reflexivamente o desprenderse de una emoción, dependiendo de su naturaleza informativa o utilitaria.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Carrera	Activar al grupo antes de iniciar el módulo de regulación de emociones.	<p>Se les pide a los participantes que salgan al patio de la escuela.</p> <p>El instructor les explica el objetivo de la actividad y se hace un breve calentamiento y se les indica el área donde correrán, a su señal los participantes empiezan a correr y el instructor cuenta 5 minutos y les indica que se detengan.</p> <p>Al finalizar la actividad regresan al salón de clases y el instructor hace una reflexión sobre los beneficios del ejercicio físico en la regulación de emociones.</p>	Estrategia de activación	Ninguno	20 min.
Ejercicio “Algo agradable me ocurrió”	Emplear el recuerdo de acontecimientos o situaciones agradables para la regulación de emociones.	<p>El ejercicio consiste en que el participante recuerde tres situaciones, por ejemplo, en la escuela, en la que le hayan dicho algo agradable sobre su desempeño como estudiante, o en su casa, o con sus amigos.</p> <p>El instructor entrega una hoja de papel y</p>	Ejercicio vivencial	Hojas de papel y lápices para cada participante	20 min.

		<p>un lápiz a cada participante y les pide que describan a detalle esas situaciones agradables.</p> <p>Al finalizar, los participantes deberán exponerlas al grupo y narrar con detalle cómo se sintieron en ese momento</p> <p>El resto de los compañeros puede intervenir y hacer comentarios sobre las situaciones que vayan siendo expuestas.</p>			
Ejercicio “¿Piensas azul?”	en Aprender a reestructurar pensamientos y sentimientos ante un problema.	<p>El ejercicio consiste en que los participantes analicen cómo es posible reestructurar y enfocar un problema. Normalmente las personas en su vida lo hacen de forma individual: se fijan en los aspectos positivos y negativos de la situación, aunque sin darles el mismo peso. Como si dos voces internas jugaran en la mente para decidir por la persona.</p> <p>El instructor pide a los participantes que representen esta situación, se agrupan en filas de tres personas, la persona que se sienta en medio expondrá un problema que tenga. Por ejemplo: <i>No me va bien en la escuela con mis compañeros.</i></p> <p>La persona sentada a su derecha deberá hacer comentarios negativos y destructivos sobre la situación. Al cual se le denominará como pensar en <b>negro.</b></p>	Role playing	Ninguno	20 min.

		<p>La persona sentada a su izquierda deberá hacer comentarios positivos y constructivos sobre la situación. Será denominado como pensar en <b>azul</b>.</p> <p>El resto del grupo hace de público.</p>			
--	--	--	--	--	--



<b>Módulo:</b>	3. Regulación emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la capacidad de permanecer al tanto de las emociones y reducir, mejorar o modificar una respuesta emocional.				
<b>Sesión N°</b>	11 (2 de 6)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Emplear reflexivamente o desprenderse de una emoción, dependiendo de su naturaleza informativa o utilitaria.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Analizar la conducta	Identificar las situaciones en que se consume más tabaco.	<p>El instructor da una introducción sobre la relación entre las habilidades emocionales y el consumo de tabaco.</p> <p>Se les pide a los participantes que mencionen las situaciones que consideran en las que se fuma más, y se hace una lista en el rotafolio.</p> <p>Se identifican las situaciones que están relacionadas con la influencia social y las que están relacionadas con estados emocionales negativos.</p> <p>Al finalizar se hace una reflexión sobre la importancia del módulo de regulación emocional para la prevención del consumo de sustancias adictivas.</p>	Lluvia de ideas	Rotafolio, marcadores	10 min.
Piensa positivo	Analizar el efecto de los pensamientos positivos en el control de las emociones negativas.	El instructor entrega a cada participante una hoja con la actividad y les pide que escriban un mensaje positivo que permita controlar la emoción negativa que está presente en cada situación expuesta y que describan cuál sería el comportamiento adecuado (Ver Anexo	Ejercicio vivencial	Hojas de papel con la actividad (Ver Anexo 23) y lápices	15 min.

		<p>23).</p> <p>Se presentan 2 situaciones, cuando todos los participantes terminan les pide que comenten los mensajes que escribieron y los comportamientos sugeridos.</p> <p>Al finalizar se hace una reflexión sobre la importancia del pensamiento positivo en el control de las emociones negativas.</p>			
Contando chistes	<p>Emplear el sentido del humor como una estrategia para fomentar emociones positivas.</p>	<p>Cada participante saca de una caja de cartón un papel que contiene un chiste.</p> <p>El instructor pide a los participantes que se aprendan el chiste que les tocó, para ello les da unos minutos.</p> <p>Posteriormente, los participantes cuentan el chiste que les tocó al resto de sus compañeros.</p> <p>Al finalizar la actividad, el instructor pregunta a los participantes cuál creen que es el beneficio del sentido del humor, se hace una reflexión sobre el objetivo de la actividad.</p>	Ejercicio vivencial	Caja de cartón, chistes en hojas de papel	15 min.
Dinámica “¿Actuamos?”	<p>Analizar el contexto en el que se presenta una emoción desagradable y las formas de reaccionar ante</p>	<p>El instructor pide a los participantes que se reúnan en equipos de 5 personas.</p> <p>Les entrega hojas de papel y lápices y les pide que por equipo describan una historia en la que hayan experimentado una emoción desagradable, que asignen</p>	Role playing	Hojas de papel y lápices	20 min.

	ella.	<p>un papel a representar a cada uno y que practiquen los diálogos.</p> <p>Los participantes representan la historia que inventaron. El instructor propicia el diálogo sobre la mejor y la peor forma de reaccionar ante dicha situación, el grupo hace un análisis sobre las ventajas y desventajas de cada forma de reaccionar y se hace una reflexión final de la actividad.</p>			
--	-------	---	--	--	--

<b>Módulo:</b>	3. Regulación emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la capacidad de permanecer al tanto de las emociones y reducir, mejorar o modificar una respuesta emocional.				
<b>Sesión N°</b>	12 (3 de 6)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Monitorear reflexivamente las emociones personales; así como el reconocimiento de cuán claras, influenciables o razonables son.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Ejercicio "Autorretrato emocional"	Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos.	<p>Se entregan al grupo: imágenes, postales, recortes de revistas en gran número y variedad. Las fotografías deben ser sugerentes, atractivas, simbólicas, que permitan la identificación, la proyección y la expresión de pensamientos, sentimientos, valores, emociones. Las imágenes también podrán ser figurativas (rostros, situaciones, paisajes, objetos, animales) pero tras la experimentación, en los niveles que nos ocupan, para huir de los estereotipos, es más positivo con elementos simbólicos.</p> <p>Se invita a que cada miembro del grupo elija tres que expresen algún aspecto de su persona, específicamente a nivel emocional. La elección se hace en silencio. No tomarán las imágenes, hasta que no sea su turno.</p> <p>Entonces las mostrará a los compañeros/as y explicará el motivo de</p>	Participativa	Fotografías, imágenes de revistas, postales, dibujos	15 min.

		<p>su elección. Se pueden elegir las mismas fotografías, por motivos iguales o distintos.</p> <p>Sentados, quienes quieran comentan, por turnos, en forma verbal su elección al resto del grupo. El resto está atento para lograr comprender bien a quienes se van expresando: sólo se pueden hacer preguntas de aclaración, excluyendo cualquier clase de objeción, crítica o divergencia.</p> <p>Evaluación del ejercicio. ¿Cómo se han sentido al hablar al grupo de sus sentimientos? ¿Cómo se han sentido los otros/as al escuchar a los compañeros? ¿Cómo valoramos la actividad?</p>			
Ejercicio “Manejo mi enfado”	Controlar las reacciones de enfado y rabia, tanto hacia sí mismos como hacia los demás.	<p>Para empezar el instructor pide a los participantes que identifiquen con quién están enfadados, y que lo escriban en una hoja de papel que les entregará previamente.</p> <p>Posteriormente, se les pide que escriban una carta dirigida a la persona con la que están enfadados, y que le expliquen las razones de su enfado y qué sentimientos tienen por lo que les hizo.</p> <p>No se pretende que sean entregadas, sino que, después de haberla leído, la rompan.</p>	Ejercicio vivencial	Hojas de papel y lápices para cada participante	20 min.

		Al finalizar el ejercicio el instructor realizará una retroalimentación y preguntará cómo se sintieron.			
Prevención	Reflexionar sobre la importancia de prevenir estados emocionales en los que se puede perder el control de la situación.	<p>El instructor hace una reflexión sobre la importancia de identificar situaciones, personas, lugares, que provocan estados emocionales intensos o incontrolables, con la finalidad de controlar la reacción emocional antes de que ésta se presente:</p> <p>A veces somos conscientes de nuestras emociones, pero la mayoría de las veces dejamos que pase demasiado tiempo antes de decidirnos a hacer algo con ellas. En tales casos, nuestras emociones se vuelven demasiado intensas y hagamos lo que hagamos da la impresión de que somos incapaces de recuperar el control.</p> <p>Tenemos que aprender a identificar estos momentos para que tengamos oportunidad de controlar nuestras emociones antes de que se vuelvan demasiado intensas.</p>	Expositiva	Ninguno	5 min.
Dinámica “Volcán de la agresividad”	Tomar conciencia de la progresión de los estados emocionales para prevenir perder el control ante determinadas	<p>Primero el instructor relata la historia “El genio de Juan” (Ver Anexo 24). Presentando a los participantes el rotafolio con el “Volcán de la agresividad” de Juan.</p> <p>Al finalizar la historia el instructor les pide</p>	Expositiva y ejercicio vivencial	Lápices, rotafolio (Ver Anexo 24) y hojas con la actividad (Ver Anexo 25)	20 min.

	emociones.	<p>a los participantes que piensen en cómo se sienten a nivel corporal cuando están tranquilos y cómo se sienten cuando están enojados.</p> <p>Se les entrega la hoja con la actividad y se les pide que señalen en su “Volcán de la agresividad” los cambios que notan a medida que se van enojando más (Ver Anexo 25).</p> <p>Al terminar la actividad se hace una reflexión sobre la importancia de identificación y el control de las reacciones emocionales en los participantes.</p>			
--	------------	--	--	--	--

<b>Módulo:</b>	3. Regulación emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la capacidad de permanecer al tanto de las emociones y reducir, mejorar o modificar una respuesta emocional.				
<b>Sesión N°</b>	13 (4 de 6)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Monitorear reflexivamente las emociones personales; así como el reconocimiento de cuán claras, influenciables o razonables son.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Yo decido	Comparar los aspectos positivos y negativos de las diferentes reacciones emocionales e identificar la mejor opción.	<p>El instructor explica el objetivo de la actividad e inicia desarrollando un ejemplo con la ayuda del grupo (respondiendo la actividad de manera grupal) (Ver Anexo 26).</p> <p>Menciona que existen 3 tipos de ejercicios (uno con cada emoción básica negativa: miedo, tristeza y enojo), cada participante trabajará con una sola emoción.</p> <p>Los participantes responden las preguntas de la actividad y posteriormente se comentan de manera grupal, se discuten las respuestas.</p> <p>Al finalizar el instructor hace una reflexión sobre la importancia del manejo emocional.</p>	Estudio individual y discusión dirigida	Hojas de papel con la actividad (Ver Anexo 26) y lápices	20 min.
Técnica del semáforo de autocontrol emocional	Aprender a detenerse y planificar antes de actuar ante un problema.	Es útil aprender alguna forma de abordar los problemas que garantice que no vamos a lanzarnos a hacer lo primero que nos pase por la cabeza (dejarnos llevar por nuestras emociones). Un modelo útil	Expositiva y estudio individual	Hojas de papel con la actividad (Ver Anexo 27), lápices, rotafolio con el semáforo	10 min.



		<p>es el sistema del Semáforo de autocontrol emocional, párate, planifica y actúa (de acuerdo a las luces del semáforo) (Ver Anexo 27):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ROJO: Antes de hacer nada, piensa en el semáforo en rojo y <b>Párate</b>.</li> <li>- AMARILLO: <b>Planifícate</b> y piensa en qué es lo que quieres hacer o decir.</li> <li>- VERDE: <b>Actúa</b> y lleva tu plan a la práctica.</li> </ul> <p>El primer paso puede ser el más difícil, a veces puede parecer muy difícil detenernos y no precipitarnos.</p> <p>El instructor pide a los participantes que practiquen el imaginarse un semáforo, y cada vez que se ponga en rojo piensen: ¡PÁRATE! Aprovecha este tiempo para respirar hondo unas cuantas veces. Esto puede ayudarlos a tranquilizarse y reducir la velocidad con objeto de poder planificarnos y pensar en qué es lo que queremos hacer. Cuanto más lo practiquemos, más fácil nos resultará.</p> <p>El instructor entrega a los participantes de manera individual una hoja con la actividad.</p> <p>Al finalizar los participantes comentan sus respuestas y el instructor hace una</p>		de autocontrol emocional	
--	--	---	--	--------------------------	--

		retroalimentación de la actividad.			
Detención del pensamiento	Cambiar de pensamientos negativos a pensamientos positivos.	<p>Esta técnica puede utilizarse también antes, durante o después de la situación que nos causa problemas.</p> <p>El instructor explica a los participantes que esta estrategia se centra en el control del pensamiento. Para ponerla en práctica deben seguir los siguientes pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuando te empieces a encontrar incómodo, nervioso o alterado, préstale atención al tipo de pensamientos que estás teniendo, e identifica todos aquellos con connotaciones negativas (centrados en el fracaso, el odio hacia otras personas, la culpa).</li> <li>-Di para ti mismo “¡Basta!”.</li> <li>-Sustituye esos pensamientos por otros positivos.</li> </ul> <p>El instructor entrega una hoja blanca a cada participante y pide que de manera individual hagan una lista de pensamientos negativos que vienen a su mente cuando tienen miedo, están enojados o tristes.</p> <p>Posteriormente pide que se reúnan en parejas, intercambien sus hojas y ayuden a su compañero a cambiar cada pensamiento negativo por uno alternativo</p>	Ejercicio vivencial	Hojas de papel y lápices	15 min.

		<p>pero positivo, que podría ayudarlos a sentirse mejor ante determinadas situaciones.</p> <p>Al finalizar la actividad, los participantes comentan al grupo ejemplos de pensamientos negativos y su sugerencia de pensamientos positivos.</p> <p>El instructor hace una reflexión sobre la importancia de los pensamientos positivos para el control emocional.</p>			
¿Qué hago para provocar que la gente se sienta feliz o se sienta enojada?	Identificar las expresiones positivas o negativas que pueden desencadenar emociones en las demás personas.	<p>El instructor entrega a cada participante una hoja de papel y un lápiz. Pide que dividan la hoja en dos columnas, la primera la titulen expresiones positivas y la segunda expresiones negativas, y les pide que escriban en la primera columna todas aquellas frases o comportamientos que realizan para hacer sentir bien a sus padres, amigos, hermanos, maestra, etc.</p> <p>Cuando hayan finalizado el instructor explica que hay frases positivas que hacen sentir bien a los demás, ya que ayudan para relacionarse con las personas de una manera amistosa y mostrará ejemplos de frases positivas.</p> <p>El instructor escogerá una de las frases que puso de ejemplo y dirá “cuando yo le diga a un amigo... (leer una frase positiva) muy probablemente lo haré</p>	Estudio individual y expositiva	Rotafolio con la actividad, hojas de papel y lápices	15 min.

		<p>sentir bien”.</p> <p>Después le pedirá a un participante que escoja tres frases positivas y nombre a las personas a quienes se las puede decir.</p> <p>Al terminar con las frases positivas, el instructor le pide a los participantes que escriban en la hoja todas las frases o comportamientos que ellos realizan cuando se enojan, les solicita también describir los comportamientos que realizan y que provocan enojo en sus padres, amigos, maestros, hermanos, etc.</p> <p>Posteriormente, el instructor explica a los participantes acerca de las expresiones negativas, las cuales se emplean erróneamente para criticar o burlarse de otras personas; provocando malestar en los demás.</p> <p>El instructor solicita a los participantes que revisen lo que escribieron en su hoja de expresiones negativas e identifiquen todas las frases negativas que él emplea y sus consecuencias después de decirlas. Es decir, le pegan, ya no lo invitan a jugar, lo acusan, hace sentir mal a las personas, etc.</p> <p>Para finalizar, el instructor menciona</p>			
--	--	---	--	--	--

		cómo las expresiones negativas hacen enojar a los demás y al emplearlas es probable se desencadene enojo en las personas, por ello se debe evitar el uso de este comportamiento.			
--	--	--	--	--	--

<b>Módulo:</b>	3. Regulación emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la capacidad de permanecer al tanto de las emociones y reducir, mejorar o modificar una respuesta emocional.				
<b>Sesión N°</b>	14 (5 de 6)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Manejar las emociones en uno mismo y en otros, mediante el control de las emociones negativas y la focalización en las placenteras.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Técnica de la tortuga	Aprender a reaccionar ante las emociones negativas y evitar la agresión.	<p>El instructor entrega una hoja con la lectura a cada participante y pide a uno de ellos que la lea en voz alta (Ver Anexo 28).</p> <p>Explica el objetivo de la actividad y posteriormente pide a los participantes que se pongan de pie y enseña la respuesta de la tortuga:</p> <p>Apretar los brazos contra el cuerpo, inclinar la cabeza de tal modo que el mentón apoye contra el pecho, se agachan con las piernas flexionadas y se quedan inmóviles (como dentro de un caparazón).</p> <p>Posteriormente les pide, que en esa posición cuenten hasta 10, mientras inhalan y exhalan profundamente, después pide que se centren en la búsqueda de soluciones a determinado problema.</p> <p>Una vez enseñada dicha posición y las</p>	Lectura y dinámica	Hojas de papel con la actividad (Ver Anexo 28)	15 min.

		<p>conductas para el control emocional pide que todos los participantes formen un círculo y caminen hacia la izquierda o la derecha a su señal, cuando el instructor diga "tortuga", todos los participantes deberán tomar la posición de la tortuga, el que no lo haga o caiga saldrá del círculo, al último participante le entregará un premio.</p> <p>El instructor hace una reflexión final sobre la importancia del control de las emociones negativas.</p>			
<p>Aprendiendo a respirar</p>	<p>Controlar las reacciones fisiológicas antes, durante y después de enfrentarse a las situaciones emocionalmente intensas.</p>	<p>El instructor pide a los participantes que se recuesten sobre las toallas de baño y sigan sus indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Inspira profundamente mientras cuentas mentalmente hasta 4.</li> <li>-Mantén la respiración mientras cuentas mentalmente hasta 4.</li> <li>-Suelta el aire mientras cuentas mentalmente hasta 8.</li> </ul> <p>Después de unos segundos el instructor pide que se repita el proceso anterior, mencionando los pasos nuevamente.</p> <p>De lo que se trata es de hacer las distintas fases de la respiración de forma lenta y un poco más intensa de lo normal, pero sin llegar a tener que forzarla en ningún momento.</p>	<p>Ejercicio vivencial</p>	<p>Una toalla de baño para cada participante</p>	<p>10 min.</p>

			El instructor pide a los participantes, que para comprobar que están haciendo la respiración correctamente, pongan una mano en el pecho y otra en el abdomen, estarán haciéndolo correctamente la respiración cuando solamente se les mueva la mano del abdomen al respirar.			
Respiración con popote	Practicar respiración controlada y facilitar la respiración abdominal diafragmática.	la y la o	<p>El instructor entrega un popote a cada participante, explica que van a practicar la respiración de la actividad anterior.</p> <p>Menciona las instrucciones:</p> <p>Primero se colocarán el popote en la boca y comenzarán a absorber aire a su señal, posteriormente el instructor contará 10 segundos, al finalizar el conteo el instructor pedirá que contengan el aire por 4 segundos y luego exhalen, repite el procedimiento anterior.</p> <p>Al finalizar, el instructor pide a los participantes que se sienten, entrega las hojas de papel a cada uno y les comenta que deberán sostener la hoja de papel al extremo del popote, y absorber aire para mantenerlo fijo al popote, a la señal del instructor todos colocarán el papel al costado del popote y comenzarán a inhalar, el último participante que mantenga el papel en su lugar será el ganador y el instructor le entregará un</p>	Ejercicio vivencial	Toallas de baño, un popote y un trozo de papel pequeño (de 10 por 10 centímetros) para cada participante	10 min.



		premio.			
Imágenes tranquilizantes	Emplear el recuerdo de cosas o situaciones que resultan agradables y tranquilizantes como medio para regular emociones.	<p>Con este método se ayuda a sentirse mejor pensando en cosas que te resultan agradables o sosegadas. El instructor pide que se recuesten nuevamente sobre la toalla, les explica el objetivo de la actividad y les pide que piensen en el lugar de sus sueños.</p> <p>Puede ser cualquier lugar en el que ya hayan estado o bien un lugar imaginario. Imagínate el lugar y créalo de manera que parezca lo más sosegado y pacífico que puedas. Intenta que la imagen sea tan real como te sea posible y piensa en lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El ruido de las olas chocando contra la orilla.</li> <li>- El viento soplando entre los árboles.</li> <li>- El olor del mar o la fragancia de los bosques de pinos.</li> <li>- La calidez del sol dándole en la cara.</li> <li>- El viento soplando suavemente por entre tus cabellos.</li> </ul> <p>El instructor pide a los participantes que practiquen el imaginarse su lugar relajante y cuando empiecen a sentirse mal, prueben “encender” la imagen. Pide se concentren con todas sus fuerzas en su escena tranquilizante y observen si les ayuda a relajarse.</p>	Ejercicio vivencial	Toallas de baño, grabadora y disco con música instrumental	25 min.

<b>Módulo:</b>	3. Regulación emocional.				
<b>Objetivo del módulo</b>	Desarrollar la capacidad de permanecer al tanto de las emociones y reducir, mejorar o modificar una respuesta emocional.				
<b>Sesión N°</b>	15 (6 de 6)				
<b>Objetivo de la sesión</b>	Manejar las emociones en uno mismo y en otros, mediante el control de las emociones negativas y la focalización en las placenteras.				
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Relajación tensión-relajación	Aprender a relajarse como medio para regular sus emociones.	<p>Se colocan las toallas de baño en el suelo y el instructor pide a los participantes que se sienten sobre ellas.</p> <p>Explica a los alumnos que hay veces que por cualquier motivo estamos más nerviosos de lo habitual y no podemos estar quietos ni concentrarnos en nada. Pregunta a los alumnos que en qué ocasiones les sucede esto y qué pasa cuando se sienten así.</p> <p>Explica a los participantes que podemos controlar esos nervios relajándonos y que eso es lo que vamos a hacer ahora todos juntos.</p> <p>Pide a los alumnos que se acuesten de forma que estén cómodos y que cierren los ojos. Se pone música instrumental.</p> <p>El instructor sigue los pasos de la Técnica de relajación de Jacobson (Ver Anexo 29).</p>	Ejercicio vivencial	Una toalla de baño para cada participante, grabadora y disco de música instrumental	25 min.
Relajación sin	Aprender a	El instructor explica a los participantes	Ejercicio	Una toalla de	20 min.

tensión	relajarse sin tensar su cuerpo como una estrategia para regular sus emociones.	que aprenderán otra forma de relajación, pero en ésta no tendrán que tensar los músculos; es decir, aprenderán a respirar lentamente, relajando cada parte de su cuerpo.  Sigue el procedimiento de la técnica de relajación sin tensión (Ver Anexo 30).	vivencial	baño para cada participante, grabadora y disco de música instrumental	
Cierre	Evaluar el desarrollo del programa de intervención.	El instructor solicita apoyo de un Psicólogo ajeno al programa de intervención para llevar a cabo la evaluación del curso. Entrega previamente una lista de preguntas que desea hacer para evaluar el desarrollo del curso.  El instructor se retira del salón e indica a los participantes que asistirá personal de apoyo para que se haga una retroalimentación del contenido del programa.  El personal de apoyo se presenta con el grupo y les explica el objetivo de la actividad. Les entrega una hoja de papel en blanco y un lápiz a cada uno, lee las preguntas y cada uno responde de manera individual.  El personal de apoyo hace énfasis en que no deberán colocar sus nombres en la hoja, que es una actividad confidencial y que se espera que sean sinceros al responder.	Evaluación	Hojas de papel y lápices	15 min.

## Estudio 5.

### Efectos de la intervención

#### Habilidades emocionales medidas por *TMMS-24*

El número de sesiones es independiente del puntaje total de *TMMS-24* en el postratamiento ( $r = .09$ ,  $p = .68$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el puntaje total de *TMMS-24* entre las medidas pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = 1.79$ ,  $p = .09$ ) como en el grupo control ( $t(20) = 0.67$ ,  $p = .51$ ) (Ver Tabla 4.8). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -0.95$ ,  $p = .35$ ) y los siguen siendo en la medida post ( $t(40) = 0.40$ ,  $p = .69$ ) (Ver Tabla 4.9), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 1.52$ ,  $p = .22$ ) (Ver Figura 5). Por tanto, la intervención refleja una tendencia de mejora evidente, incrementando el puntaje entre la medida previa y posterior al programa en el grupo experimental, y disminuyendo las medias en el grupo control, pero sin efecto significativo.

Tabla 4.8

*Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en *TMMS-24*.*

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.84	.00	75.33	78.52	-1.79	20	.09
Cont	.12	.59	79.90	76.62	0.67	20	.51

Tabla 4.9

*Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en *TMMS-24*.*

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	75.33	79.90	-.949	43	.35
Post	78.52	76.62	.399	40	.69

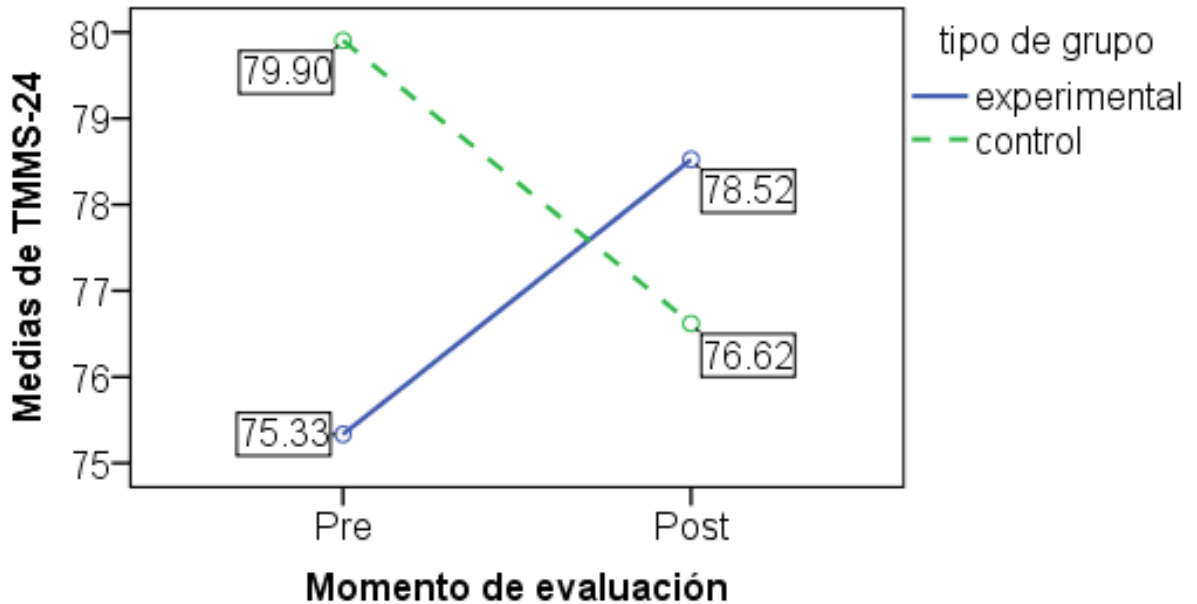


Figura 5. Diagrama de medias de TMMS-24.

El número de sesiones es independiente del factor de Atención emocional (*TMMS-24*) en el postratamiento ( $r = .10$ ,  $p = .67$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de atención emocional entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -1.60$ ,  $p = .12$ ) como en el grupo control ( $t(20) = 0.57$ ,  $p = .57$ ) (Ver Tabla 4.10). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -1.43$ ,  $p = .16$ ) y los siguen siendo en la medida post ( $t(40) = 0.60$ ,  $p = .55$ ) (Ver Tabla 4.11), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 1.58$ ,  $p = .22$ ) (Ver Figura 6). Por ende, la intervención tuvo un efecto positivo sobre la atención emocional.

Tabla 4.10

Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Atención emocional (TMMS-24).

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.78	.00	23.24	24.71	-1.60	20	.12
Cont	.49	.02	27	26	0.57	20	.57

Tabla 4.11

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en el factor de Atención emocional (TMMS-24).

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	23.24	27	-1.43	43	.16
Post	24.71	26	-0.60	40	.55

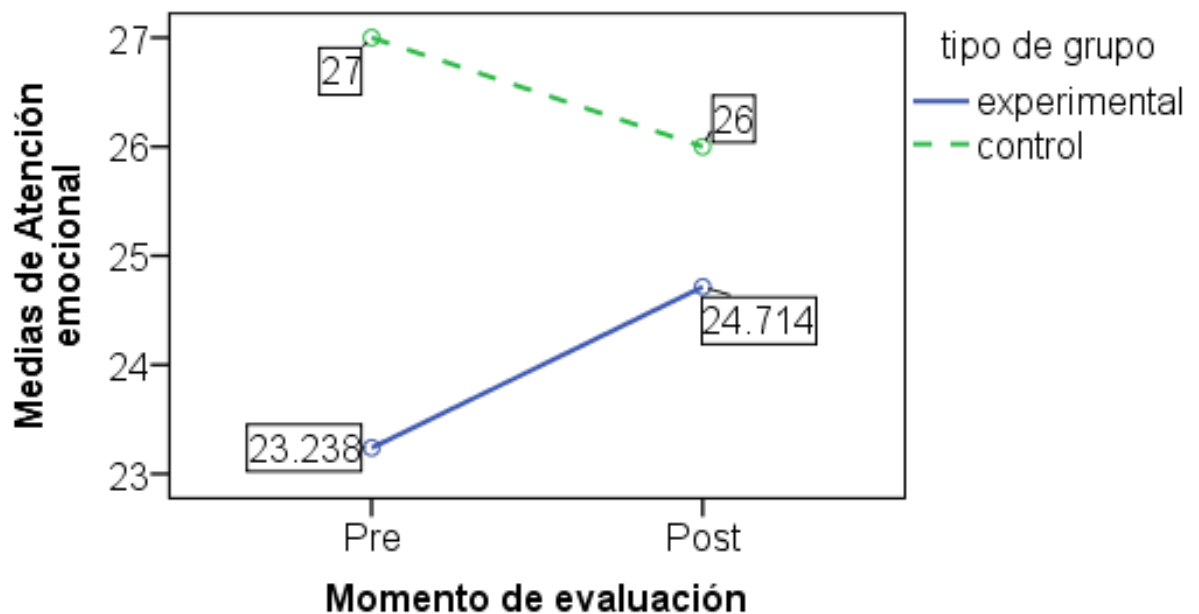


Figura 6. Diagrama de medias de factor de Atención emocional (TMMS-24).

El número de sesiones es independiente del factor de Comprensión emocional (*TMMS-24*) en el postratamiento ( $r = -.11$ ,  $p = .65$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de comprensión emocional entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -1.04$ ,  $p = .31$ ) como en el grupo control ( $t(20) = 0.63$ ,  $p = .53$ ) (Ver Tabla 4.12). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -0.39$ ,  $p = .70$ ) y los siguen siendo en la medida post ( $t(40) = 1.09$ ,  $p = .30$ ) (Ver Tabla 4.13), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 1.15$ ,  $p = .29$ ) (Ver Figura 7). Por lo tanto, la intervención refleja una tendencia de cambio positivo en la comprensión emocional.

Tabla 4.12

*Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Comprensión emocional (TMMS-24).*

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.57	.01	24.81	26	-1.04	20	.31
Cont	-.03	.90	25.29	24.05	0.63	20	.53

Tabla 4.13

*Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en el factor de Comprensión emocional (TMMS-24).*

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	24.81	25.29	-0.39	43	.70
Post	26	24.05	1.04	40	.30

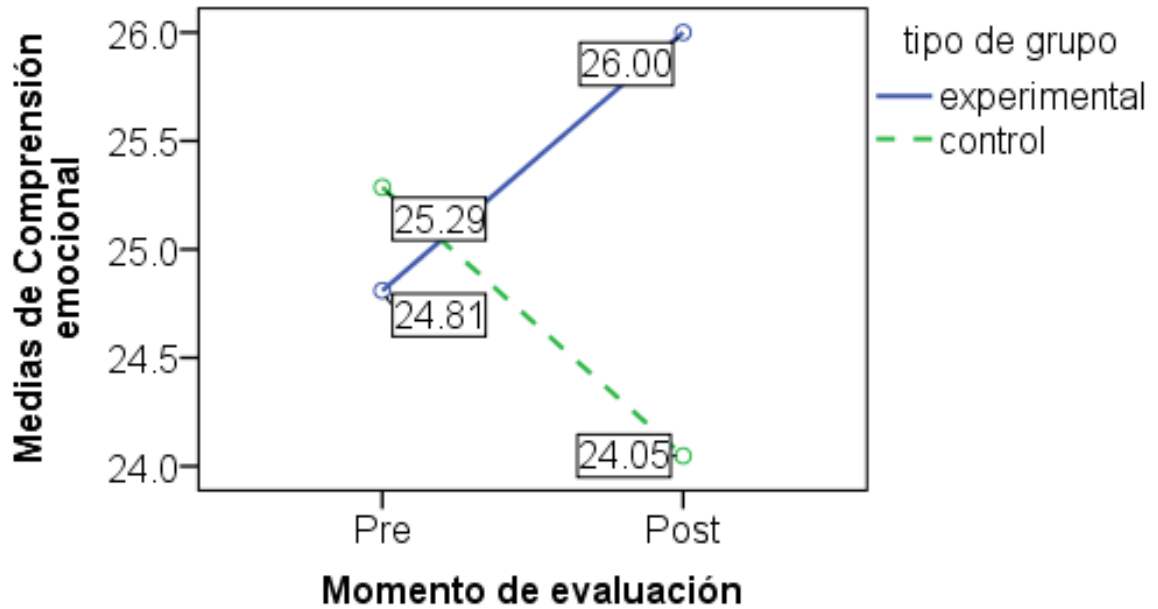


Figura 7. Diagrama de medias de factor de Comprensión emocional (TMMS-24).

El número de sesiones es independiente del factor de Regulación emocional (TMMS-24) en el postratamiento ( $r = .20$ ,  $p = .38$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Regulación emocional entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -0.58$ ,  $p = .57$ ) como en el grupo control ( $t(20) = 0.56$ ,  $p = .58$ ) (Ver Tabla 4.14). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -0.36$ ,  $p = .72$ ) y los siguen siendo en la medida post ( $t(40) = 0.61$ ,  $p = .54$ ) (Ver Tabla 4.15), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 0.57$ ,  $p = .45$ ) (Ver Figura 8). Por tanto, la intervención tiene un efecto positivo –aunque limitado- sobre la regulación emocional.



Tabla 4.14

Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Regulación emocional (TMMS-24).

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.80	.00	27.29	27.81	-0.58	20	.57
Cont	.24	.30	27.62	26.57	0.56	20	.58

Tabla 4.15

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en el factor de Regulación emocional (TMMS-24).

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	27.29	27.62	-0.36	43	.72
Post	27.81	26.57	0.61	40	.54

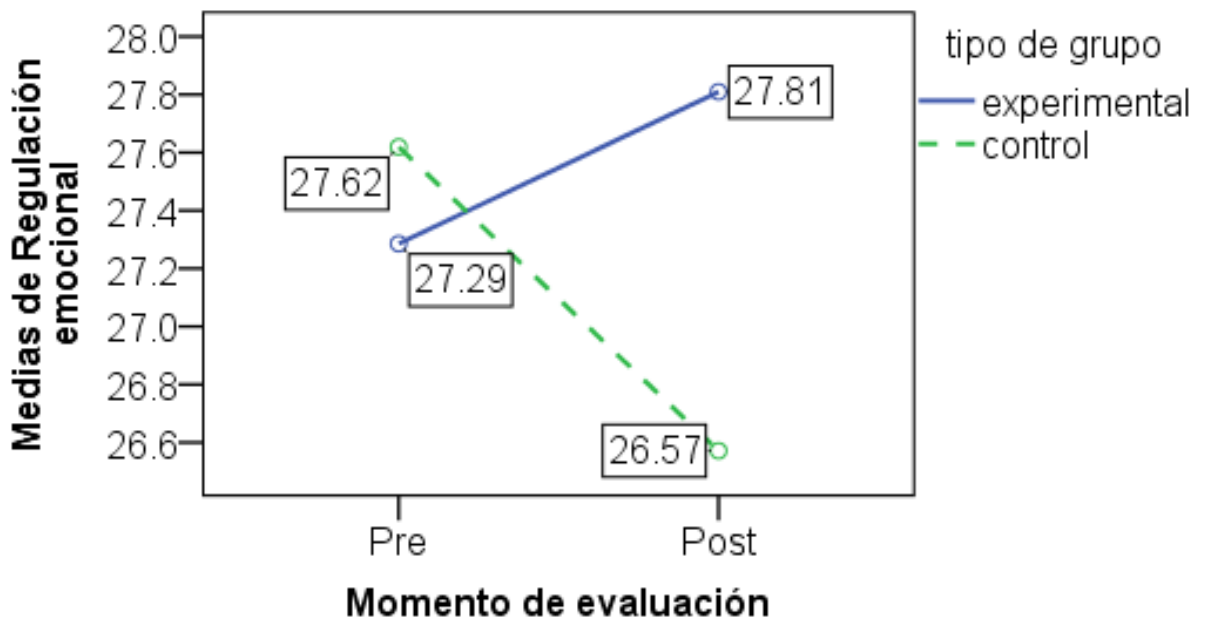


Figura 8. Diagrama de medias de factor de Regulación emocional (TMMS-24).

## Análisis por reactivo TMMS-24

Con la finalidad de analizar los efectos específicos del programa de intervención en cuanto a la percepción de los adolescentes sobre su capacidad para atender, comprender y regular sus emociones, se llevó a cabo un análisis por ítem en la medida pre y post, tanto en el grupo experimental como en el control, los resultados se muestran en la Tabla 4.16 y 4.17.

En el grupo experimental, se encontraron diferencias significativas en 3 reactivos, uno correspondiente al factor *Atención emocional*, “Casi siempre pienso en mis sentimientos” ( $t(20) = -2.75, p = .01$ ) y dos del factor *Comprensión emocional*, “Frecuentemente puedo explicar mis sentimientos” ( $t(20) = -2.87, p = .01$ ) y “Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas” ( $t(20) = -2.39, p = .03$ ) (Ver Tabla 4.16), mostrando un incremento en las percepción de dichas habilidades.

Tabla 4.16

*Diferencia de medias por reactivo del TMMS-24 entre la medida pre y post del grupo experimental.*

Reactivos TMMS-24	Medias		Contraste	
	Pre	Post	t	p
7. Casi siempre pienso en mis sentimientos.	2.57	3.29	-2.75	.01
10. Frecuentemente puedo explicar mis sentimientos.	2.90	3.81	-2.87	.01
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	2.76	3.43	-2.39	.03

N=21; gl=20.

En el grupo control, sólo se encontraron diferencias significativas en el primer reactivo del TMMS-24, correspondiente al factor *Atención emocional*, “Pongo mucha atención a los sentimientos” ( $t(20) = 2.36, p = .03$ ), sin embargo, en sentido opuesto al grupo experimental, mostrando una reducción de dicha habilidad en la medida post (Ver Tabla 4.17).

Tabla 4.17

*Diferencia de medias por reactivo del TMMS-24 entre la medida pre y post del grupo control.*

Reactivos TMMS-24	Medias		Contraste	
	Pre	Post	t	p
1. Pongo mucha atención a los sentimientos.	3.90	3.14	2.36	.03

N=21; gl=20.

La atención emocional no se centra únicamente en el grado en que los individuos están pendientes de sus reacciones emocionales (evaluado con el TMMS-24), sino también en la capacidad que poseen para identificar adecuadamente las emociones en sí mismos y en los demás, así como la capacidad de expresar emociones con precisión. Para evaluar esto se aplicó la prueba de ejecución de Auto-Percepción y Percepción Emocional (APPE) y la Batería Gráfico-Escrita de la Expresión Emocional (BGEEE).

### **Percepción emocional medida por APPE**

El número de sesiones es independiente del puntaje total de Percepción emocional en el postratamiento ( $r = .11$ ,  $p = .65$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias del puntaje total de Percepción emocional entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -0.64$ ,  $p = .53$ ) como en el grupo control ( $t(20) = -1.09$ ,  $p = .29$ ) (Ver Tabla 4.18). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -1.29$ ,  $p = .20$ ) y los siguen siendo en la medida post ( $t(40) = -1.06$ ,  $p = .30$ ) (Ver Tabla 4.19), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 0.02$ ,  $p = .88$ ) (Ver Figura 9). La intervención tiene un efecto positivo –aunque limitado– sobre la percepción emocional.

Tabla 4.18

Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el puntaje total de Percepción emocional.

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.29	.20	11.95	12.29	-0.64	20	.53
Cont	.20	.38	12.48	12.90	-1.09	20	.29

Tabla 4.19

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post del puntaje total de Percepción emocional.

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	11.95	12.48	-1.29	43	.20
Post	12.29	12.90	-1.06	40	.30

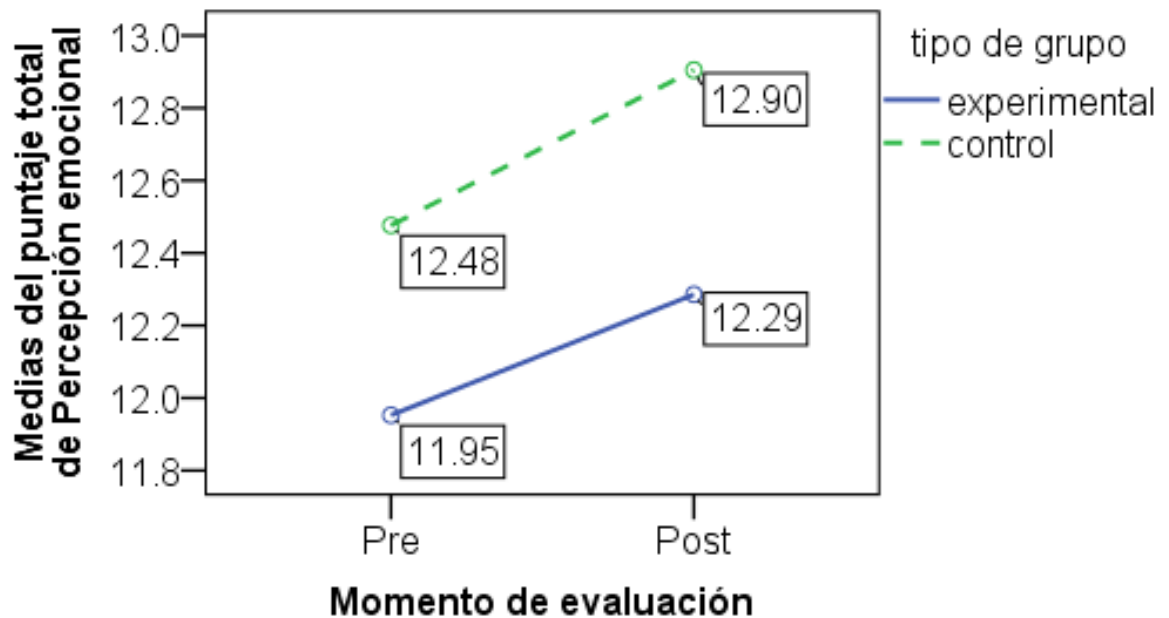


Figura 9. Diagrama de medias del puntaje total de Percepción emocional.

El número de sesiones es independiente del factor de Percepción emocional en otros en el postratamiento ( $r = .02$ ,  $p = .93$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Percepción emocional en otros entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -0.69$ ,  $p = .50$ ) como

en el grupo control ( $t(20) = -0.71, p = .49$ ) (Ver Tabla 4.20). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -0.22, p = .82$ ) y los siguen siendo en la medida post ( $t(40) = 0, p = 1$ ) (Ver Tabla 4.21), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 0.01, p = .93$ ) (Ver Figura 10). Por tanto, la intervención tiene un efecto positivo –aunque limitado- sobre la percepción emocional en otros.

Tabla 4.20

*Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental Percepción emocional en otros.*

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.32	.16	7.90	8.19	-0.69	20	.50
Cont	.26	.26	7.95	8.19	-0.71	20	.49

Tabla 4.21

*Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de la Percepción emocional en otros.*

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	7.90	7.95	-0.22	43	.82
Post	8.19	8.19	0	40	1.00

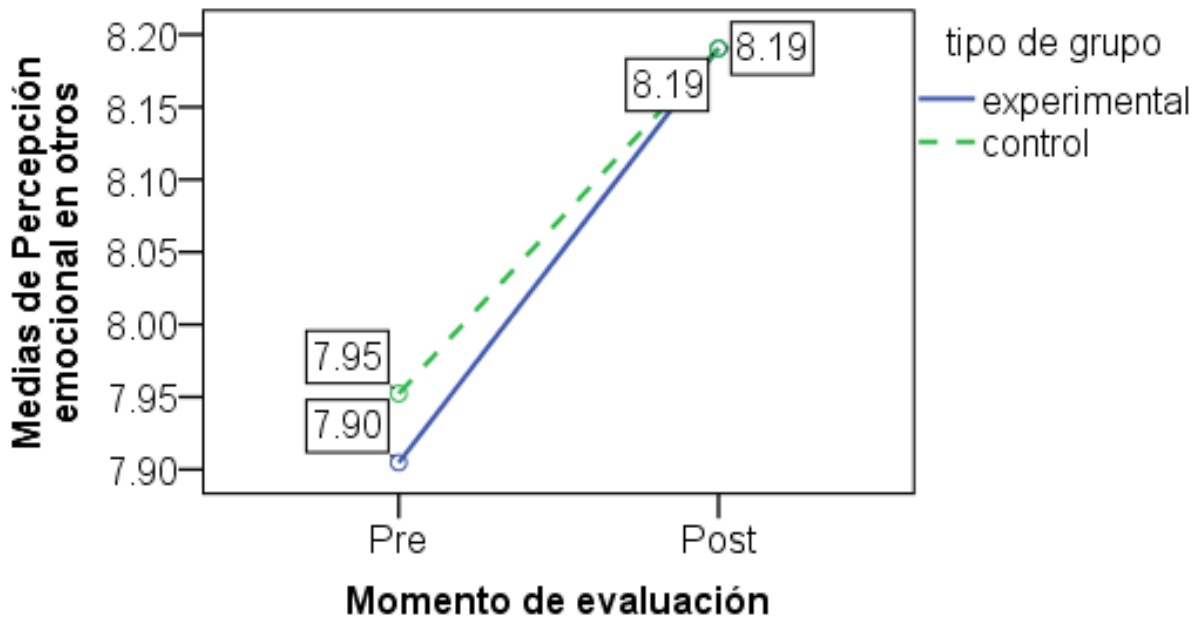


Figura 10. Diagrama de medias del factor de Percepción emocional en otros.

El número de sesiones es independiente del factor de Auto-percepción emocional en el postratamiento ( $r = .18, p = .44$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Auto-percepción emocional entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -0.15, p = .88$ ) como en el grupo control ( $t(20) = -1.00, p = .33$ ) (Ver Tabla 4.22). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -1.50, p = .14$ ), pero en la medida post existen diferencias significativas entre los grupos ( $t(29.87) = -2.31, p = .03$ ) (Ver Tabla 4.23), siendo el grupo control quien obtuvo el puntaje mayor; sin embargo, no hay efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 0.15, p = .70$ ) (Ver Figura 11). La intervención no mejora la Auto-percepción emocional, al ser equivalentes las medidas del grupo experimental en los dos momentos de evaluación.

Tabla 4.22

Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental Auto-percepción emocional.

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.31	.17	4.05	4.09	-0.15	20	.88
Cont	.40	.07	4.52	4.71	-1.00	20	.33

Tabla 4.23

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida pos de la Auto-percepción emocional.

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	4.05	4.52	-1.50	43	.14
Post	4.09	4.71	-2.31	29.87	.03

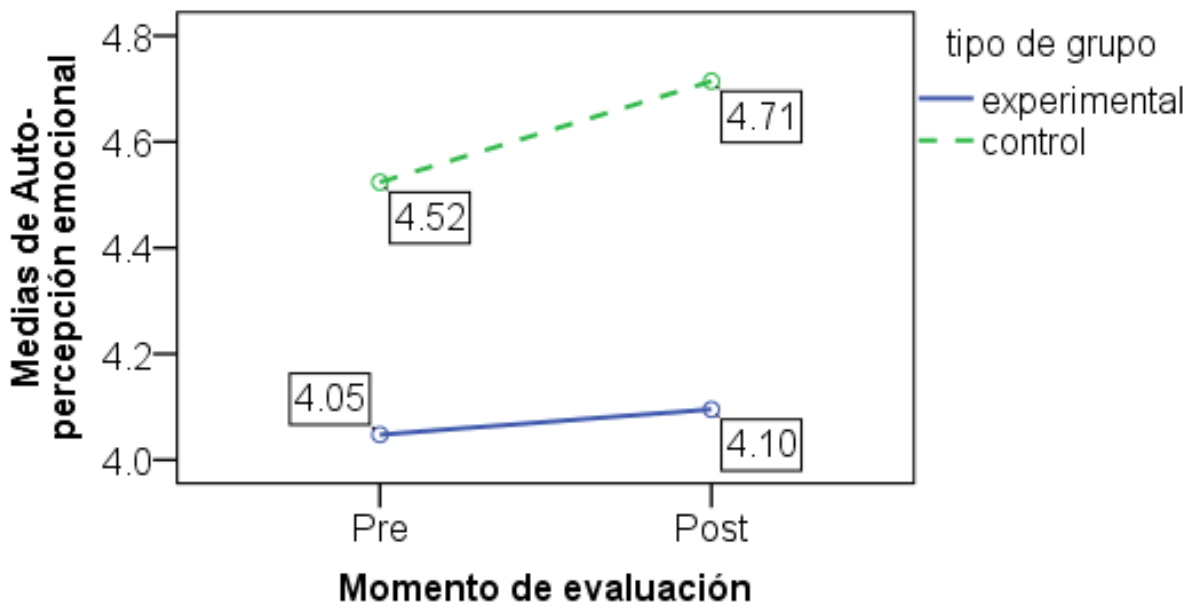


Figura 11. Diagrama de medias del factor de Auto-percepción emocional.

## Expresión emocional medida por BGEEE

El número de sesiones es independiente del puntaje total de la escala de Expresión Emocional (EE) en el postratamiento ( $r = .02$ ,  $p = .93$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el puntaje total de Expresión emocional entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -2.03$ ,  $p = .06$ ) como en el grupo control ( $t(20) = 0.95$ ,  $p = .35$ ) (Ver Tabla 4.24). La correlación entre las medidas pre y post en ambos grupos es significativa y alta (experimental:  $r = .80$ ,  $p < .01$ ; control:  $r = .78$ ,  $p < .01$ ). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -0.64$ ,  $p = .53$ ) y los siguen siendo en la medida post ( $t(40) = 0.46$ ,  $p = .64$ ) (Ver Tabla 4.25). No obstante, sí existe efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 4.01$ ,  $p = .048$ ). El grupo experimental incrementa su capacidad de expresión emocional cuando el grupo control muestra una disminución (Ver Figura 12). Los datos son confiables, de tal manera que el cambio es atribuible a la intervención. Por lo tanto, la intervención refleja una mejora evidente sobre la habilidad de expresión emocional en el grupo experimental, en comparación con el grupo control.

Tabla 4.24

*Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el puntaje total EE.*

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	$r$	$p$	Pre	Post	$t$	$gl$	$p$
Exp	.80	.00	197.62	205.57	-2.03	20	.06
Cont	.78	.00	205.81	201.10	0.95	20	.35



Tabla 4.25

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en el puntaje total EE.

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	198.74	205.81	-0.64	43	.53
Post	205.57	201.10	0.46	40	.64

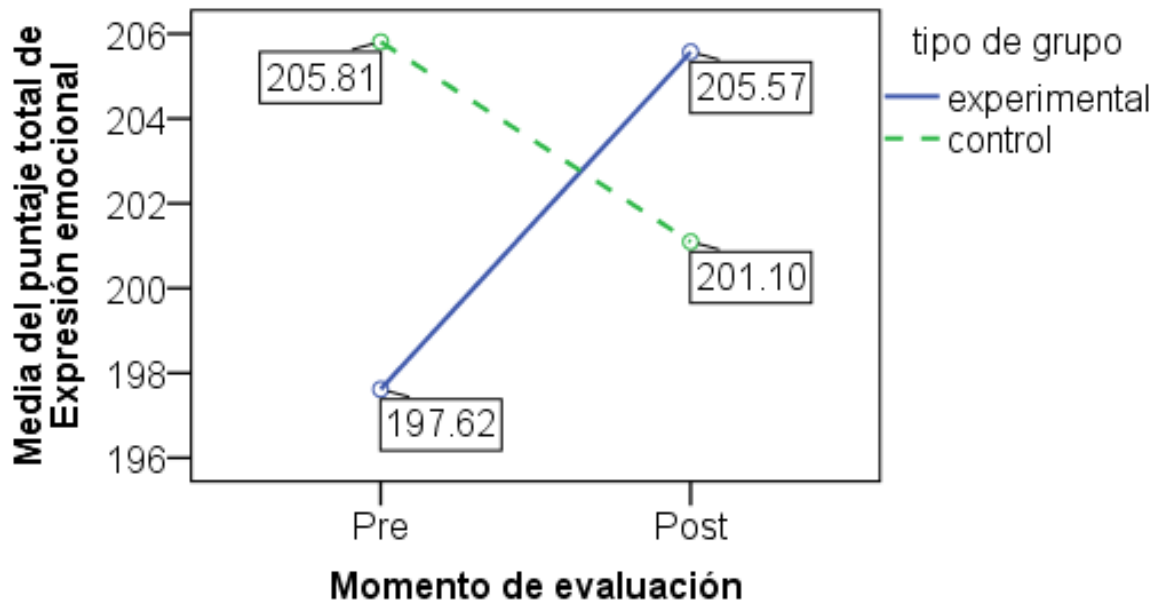


Figura 12. Diagrama de medias del puntaje total de Expresión emocional.

El número de sesiones es independiente del factor Expresión emocional en el postratamiento ( $r = -.18$ ,  $p = .43$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Expresión emocional entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -1.31$ ,  $p = .21$ ) como en el grupo control ( $t(20) = -1.25$ ,  $p = .22$ ) (Ver Tabla 4.26). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = 0.60$ ,  $p = .55$ ) y los siguen siendo en la medida post ( $t(40) = 0.63$ ,  $p = .53$ ) (Ver Tabla 4.27), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 0.01$ ,  $p = .92$ ) (Ver Figura 13). La intervención produce una tendencia de cambio positiva en la Expresión emocional, aunque no se alcance el nivel de significancia estadística.

Tabla 4.26

Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor *expresión emocional*.

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.31	.17	3.38	3.81	-1.31	20	.21
Cont	.50	.02	3.19	3.57	-1.25	20	.22

Tabla 4.27

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en el factor *expresión emocional*.

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	3.48	3.23	0.60	43	.55
Post	3.81	3.57	0.63	40	.53

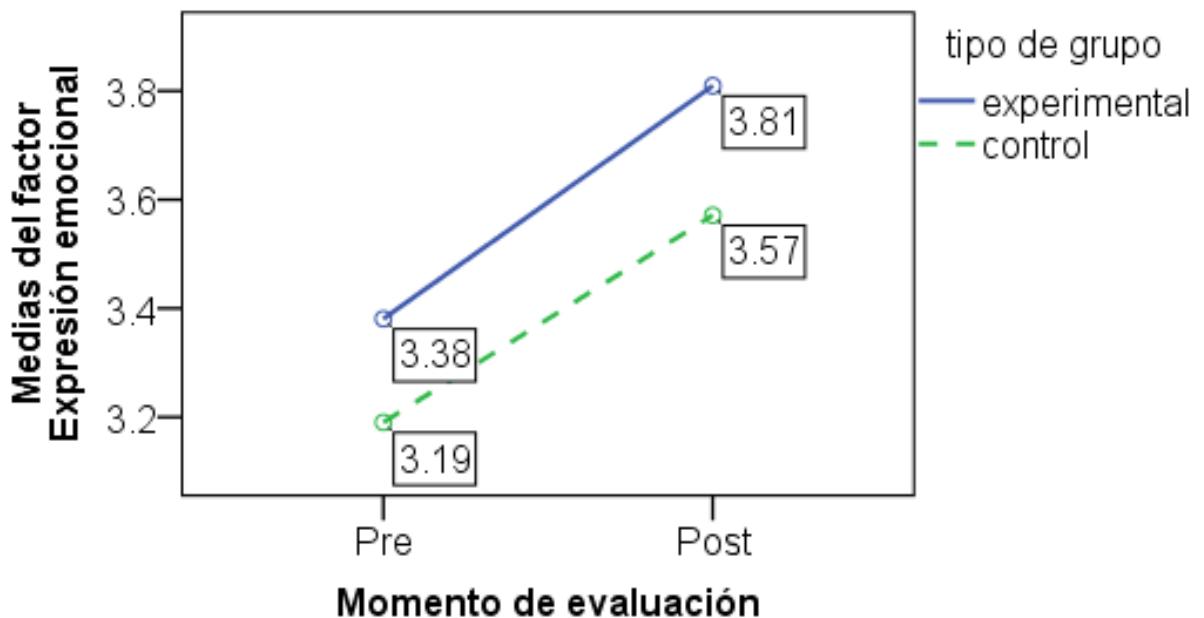


Figura 13. Diagrama de medias del factor *expresión emocional*.

El número de sesiones es independiente del factor de percepción por otros de la capacidad de expresión emocional en el postratamiento ( $r = .14$ ,  $p = .56$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de percepción por otros

de la capacidad de expresión emocional entre la medida pre y post en el grupo control ( $t(20) = -0.83, p = .41$ ), pero la media es significativamente mayor en la medida post en comparación con la pre en el grupo experimental ( $t(20) = -2.09, p = .04$ ) (Ver Tabla 4.28). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = 0.80, p = .43$ ) y los siguen siendo en la medida post ( $t(40) = 0.95, p = .35$ ) (Ver Tabla 4.29), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 0.21, p = .65$ ) (Ver Figura 14). La intervención mejora la percepción por otros de la capacidad de expresión emocional, habiendo un incremento en la medida pos en el grupo experimental, lo cual no ocurre en el grupo control.

Tabla 4.28

*Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Percepción de la capacidad de expresión emocional por otras personas.*

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.73	.00	16.38	17.33	-2.09	20	.04
Cont	.66	.00	15.76	16.33	-0.83	20	.41

Tabla 4.29

*Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en Percepción de la capacidad de expresión emocional por otras personas.*

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	16.38	15.76	0.80	43	.43
Post	17.33	16.33	0.95	40	.35

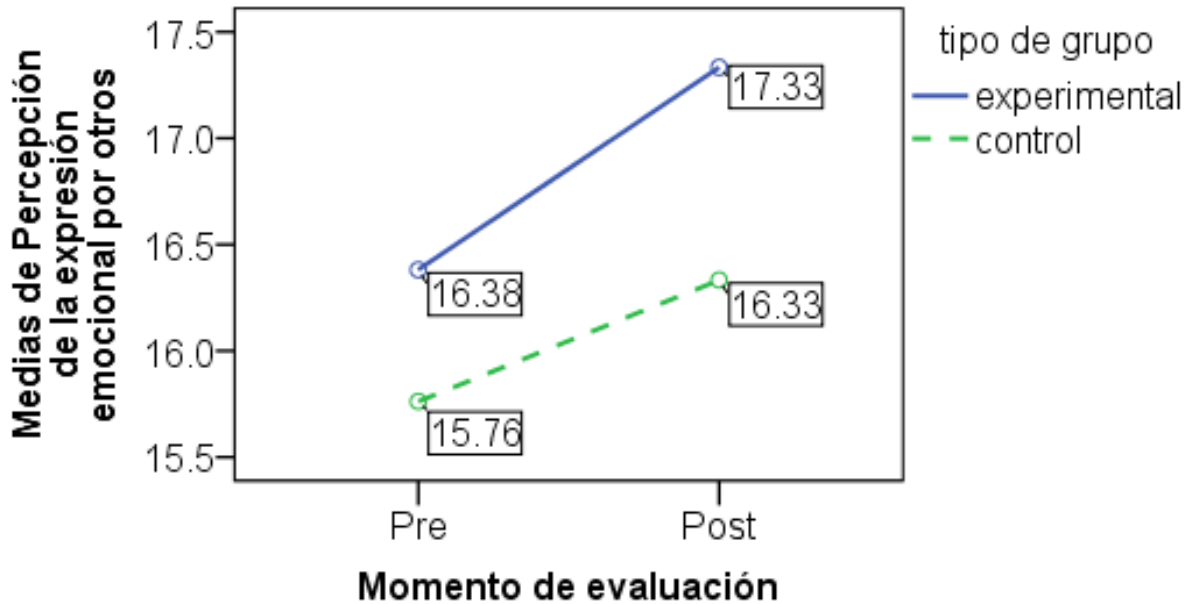


Figura 14. Diagrama de medias del factor de Percepción de la capacidad de expresión emocional por otras personas.

El número de sesiones es independiente del factor de Intensidad en la Expresión Emocional en el postratamiento ( $r = .08$ ,  $p = .73$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Intensidad en la Expresión emocional entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -0.47$ ,  $p = .64$ ) como en el grupo control ( $t(20) = 1.29$ ,  $p = .21$ ) (Ver Tabla 4.30). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = 0.36$ ,  $p = .72$ ) y los siguen siendo en la medida post ( $t(34.03) = 0.73$ ,  $p = .47$ ) (Ver Tabla 4.31), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 1.42$ ,  $p = .24$ ) (Ver Figura 15). La intervención produce una tendencia de cambio positiva en la intensidad de la expresión emocional, aunque no se alcance el nivel de significación, aumentando la media en el grupo experimental y decreciendo en el grupo control.

Tabla 4.30

Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Intensidad en la Expresión Emocional.

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.69	.00	73.1	74.24	-0.47	20	.64
Cont	.88	.00	73.1	70.48	1.29	20	.21

Tabla 4.31

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de la Intensidad en la expresión emocional.

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	73.1	73.1	0.36	43	.72
Post	74.24	70.48	0.73	34.03	.47

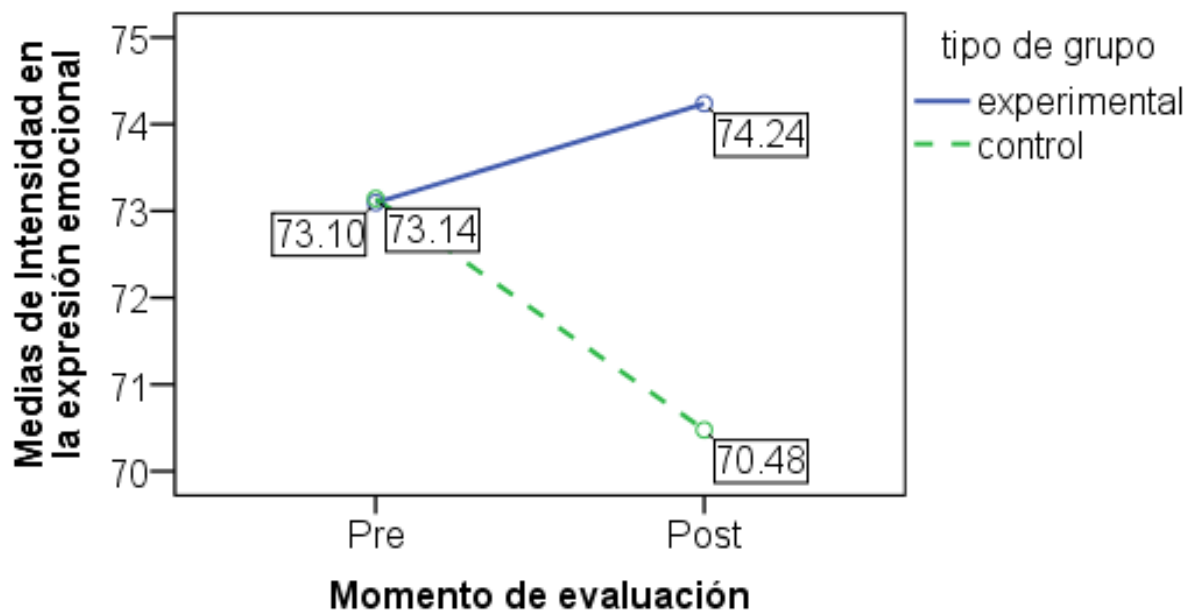


Figura 15. Diagrama de medias de factor del Intensidad en la expresión emocional.

El número de sesiones es independiente del factor de Intensidad emocional en el postratamiento ( $r = 0$ ,  $p = 1$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Intensidad emocional entre la medida pre y post tanto en

el grupo experimental ( $t(20) = 0.83, p = .41$ ) como en el grupo control ( $t(20) = -0.62, p = .54$ ) (Ver Tabla 4.32). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -0.48, p = .63$ ) y los siguen siendo en la medida post ( $t(40) = -1.80, p = .08$ ) (Ver Tabla 4.33), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 1.07, p = .31$ ) (Ver Figura 16). La intervención no mejora la Intensidad emocional, sin embargo, debe considerarse que en este factor se incluye la intensidad emocional de las cinco emociones básicas contempladas en el estudio (felicidad, amor, enojo, tristeza y miedo).

Tabla 4.32

*Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Intensidad Emocional.*

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.05	.81	13.48	13	0.83	20	.41
Cont	.54	.01	13.90	14.24	-0.62	20	.54

Tabla 4.33

*Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de la Intensidad Emocional.*

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	13.48	13.90	-0.48	43	.63
Post	13	14.24	-1.80	40	.08

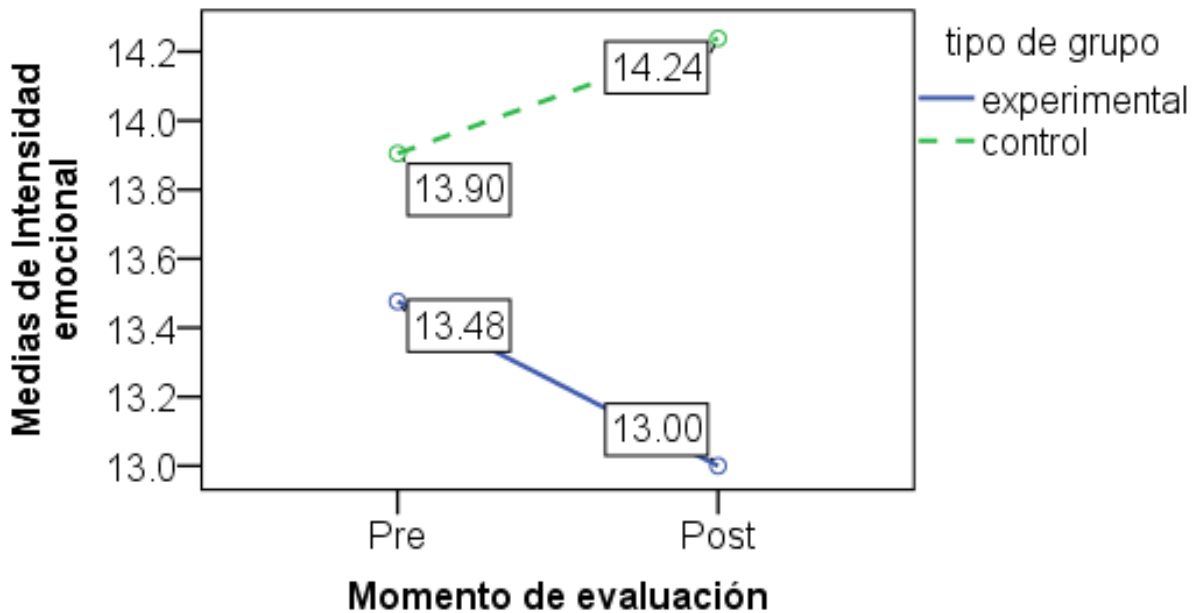


Figura 16. Diagrama de medias del factor de Intensidad emocional.

El número de sesiones es independiente del factor de Duración emocional en el postratamiento ( $r = -.02$ ,  $p = .93$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Duración emocional entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -1.99$ ,  $p = .06$ ) como en el grupo control ( $t(20) = -0.47$ ,  $p = .64$ ) (Ver Tabla 4.34). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -0.60$ ,  $p = .55$ ) y los siguen siendo en la medida pos ( $t(40) = 0.68$ ,  $p = .50$ ) (Ver Tabla 4.35), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 3.49$ ,  $p = .07$ ) (Ver Figura 17). La intervención mejora la Duración emocional, encontrándose diferencias tendencialmente significativas en el grupo experimental entre la medida previa y posterior al programa.

Tabla 4.34

Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Duración emocional.

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.47	.03	15.81	17.9	-1.99	20	.06
Cont	.72	.00	17.24	16.86	0.47	20	.64

Tabla 4.35

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de la Duración emocional.

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	15.81	17.24	-0.60	43	.55
Post	17.9	16.86	0.68	40	.50

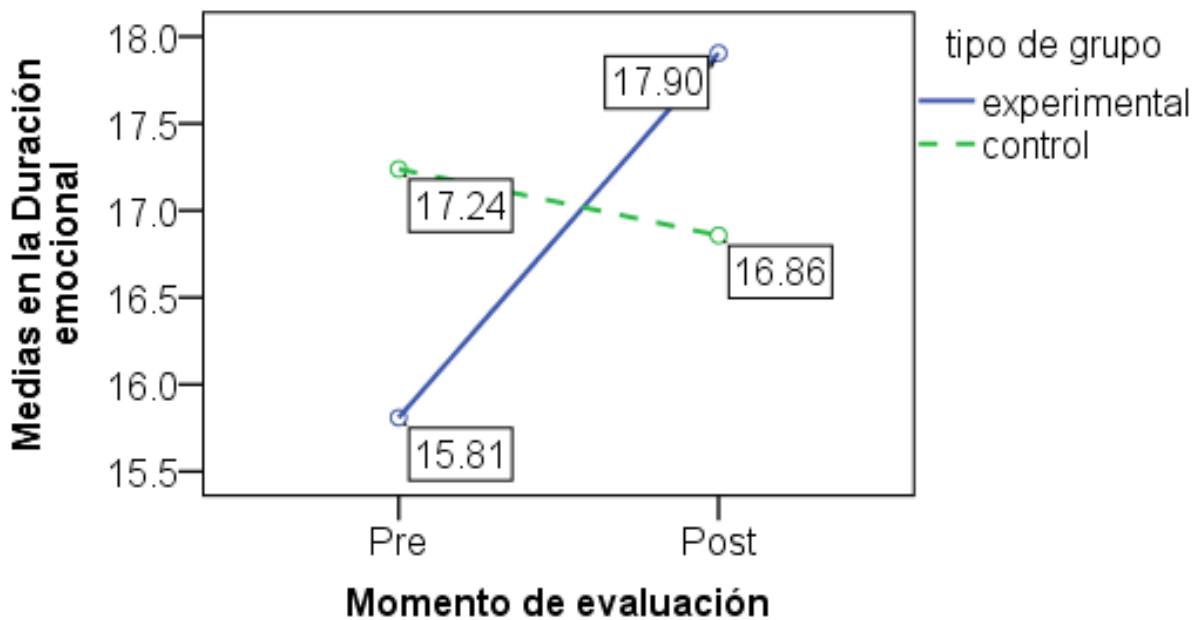


Figura 17. Diagrama de medias del factor de Duración emocional.

El número de sesiones es independiente del factor de Prolongación emocional en el postratamiento ( $r = -.04$ ,  $p = .85$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Prolongación emocional entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -1.87$ ,  $p = .08$ ) como en el grupo control ( $t(20)$



= 0.86,  $p = .40$ ) (Ver Tabla 4.36). Las medias de ambos grupos no eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -2.09$ ,  $p = .04$ ), pero sí en la medida post ( $t(40) = -0.09$ ,  $p = .93$ ) (Ver Tabla 4.37), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 2.88$ ,  $p = .10$ ) (Ver Figura 18). La intervención refleja una tendencia de mejora en la Prolongación emocional.

Tabla 4.36

Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Prolongación emocional.

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	$r$	$p$	Pre	Post	$t$	$gl$	$p$
Exp	.66	.00	75.48	79.29	-1.87	20	.08
Cont	.29	.19	82.57	79.62	0.86	20	.40

Tabla 4.37

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de la Prolongación emocional.

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	$t$	$gl$	$p$
Pre	75.48	82.57	-2.09	43	.04
Post	79.29	79.62	-0.09	40	.93

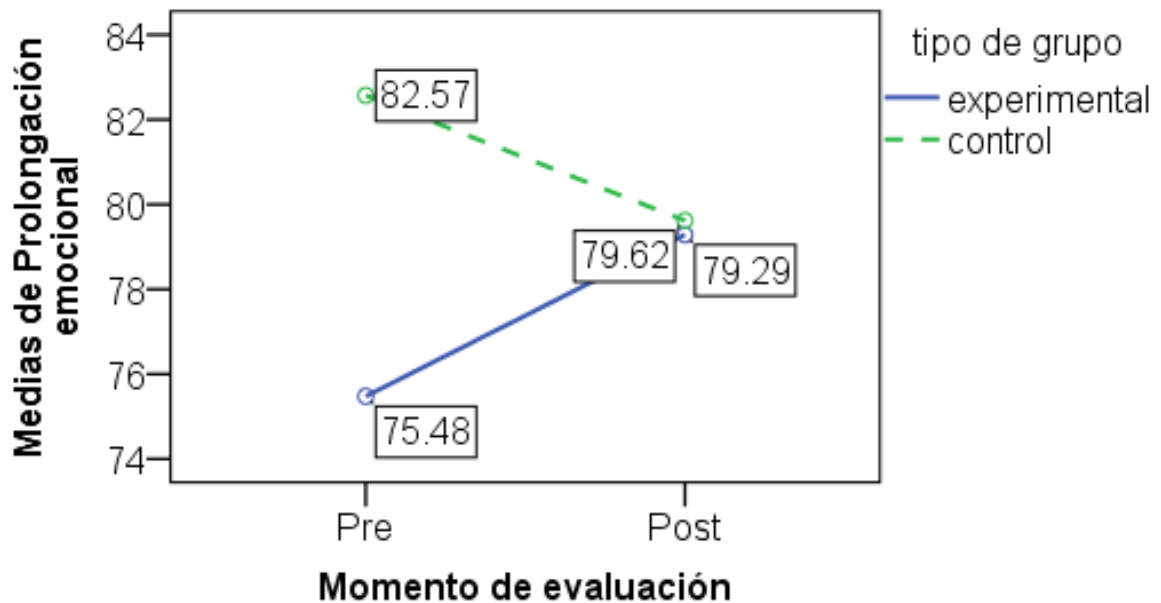


Figura 18. Diagrama de medias del factor de Prolongación emocional.

## Comprensión emocional medida por PEE

El número de sesiones es independiente del puntaje total de Comprensión emocional en el postratamiento ( $r = .25, p = .27$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en puntaje total de Comprensión emocional entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = 1.93, p = .07$ ) como en el grupo control ( $t(20) = -0.65, p = .52$ ) (Ver Tabla 4.38). La correlación entre las medidas pre y post en el grupo experimental es significativa y moderada-alta ( $r = .71, p = .01$ ) y moderada en el grupo control ( $r = .51, p = .02$ ). Las medias de ambos grupos son equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -1.07, p = .29$ ), pero difieren en la medida post ( $t(32.24) = -2.49, p = .02$ ) (Ver Tabla 4.39). Hay efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 5.16, p = .03$ ) (Ver Figura 19). Estos datos reflejan que la intervención tiene un efecto contrario al esperado. El promedio es equivalente entre ambos grupos antes de iniciar la intervención, pero no tras la misma. Esto puede indicar que el programa sensibilizó e ingresó participantes a un mundo emocional más amplio del que inicialmente contemplaban.

Tabla 4.38

*Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el puntaje total de Comprensión emocional.*

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	$r$	$p$	Pre	Post	$t$	$gl$	$p$
Exp	.71	.00	46.57	43.33	1.93	20	.07
Cont	.51	.02	49.19	50.24	-0.65	20	.52

Tabla 4.39

*Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida pos en el puntaje total de Comprensión emocional.*

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	$t$	$gl$	$p$
Pre	46.57	49.19	-1.07	43	.29
Post	43.33	50.24	-2.49	32.24	.02

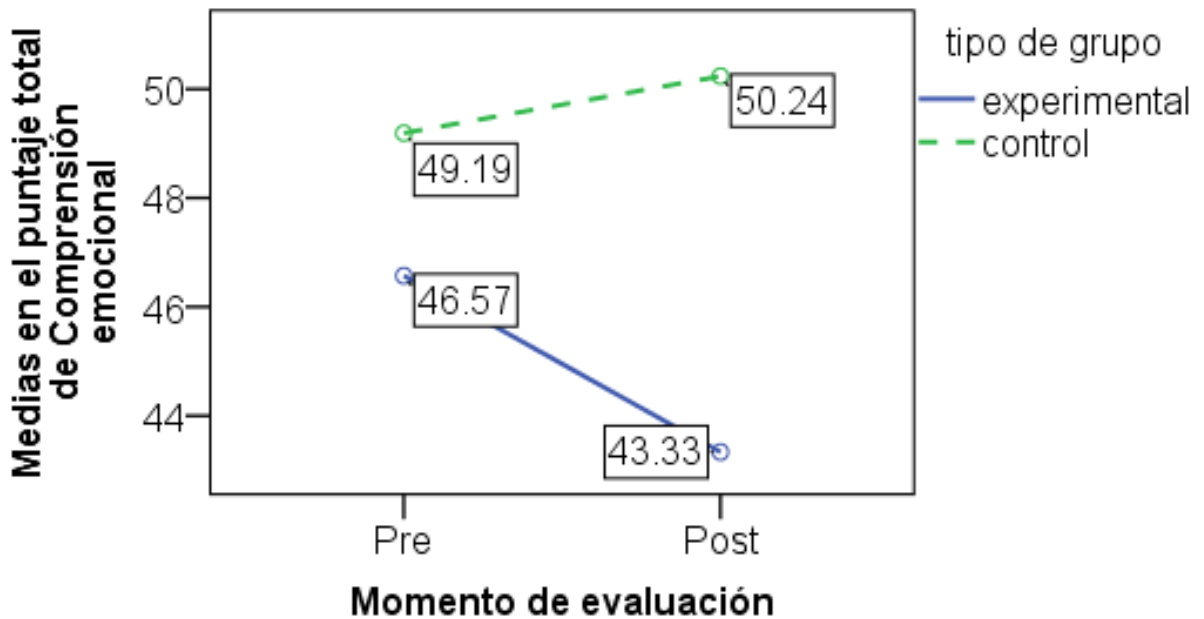


Figura 19. Diagrama de medias del puntaje total de Comprensión emocional.

El número de sesiones es independiente del factor de Comprensión emocional (contexto) en el postratamiento ( $r = .14$ ,  $p = .53$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe diferencia de medias en la escala de Comprensión emocional entre la medida pre y post en el grupo experimental ( $t(20) = 2.54$ ,  $p = .02$ ), siendo mayor la media antes del tratamiento en contra de las expectativas. Las medias pre y post en el grupo control son estadísticamente equivalentes ( $t(20) = -0.50$ ,  $p = .62$ ) (Ver Tabla 4.40). La correlación entre las medidas pre y pos en el grupo experimental es significativa y moderada ( $r = .54$ ,  $p = .01$ ), pero no lo es en el grupo control ( $r = .35$ ,  $p > .05$ ). Las medias de ambos grupos son equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -0.72$ ,  $p = .48$ ), pero difieren en la medida post ( $t(31.15) = -2.86$ ,  $p = .01$ ) (Ver Tabla 4.41). Hay efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 5.16$ ,  $p = .03$ ) (Ver Figura 20). Estos datos reflejan que la intervención tiene un efecto contrario al esperado. El

promedio es equivalente entre ambos grupos antes de iniciar la intervención, pero no tras la misma. No hay cambio en el grupo control, pero sí en el que recibe la intervención. Parece que el programa sensibilizó y abrió la mente de los participantes a un mundo emocional más amplio del que inicialmente contemplaban.

Tabla 4.40

Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Comprensión emocional (contexto).

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.54	.01	43.14	38.86	2.54	20	.02
Cont	.35	.12	44.48	45.19	-0.50	20	.62

Tabla 4.41

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de Comprensión emocional (contexto).

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	43.14	44.48	-0.72	43	.48
Post	38.86	45.19	-2.86	31.15	.01

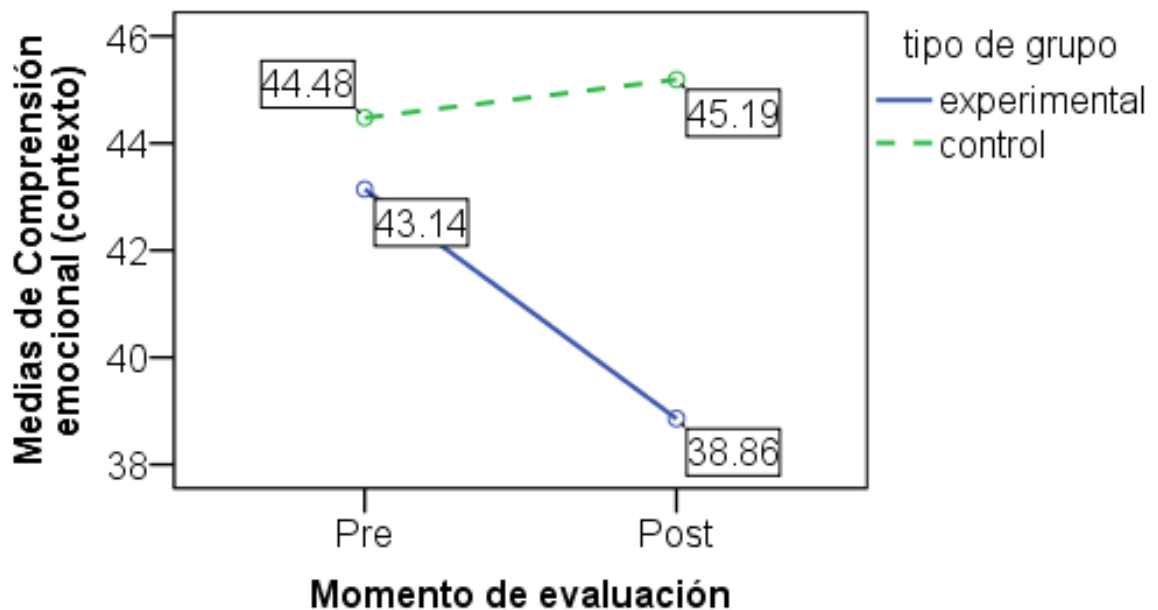


Figura 20. Diagrama de medias de la escala de Comprensión emocional (contexto).

El número de sesiones es independiente del factor de Comprensión emocional (causas y consecuencias) en el postratamiento ( $r = .25$ ,  $p = .27$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Comprensión emocional (causas y consecuencias) entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -1.21$ ,  $p = .24$ ) como en el grupo control ( $t(20) = -0.60$ ,  $p = .56$ ) (Ver Tabla 4.42). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -0.57$ ,  $p = .57$ ) y los siguen siendo en la medida post ( $t(40) = -0.21$ ,  $p = .83$ ) (Ver Tabla 4.43), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 0.25$ ,  $p = .62$ ) (Ver Figura 21). Estos datos reflejan que la intervención mejora en los participantes la comprensión de las causas y consecuencias de sus emociones.

Tabla 4.42

*Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Comprensión emocional (causas y consecuencias).*

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	$r$	$p$	Pre	Post	$t$	$gl$	$p$
Exp	.54	.01	2.90	3.76	-1.21	20	.24
Cont	.44	.04	3.57	3.95	-0.60	20	.56

Tabla 4.43

*Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de Comprensión emocional (causas y consecuencias).*

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	$t$	$gl$	$p$
Pre	2.87	3.41	-0.57	43	.57
Post	3.76	3.95	-0.21	40	.83

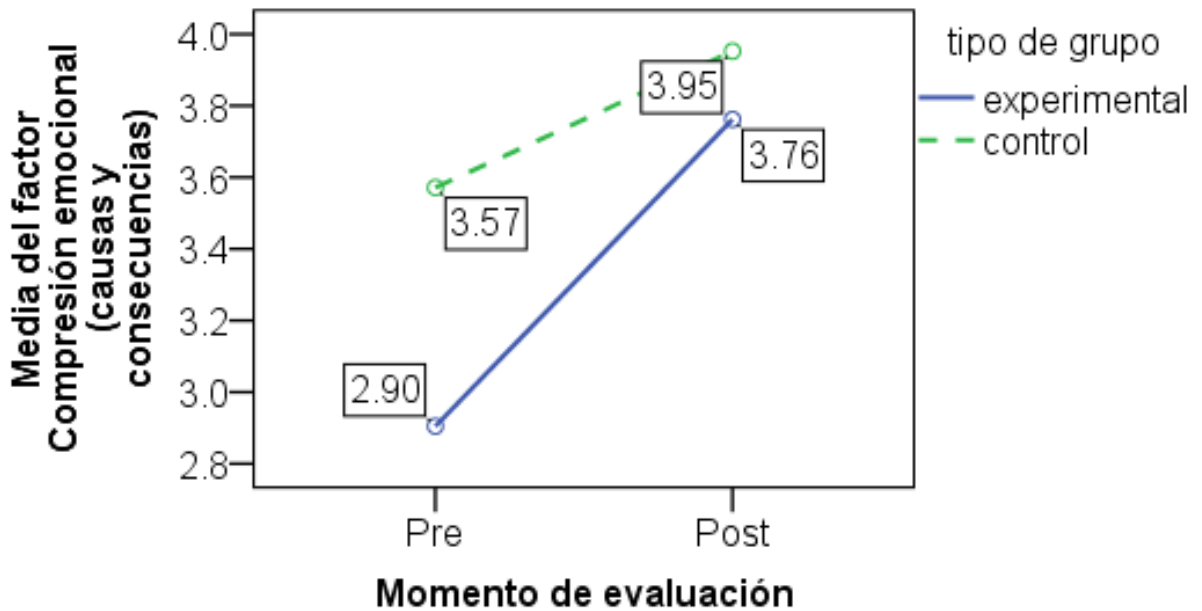


Figura 21. Diagrama de medias de la escala de Comprensión emocional (causas y consecuencias).

El número de sesiones es independiente del factor de Comprensión emocional (mezclas) en el postratamiento ( $r = .42$ ,  $p = .06$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Comprensión emocional (mezclas) entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -0.58$ ,  $p = .57$ ) como en el grupo control ( $t(20) = 0.12$ ,  $p = .91$ ) (Ver Tabla 4.44). Las medias de ambos grupos eran equivalentes en la medida pre ( $t(43) = -1.43$ ,  $p = .16$ ) y los siguen siendo en la medida pos ( $t(40) = -0.84$ ,  $p = .40$ ) (Ver Tabla 4.45), no habiendo efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y pos) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 0.21$ ,  $p = .65$ ) (Ver Figura 22). Por tanto, la intervención refleja una tendencia de mejora en la comprensión de la mezcla de emociones, incrementando el puntaje entre la medida pre y post en el grupo experimental, y disminuyendo las medias en el grupo control, pero sin efecto significativo.

Tabla 4.44

Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en Comprensión emocional (mezclas).

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.35	.11	0.52	0.71	-0.58	20	.57
Cont	.47	.03	1.14	1.10	0.12	20	.91

Tabla 4.45

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post de Comprensión emocional (mezclas).

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	0.48	1.14	-1.43	43	.16
Post	0.71	1.10	-0.84	40	.40

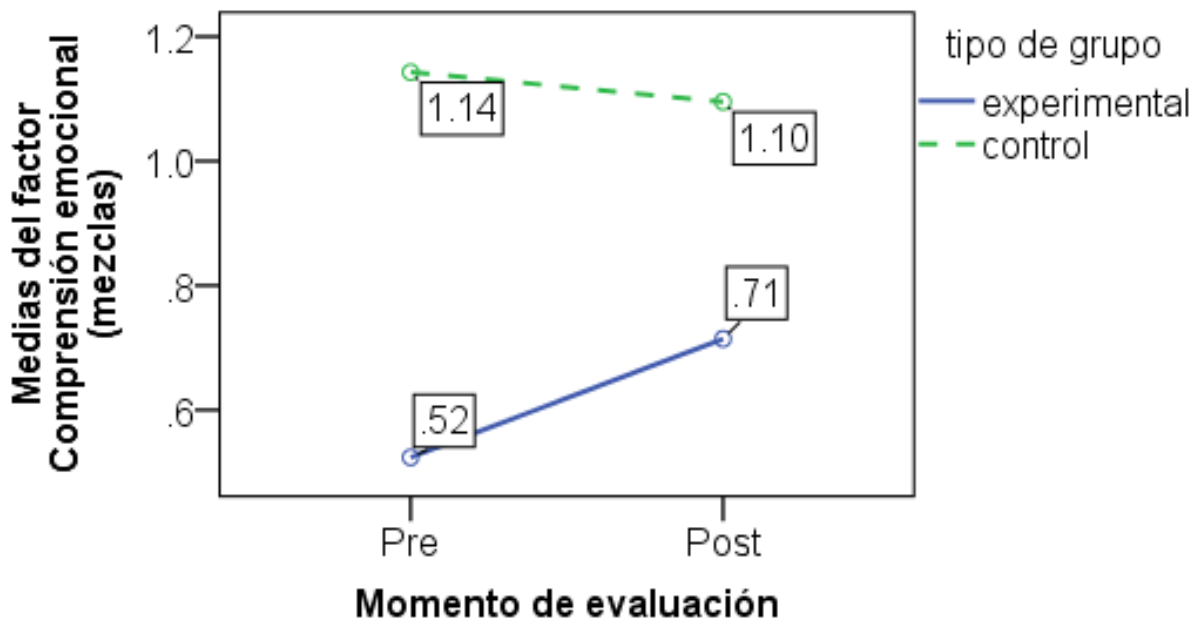


Figura 22. Diagrama de medias de la escala de Comprensión emocional (mezclas).

## Regulación emocional medida por IRE

El número de sesiones es independiente del puntaje total de Regulación emocional en el postratamiento ( $r = .27, p = .23$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el puntaje total de Regulación emocional entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -0.17, p = .86$ ) como en el grupo control ( $t(20) = -1.44, p = .16$ ) (Ver Tabla 4.46). Las correlaciones entre las medidas pre y post en el grupo control y en el experimental son significativas y altas ( $p < .01$ ), lo que refleja confiabilidad de los datos. Las medias de ambos grupos son equivalentes tanto en la medida pre ( $t(43) = 1.51, p = .14$ ) como en la medida post ( $t(40) = 0.98, p = .33$ ) (Ver Tabla 4.47). No hay efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y pos) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 0.87, p = .36$ ) (Ver Figura 23). Estos datos reflejan que la intervención tiene un efecto positivo –aunque limitado– sobre la regulación emocional; siendo datos confiables.

Tabla 4.46

*Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el puntaje total de Regulación emocional.*

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	$r$	$p$	Pre	Post	$t$	$gl$	$p$
Exp	.68	.00	35	35.29	-0.17	20	.86
Cont	.81	.00	29.14	31.67	-1.44	20	.16

Tabla 4.47

*Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida pos del puntaje total de Regulación emocional.*

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	$t$	$gl$	$p$
Pre	35	29.14	1.51	43	.14
Post	35.29	31.67	0.98	40	.33



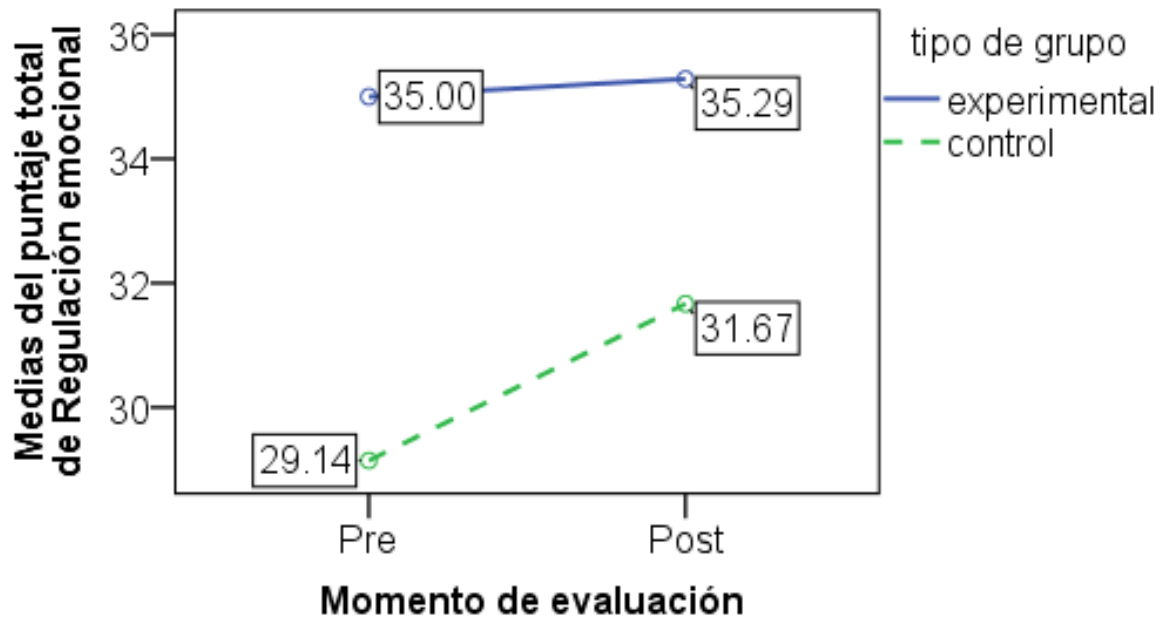


Figura 23. Diagrama de medias del puntaje total de Regulación emocional.

El número de sesiones es independiente del rasgo de Regulación emocional en el postratamiento ( $r = .13$ ,  $p = .56$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el rasgo de Regulación emocional entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -0.53$ ,  $p = .60$ ) como en el grupo control ( $t(20) = 0.56$ ,  $p = .58$ ) (Ver Tabla 4.48). Las correlaciones entre las medidas pre y post en el grupo control y en el experimental no son significativas ( $p > .05$ ), lo que refleja falta de confiabilidad de los datos. Las medias de ambos grupos son equivalentes tanto en la medida pre ( $t(43) = 0.70$ ,  $p = .49$ ) como en la medida post ( $t(40) = 1.49$ ,  $p = .14$ ) (Ver Tabla 4.49). No hay efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 0.59$ ,  $p = .44$ ) (Ver Figura 24). Por lo tanto, la intervención tiene un efecto positivo sobre el rasgo de Regulación emocional.

Tabla 4.48

Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el rasgo de regulación emocional.

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.28	.22	6.14	6.57	-0.53	20	.60
Cont	.22	.34	5.62	5.19	0.56	20	.58

Tabla 4.49

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida pos del rasgo de regulación emocional.

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	6.14	5.62	0.70	43	.49
Post	6.57	5.19	1.49	40	.14

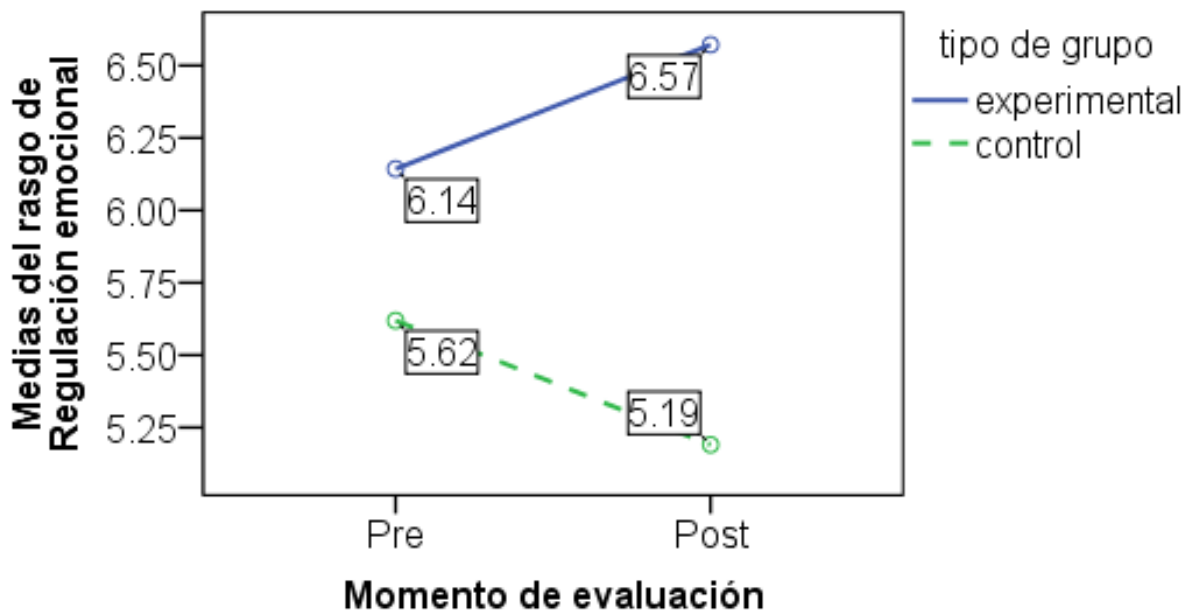


Figura 24. Diagrama de medias del rasgo de regulación emocional.

El número de sesiones es independiente del factor de Regulación emocional del enojo en el postratamiento ( $r = .43$ ,  $p = .051$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Regulación emocional del enojo entre la

medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = 0.58, p = .57$ ) como en el grupo control ( $t(20) = 0.73, p = .47$ ) (Ver Tabla 4.50). Las correlaciones entre las medidas pre y post en el grupo control y en el experimental son significativas y altas, lo que refleja confiabilidad de los datos. Las medias de ambos grupos son equivalentes tanto en la medida pre ( $t(43) = 1.28, p = .21$ ) como en la medida post ( $t(40) = 0.90, p = .37$ ) (Ver Tabla 4.51). No hay efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 0.83, p = .37$ ) (Ver Figura 25). Estos datos reflejan que la intervención no tiene efecto sobre la Regulación emocional del enojo, siendo los mismos confiables.

Tabla 4.50

*Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Regulación emocional del enojo.*

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.84	.00	6.86	6.67	0.58	20	.57
Cont	.63	.00	5.24	5.76	-0.73	20	.47

Tabla 4.51

*Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post en el factor de Regulación emocional del enojo.*

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	6.86	5.24	1.28	43	.21
Post	6.67	5.76	0.90	40	.37

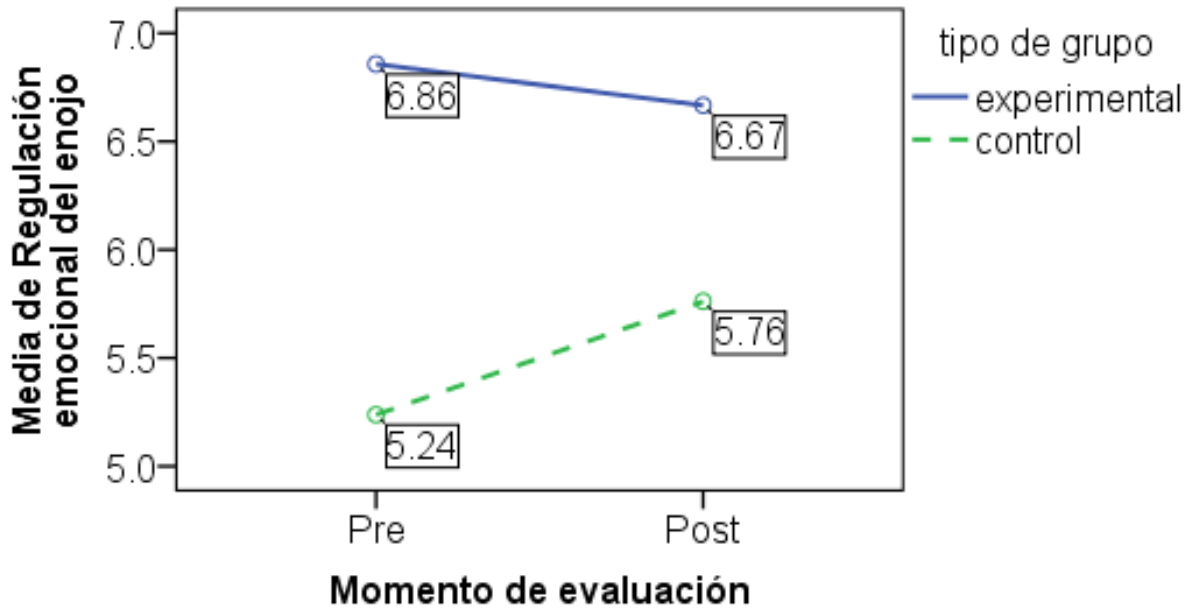


Figura 25. Diagrama de medias del factor de Regulación emocional del enojo.

El número de sesiones es independiente del factor de Regulación emocional del miedo en el postratamiento ( $r = -.19$ ,  $p = .42$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Regulación emocional del miedo entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = 0.62$ ,  $p = .54$ ) como en el grupo control ( $t(20) = -1.39$ ,  $p = .18$ ) (Ver Tabla 4.52). Las correlaciones entre las medidas pre y post en el grupo control y en el experimental son significativas, lo que refleja confiabilidad de los datos. Las medias de ambos grupos son equivalentes tanto en la medida pre ( $t(43) = 0.41$ ,  $p = .68$ ) como en la medida post ( $t(40) = -0.16$ ,  $p = .87$ ) (Ver Tabla 4.53). No hay efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 1.77$ ,  $p = .19$ ) (Ver Figura 26). Estos datos reflejan que la intervención no tiene efecto sobre la Regulación emocional del miedo, siendo los mismos confiables.

Tabla 4.52

Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Regulación emocional del miedo.

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.44	.04	6.24	5.90	0.62	20	.54
Cont	.82	.00	5.48	6.05	-1.39	20	.18

Tabla 4.53

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post del factor de Regulación emocional del miedo.

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	6.24	5.48	0.41	43	.68
Post	5.90	6.05	-0.16	40	.87

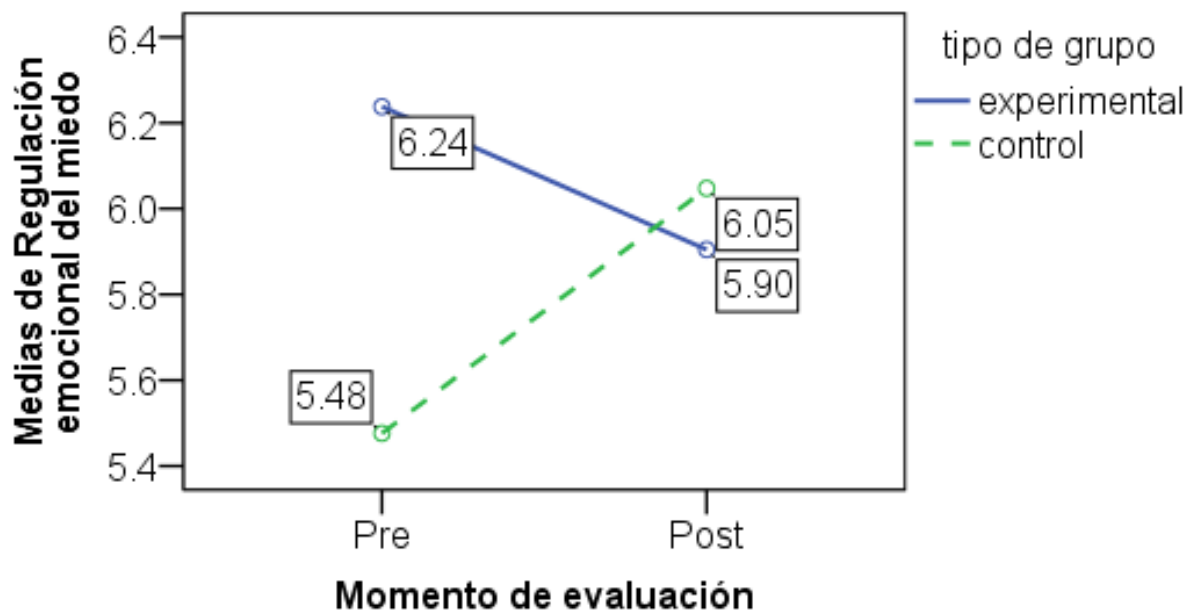


Figura 26. Diagrama de medias del factor de regulación emocional del miedo.

El número de sesiones es independiente del factor de Regulación emocional del amor en el postratamiento ( $r = .22$ ,  $p = .33$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Regulación emocional del amor entre la

medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = -1.24, p = .23$ ) como en el grupo control ( $t(20) = 0.65, p = .52$ ) (Ver Tabla 4.54). Las correlaciones entre las medidas pre y post en el grupo control son significativas ( $r = .64, p < .01$ ), pero no en el grupo experimental ( $r = .35, p = .12$ ). Las medias de ambos grupos son equivalentes tanto en la medida pre ( $t(43) = -0.12, p = .91$ ) como en la medida post ( $t(40) = 1.03, p = .31$ ) (Ver Tabla 4.55). No hay efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 1.78, p = .19$ ) (Ver Figura 27). Estos datos reflejan que la intervención mejora la Regulación emocional del amor.

Tabla 4.54

*Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Regulación emocional del amor.*

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Exp	.35	.12	4.95	5.67	-1.24	20	.23
Cont	.64	.00	5.19	4.81	0.65	20	.52

Tabla 4.55

*Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post del factor de Regulación emocional del amor.*

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	4.95	5.19	-0.12	43	.91
Post	5.67	4.81	1.03	40	.31

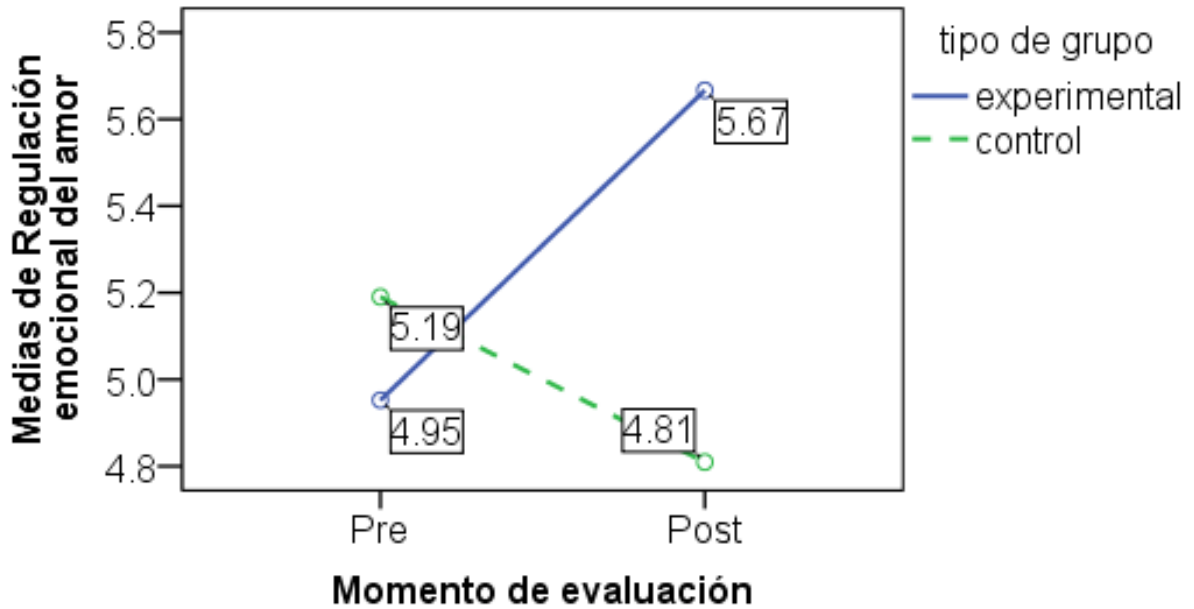


Figura 27. Diagrama de medias del factor de regulación emocional del amor.

El número de sesiones es independiente del factor de Regulación emocional de la felicidad en el postratamiento ( $r = .18, p = .42$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Regulación emocional de la felicidad entre la medida pre y post tanto en el grupo experimental ( $t(20) = 0.44, p = .67$ ) como en el grupo control ( $t(20) = -1.22, p = .24$ ) (Ver Tabla 4.56). Las correlaciones entre las medidas pre y post en el grupo experimental son significativas ( $r = .68, p < .01$ ), pero no en el grupo control ( $r = .40, p = .07$ ). Las medias de ambos grupos son equivalentes tanto en la medida pre ( $t(43) = 1.85, p = .07$ ) como en la medida post ( $t(40) = 0.77, p = .44$ ) (Ver Tabla 4.57). No hay efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 1.56, p = .22$ ) (Ver Figura 28). Estos datos reflejan que la intervención no tiene efecto sobre la Regulación emocional de la felicidad.

Tabla 4.56

Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Regulación emocional de la felicidad.

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.68	.00	5.43	5.19	0.44	20	.67
Cont	.40	.07	3.43	4.38	-1.22	20	.24

Tabla 4.57

Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post del factor de Regulación emocional de la felicidad.

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	5.43	3.43	1.85	43	.07
Post	5.19	4.38	0.77	40	.44

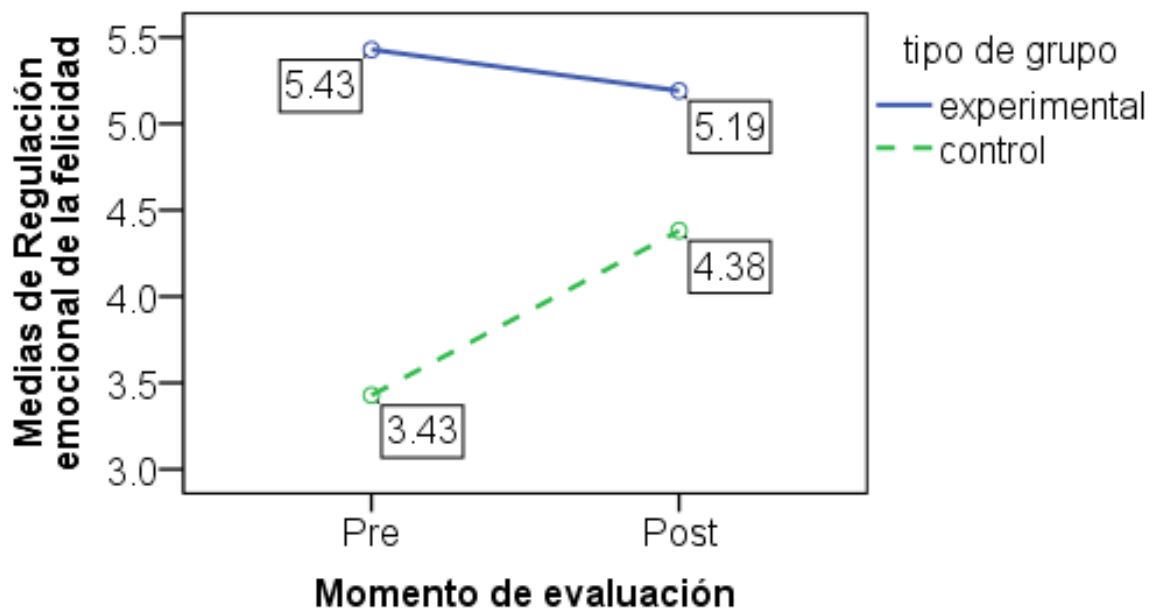


Figura 28. Diagrama de medias del factor de regulación emocional de la felicidad.

El número de sesiones es independiente del factor de Regulación emocional de la tristeza en el postratamiento ( $r = .17$ ,  $p = .46$ ), por lo que no se requiere contemplar la frecuencia de asistencia como covariable. Existe equivalencia de medias en el factor de Regulación emocional de la tristeza



entre la medida pre y post en el grupo experimental ( $t(20) = 0.22, p = .83$ ), pero en el grupo control se encontraron diferencias significativas ( $t(20) = -2.31, p = .03$ ) (Ver Tabla 4.58). Las correlaciones entre las medidas pre y post en el grupo experimental y en el control son significativas ( $p < .01$ ), lo que refleja confiabilidad de los datos. Las medias de ambos grupos son equivalentes tanto en la medida pre ( $t(43) = 1.00, p = .32$ ) como en la medida post ( $t(40) = -0.22, p = .83$ ) (Ver Tabla 4.59). No hay efecto significativo de interacción entre el grupo (experimental y control) y el momento de la medida (pre y post) (Lambda de Wilks:  $F(1, 40) = 3.77, p = .06$ ) (Ver Figura 29). Estos datos reflejan que la intervención no tiene efecto sobre la Regulación emocional de la tristeza, siendo los mismos confiables.

Tabla 4.58

*Comparación de medias pre y post en el grupo control y el experimental en el factor de Regulación emocional de la tristeza.*

Grupo	Correlación		Medias		Contraste		
	<i>r</i>	<i>p</i>	Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Exp	.67	.00	5.39	5.29	0.22	20	.83
Cont	.61	.00	4.19	5.48	-2.31	20	.03

Tabla 4.59

*Comparación de medias entre el grupo control y experimental en la medida pre y en la medida post del factor de regulación emocional de la tristeza.*

Medida	Medias		Contraste		
	Exp	Cont	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pre	5.39	4.19	1.00	43	.32
Post	5.29	5.48	-0.22	40	.83

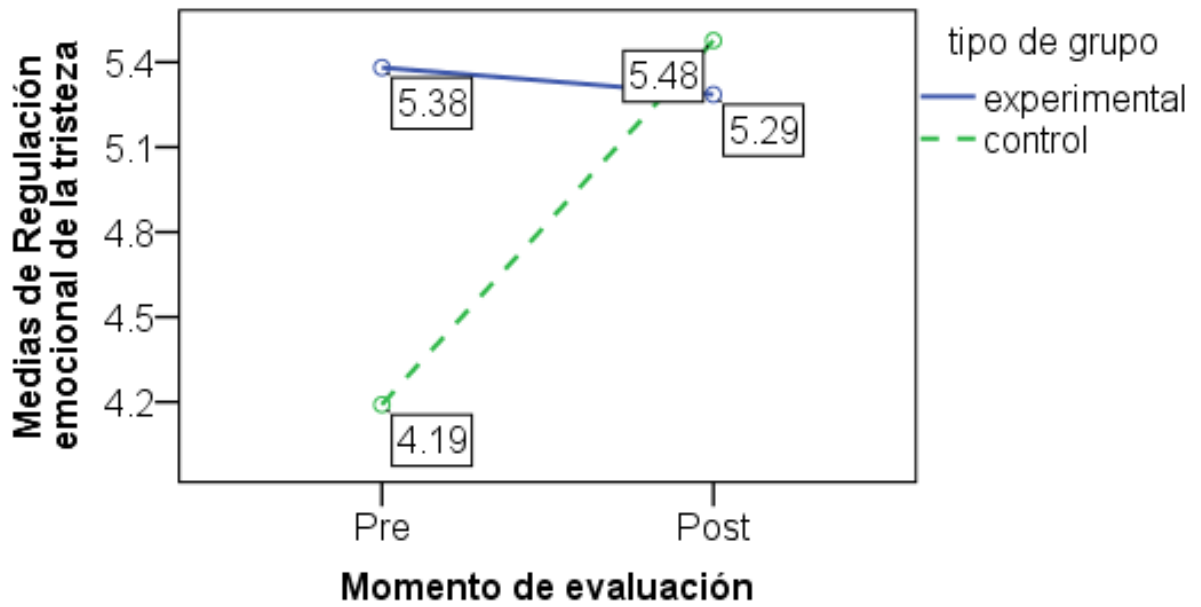


Figura 29. Diagrama de medias del factor de regulación emocional de la tristeza.

### Efectos de la intervención por sexo

Al analizar la eficacia del programa de intervención según el sexo, se encontraron diferencias significativas en la *expresión emocional*, en el factor de percepción por otros ( $t(7) = -2.61, p = .03$ ), siendo los hombres los que aumentaron de manera significativa esta habilidad. Asimismo, en la *comprensión emocional* se observaron diferencias significativas ( $t(7) = 4.69, p < .01$ ), pero estas fueron contrarias a las esperadas, siendo los hombres los que redujeron esta habilidad en la medida post. Además, se encontraron diferencias significativas en la *regulación emocional*, en el factor rasgo ( $t(7) = -2.42, p = .04$ ), siendo los hombres los que incrementaron dicha habilidad una vez finalizada la intervención (Ver Table 4.60).

Tabla 4.60

Comparación de medias pre y post en las habilidades emocionales en el grupo experimental.

Habilidad	Sexo	Medias		Contraste		
		Pre	Post	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
<b>EMEE (Percepción por otros)</b>	Mujer	17.31	17.69	-0.70	12	.50
	<b>Hombre</b>	14.88	16.75	<b>-2.61</b>	7	<b>.03</b>
<b>PEE (total)</b>	Mujer	43.00	42.31	0.39	12	.70
	<b>Hombre</b>	43.38	33.25	<b>4.69</b>	7	<b>.00</b>
<b>PRE (rasgo)</b>	Mujer	6.46	5.69	0.74	12	.47
	<b>Hombre</b>	5.63	8.00	<b>-2.42</b>	7	<b>.04</b>

TMMS-24: Escala Rasgo de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales; EMEE: Evaluación Multimétodo de la Expresión Emocional; PEE: Prueba de Entendimiento Emocional; PRE: Prueba de Regulación Emocional.

## CAPÍTULO V

### *DISCUSIÓN*

Hemos estudiado que las emociones y los pensamientos constituyen una red de elementos que están involucrados en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, las habilidades emocionales son herramientas que proveen al individuo de los recursos necesarios para enfrentarse a las demandas del medio.

Atendiendo al primer objetivo, respecto a la validez del instrumento *TMMS-24*, se encontró una consistencia interna moderada-alta, similar a la encontrada en otros estudios (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005b; Fernández-Berrocal et al., 2004), confirmándose la estructura de tres factores (Atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional) con ocho indicadores cada uno. Los índices de ajuste del modelo de tres factores van de buenos a adecuados y la distribución del puntaje del instrumento se ajusta a una curva normal. Por lo que se confirma la *hipótesis 1*, que hace referencia a la confiabilidad y validez del instrumento, ya que el análisis de los datos mostró que es un instrumento con buenas propiedades psicométricas, válido y confiable para evaluar las habilidades emocionales percibidas por los adolescentes.

Respecto al segundo objetivo, sobre la relación entre las habilidades emocionales y el consumo de tabaco, los resultados apoyan la *hipótesis 2*, el fumar o no actualmente correlacionó significativamente con el puntaje total de las habilidades emocionales percibidas. Es decir, los adolescentes que fuman

actualmente se consideran menos capaces para atender, comprender y regular sus estados emocionales, en comparación con aquellos que no consumen tabaco, quienes se perciben con mayores habilidades para manejar sus emociones. Lo cual coincide con lo encontrado por Trinidad y Johnson (2002), quienes afirman que los adolescentes con niveles más altos de habilidades emocionales son quienes están en menor riesgo de consumir tabaco.

Igualmente, en cuanto al tercer objetivo, el número de cigarrillos consumidos por día en el último mes mostró una relación significativa con las habilidades emocionales percibidas, los datos apoyan la *hipótesis 3*, ya que se encontró que un menor puntaje en el factor de regulación emocional y en las habilidades emocionales de forma global, predijo un mayor número de cigarrillos fumados en el último mes. De forma opuesta, una mejor capacidad para regular sus emociones y mejores habilidades emocionales en general, pronostica un menor número de cigarrillos fumados en el último mes. Esto concuerda con lo expuesto en otros estudios en relación a que los fumadores tienden a ser menos eficaces en la modulación de la intensidad de las emociones negativas que los no fumadores (Fucito et al., 2010; Baker et al., 2004) y con lo encontrado por Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera (2006) sobre la relación negativa entre la regulación emocional y la frecuencia de consumo de cigarrillos en los últimos treinta días, siendo aquellos con menor regulación emocional percibida quienes presentan una mayor frecuencia de consumo de tabaco.

Por otra parte, el fumar actualmente o no, se asoció significativamente con la cercanía de personas que consumen tabaco y con el sexo, los resultados indican que el ser hombre y tener una mayor cercanía con personas que tienen ese hábito, se exhiben como factores de riesgo para el consumo de tabaco, y de forma inversa, el ser mujer y contar con una baja cercanía con el hábito se presentan como un factores protectores para el consumo. Además, un mayor número de personas cercanas que fuman, se asoció a un mayor número de

días y a un mayor número de cigarrillos fumados en el último mes. Los resultados encajan con los datos epidemiológicos (INSP, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b) y las investigaciones (Levin, Rezvani, Montoya, Rose & Swartzwelder, 2003; Perkins, Donny & Caggiula, 1999; Rezvani, Bushnell & Levin, 2002), en cuanto a una menor prevalencia del hábito de fumar entre el sexo femenino, así como diferencias en el patrón de consumo, siendo las mujeres quienes consumen menos cigarrillos por día, tienden a usar cigarrillos con un menor contenido de nicotina y no inhalan tan profundamente como los hombres.

De esto se desprende que la influencia social es un factor de riesgo para desarrollar el hábito de fumar, la cercanía con personas que fuman fue la única variable que correlacionó significativamente con los tres indicadores de consumo de tabaco, esto concuerda con lo encontrado en otros estudios, en donde los amigos y el que uno o ambos padres fumen representan un predictor primordial en la intención de fumar de los jóvenes (Andrade, Pérez, Alfaro, Sánchez & Montes, 2009; Ariza & Nebot, 2002; Calleja & Aguilar, 2008; Martínez & Robles, 2001). Este aspecto también se puede vincular al hecho de que los adolescentes con mayores habilidades emocionales serán más capaces de detectar la presión de los amigos para incurrir en el hábito y podrán regular los estados emocionales que se deriven de dicha confrontación (Trinidad & Johnson, 2002).

Aunado a lo anterior, un mayor número de días en los que se fumó el último mes se asoció al hecho de tener padres separados o divorciados. Lo que concuerda con otros estudios que han encontrado que una mayor proporción de padres separados en el grupo de fumadores (Sánchez-Zamorano, Ángeles-Llerenas, Anaya-Ocampo & Lazcano-Ponce, 2007). Esto nos lleva a preguntarnos si la relación observada en el presente estudio, en cuanto al estado civil de los padres y el hábito de fumar, también podría deberse al hecho de que uno o ambos padres sean fumadores y exista permisividad para fumar en el hogar.

Los datos obtenidos acentúan la importancia de la combinación de los factores de protección para el consumo de tabaco, tales como, el ser mujer (Rezvani, Bushnell & Levin, 2002), altas habilidades emocionales (Bisol, Soldado, Albuquerque, Lorenzi & Lara, 2010; Doran et al., 2011; Ruiz-Aranda et al., 2006; Trinidad & Johnson, 2002), desarrollarse en un ambiente libre de tabaco (Botvin et al., 1992; Kaufman et al., 2002; OMS, 2010), mismos que en conjunto pueden representar una menor probabilidad para incurrir en este hábito. No obstante, de manera aislada no garantizan que no se consumirá tabaco.

Con referencia al cuarto objetivo, cuya finalidad fue disponer de una medida válida y confiable de la habilidad para regular emociones, se encontró una consistencia interna moderada-alta, con una estructura de seis factores (regulación emocional del enojo, felicidad, tristeza, amor, miedo y rasgo), dos de ellos relacionados (regulación emocional del enojo y miedo), tres factores con cinco indicadores cada uno y tres con cuatro indicadores cada uno. Los índices de ajustes fueron de buenos a adecuados. Por lo que se confirma la *hipótesis 4*, en cuanto a la confiabilidad y validez de la prueba, ya que los resultados indican que cuenta con buenas propiedades psicométricas para evaluar la habilidad de regulación emocional, similares a las encontradas en los estudios del grupo de investigación de los autores de la Teoría de la Inteligencia Emocional (Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Mayer, Salovey & Caruso, 1999; Mayer, Salovey & Caruso, 2001).

Concerniente al sexto objetivo, sobre la eficacia de la intervención, se apoya parcialmente la *hipótesis 5* sobre el desarrollo de la *atención emocional* en los adolescentes, al ser evaluada mediante el TMMS-24 se observó una tendencia de incremento en el grupo experimental y, de forma inversa, en el grupo control la habilidad disminuyó; sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre la medida pre y pos, ni entre los grupos. Debido

a eso realizamos un análisis por ítem en cuanto a la *atención emocional* y encontramos diferencias significativas en el reactivo “Casi siempre pienso en mis sentimientos”, observándose en el grupo experimental un aumento entre la medida previa y posterior a la intervención, lo cual indica un incremento en la focalización de su atención en sus emociones y sentimientos, se puede decir que el programa tuvo un efecto sensibilizador en cuanto a la importancia de monitorear sus reacciones emocionales. El hecho de describir, explorar y hablar sobre sus emociones en el programa de intervención parece haber impactado en la percepción que los adolescentes tienen sobre la importancia de identificar sus emociones en ellos y en las personas con las que se relacionan.

Por el contrario, en el grupo control se encontraron diferencias significativas en uno de los ítems (“Pongo mucha atención a los sentimientos”), en sentido opuesto al grupo experimental, mostrando una reducción de la percepción de su habilidad de atención emocional en la medida pos. Lo cual corrobora el efecto del programa de intervención en el grupo experimental.

El factor de *atención emocional* fue el único que mostró correlación entre la medida pre y pos en el grupo control, el puntaje total del TMMS-24, en el factor *comprensión y regulación emocional* hubo ausencia de correlación en este grupo, lo cual indica falta de confiabilidad en los datos. Esto se puede deber a que el grupo control no tenía una motivación para responder a las evaluaciones en la medida pos ya que no recibió intervención, a diferencia del grupo experimental. Además, este instrumento por ser el más corto fue aplicado al final de la evaluación, lo que nos lleva a indicar que se debe investigar más al respecto, ya que podemos suponer algunas variables que pudieron interferir, tales como el cansancio, el aburrimiento, responder apresuradamente y/o al azar.

En otro indicador sobre la *atención emocional*, que refiere a la habilidad para identificar emociones en sí mismos y en los demás, evaluada por la prueba



de Auto-Percepción y Percepción Emocional, no se encontraron diferencias significativas entre la medida pre y pos, ni en el grupo experimental ni en el control, tampoco se observaron diferencias entre los grupos antes y después de la intervención en el puntaje total de Percepción emocional, ni en el factor de Percepción emocional en otros. Esto puede deberse a que -tanto en el grupo control como en el experimental- los puntajes totales de la prueba, así como los correspondientes a los subfactores fueron relativamente altos al inicio, lo cual dificulta el encontrar cambios estadísticamente significativos en dichos puntajes. No obstante, en todos los casos se observó un incremento en la medida posterior a la intervención en cuanto a la habilidad para percibir emociones en sí mismos y en los demás.

Un tercer indicador de la *atención emocional*, que apoya la *hipótesis 5*, en cuanto al desarrollo del nivel de atención emocional en el grupo experimental al finalizar el programa de intervención, fue evaluado mediante la escala de expresión emocional, se observó que se confirma que la intervención tuvo un efecto positivo sobre el puntaje total de dicha escala en el grupo experimental, en comparación con el grupo control, se encontraron diferencias significativas al analizar el efecto de interacción de las variables “momento de evaluación” (pre-pos) y “tipo de grupo” (experimental-control). El grupo experimental incrementa su habilidad de expresión emocional (puntaje total), mientras el grupo control muestra una disminución. Asimismo, el grupo experimental mostró un incremento significativo en la habilidad para que su expresión emocional sea percibida por otros, en la medida posterior al programa de intervención. La intensidad en la expresión emocional, la duración y la prolongación emocional también mostraron un incremento en la medida pos en el grupo experimental, comparado con una disminución en el grupo control en estas tres habilidades, aunque éste sólo fue tendencialmente significativo, lo cual puede deberse al tamaño de la muestra.

Los resultados indican que el módulo de *atención emocional* del programa de intervención fue efectivo y dotó a los adolescentes de herramientas necesarias para emplear la atención, evaluación y expresión de sus emociones a su favor en la interacción social, es decir, las ventajas del reconocimiento facial de las emociones en otras personas, la correcta expresión de las propias y la capacidad para prolongar emociones positivas y deshacerse de las emociones negativas. Además, como señala Schutte (2010), un individuo con una adecuada percepción de sus emociones puede estar más consciente del curso del proceso emocional ante una situación dada y tener una mayor probabilidad de modificar esa situación o su reacción ante ella, para asegurarse de que el desarrollo de su estado emocional subsecuente es como lo desea, es decir, estas habilidades operan como recursos regulatorios para las personas (Gross & John, 2003).

Es evidente que ésta mejora derivada del programa resulta un importante aspecto dentro de los recursos emocionales de los participantes, ya que la expresión emocional regula la manera en que las demás personas reaccionan ante el individuo, la simple expresión de una emoción puede provocar reacciones conductuales específicas en las demás personas, operando esto como un medio para obtener lo que se desea en la interacción con otras personas, ya sea la búsqueda de apoyo, afecto, o por el contrario, la retirada de estímulos desagradables (Izard, Huebner, Risser, McGuinness & Dougherty, 1980).

Continuando con el objetivo seis, sobre la eficacia de la intervención, se confirma parcialmente la *hipótesis 6*, que señala que *comprensión emocional* se desarrolla en el grupo experimental una vez aplicada la intervención, al ser evaluada mediante el *TMMS-24* se observó una tendencia de incremento en el grupo experimental -más alta que en el caso de la *atención y regulación emocional*-, y por el contrario, en el grupo control hubo un decremento en la habilidad. No obstante, no se encontraron diferencias significativas entre la

medida pre y pos, por lo cual se realizó un análisis por ítem en cuanto a la *comprensión emocional*, encontrando diferencias significativas en dos reactivos, “Frecuentemente puedo explicar mis sentimientos” y “Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas”, lo cual indica que los adolescentes se consideran más aptos para darle una interpretación a sus reacciones emocionales.

Esto nos hace ver que las actividades contempladas en este módulo tuvieron un impacto positivo en los adolescentes, el hecho de analizar el contexto en el que se presentan determinadas emociones, las personas, lugares, eventos, circunstancias en las que éstas aparecen y la forma en que normalmente reaccionan ante ellas les proporcionó habilidades para detectar y comprender sus estados emocionales. Previamente se ha sugerido contemplar la habilidad para entender las emociones, en los programas de intervención sobre control de impulsos y regulación de emociones (Schutte, 2010), al ser considerada como una herramienta que facilita y promueve una adecuada regulación emocional (Gross & John, 2003).

No obstante, la *comprensión emocional*, evaluada mediante la Prueba de Entendimiento Emocional, mostró diferencias significativas en el grupo experimental contrarias a las esperadas entre la medida pre y pos, existiendo diferencias significativas con respecto al grupo control y reflejando un efecto de interacción entre el momento de evaluación y el tipo de grupo. Esto puede deberse a que en este instrumento de evaluación se manejaron como opciones de respuesta emociones básicas y secundarias, siendo las primeras las más comunes y conocidas –respuestas “correctas” o con mayor puntaje-, que probablemente respondieron los adolescentes al inicio de la intervención; sin embargo, dentro del programa se describieron y se trabajó con emociones secundarias que algunos de los participantes desconocían, al reconocer dichas emociones en el instrumento en la medida posterior a la intervención esta seguridad pudo haberlos conducido a responder con una emoción secundaria -

respuesta “parcialmente correcta” o con menor puntaje-, que después de su análisis consideraron como asociada al relato emocional del reactivo, es decir, es probable que el programa haya sensibilizado e introducido a un mundo emocional más amplio del que inicialmente contemplaban.

Dando continuidad al sexto objetivo, sobre el efecto de la intervención, se confirma parcialmente la *hipótesis 7*, que hace referencia al desarrollo de la habilidad de *regulación emocional* en el grupo experimental posterior al programa de intervención, al ser evaluada mediante el *TMMS-24* se observó un aumento en el grupo experimental y, por el contrario, en el grupo control una disminución en la percepción de la habilidad; sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre la medida pre y pos, ni en el análisis por ítem del factor. Esto puede deberse a que la habilidad para manejar las emociones es considerada como la de mayor dificultad o la más compleja (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006; Caruso, Mayer & Salovey, 2002), probablemente con el programa se les proporcionó a los adolescentes herramientas básicas para un adecuado manejo emocional, que deberán ser practicadas en los diferentes ámbitos en los que se desarrollan.

Por otra parte, al evaluar la habilidad con la Prueba de Regulación Emocional, se encontraron diferencias significativas entre la medida pre y pos por sexo en el grupo experimental en el factor de *regulación emocional rasgo*, siendo los hombres los que incrementaron dicha habilidad una vez finalizada la intervención, es importante considerar que al iniciar el programa fueron los hombres los que obtuvieron el puntaje más bajo en dicho factor y al finalizar la misma aumentaron su puntaje y sobrepasaron el de las mujeres. La intervención tuvo un impacto positivo en la percepción de los hombres sobre su capacidad para regular sus emociones. No obstante, al evaluar la muestra conjunta no se encontraron diferencias significativas entre la medida pre y pos, ni entre el grupo experimental y el control, en el puntaje total de *regulación emocional*, ni en el puntaje de los factores.

Esto puede ser producto de que inicialmente los adolescentes creían que regulaban sus emociones de manera adecuada; sin embargo, una vez presentado el módulo de regulación emocional del programa obtuvieron un panorama más amplio del complejo constructo del manejo emocional, y al ser capaces de analizar sus estados emocionales y la forma en que comúnmente reaccionaban ante ellos pudieron darse cuenta que estaban sobrestimando su capacidad para reducir, mejorar o modificar una respuesta emocional.

Adicionalmente, se ha encontrado que los adultos presentan una mayor regulación emocional en comparación con los adolescentes (Garnefski & Kraaij, 2006), se cree que esto forma parte de un proceso que se va desarrollando a través del tiempo hasta llegar a la adultez, en donde se fortalece dicha capacidad y los recursos con los que cuenta para hacer frente a las situaciones que le provocan emociones (Ponce & Vega, 2008). Por lo anterior, con la intervención se les ha proporcionado a los adolescentes las herramientas necesarias para desarrollar estas habilidades con mayor facilidad, ya que, aún con los datos anteriores, se sabe que el hecho de ser adulto no garantiza un manejo emocional adecuado, por ello es necesario trabajar a nivel preventivo con los adolescentes y fortalecer las habilidades que son consideradas como recursos regulatorios (Sánchez-Aragón, 2007, en Martínez-Pérez & Sánchez-Aragón, 2011), para que esto funja como un factor protector ante el consumo de tabaco.

## **CONCLUSIONES**

Los datos encontrados permiten plantear un perfil de riesgo y un perfil protector para el consumo de tabaco. Los adolescentes con mayores habilidades emocionales percibidas, concretamente la habilidad para identificar, expresar, comprender y regular sus emociones, en sí mismos y en las personas con las que interactúan, son menos propensos a incurrir en el consumo de tabaco que aquellos con menores habilidades. Asimismo, entre los fumadores, aquellos con mayores habilidades emocionales son los que consumen tabaco con menos frecuencia y en menor cantidad.

La regulación emocional fue la habilidad que se asoció con más fuerza al consumo de tabaco, es decir, aquellos adolescentes que tienen mayores dificultades para manejar sus estados emocionales son los que fuman más y de forma inversa, quienes se consideran capaces de controlar sus emociones reportan un menor consumo de tabaco, lo cual puede interactuar con las creencias sobre los beneficios de fumar en los estados emocionales, se cree que el consumir tabaco modulará las emociones negativas, o socialmente indeseables, como el enojo, el miedo o la tristeza, siendo estos estados en donde los adolescentes reportan un mayor consumo de tabaco. En consecuencia, aquellos jóvenes que no sean capaces de regular sus emociones de forma interna, reorientando su atención, reapreciando la situación, y consideren al tabaco como un medio para lograrlo, serían más propensos a fumar.

Adicionalmente, es preciso hacer hincapié en los resultados obtenidos en cuanto a la cercanía con el hábito de consumir tabaco, la mayoría de los adolescentes que formaron parte del estudio han convivido con personas que fuman, a más de la mitad los han invitado a probar el tabaco y señalan que alguno de sus profesores fuma. Esta variable fue la única que se asoció a los

cuatro indicadores de consumo de tabaco, es decir, el estar rodeado de un mayor número de personas que fumen aumenta la probabilidad de consumir tabaco, y en el caso de los fumadores, aumenta la frecuencia y la cantidad del consumo. Entre estas personas cercanas, los amigos fumadores representan la principal influencia en la conducta de fumar en los adolescentes. Igualmente, el hecho de tener padres separados o divorciados se agrega a la lista de factores de riesgo para el consumo, resulta interesante analizar qué otras variables se encuentran vinculadas a ésta, tanto de índole social como emocional.

De esto se desprende que el hábito de consumir tabaco se encuentra influido socialmente desde edades muy tempranas, siendo un factor de riesgo con el que es necesario trabajar tanto en el ámbito individual, familiar y escolar. Se ha avanzado con las políticas impuestas por la Organización Mundial de la Salud en cuanto a la restricción de la publicidad, los ambientes libres de humo, aumentar los impuestos al tabaco; no obstante, aún falta mucho por hacer en cuanto al desarrollo de programas para los diferentes grupos de edades que se encuentran en riesgo de incurrir en el hábito, la “epidemia” del consumo de tabaco -como ha sido nombrada por la OMS-, exige centrar esfuerzos a nivel preventivo.

Este tipo de estudios nos permiten sentar las bases en nuestro contexto para la instrumentación de más programas de desarrollo de habilidades emocionales orientados a prevención del consumo de tabaco, han sido múltiples los factores de riesgo asociados a este fenómeno, muchos de los cuales no pueden ser controlados; sin embargo, proporcionar a los adolescentes las herramientas necesarias para el manejo de sus estados emocionales como un factor protector ante el consumo de sustancias es posible mediante programas de intervención en las escuelas.

El rango de edad más apropiado sería antes de la media de edad de inicio del consumo (12.8 años), esto es entre los 10 y los 12 años; no obstante, existen estudios que plantean una propuesta de intervención temprana, entre los 7 y los 9 años (Fernández, Jorge & Bejar, 2009). Es por esto que dentro de las recomendaciones de este trabajo se sugiere aplicar el programa de intervención en educación primaria y los grados iniciales de secundaria.



## ***DIRECCIONES FUTURAS***

A continuación se señalan algunas recomendaciones para psicólogos, educadores, padres de familia y personal que trabaja con adolescentes:

- Trabajar en la modificación de creencias asociadas al consumo de tabaco, como las que conceden a la conducta de fumar propiedades “curativas” a nivel emocional, por medio de terapia cognitivo-conductual.
- Complementar los programas informativos sobre los daños a la salud del consumo de tabaco, con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que doten a los adolescentes de herramientas que los protejan del inicio y sucesión de hábitos nocivos.
- Implementar cursos para padres de familia con la finalidad de concientizar sobre el aprendizaje social del hábito de fumar. Proporcionar estrategias de supervisión haciendo énfasis en los estudios que han encontrado que la permisividad en el hogar es un factor de riesgo para el consumo de tabaco. Fomentar la comunicación en el hogar.
- Desarrollar políticas más estrictas en las escuelas sobre el consumo de tabaco por parte de los profesores y personal administrativo, acentuar la importancia de enseñar con el ejemplo, teniendo en cuenta la figura de autoridad que representan para los adolescentes, siendo modelos a seguir.
- Aplicar programas para el desarrollo de habilidades emocionales en las escuelas, como el propuesto en el presente estudio, a niños menores de 12 años, con la finalidad de sumar factores de protección ante el complejo fenómeno del consumo de tabaco.

- Dedicar mayor atención a las habilidades de comprensión y regulación emocional, las cuales han sido asociadas con mayor frecuencia al consumo de tabaco.

#### Recomendaciones para futuras investigaciones:

- Trabajar con una muestra probabilística y representativa con la finalidad de generalizar los resultados.
- Trabajar con una muestra más amplia, con la finalidad de contar con más adolescentes que presenten la conducta de fumar, y de esta manera sea posible hacer grupos de comparación en cuanto a la frecuencia y cantidad de consumo de tabaco asociada a las habilidades emocionales.
- Diseñar o adaptar en México un instrumento que permita evaluar el constructo de facilitación emocional del pensamiento planteado por Salovey y Mayer (1997), en población adolescente.
- Desarrollar un estudio longitudinal que dé seguimiento a los participantes evaluando las habilidades emocionales que poseen y la presencia o ausencia de la conducta de fumar a través del tiempo, desde la niñez hasta la edad adulta, con la finalidad de evaluar si aquellos con mayores habilidades emocionales no incurren en el consumo y quienes tienen menores habilidades son quienes inician el consumo de tabaco, a menor edad, con mayor frecuencia y mayor cantidad.

- Agregar actividades de análisis de contenido emocional en películas y canciones conocidas por los adolescentes, proyectar los videos o la letra de las canciones, seleccionar una sección a analizar y realizar juego de roles para que los adolescentes logren comprender la complejidad de las situaciones que pueden desencadenar una emoción y la perspectiva de dicha emoción desde distintos actores.
  
- Ampliar el módulo de regulación emocional del programa para el desarrollo de habilidades emocionales, Y dedicar más tiempo a dicha habilidad y dar seguimiento al avance a través de tareas en casa.
  
- Implementar el programa de intervención en educación primaria y los grados iniciales de educación secundaria con la finalidad de evaluar los efectos sobre las habilidades emocionales y fungir como un factor protector ante el consumo de tabaco.

## REFERENCIAS

- Agencia de Recursos Verdes del Japón, Proyecto JALDA. (s.f.). *Manual de técnicas participativas*. Recuperado el día 24 de septiembre de 2010, de <http://www.rlc.fao.org/proyecto/163nze/pdf/comunicacion/4.pdf>
- Agulló, M., Filella, G., Soldevila, A. & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de la educación primaria. *Revista de Educación, 354*, 765-783.
- Andrade, P., Pérez, C., Alfaro, L., Sánchez, M. & Montes, A. (2009). Resistencia a la presión de pares y pareja y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Adicciones, 21* (3), 243-250.
- Ariza, C. & Nebot, M. (2002). Predictores de la iniciación al consumo de tabaco en escolares de enseñanza secundaria de Barcelona y Lleida. *Revista Española de Salud Pública, 76*, 227-238.
- Baena, G. (2007). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: guía para padres y maestros*. México, DF: Trillas.
- Baker, T., Piper, M., McCarthy, D., Majeskie, M., & Fiore, M. (2004). Addiction motivation reformulated: An affective processing model of negative reinforcement. *Psychological Review, 111*, 33-51.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. En P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema, 17*.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology, 40*(1), 54-62.

Bisol, L., Soldado, F., Albuquerque, C., Lorenzi, T. & Lara, D. (2010). Emotional and affective temperaments and cigarette smoking in a large sample. *Journal of Affective Disorders*, 127, 89-95.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: CISSPRAXIS.

Botvin, G. (1995). Entrenamiento en habilidades para la vida y prevención del consumo de drogas en adolescentes: consideraciones teóricas y hallazgos empíricos. *Psicología Conductual*, 3(3), 333-356. Recuperado el día 27 de febrero de 2010, de [http://psicologiaconductual.com/private/revista/72/Entrenamiento en habilidades.pdf](http://psicologiaconductual.com/private/revista/72/Entrenamiento%20en%20habilidades.pdf)

Botvin, G. & Griffin, K. (2004). Life Skills Training: Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211-232.

Botvin, G. J., Baker, E., Goldberg, C. J., Dusenbury, L. & Botvin, E. M. (1992). Correlates and predictors of smoking among black adolescents. *Addictive Behaviors*, 17, 97-103.

Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

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 practitioners guide. New York: Psychology Press/Taylor & Francis.* Recuperado el 6 de mayo de 2010, de [http://www.ei-ballet.org/bank/File/ei\\_ballet\\_pdfs/brackett\\_katulak.pdf](http://www.ei-ballet.org/bank/File/ei_ballet_pdfs/brackett_katulak.pdf)

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

Brackett, M. A., Mayer, J. D. & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences, 36*, 1387–1402.

Brackett, M., Rivers, S, Shiffman, S., Lerner, N. & 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*(4), 780-795.

Calleja, N. & Aguilar, J. (2008). Por qué fuman las adolescentes: un modelo estructural de la intención de fumar. *Adicciones, 20*(4), 387-394.

Canadian Public Health Association, Health and Welfare Canada & the World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*, 21 November 1986. Ottawa, Canada: WHO, HPR and HEP. Recuperado el día 26 de febrero de 2010, de [http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa\\_charter\\_hp.pdf](http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf)

- Carton, S., Bayard, S., Jouanne, C. I., & Lagrue, G. (2008). Emotional awareness and alexithymia in smokers seeking help for cessation: A clinical analysis. *Journal of Smoking Cessation*, 3(2), 81-91.
- Caruana, A., Melgarejo, B., García, C., Miralles, F., Salort, J., Miralles, M., et al. (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia: 2º ciclo de ESO*. Alicante, España: Generalitat Valenciana. Recuperado el día 23 de septiembre de 2010, de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/Valencia\\_Programa\\_Educa\\_emocional\\_2\\_CicloESO.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/Valencia_Programa_Educa_emocional_2_CicloESO.pdf)
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320.
- Cava, M., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Cermeño, O. (2007). Concepto Clásico de Inteligencia. *Revista Semestral Humanidades y Educación*, agosto, 58-62.
- Cherniss, C. & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Colom, R. & Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11(3), 453-476.

- Comas, R., Moreno, G. & Moreno, J. (2002). *Programa Ulises: aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional. Cuaderno del monitor*. Madrid, España: Asociación Deporte y Vida.
- Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. (2006). *Normas técnicas de competencia laboral*. Recuperado el día 14 de mayo de 2010, de <http://www.spc.gob.mx/materialDeApoyo/redCapacidades/conocer-normas/CRCH0542.0120Diseñoimparticióndecursosdecapacitación.pdf>
- Cortés, J. F., Barragán, C. & Vázquez, M. L. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25(5), 50-60.
- Crăfciun, C. & Băfban, A. (2008). Exploring smoking in romanian adolescents: Prevalence, predictors and meanings of smoking. *Cognitie, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior*, 12(4), 435-452.
- Ditre, J. W., Coraggio, J. T. & Herzog, T. A. (2008). Associations between parental smoking restrictions and adolescent smoking. *Nicotine & Tobacco Research*, 10(6), 975–983.
- Doran, N., Sanders, P., Bekman, N., Worley, M., Monreal, T., McGee, E., Cummins, K., & Brown, S. (2011). Mediating influences of negative affect and risk perception on the relationship between sensation seeking and adolescent cigarette smoking. *Nicotine & Tobacco Research*, 13 (6), 457–465.
- Ekman, P. (2003). Darwin, deception, and facial expression. *Annals New York Academy of Sciences*, 1000, 205–221.



- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and encoding. *Semiotica*, 1, 49–98.
- Ekman, P. & Heider, K. (1988). The universality of a contempt expression: A replication. *Motivation and Emotion*, 12 (3), 303-308.
- Esparza, S., Álvarez, J., & Flores, C. (2009). Motivaciones físicas, psicológicas y sociales para el consumo de tabaco en jóvenes. En J. Moral, & J. Álvarez (Comp.), *De la salud a la enfermedad: hábitos tóxicos y alimenticios* (pp. 101-147). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Espinosa, A. & Espinosa, A. B. (2001). Factores de riesgo asociados en los fumadores: resultados de la medición inicial del proyecto global de Cienfuegos. *Revista Cubana de Medicina*, 40(3), 162-168.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado el día 7 de mayo de 2010, de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol6no2/contenido-extremera.pdf>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005a). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005b). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937–948.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández, B., Jorge, V. & Bejar, E. (2009). Función protectora de las habilidades emocionales en la prevención del consumo de tabaco y alcohol: una propuesta de intervención. *Psicooncología*, 6 (1), 243-256. Recuperado el día 13 de febrero de 2010, de <http://revistas.ucm.es/psi/16967240/articulos/PSIC0909120243A.PDF>
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2005). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Recuperado el día 27 de febrero de 2010, de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf66school\\_context.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf66school_context.pdf)
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R. & Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista española de pedagogía*, 233, 5-20.

- Filella, G., Soldevila, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A. & Farré, N. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 383-400.
- Fischer, K., Shaver, P. & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organise development. *Cognition & Emotion*, 4 (2), 81-127.
- Fletcher, A. C. & Jefferies, B. C. (1999). Parental mediators of associations between perceived parental authoritative parenting and early adolescent substance use. *Journal of Early Adolescence*, 19, 465-487.
- Fucito, L., Juliano, L. & Toll, B. (2010). Cognitive reappraisal and expressive suppression emotion regulation strategies in cigarette smokers. *Nicotine & Tobacco Research*, 12 (11), 1156-1161.
- Friedman-Wheeler, D., Haaga, D., Gunthert, K., Ahrens, A., & McIntosh, E. (2008). Depression, neuroticism and expectancies for engagement and disengagement coping among cigarette smokers. *Cognitive Therapy & Research*, 32, 105-115.
- Garcés, N., Álvarez, J., & Moral, J. (2009). Estudio sobre el hábito del consumo de tabaco en estudiantes de secundaria de las ciudades de Monterrey, Nuevo León, y Xalapa, Veracruz. En J. Moral, & J. Álvarez (Comp.), *De la salud a la enfermedad: hábitos tóxicos y alimenticios* (pp. 237-273). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. N.Y.: Basic Books.

- Gardner, H. & Moran, S. (2006). The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227–232.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40, 1659-1669.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Graczyk, P. A., Matjasko, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Elias, M. J. & Zins, J. E. (2000). The role of Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3-6.
- Griffin, K. W., Botvin, G. J., Scheier, L. M., Diaz, T., & Miller, N. L. (2000). Parenting practices as predictors of substance use, delinquency, and aggression among urban minority youth: Monitoring effects of family structure and gender. *Psychology of Addictive Behaviors*, 14, 174-184.
- Griffin, K. W., Scheier, L. M., Botvin, G. J. & Diaz, T. (2001). Protective role of personal competence skills in adolescent substance use: Psychological well-being as a mediating factor. *Psychology of Addictive Behaviors*, 15(1), 194-201.
- Gross, J. (2001). Emotional regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Direction in Psychological Science*, 10, 214-219.

- Gross, J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relation-ships and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Güel, M. & Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo: programa de alfabetización emocional*. Barcelona, España: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ibarra, L. (2005). *Aprende mejor con gimnasia cerebral*. México, DF: Garnik Ediciones.
- Instituto Nacional de Salud Pública [INSP]. (2007a). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006 (ENSANUT)*. Cuernavaca, México: INSP. Recuperado el día 27 de febrero de 2010, de <http://www.insp.mx/ensanut/ensanut2006.pdf>
- Instituto Nacional de Salud Pública [INSP]. (2007b). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006 (ENSANUT). Resultados por entidad federativa: Nuevo León*. Cuernavaca, México: INSP. Recuperado el día 27 de febrero de 2010, de <http://www.insp.mx/ensanut/norte/NuevoLeon.pdf>
- Instituto Nacional de Salud Pública [INSP]. (2009a). *Encuesta Nacional de Adicciones 2008 (ENA)*. Cuernavaca, México: INSP. Recuperado el día 14 de febrero de 2010, de [http://www.insp.mx/Portal/Inf/ENA08\\_nacional.pdf](http://www.insp.mx/Portal/Inf/ENA08_nacional.pdf)

Instituto Nacional de Salud Pública [INSP]. (2009b). *Encuesta Nacional de Adicciones 2008 (ENA). Resultados por entidad federativa: Nuevo León*. Cuernavaca, México: INSP. Recuperado el día 14 de febrero de 2010, de [http://www.insp.mx/Portal/Inf/ENA08\\_estatal/nuevo\\_leon.pdf](http://www.insp.mx/Portal/Inf/ENA08_estatal/nuevo_leon.pdf)

Izard, C., Huebner, R., Risser, D., McGuinness, G. & Dougherty, L. (1980). The young infant's ability to produce discrete emotion expressions. *Developmental Psychology*, 16 (2), 132-140.

Kaufman, N. J., Castrucci, B. C., Mowery, P. D., Gerlach, K. K., Emont, S. y Orleans, C. T. (2002). Predictors of change on the smoking uptake continuum among adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156, 581-587.

Landero, R & González, M. T. (2006). *Estadística con SPSS y Metodología de la investigación*. México: Trillas.

Limonero, J., Tomás-Sábado, J. & Fernández-Castro, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema*, 18, 95-100.

Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Schütz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034.

Magar, E., Phillips, L. & Hosie, J. (2008). Self-regulation and risk-taking. *Personality and Individual Differences*, 45, 153–159.

Martínez, J. & Robles, L. (2001). Variables de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Psicothema*, 13 (2), 222-228.

- Martínez-Pérez, M. & Sánchez-Aragón, R. (2011). Evaluación Multimétodo de la Expresión Emocional. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 31 (1), 11-36.
- Martorell, C. (2005). Inteligencia emocional: realidad o falacia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 20(2), 165-182.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 4-30). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54 (3-4), 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004a). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004b). A Further Consideration of the Issues of Emotional Intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 249-255.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence With the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Mendoza, B. (2010). *Manual de autocontrol de enojo: tratamiento cognitivo-conductual*. México: El Manual Moderno.
- Molero, C., Saiz, E. & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30.
- Moral, J. (2006). Análisis factorial confirmatorio. En R. Landero & M.T. González (eds.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (ed.) (pp. 445-528). México, DF: Trillas.
- Morales, G. E., López, E. & Hedlefs, M. (2010). *La expresión facial como una revelación de la emoción y el pensamiento*. México: Trillas.
- Musito, G., Jiménez, T. & Murgui, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación. *Salud Pública de México*, 49, 3-10.
- National Center on Addiction and Substance Abuse at Columbia University. (2003). *The formative years: The pathways to substance abuse among girls and young women ages 8-22*. New York, N.Y.: The National Center on Addiction and Substance Abuse (CASA) at Columbia University.



- Nebot, M., Tomás, Z., Ariza, C., Valmayor, S. & Muddea, A. (2002). Factores asociados con la intención de fumar y el inicio del hábito tabáquico en escolares: resultados del estudio ESFA en Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 16 (2), 131-138.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- Ochsner, K. & Gross, J. (2008). Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Association for Psychological Science*, 17 (2), 153-158.
- Oh, D., Heck, J., Dresler, C., Allwright, S., Haglund, M., Del Mazo, S., Kralikova, E., Stucker, I., Tamang, E., Gritz, E. & Hashibe, M. (2010). Determinants of smoking initiation among women in five European countries: A cross-sectional survey. *BMC Public Health*, 10, 74-85.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2004). *Prevención de los trastornos mentales: intervenciones efectivas y opciones de políticas*. Informe compendiado. Francia: OMS. Recuperado el día 23 de febrero de 2010, de [http://www.who.int/mental\\_health/evidence/Prevention\\_of\\_mental\\_disorders\\_spanish\\_version.pdf](http://www.who.int/mental_health/evidence/Prevention_of_mental_disorders_spanish_version.pdf)
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2005). *Convenio marco de la OMS para el control del tabaco*. Geneva, Switzerland: OMS. Recuperado el día 26 de febrero de 2010, de <http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9243591010.pdf>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2010). Informe OMS sobre la epidemia mundial de tabaquismo, 2009: consecución de ambientes libres de humo de tabaco. Ginebra, Suiza: OMS. Recuperado el día 10 de febrero de 2012, de [http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243563916\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243563916_spa.pdf)

Pérez-González, J. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 523-546.

Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 148-158.

Petrides, K.V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional Intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.

Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.

Phelps, E. (2006). Emotion and cognition: Insights from studies of the human amygdala. *Annual Review of Psychology*, 57, 27-53.

Ponce, S. & Vega, Y. (2008). *Nivel de intensidad de la ira y estrategias de regulación emocional en el noviazgo*. Tesis de Licenciatura no publicada, Instituto Tecnológico de Sonora.

Prieto, M. D. & Sternberg, R. J. (1991). La teoría triárquica de la inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11, 77-93.

- Ridenoura, T., Lanzaa, S., Donnyb, E. & Clarkb, D. (2006). Different lengths of times for progressions in adolescent substance involvement. *Addictive Behaviors, 31*, 962-983.
- Roberts, R. D., Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an Intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion, 1*(3), 196-231.
- Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de autoestima, asertividad e inteligencia emocional*. Valencia, España: ACDE.
- Rottenberg, J. & Gross, J. (2007). Emotion and emotion regulation: A map for psychotherapy researchers. *Clinical Psychology: Science and practice, 14* (4), 323-328.
- Ruiz-Aranda, D, 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.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C, & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Sánchez-Aragón, R. (2008). Auto-percepción y percepción de las emociones de otros. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Psicología, Toluca, Edo. de México, 20-23 de mayo.

Sánchez-Aragón, R. & López-Becerra, C. (2008). Midiendo a las Estrategias de Regulación Emocional: Rasgo y Estado. En R. Díaz-Loving, S. Rivera-Aragón, R. Sánchez-Aragón e I. Reyes-Lagunes (Eds.). *La Psicología Social en México* (pp. 643-648). México: AMEPSO.

Sánchez-Aragón, R., Martínez-Pérez, M. & Retana-Franco, B. (2008). Evaluación psicológica del entendimiento emocional: ¿hombres y mujeres distintas o semejantes? *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 26 (2), 193-216.

Sánchez-Zamorano, L., Ángeles-Llerenas, A., Anaya-Ocampo, R. & Lazcano-Ponce, E. (2007). Prevalencia del uso de drogas ilegales en función del consumo de tabaco en una muestra de estudiantes en México. *Salud Pública de México*, 49 (2), 182-193.

Schleicher, H. E., Harris, K. J., Catley, D., & Nazir, N. (2009). The role of depression and negative affect regulation expectancies in tobacco smoking among college students. *Journal of American College Health*, 57(5), 507-512.

Schutte, N. (2010). Conexión entre la inteligencia emocional y procesos de regulación emocional. En R. Sánchez-Aragón (Ed.), *Regulación emocional: una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales* (pp. 35-45). México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM].

- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N. & Rooke, S. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Schutte, N., Manes, R. & Malouff, J. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology*, 28, 21-31.
- Secretaría de Salud [SSA]. (2001). *Programa de acción: adicciones, tabaquismo*. México, DF: SSA. Recuperado el día 27 de febrero de 2010, de <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/documentos/tabaquismo.pdf>
- Secretaría de Salud [SSA]. (2007). *Programa Nacional de Salud 2007-2012*. México, DF: SSA. Recuperado el día 27 de febrero de 2010, de [http://alianza.salud.gob.mx/descargas/pdf/pns\\_version\\_completa.pdf](http://alianza.salud.gob.mx/descargas/pdf/pns_version_completa.pdf)
- Secretaría de Salud [SSA]. (2009). *Norma Oficial Mexicana NOM-028-SSA2-2009 para la prevención, tratamiento y control de las adicciones*. México, DF: SSA. Recuperado el día 20 de marzo de 2012, de <http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/publicaciones/nom028.pdf>
- Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista Chilena Neuro-Psiquiatría*, 43 (3), 201-209.
- Simons-Morton, B., Haynie, D. L, Crump, A. D., Eitel, P., Saylor, K. E. (2001). Peer and parent influences on smoking and drinking among early adolescents. *Health Education and Behavior*, 28, 95-107.

- Trinidad, D.R. & Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- Trinidad, D.R., Unger, J.B., Chou, C.P., & Johnson, C.A. (2004a). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.
- Trinidad, D.R., Unger, J.B., Chou, C.P., & Johnson, C.A. (2005). Emotional intelligence and acculturation to the united states: Interactions on the perceived social consequences of smoking in early adolescents. *Substance Use & Misuse*, 40, 1697-1706.
- Trinidad, D.R., Unger, J.B., Chou, C.P., Azen, S.P., & Johnson, C.A. (2004b). Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescents Health*, 34, 46-55.
- Vallés-Arándiga, A. (1999). *Siendo Inteligentes con las Emociones 1 (SICLE 1)*. Valencia, España: Promolibro.
- World Health Organization [WHO]. (2003). WHO Information Series on School Health. Skills for Health. *Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Atlanta, Georgia, USA: WHO.
- World Health Organization [WHO]. (2008). *WHO report on the global tobacco epidemic, 2008: The MPOWER package*. Geneva: WHO. Recuperado el día 27 de febrero de 2010, de [http://www.who.int/tobacco/mpower/mpower\\_report\\_full\\_2008.pdf](http://www.who.int/tobacco/mpower/mpower_report_full_2008.pdf)

# **ANEXOS**

# ANEXO 1

## TRAIT META-MOOD SCALE (TMMS-24)

### INSTRUCCIONES:

A continuación encontrarás algunas frases acerca de las emociones y los sentimientos. Lee atentamente cada frase y marca por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxima a lo que tú sientes.

Es importante que sepas que en el cuestionario no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. Sólo nos interesa tu opinión y los datos son confidenciales por lo tanto te pedimos sinceridad en tus respuestas.

Si no comprendes alguna frase o palabra por favor no dudes en preguntar a la persona que te está aplicando el cuestionario, ella te ayudará.

1	2	3	4	5
<b>Nada de acuerdo</b>	<b>Algo de acuerdo</b>	<b>Bastante de acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

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

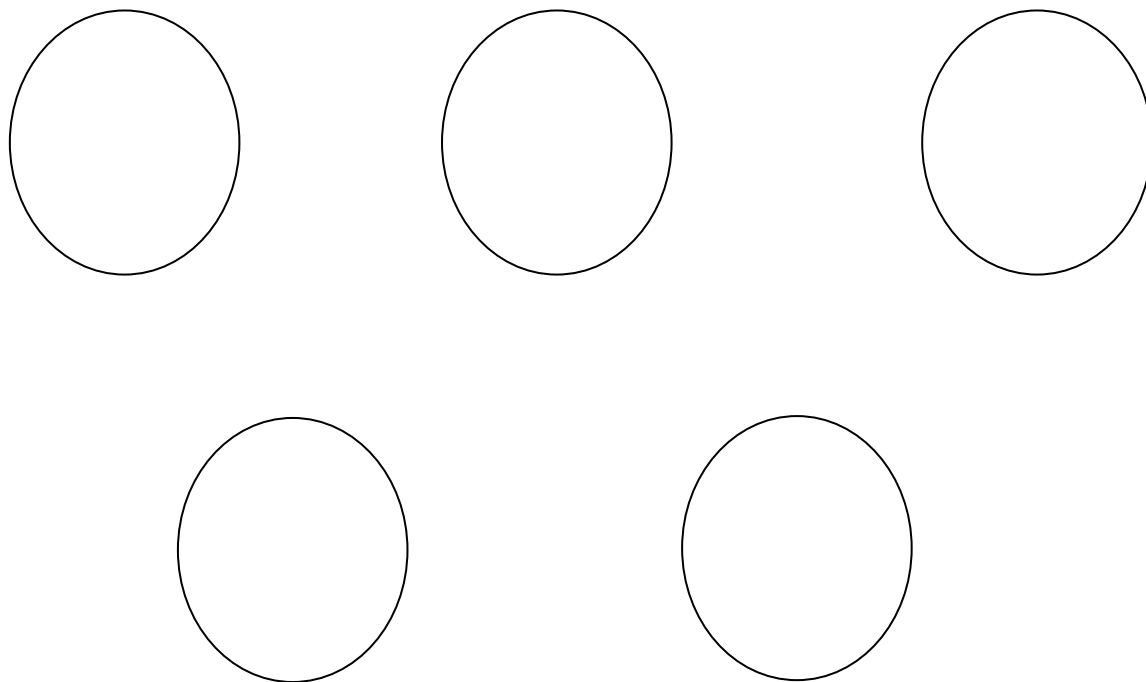


## ANEXO 2

### BATERÍA GRÁFICO-ESCRITA DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL (BGEEE)

Nombre: \_\_\_\_\_ Sexo: Femenino ( ) Masculino ( )  
Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ años

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



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

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

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

1. Si alguien me insulta sin motivo alguno...



2. Cuando me siento absolutamente correspondido por alguien que amo...



3. Cuando alguien conocido me sonrío...



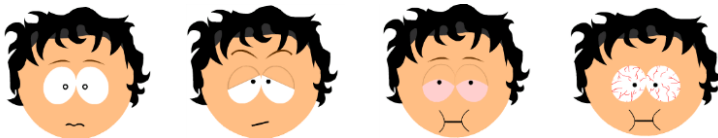
4. Si veo una película donde alguien sufre...



5. Si alguien me asusta...



6. Encontrar una mosca en tu comida...



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



8. Cuando extraño a una persona...



9. Cuando recibo atenciones, cariño y apapachos de un ser querido...



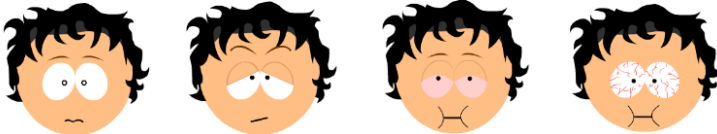
10. Cuando veo un animal que no me gusta...



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



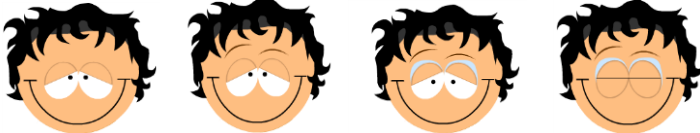
12. Ver un cadáver de animal aplastado y fresco...



13. Si me sacara la lotería...



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



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



15. Si alguien me asusta...



16. Si en una cita, alguien a quien acabo de conocer llega 20 minutos tarde...



17. Si piso excremento de perro en la calle...



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



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



20. Cuando hablo de algo importante con alguien y no me hace caso...



21. Cuando tengo la sensación de que alguien me sigue y siento en riesgo mi vida...



22. Cuando alguien me ofrece algo de comer que huele mal...



23. Cuando estoy en una situación desconocida...



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



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



26. Cuando veo una película de terror...



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



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

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

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

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

**INSTRUCCIONES:** Ahora, seleccione con una X la frecuencia con la que le **sucede** lo que se le menciona.

	Siempre				5
	Casi siempre			4	
	Algunas veces		3		
	Casi nunca		2		
	Nunca		1		
1. Al sentir una emoción que me gusta procuro mantenerla recreando el momento que la desencadenó.	1	2	3	4	5
2. Cuando me siento triste recuerdo más cosas negativas.	1	2	3	4	5
3. Cuando experimento una emoción que me disgusta intento por todos los medios continuar sintiéndome así.	1	2	3	4	5
4. Cuando alguien me ofende lo olvido.	1	2	3	4	5
5. Al sentir una emoción positiva hago lo posible por deshacerme de ella.	1	2	3	4	5
6. Amar a alguien invita a tratar de conservar esa experiencia.	1	2	3	4	5
7. Cuando siento una emoción negativa busco la manera de olvidarme de ella.	1	2	3	4	5
8. Cuando no sé que hacer ante una situación, inmediatamente busco una solución para sentirme tranquilo.	1	2	3	4	5
9. Suelo olvidar cuando alguien tiene un detalle conmigo que me ha hecho sentir feliz.	1	2	3	4	5
10. Cuando veo que alguien está sufriendo prefiero no involucrarme.	1	2	3	4	5
11. Debido a que el amor me presiona, prefiero no sentirlo.	1	2	3	4	5




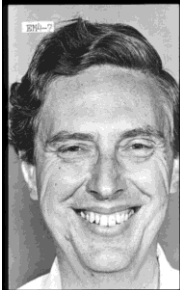
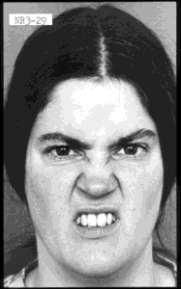

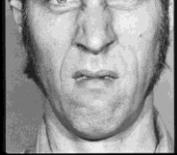
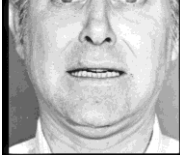

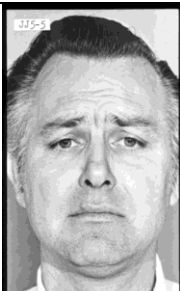
	<b>Siempre</b>				<b>5</b>
	<b>Casi siempre</b>			<b>4</b>	
	<b>Algunas veces</b>		<b>3</b>		
	<b>Casi nunca</b>		<b>2</b>		
	<b>Nunca</b>	<b>1</b>			
12. Cuando me siento feliz con alguien busco estar cerca de esa persona.	1	2	3	4	5
13. Si veo a alguien llorando me engancho y trato de hacerla sentir mejor.	1	2	3	4	5
14. Si alguien me molesta en la calle trato de ser indiferente.	1	2	3	4	5
15. Sentir miedo me incita a buscar su causa y enfrentarla.	1	2	3	4	5
16. Si veo a alguien insultando a otra persona me molesto.	1	2	3	4	5
17. Si alguien me hace enojar lo ignoro.	1	2	3	4	5
18. Cuando alguien hace un comentario positivo de mi, le correspondo diciéndole algo agradable.	1	2	3	4	5
19. Suelo pensar en una mala noticia después de que me la dan.	1	2	3	4	5
20. Cuando alguien realiza una acción altruista me siento beneficiada (o).	1	2	3	4	5
21. Cuando algo me da miedo, prefiero huir.	1	2	3	4	5
22. Si alguien me cuenta una historia de terror, sueño con ella.	1	2	3	4	5
23. Cuando algo me lastima tiendo a pensar y pensar en las consecuencias de esa emoción en mí.	1	2	3	4	5
24. Cuando alguien me provoca, inmediatamente reacciono.	1	2	3	4	5
25. Si algo me asusta, enseguida comienzo a pensar en cosas terribles.	1	2	3	4	5
26. Después de tener un altercado (discusión) con mi pareja sigo recordándolo una y otra vez.	1	2	3	4	5
27. Cuando percibo una emoción en alguien, automáticamente respondo con otra emoción.	1	2	3	4	5

### ANEXO 3

## PRUEBA DE AUTO-PERCEPCIÓN Y PERCEPCIÓN EMOCIONAL (PAPPE)

### Sección 1

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

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

### Sección 2

Enseguida, se te presentan algunas descripciones de algunas emociones que sentimos las personas como tú y como yo. Por favor lee cada una de ellas y selecciona de las opciones que



se te presentan, el nombre de la emoción que mejor refiere los pensamientos, emociones y conductas que se presentan en cada párrafo, de acuerdo a tu experiencia. Tu elección **márcala en la hoja de respuestas**. Gracias.

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

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

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

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

3. Cuando siento \_\_\_\_\_ me siento amenazado (a) por algo que puedo identificar o por algo que imagino. Esta emoción me desagrada y lo primero que pienso en hacer es huir y alejarme de la situación que me hace sentir vulnerable.

A veces puedo quedarme como “congelado (a)” o bien trato de enfrentarlo o buscar el apoyo de alguien en esos momentos.

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

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

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

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

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

Gracias.

Nombre: \_\_\_\_\_

Sexo: F ( ) M ( ) Edad: \_\_\_\_ años

Grado: \_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_

## ANEXO 4

### PRUEBA DE ENTENDIMIENTO EMOCIONAL (PEE)

A continuación encontrarás tres secciones en las cuales se te proporcionarán instrucciones más específicas. Haz tu mejor esfuerzo al contestar las pruebas. Los datos serán tratados confidencialmente. Gracias por tu participación.

Nombre: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( ) Edad: \_\_\_\_\_ años

Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Turno: Matutino ( ) Vespertino ( )

**SECCION I.** Enseguida encontrarás una serie de situaciones de la vida cotidiana en las cuales hay protagonistas que experimentan ciertas emociones. Por favor selecciona la **EMOCIÓN QUE MEJOR REFLEJA** lo que se describe en el relato.

1. La colonia en donde vive Antonio, está siendo desalojada por la policía que argumenta es de paracaidistas, aunque han pasado años pagando los servicios públicos correspondientes el gobierno no quiere hacer nada por ellos. ¿Qué emoción siente Antonio?

1) Enojo	2) Preocupación	3) Contento
----------	-----------------	-------------

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

1) Felicidad	2) Desprecio	3) Amor
--------------	--------------	---------

3. Laura, Soledad y Joaquín, han concluido sus estudios y todos los han felicitado por este logro. ¿Qué emoción sienten?

1) Dolor	2) Felicidad	3) Pasión
----------	--------------	-----------

4. Lorena ha vivido muy de cerca la separación de sus padres y aunque ella desea que se reconcilien se da cuenta que ellos ya no se aman. ¿Qué emoción siente Lorena?

1) Molestia	2) Tristeza	3) Disfrute
-------------	-------------	-------------

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

1) Dolor	2) Contento	3) Enojo
----------	-------------	----------

6. Andrea pidió vacaciones en su trabajo para compartir tiempo con su hija y llevarla a conocer la playa. ¿Qué emoción siente Andrea por su hija?

1) Amor	2) Disfrute	3) Molestia
---------	-------------	-------------

7. Angélica esta muy emocionada por subirse al tobogán de la feria, una vez que se lanza adquiere mucha velocidad y tiene la sensación que se puede salir del carril. ¿Qué emoción siente Angélica?

1) Agonía	2) Miedo	3) Disfrute
-----------	----------	-------------

8. Susana y Francisco después de 50 años de casados, disfrutaban mucho de pasear, siguen siendo afectuosos entre ellos y consideran que aquello que los unió sigue vigente ¿Qué emoción sienten el uno por el otro?

1) Contento	2) Soledad	3) Amor
-------------	------------	---------

9. Ana y su esposo están próximos a tener un bebé, después de mucho desearlo. ¿Qué emoción sienten ellos?

1) Felicidad	2) Horror	3) Ternura
--------------	-----------	------------

10. Luis ha sido secuestrado. Las personas que lo tienen en su poder han estado discutiendo sobre lo que van a hacer con él en caso de que su familia no pague el rescate. ¿Qué emoción siente Luis?

1) Disfrute	2) Hostilidad	3) Miedo
-------------	---------------	----------

11. José murió hace poco tiempo víctima de una enfermedad incurable, al funeral han asistido su familia y amistades, él era muy querido por todos ellos. ¿Qué emoción sienten su familia y amistades?

1) Preocupación	2) Tristeza	3) Ternura
-----------------	-------------	------------

12. Fabiola cuida, alimenta y pasea a su perro desde que se lo regalaron en su cumpleaños como si fuera su hermanito. ¿Qué emoción siente Fabiola por el perro?

1) Amor	2) Molestia	3) Contento
---------	-------------	-------------

13. Ya son las 9:30 de la noche y Ricardo ha permanecido atorado en el tráfico por más de una hora y no tiene otra ruta para llegar a su casa, al igual que muchos conductores él ha comenzado a tocar de manera insistente el claxon de su carro y a gritar groserías contra el causante del embotellamiento. ¿Qué emoción siente Ricardo?

1) Enojo	2) Preocupación	3) Disfrute
----------	-----------------	-------------

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

1) Agonía	2) Contento	3) Miedo
-----------	-------------	----------

15. Fabiola, Diana y Carlos han sido amigos desde el pre-escolar y ahora que asisten a la misma primaria, descubrieron que van a estar en el mismo salón. ¿Qué emoción sienten?

1) Ternura	2) Felicidad	3) Desprecio
------------	--------------	--------------

16. Raúl se lastimó durante el partido de la final del campeonato del club donde juega y tuvo que salir antes de que terminara, al ir a la banca se apartó de sus amigos, se puso serio y le salieron algunas lágrimas de sus ojos. ¿Qué emoción siente Raúl?

1) Tristeza	2) Celos	3) Felicidad
-------------	----------	--------------

17. Rodrigo es muy paciente, pero Manuel lo ha estado molestando la mayor parte del día ya sea empujándolo, arrojándole cosas e insultándolo. ¿Qué emoción siente Manuel?

1) Dolor	2) Felicidad	3) Enojo
----------	--------------	----------

18. A Miguel no le gustan las inyecciones, pero por estar enfermo tiene que realizarse unos estudios de laboratorio, al ver la jeringa ¿Qué emoción siente Miguel?

1) Disfrute	2) Miedo	3) Molestia
-------------	----------	-------------

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

1) Orgullo	2) Celos	3) Tristeza
------------	----------	-------------

20. Después de mucho entrenar y hacer méritos, a Hugo le han permitido participar en un partido importante de Volley Ball. ¿Qué emoción siente Hugo?

1) Felicidad	2) Orgullo	3) Preocupación
--------------	------------	-----------------

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

1) Felicidad	2) Soledad	3) Amor
--------------	------------	---------

22. Elena llegó a su casa con ganas de descansar después de un complicado día de trabajo, y cuando se dispone a hacerlo, su pareja le pide que le haga de cenar porque él tuvo un día difícil. ¿Qué emoción siente Elena?

1) Ternura	2) Enojo	3) Horror
------------	----------	-----------

23. En la primera posada de Alejandro, logró romper la piñata y al descubrir que se encuentra llena de dulces y juguetes, el siente \_\_\_\_\_.

1) Disfrute	2) Felicidad	3) Miedo
-------------	--------------	----------

24. Al salir de su casa para ir a la escuela Guadalupe, acompañada de su papá, observa que atropellaron a su gato, inmediatamente busca consuelo abrazándose a su padre ¿Qué emoción siente Guadalupe?

1) Tristeza	2) Horror	3) Ternura
-------------	-----------	------------

25. Pedro está siendo asaltado por un desconocido, el cual le exige que entregue todo su dinero o de lo contrario le hará daño. ¿Qué emoción siente Pedro?

1) Disfrute	2) Miedo	3) Hostilidad
-------------	----------	---------------

**SECCION II. Ahora, describe brevemente una situación en la cual experimentaste las emociones que se te mencionan y por favor indica la (s) reacción (es) que te produjo esa emoción.**

**Felicidad** \_\_\_\_\_

---

---

**Tristeza** \_\_\_\_\_

---

---

**Amor** \_\_\_\_\_

---

---

**Enojo** \_\_\_\_\_

---

---

**Asco** \_\_\_\_\_

---

---

**Miedo** \_\_\_\_\_

---

---

**III- Da un ejemplo de una situación que te haya provocado la experiencia de las siguientes emociones de manera simultánea:**

a) Felicidad y Tristeza: \_\_\_\_\_

---

---

b) Enojo y Asco: \_\_\_\_\_

---

---

c) Tristeza y Amor: \_\_\_\_\_

---

---

d) Miedo y Asco: \_\_\_\_\_

---

---

e) Felicidad y amor: \_\_\_\_\_

---

---

f) Enojo y Miedo: \_\_\_\_\_

---

---

g) Tristeza y Enojo: \_\_\_\_\_

---

---

h) Amor y Enojo: \_\_\_\_\_

---

---

i) Felicidad y Miedo: \_\_\_\_\_

---

---

j) Amor y Miedo: \_\_\_\_\_

---

---

¡Gracias!

## ANEXO 5

### PRUEBA DE REGULACIÓN EMOCIONAL (PRE)

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** Femenino ( ) Masculino ( )  
**Edad:** \_\_\_ años **Grado:** \_\_\_ **Grupo:** \_\_\_ **Turno:** Matutino ( ) Vespertino ( )

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones acerca de las maneras en las cuales las personas usualmente tratan con situaciones de la vida que les provocan ciertas emociones. Por favor, indica la opción que refleje tú manera de actuar ante las siguientes situaciones. Contesta lo más rápido que puedas. No hay respuestas correctas ni incorrectas y los datos que proporcionas son confidenciales. Gracias.

#### 1. Siempre que experimento una emoción, yo...

Evalúo lo que me pasa y eso ayuda a comportarme más apropiadamente a la situación.	
Hago un gran esfuerzo para no expresar lo que estoy sintiendo.	
Expreso abiertamente lo que siento.	

#### 2. Cuando experimento una emoción, yo...

No puedo ocultar como me siento.	
Controlo mis emociones y veo las cosas con más claridad.	
Trato de que no se note como me siento.	

#### 3. Al experimentar una emoción, yo...

Me esfuerzo mucho en no evidenciar cómo me siento.	
Me dejo llevar por lo que estoy sintiendo.	
Manejo mis emociones y me enfrento a la situación de una mejor manera.	

#### 4. Siempre que experimento una emoción, yo...

Finjo y controlo cualquier señal de ella.	
Domino mis reacciones analizando la situación y me doy cuenta de que lo resuelvo mejor.	
Todos se dan cuenta de lo que estoy sintiendo.	



**5. Cuando experimento una emoción, yo...**

Sigo mis instintos.	
Me aferro a no demostrar mi estado emocional.	
Analizo lo que me pasa con el fin de comportarme mejor en dicha situación.	

**6. Cuando estoy en una situación que me provoca enojo, yo...**

Primero pienso bien las cosas y después reacciono.	
Hago lo posible por no demostrarlo.	
No puedo disimularlo.	

**7. Cuando estoy en una situación que me provoca miedo, yo...**

Analizo porqué me asusta.	
Sigo mis instintos.	
Hago como que no pasa nada.	

**8. Cuando siento amor por una persona, yo...**

Solo me dejo ir por la emoción sin reflexionar.	
Reflexiono antes de actuar delante de mi ser amado.	
Intento por todos los medios que no note lo que siento por él (ella).	

**9. Cuando estoy en una situación que me provoca felicidad, yo...**

Procuró ocultarlo.	
Trato de ver objetivamente la situación.	
Brinco, grito, me rio, sin importar dónde esté.	

**10. Cuando estoy en una situación que me provoca tristeza, yo...**

Me detengo a ver la situación fríamente.	
No expreso cómo me siento.	
Lloro y expreso lo que siento en cualquier situación.	

**11. Cuando estoy en una situación que me provoca miedo, yo...**

Trato de pensar antes de actuar.	
Me empeño en contener lo que siento.	
Me dejo llevar por lo que siento.	

**12. Cuando siento amor por alguien, yo...**

Suelo analizar la situación antes de actuar.	
Controlo mis ganas de expresarlo.	
Se lo hago saber sin importar nada.	

**13. Cuando estoy en una situación que me provoca felicidad, yo...**

Pienso en lo que me pasa y trato de tranquilizarme para comportarme adecuadamente.	
Procuro ser reservado(a) en mi expresión.	
Hago que todas las personas se den cuenta de que estoy feliz.	

**14. Cuando estoy en una situación que me provoca enojo, yo...**

Pierdo el control.	
Intento no expresarlo cuando surgen en mí sus "síntomas".	
Antes de dejarme llevar en una situación, evalúo las ventajas y desventajas de hacerlo.	

**15. Cuando estoy en una situación que me provoca tristeza, yo...**

Hago un gran esfuerzo para que nadie lo note.	
Recapacito y analizo lo que pasa.	
No puedo dejar de sentirme así.	

**16. Cuando estoy en una situación que me provoca miedo, yo...**

Primero reflexiono y luego sigo mis impulsos.	
Me paralizó y no sé qué hacer.	
Suelo no expresarlo cuando lo percibo en mí.	

**17. Cuando estoy en una situación en la que me siento muy feliz, yo...**

Trato de disimular cómo me siento.	
Expreso cómo me siento en cualquier situación.	
Me controlo para comportarme de acuerdo a la situación, analizando cómo me siento.	

**18. Cuando estoy en una situación que me provoca tristeza, yo...**

Controlo mi emoción pensando todo acerca de la situación.	
No puedo ser objetivo(a) y continuo sintiéndome así.	
Me esfuerzo por que nadie se dé cuenta.	

**19. Cuando estoy en una situación que me provoca enojo, yo...**

Finjo que no me pasa nada.	
Trato de ver objetivamente lo que me causa enojo para controlarme.	
No puedo contenerme.	

**20. Cuando estoy en una situación en la que me siento muy feliz, yo...**

Trato de dominar mi emoción, evaluando la situación para adecuarme al contexto en el que me encuentro.	
Dejo que la emoción me domine.	
Trato de esconder mi felicidad ante los demás.	

**21. Cuando siento amor por una persona, yo...**

Se lo hago saber de inmediato y me dejo llevar por lo que siento.	
Trato por todos los medios de que no se note.	
Analizo la situación para actuar adecuadamente frente a él (ella).	

**22. Cuando estoy en una situación que me provoca enojo, yo...**

Trato de pensar en la situación antes de comportarme en forma inadecuada.	
Exploto.	
Hago como si nada pasara.	

**23. Cuando estoy en una situación que me provoca miedo, yo...**

Aunque me cueste trabajo freno cualquier expresión.	
Trato de vencerlo analizando lo que me asusta.	
Sigo mis instintos.	

**24. Cuando siento amor por alguien, yo...**

Lo expreso sin reservas.	
Controlo cualquier expresión de amor que sienta.	
Evalúo lo que siento antes de actuar.	

**25. Cuando estoy en una situación que me provoca tristeza, yo...**

Guardo la experiencia solo para mí.	
Procuro alejarme de la situación que me provoca tristeza para entender lo que está pasando.	
No puedo ocultar cuando estoy triste.	

**26. Cuando estoy enojado(a), yo...**

Procuro alejarme de la situación para ver las cosas claramente.	
Me esfuerzo para que nadie lo note.	
Hago lo que siento.	

**27. Cuando me siento muy feliz, yo...**

Procuro ser reservado(a) en mi expresión de felicidad.	
Evalúo la situación para comportarme adecuadamente.	
Expreso abiertamente mi emoción.	

**28. Cuando me siento enamorado(a), yo...**

Antes de actuar, analizo la situación, no me dejo llevar por el amor.	
No pienso solo siento.	
No expreso mi amor, aunque me tome mucho esfuerzo lograrlo.	

**29. Cuando me siento triste, yo...**

No lo demuestro.	
Evalúo qué me lo provocó.	
Pienso que esta emoción va a durar mucho tiempo y que no puedo hacer nada para sentirme mejor.	

**30. Cuando algo me asusta, yo...**

Sigo mis instintos.	
Antes de correr, evalúo si la fuente es realmente amenazante.	
Suelo no expresar mi miedo cuando lo percibo en mí.	

## ANEXO 6

### INDICADORES CONSUMO DE TABACO

A continuación se te presentará un cuestionario que contiene preguntas sobre hábitos de salud. No existen respuestas correctas ni incorrectas, sino opiniones personales. La información que proporcionas es confidencial, te pedimos sinceridad en tus respuestas. Marca con una X la opción que esté de acuerdo con tu opinión.

Responde a todas las preguntas que se te presentan, no dejes ninguna sin responder. En caso de que no comprendas alguna de las preguntas o la forma de responder a las mismas, consulta a la persona que te aplicó el cuestionario.

Tu participación es muy valiosa, por eso te agradecemos sinceramente tu colaboración.

**V1. Nombre:** \_\_\_\_\_ **V2. Edad:** \_\_\_\_\_ años

**V3. Sexo:** (1) Femenino \_\_\_ (2) Masculino \_\_\_

**V4. Tus padres están separados o divorciados:** (1) Si \_\_\_ (2) No \_\_\_

**T1. ¿Alguna vez has probado cigarrillos, aunque sólo hayas aspirado una o dos veces?** (1) Si \_\_\_ (2) No \_\_\_

**T2. ¿Cuántos años tenías cuando probaste fumar por primera vez?**  
\_\_\_\_\_ años

**T3. De tus personas conocidas, ¿cuántos de ellos fuman?**  
(1) De 0 a 5 \_\_\_ (2) De 6 a 10 \_\_\_ (3) Más de 11 \_\_\_

**T4. Durante los pasados 30 días (un mes), ¿cuántos días fumaste cigarrillos?**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Ninguno \_\_\_\_\_

**T5. Durante los pasados 30 días (un mes), los días en que fumaste, ¿cuántos cigarros fumaste?**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Ninguno \_\_\_\_\_

Otro: \_\_\_\_\_ (¿Cuántos?)

**T6. ¿Con qué frecuencia fumas?**

(0) Nunca he fumado \_\_\_\_\_ (1) Diario \_\_\_\_\_ (2) Dos/tres veces por semana \_\_\_\_\_

(3) Una vez por semana \_\_\_\_\_ (4) Cada quince días \_\_\_\_\_ (5) Cada mes \_\_\_\_\_

(6) Otra (Señala la frecuencia) \_\_\_\_\_

**T7. ¿A qué edad comenzaste a fumar diario?** \_\_\_\_\_ años No fumo diariamente \_\_\_\_\_

**T8. ¿Alguna vez fumas o tienes ganas de fumar inmediatamente cuando te levantas en la mañana?** (1) Si \_\_\_\_\_ (2) No \_\_\_\_\_

## ANEXO 7

### SOPA DE LETRAS

Módulo 1: Atención emocional.

Sesión N° 1.

#### “Emociones”

P	A	V	B	U	O	E	T	U	R	F	S	I	D	C	J	K	A
D	N	Z	T	C	U	L	P	A	T	F	S	G	A	I	V	Q	H
W	O	I	E	U	J	K	A	Q	L	R	M	N	D	Ñ	O	L	B
P	I	V	R	Q	R	W	I	S	O	J	O	N	E	H	T	R	S
V	C	O	N	T	E	N	T	O	W	P	S	X	L	T	Y	U	Z
A	A	B	U	C	D	E	S	E	X	F	F	Y	O	G	C	M	T
X	P	G	R	P	H	Q	E	I	J	O	K	R	S	L	O	M	N
Ñ	U	O	A	C	P	Q	L	W	R	S	T	Q	O	V	X	W	X
Y	C	Z	S	Y	R	Ñ	O	Z	T	A	B	Y	C	R	D	N	M
D	O	E	F	B	R	G	M	H	I	R	J	R	K	L	R	O	Ñ
D	E	A	T	O	H	O	S	T	I	L	I	D	A	D	P	O	P
E	R	M	L	Ñ	A	D	M	E	L	R	L	S	O	S	F	T	H
S	P	O	U	A	C	O	Q	A	V	X	Z	Ñ	T	W	K	L	X
P	D	Y	A	I	J	Z	A	F	K	M	J	B	I	E	G	L	C
R	D	E	V	N	F	I	G	N	G	H	K	I	J	K	Z	O	D
E	L	M	N	O	B	Ñ	O	H	P	Q	R	N	G	S	T	A	V
C	W	B	W	G	P	H	O	X	E	Y	F	Z	H	A	D	H	B
I	C	D	E	A	F	J	K	R	L	L	J	M	G	I	H	P	I
O	J	K	S	L	Z	I	C	M	G	N	P	R	C	I	S	Q	T
V	U	I	X	W	X	A	B	Y	C	U	Z	I	D	E	Y	G	U
S	O	L	E	C	G	D	H	Y	I	J	L	K	L	R	M	N	T
N	U	V	A	W	B	Y	C	D	Z	E	F	L	G	H	Ñ	F	I
Z	M	I	E	D	O	J	C	U	F	T	K	L	O	S	M	O	R
A	V	S	B	T	V	W	A	T	U	D	L	X	M	E	S	V	C

## **Emociones:**

1. AMOR
2. FELICIDAD
3. ENOJO
4. TRISTEZA
5. MIEDO
6. TERNURA
7. PASIÓN
8. DISFRUTE
9. CONTENTO
- 10.ORGULLO
- 11.MOLESTIA
- 12.DESPRECIO
- 13.CELOS
- 14.HOSTILIDAD
- 15.AGONÍA
- 16.CULPA
- 17.SOLEIDAD
- 18.DOLOR
- 19.PREOCUPACIÓN
- 20.HORROR



**ANEXO 8**  
**ME HACE SENTIR**

Módulo 1: Atención emocional.

Sesión N° 2.

<b>Me hace sentir bien...</b>	<b>Me hace sentir mal...</b>

## ANEXO 9

### IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES

Módulo 1: Atención emocional.

Sesión N° 2.

<b>Nombre de la emoción</b>	<b>Definición</b>
	El miedo o ansiedad aparecen cuando el individuo percibe una situación o estímulo como amenazante.
	Emoción que se activa cuando se bloquea la conducta dirigida hacia una meta, como también al ser engañados, heridos o traicionados.
	Emoción que se activa ante el fracaso y la separación.
	Emoción que se activa ante el éxito y los acontecimientos positivos, así como aquellas situaciones que refuerzan la autovalía.
	Emoción que se activa ante sucesos inesperados.
	Emoción que se activa ante un objeto deteriorado o acontecimiento psicológico del mal gusto.

**ANEXO 10**  
**¿CÓMO ME SIENTO?**

Módulo 1: Atención emocional.

Sesión N° 2.

<b>Cuando...</b>	<b>Emoción</b>
	Me siento triste
	Siento miedo
	Me enojo
	Me siento feliz
	Siento culpa
	Siento amor
	Siento ternura
	Me preocupo

## ANEXO 11

### ENSAYO Y ANGUSTIA

Módulo 1: Atención emocional.

Sesión N° 4.

Ahora quiero decirles algunas palabras que pueden ser útiles para entender esta experiencia. Deliberadamente los amenacé con una situación futura. Les pedí que saltaran al futuro y se prepararan para hablar el grupo sobre ustedes mismos. De ese modo su energía y excitación aumentaron a fin de entender algunos síntomas: el corazón palpitando, algunos músculos poniéndose tensos, etc. Si la tarea hubiera sido llevada a cabo, toda excitación podría haberse manifestado en actividad: movimiento del cuerpo, hablando, gesticulando, etc. Pero ya que solo fue un desafío, toda la excitación no tiene nada que hacer, de modo que lo que ustedes experimentaron fue ansiedad o miedo al público.

Algunos probablemente imaginaron fracasos y consecuencias siniestras que solo excitan y agitan horribles catástrofes que solo existen en la imaginación, su preocupación interfiere la realización de la tarea en si y hasta puede ocasionar el fracaso que se tiene.

Hay un cuento que ilustra el derroche que implica este compromiso con el futuro: Un joven acaba de arreglar una cita con una muchacha muy atractiva, para la noche. Ese mediodía y mañana en la mañana tiene que rendir un examen importante, ¿Qué sucede? Toda la tarde su mente está ocupada pensando en la cita de la noche y no puede estudiar. Luego, en la noche, cuando está con la chica, está preocupado por el examen del día siguiente que no puede disfrutar de la compañía de ella.

Estoy seguro que pueden reconocerse a ustedes mismos en este cuento. Toda preocupación acerca del futuro reduce su contacto con lo que ahora existe y puede anularlo por completo.

## ANEXO 12

### EL CRONÓMETRO DE LA VERGÜENZA

Módulo 1: Atención emocional.

Sesión N° 4.

Casillas incluidas en el tablero del cronómetro de la vergüenza:

- Cómo tengo mi habitación
- Sexo
- Actos malos que yo hago
- Cuerpo
- Problemas personales
- Calificaciones que yo saco o he sacado
- Masturbación
- Relaciones de pareja
- Familia
- Ropa interior



## **ANEXO 14**

### **RELATOS DE BAJO Y ALTO NIVEL EMOCIONAL**

Módulo 2: Comprensión emocional.

Sesión N° 5.

**Para los participantes:**

#### **Relato 1.**

Vamos a ver. La pared es marrón. El suelo es gris sucio. Hace juego con mis zapatos. Tengo que limpiarlos. Tan pronto como acabe este estudio iré a mi habitación. Prepararé la ropa sucia e iré a la lavandería. No debo olvidarme de los zapatos. ¿De dónde sacaré cambios para las máquinas? Quizá Irene puede prestármelo (compañera de cuarto). He de estar de vuelta a las 7:30. Iré a cenar a las 8:00. Me pregunto qué darán de cenar esta noche.

#### **Relato 2.**

El dolor que estaba sintiendo era algo que nunca había sentido antes en mi vida. Yo nunca pensé que mi Julia pudiera dejarme. Era como si alguien tomara mi corazón y exprimiera todos los sentimientos que experimentaba hacia ella. ¿Por qué me ocurre esto a mí? Todo era perfecto entre nosotros. Nosotros lo teníamos todo en el mundo. Nuestro amor era indestructible.

**Para el instructor:**

#### **Recomendación.**

Como habrán percibido, la persona en el primer tipo de relato, denominado relato de bajo nivel, simplemente se limita a narrar descriptivamente su vida sin ningún proceso de auto-reflexión emocional. Sin

embargo, los relatos como el segundo, denominados de alto nivel, se caracterizan por describir detalles de la forma en que se sienten al experimentar una emoción, la reflexión sobre uno mismo, el empleo de palabras emocionales, frases más complejas y la percepción de las emociones.

Practica el estilo de escritura del segundo relato y aplícalo para expresar por escrito aquellas situaciones que te preocupan o bien para escribir esos problemas emocionales que no puedes compartir con nadie.



## ANEXO 15

### DICCIONARIO DE EMOCIONES

Módulo 2: Comprensión emocional.

Sesión N° 5.

Nombre de la emoción	Significado
	<p>Enfado, irritación, cólera.</p> <p>Algo que ha ocurrido lo interpreto como una ofensa contra mí o lo mío.</p>
	<p>Algo que acaba de ocurrir o es inminente me asusta, me produce sensación de peligro, me paraliza.</p>
	<p>Ha ocurrido algo que deseaba, se han cumplido mis deseos o metas y estoy alegre, divertido, todo me parece positivo, estoy entusiasmado y me siento bien.</p>
	<p>Siento que quiero a alguien y me siento bien estando con esa persona, que me importa, que deseo estar mucho tiempo con ella, trato de expresarle mi afecto.</p>
	<p>Se le considera como una reacción de nostalgia que se produce en respuesta a sucesos tales como: la pérdida de una posesión querida; el fracaso; la decepción; la pérdida o la separación física o psicológica de una persona amada, de familiares, seres queridos.</p>

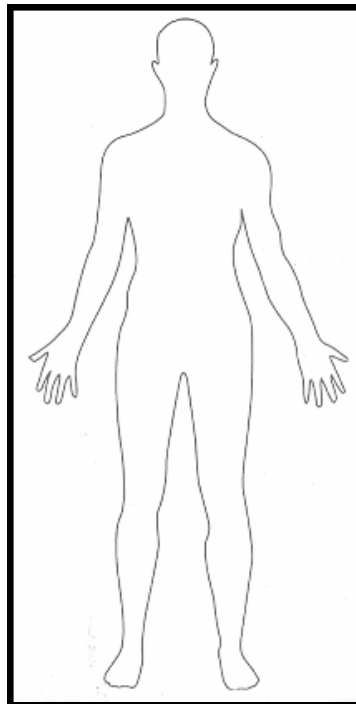
## ANEXO 16

### MIS EMOCIONES

Módulo 2: Comprensión emocional.

Sesión N° 5.

- Piensa en las diferentes emociones que experimentas (agradables y desagradables) y escríbelos en una hoja de papel.
- Elige un lápiz de diferente color para cada una de las emociones (puedes elegir amarillo para “feliz”, el azul para “triste”, etc.).
- Utiliza estos distintos colores para dibujar tus emociones, alguna imagen que esté relacionada a las situaciones, o a las reacciones que experimentas con esa emoción.
- Utiliza los mismos colores para dibujar tus diferentes emociones coloreando el dibujo que aparece abajo. Trata de expresar con ello cuánto tienes tú de cada una de las emociones.



## ANEXO 17

### ¿QUÉ SUCEDE CUANDO ME SIENTO...?

Módulo 2: Comprensión emocional.

Sesión N° 5.

Piensa en algo que te hiciera sentir muy \_\_\_\_\_. ¿Cómo podría saber alguien que te viera desde afuera que te estabas sintiendo así?

¿Qué cara se te pone cuando estás \_\_\_\_\_?

¿Cómo demuestra tu cuerpo que te sientes \_\_\_\_\_?

¿Cómo te comportas cuando te sientes \_\_\_\_\_?

¿Con qué frecuencia te sientes \_\_\_\_\_?

Nunca

Siempre

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

## ANEXO 18

### EMOCIONES, PERSONAS, ACTIVIDADES Y LUGARES

Módulo 2: Comprensión emocional.

Sesión N° 6.

Piensa en todas las diferentes emociones que experimentas y escríbelos en una hoja de papel.

Haz una lista de los principales lugares, personas y actividades de tu vida. La lista podría incluir los siguientes ejemplos:

1. Mamá
2. Papá
3. Abuelos
4. Mi mejor amigo
5. Otros niños
6. La escuela
7. Mi casa
8. Club o centro recreativo
9. Practicar deportes, juegos, leer un libro
10. En la cama por la noche
11. Ver la televisión
12. Hacer los deberes de la casa
13. Conocer algún lugar nuevo
14. Ir a clases
15. Estar con mis amigos

Elige qué emoción le corresponde a cada uno de los elementos de la lista.

¿Qué es lo que te produce las emociones más agradables?

¿Qué es lo que te produce las emociones más desagradables?

## ANEXO 19

### FÁBULA: LOS GIGANTES SE DESTRUYEN SOLOS

Módulo 2: Comprensión emocional.

Sesión N° 6.

La liebre, conocedora de su agilidad, no hacía más que burlarse de la tortuga. Cuando había animales delante, la humillaba más: qué patas y pies tan bonitos, ¿para qué los quieres, si eres tan lenta? Esto y más le decía siempre con mucho “recochineo”. La pobre tortuga estaba tan harta que un día desafió a la liebre a ver cuál llegaba primero allí donde estaba aquel grueso árbol. La liebre soltó una enorme carcajada al escuchar tal ocurrencia. Casi todos los animales se lo tomaron a broma, pero la tortuga insistió con enorme enfado, creyendo en sus facultades de constancia y amor propio; ella podría ser el David que venciera al Goliat. - Ya que te empeñas, campeona de la lentitud, en apostar, corramos; bueno, tú, inténtalo, porque tú, con esa barriga tan pesada que tienes... Que la zorra haga de juez; ella corre mucho y, al mismo tiempo, es muy astuta.

La zorra dio la orden de salida, la tortuga se lanza, mientras la liebre se queda riendo, segura de que en unos segundos la adelanta. Comienza a contar todas sus hazañas: cómo escapó de los perros que ya casi la tenían atrapada, cuántas veces esquivó a los cazadores, otras carreras que había hecho, las maneras de defenderse del lobo y de todas las aves rapaces. Nada le había salido mal, siempre había triunfado. Habló y habló largo tiempo. Tenía muchas experiencias, muchas apuestas ganadas en su vida. Nadie había podido con ella.

Precisamente cuando dijo que nunca había perdido ante nadie, se acordó de la tortuga, quiso correr inmediatamente, pero... llegó tarde. La tortuga ya lo estaba celebrando con otros muchos animales.

## ANEXO 20

### DISCOFORUM

Módulo 2: Comprensión emocional.

Sesión N° 7.

Vamos a escuchar distintas canciones y vamos a identificar los pensamientos, emociones y sensaciones corporales que se producen en nosotros, cuáles son las situaciones en las que solemos experimentar esos pensamientos, emociones y sensaciones corporales y cómo nos comportamos habitualmente en esas situaciones:

<b>Nombre que pondrías a la pieza musical</b>	<b>¿Qué piensas al escucharla?</b>	<b>¿Qué emociones sientes?</b>	<b>¿Qué sensaciones corporales tienes?</b>	<b>¿En qué situaciones te sueles encontrar así?</b>	<b>¿Cómo te comportas habitualmente en esas situaciones?</b>

## ANEXO 21

### EL REGALO DE LA ALEGRÍA

Módulo 2: Comprensión emocional.

Sesión N° 8.

#### **Para el instructor:**

El instructor presenta sugerencias, procurando animar a todos los que envíen un mensaje a cada miembro de su subgrupo, incluso por aquellas personas por las que puedan no sentir gran simpatía. Respecto al mensaje, debe ser muy concreto, especificado y ajustado hacia la persona a la que va dirigido, y que no sea válido para cualquiera; que cada uno envíe mensaje a todos, aunque alguno no le conozca a fondo, en todos podrá encontrar algo positivo; procura decir a cada uno algo que hayas observado en el grupo, sus mejores momentos, sus éxitos, y haz siempre la presentación de tu mensaje de un modo personal; di al otro lo que tú encuentras en él que te hace ser más feliz.

## ANEXO 22

### LECTURA: LA MULA Y EL CAMPESINO

Módulo 2: Comprensión emocional.

Sesión N° 9.

Se cuenta de cierto campesino dueño de una mula ya muy vieja, misma que un día cayó en un pozo que había en la finca. El hombre escucho los bramidos del animal y corrió para ver descubrir el motivo. Le dio pena ver a su fiel servidora en esa condición, pero después de analizar cuidadosamente la situación, creyó que no había modo de salvar al pobre animal, y más valía sepultarla de una vez en el mismo pozo.

El campesino llamó a sus vecinos para que le ayudaran a enterrar la mula y así evitar que continuara sufriendo. Al principio, la mula se puso histérica, pero a medida que aquellos humanos continuaban paleando tierra sobre su lomo, una idea vino a su mente: Cada vez que una pala de tierra cayera sobre sí, ¡ella debía sacudirse y subir sobre la tierra! Esto hizo la mula palazo tras palazo. “Sacúdete y sube, sacúdete y sube, sacúdete y sube” Repetía la mula para alentarse a sí misma.

No importaba cuan dolorosos fueran los golpes de la tierra y las piedras sobre su lomo, en medio de la tormentosa situación la mula luchó contra el pánico, y continuó “sacudiéndose y subiendo”. A sus pies fue elevándose el nivel del piso, los hombres sorprendidos captaron la estrategia de la mula y eso los alentó a continuar paleando.

Poco a poco llegó el punto en que la mula cansada y abatida, pudo salir con un brinco de aquel pozo. La tierra que parecía que la enterraría, se convirtió en su bendición, todo por la manera en que ella enfrentó la adversidad.

¡Así es la vida! Si enfrentamos nuestros problemas y respondemos positivamente, haciendo a un lado el pánico, la amargura, y las lamentaciones de nuestra baja autoestima, todas las adversidades que vienen a nuestra vida a tratar de enterrarnos, nos darán el potencial para “seguir subiendo” hasta recuperar la calma. Cada uno de nuestros problemas es un escalón hacia la cima. Recuerda: ¡Sacúdete y sigue!



## ANEXO 23

### PIENSA POSITIVO

Módulo 3: Regulación emocional.

Sesión N° 11.

Escribe un mensaje positivo que permita controlar la emoción negativa que está presente en cada situación expuesta y describe cuál sería el comportamiento adecuado.

**A.-** María tiene 12 años. Hace días que está preparando el examen de matemáticas de la 1ª evaluación. Por más que lo intenta no logra entender cómo resolver los ejercicios. Hoy lleva 2 horas intentando descifrar un problema, sin poder aclararse. Se siente impotente y con ganas de dejar de estudiar. Piensa que tal vez no tiene capacidad intelectual para estudiar matemáticas. Si sigue así suspenderá todo en la evaluación.

ENOJO

#### SITUACIÓN A

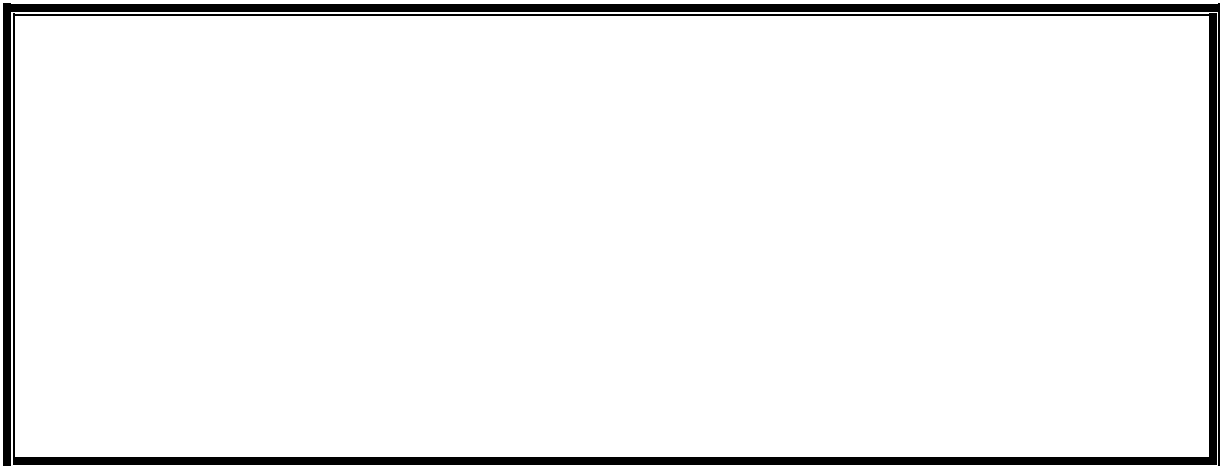
**Mensaje positivo:**

**B.-** ¡Ya no aguantas más! Tu compañero de clase es un descarado. Lleva todo el curso aprovechándose de ti. Se pasa las clases haciendo dibujitos en su cuaderno y no presta atención. Cuando les ponen tareas para casa no las hace y a la mañana siguiente te pide tú cuaderno para copiarlas, después de haberte estado la noche anterior encerrado en tu casa trabajando. En los exámenes te exige que le pases tu hoja para copiarlo. Hoy te has indignado tanto que te has negado a dejarlo copiar en el examen de Historia. Estás tan enfadado por el tema que incluso has estado bastante serio con tus amigos en el receso.

ENOJO

## **SITUACIÓN B**

**Mensaje positivo:**



## **ANEXO 24**

### **EL GENIO DE JUAN**

Módulo 3: Regulación emocional.

Sesión N° 12.

Juan solía sentirse muy enfadado y se ponía muy alterado. Esto parecía sucederle muy rápidamente, y cada vez que perdía los estribos después tardaba mucho tiempo en tranquilizarse.

Subía las escaleras mecánicas del enfado a toda velocidad y antes de que pudiera detenerse había explotado.

Alguien trató de ayudarle a controlar mejor sus enfados, le sugirió que dibujara un “volcán de la agresividad” para ayudarle a descubrir lo que sucede cada vez que se enfada.

Una vez que Juan tomó conciencia de la progresión que seguía su enfado, el siguiente paso consistió en aprender a detenerse desde los primeros síntomas y de este modo prevenir la posibilidad de explotar.

Juan pudo hacer esto recordando la última vez que perdió los estribos. Se imaginaba la escena tan claramente como podía, pero esta vez cambiaba el final.

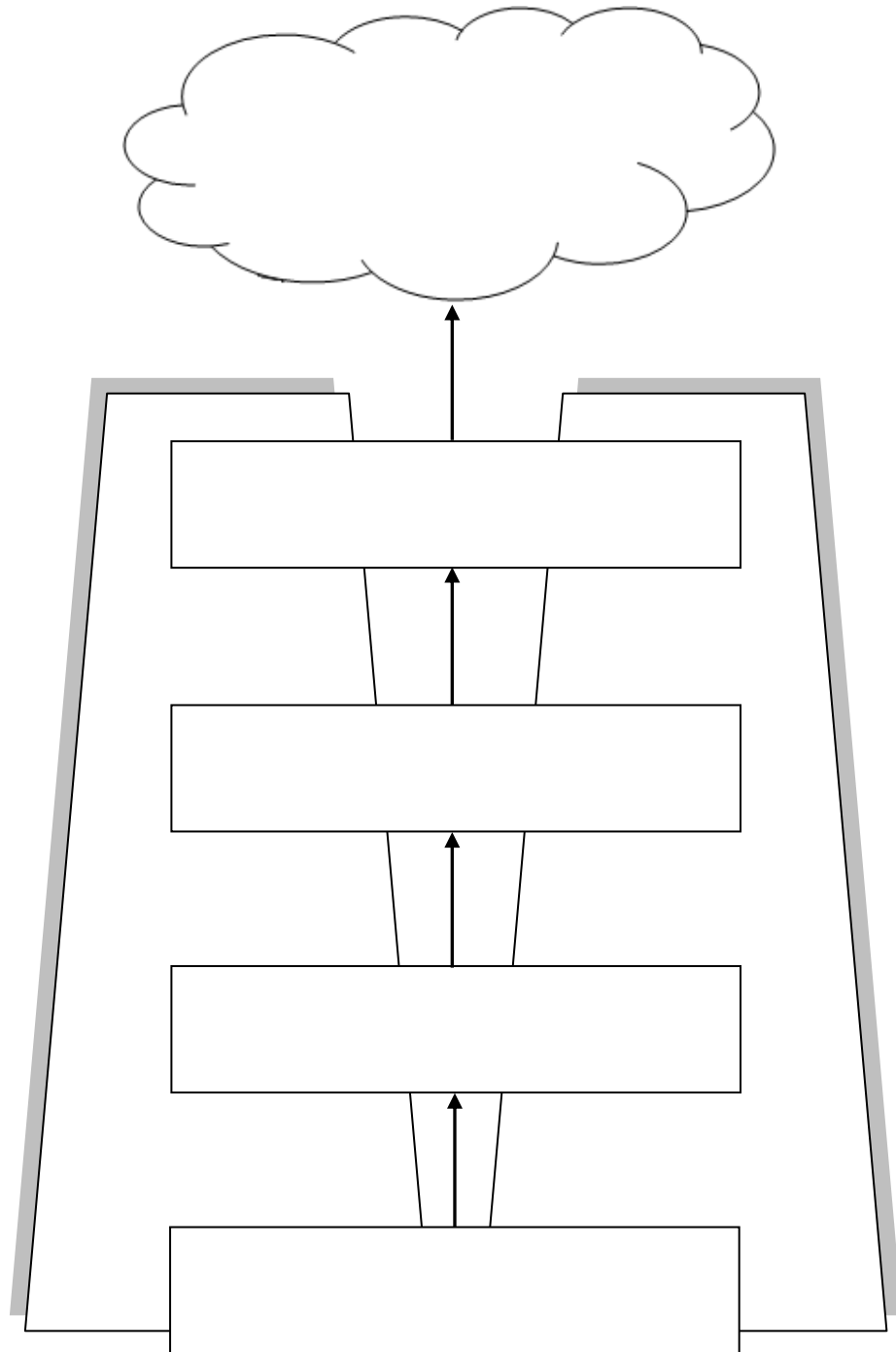
Juan practicaba todos los días. Estaba practicando un final diferente, por lo cual estaba mejor preparado y esto le ayudaba a enfrentarse mejor a las burlas la próxima vez que ocurrieran.

## ANEXO 25

### EL VOLCÁN DE LA AGRESIVIDAD

Módulo 3: Regulación emocional.

Sesión N° 12.



## ANEXO 26

### YO DECIDO

Módulo 3: Regulación emocional.

Sesión N° 13.

1. Describe la situación por la que te enojaste (¿qué te hizo enojar?).
2. Identifica y describe la forma en cómo respondiste a esa situación (gritaste, pegaste, lloraste, fumaste, buscaste vengarte, hiciste lo que te pidieron, te dolió el estómago, tomaste alcohol, vomitaste, etc.).
3. Identifica y describe los aspectos positivos que obtuviste al reaccionar de esa forma (obtuviste lo que querías, te sentiste mejor, eres más popular, etc.).
4. Identifica y describe los aspectos negativos que obtuviste (te pegaron, te castigaron, te hiciste daño, hiciste daño a otros, etc.).
5. Cuéntame si conoces alguna otra forma para resolver el problema sin lastimar a otras personas, a objetos o a ti mismo (relajarte, expresar lo que sientes sin pegar, decirte frases para tranquilizarte).
6. Identifica las cosas positivas que se obtienen de la solución (número 5) y los aspectos negativos que se pueden obtener.
7. Elige cuál de las dos opciones (número 2 o 5) es la mejor.
8. Cuéntame cómo le harás para realizar la opción que elegiste (número 7).

## YO DECIDO

1. Describe la situación por la que te sentiste triste (¿qué te hizo sentirte triste?).
2. Identifica y describe la forma en cómo respondiste a esa situación (lloraste, gritaste, fumaste, buscaste estar solo, te dolió el estómago, tomaste alcohol, vomitaste, etc.).
3. Identifica y describe los aspectos positivos que obtuviste al reaccionar de esa forma (obtuviste lo que querías, te sentiste mejor, eres más feliz, etc.).
4. Identifica y describe los aspectos negativos que obtuviste (te sentiste peor, hiciste sentir mal a otra persona, te hiciste daño, etc.).
5. Cuéntame si conoces alguna otra forma para resolver el problema sin lastimar a otras personas, a objetos o a ti mismo (relajarte, expresar lo que sientes sin lastimar a otros, decirte frases para sentirte mejor).
6. Identifica las cosas positivas que se obtienen de la solución (número 5) y los aspectos negativos que se pueden obtener.
7. Elige cuál de las dos opciones (número 2 o 5) es la mejor.
8. Cuéntame cómo le harás para realizar la opción que elegiste (número 7).

## YO DECIDO

1. Describe la situación por la que sentiste miedo (¿qué te dio miedo?).
2. Identifica y describe la forma en cómo respondiste a esa situación (gritaste, corriste, lloraste, fumaste, te quedaste en blanco, te dolió el estómago, tomaste alcohol, te paralizaste, vomitaste, etc.).
3. Identifica y describe los aspectos positivos que obtuviste al reaccionar de esa forma (obtuviste lo que querías, te sentiste mejor, eres más valiente, etc.).
4. Identifica y describe los aspectos negativos que obtuviste (dejaste de hacer algo que querías, se burlaron de ti, te hiciste daño, hiciste daño a otros, etc.).
5. Cuéntame si conoces alguna otra forma para resolver el problema sin lastimar a otras personas, a objetos o a ti mismo (relajarte, expresar lo que sientes sin lastimar a otros, decirte frases para tranquilizarte).
6. Identifica las cosas positivas que se obtienen de la solución (número 5) y los aspectos negativos que se pueden obtener.
7. Elige cuál de las dos opciones (número 2 o 5) es la mejor.
8. Cuéntame cómo le harás para realizar la opción que elegiste (número 7).

## ANEXO 27

# TÉCNICA DEL SEMÁFORO PARA EL AUTOCONTROL DE LAS EMOCIONES

Módulo 3: Regulación emocional.

Sesión N° 13.

### **Pasos para la enseñanza de la Técnica del Semáforo:**

1. **Asociar los colores del semáforo con las emociones y la conducta:**
  - a. ROJO: PARARSE. Cuando no podemos controlar una emoción (sentimos mucha rabia, queremos agredir a alguien, nos ponemos muy nerviosos) tenemos que pararnos como cuando un coche se encuentra con la luz roja del semáforo.
  - b. AMARILLO: PENSAR. Después de detenerse es el momento de pensar y darse cuenta del problema que se está planteando y de lo que se está sintiendo.
  - c. VERDE: SOLUCIONARLO. Si uno se da tiempo de pensar pueden surgir alternativas o soluciones al conflicto o problema. Es la hora de elegir la mejor solución.

Para asociar las luces del semáforo con las emociones y la conducta **se dibuja en un rotafolio un semáforo y los siguientes pasos:**

Luz Roja:

1- ALTO, tranquilízate y piensa antes de actuar

Luz Amarilla:

2- PIENSA soluciones o alternativas y sus consecuencias

Luz Verde:

3- ADELANTE y pon en práctica la mejor solución



## 2. Aprender formas de controlarse:

El instructor pide a los participantes que hagan una lista de lo que pueden hacer para calmarse en una situación conflictiva. **Lo normal es que entre todos surjan diferentes posibilidades**, como distanciarse físicamente de la situación (alejarse del lugar, no volver hasta estar tranquilo), distanciarse psicológicamente (respirar profundamente, hacer un rápido ejercicio de relajación, pensar en otra cosa), realizar alguna actividad distractora (contar hasta 10, pasear, hablar con un compañero) etc.

Cuando los participantes se dan cuenta de que existen muchas maneras de pararse y calmarse, se trataría de ver **cuáles serían las mejores para cada uno.**

### Se recomienda utilizar semáforos como estímulos discriminativos:

Colocar semáforos en diferentes lugares del colegio, de esa manera se harán conscientes de que deberán pararse, pensar y solucionar pacíficamente sus conflictos, o mejorar su estado emocional.

## ANEXO 28

### TÉCNICA DE AUTOCONTROL

Módulo 3: Regulación emocional.

Sesión N° 14.

#### “Técnica de la tortuga”

Una tortuga de seis años de edad que había comenzado a ir a la escuela y se le hacía muy pesado todo lo relacionado con la escuela, pues había muchas cosas que la encolerizaban y le hacían gritar y patear, y luego se sentía mal por haberse comportado de esa manera. Sólo quería correr y jugar o pintar en su cuaderno de dibujos con lápices de colores. Nunca quería colaborar con los demás. Cada día cuando iba hacia la escuela se decía a sí misma que iba a intentar no tener problemas ese día. Sin embargo, siempre enfurecía a alguno y se peleaba con él, o rompía en pedazos todos sus papeles. Luego siempre se sentía muy mal.

Un día se encontró con una tortuga de 200 años que quería ayudarla y le dijo: “Voy a contarte un secreto. ¿No comprendes que tú llevas sobre ti la respuesta a tus problemas?” –Tortuguita no sabía de qué le estaba hablando- “¡Tú caparazón! Para eso tienes una coraza. Puedes esconderte en su interior siempre que te sientas enojada. Cuando te encuentres en el interior de tu concha, dispondrás de un tiempo de reposo y pensarás qué debes hacer. Así pues, la próxima vez que te irrites métete inmediatamente en tu caparazón”.

Tortuguita aplicó el método al día siguiente en que algo le salió mal en la escuela y ya iba a perder el control, cuando recordó lo que le había dicho la tortuga vieja. Encogió sus brazos, piernas y cabeza y los apretó contra su cuerpo, permaneciendo quieta hasta que supo lo que necesitaba hacer. Fue delicioso para ella encontrarse tan comfortable dentro de su concha, donde nadie podía molestarla. Cuando salió encontró a su maestra que le miraba

sonriente y le decía que estaba orgullosa de ella. Tortuguita siguió aplicando la técnica durante todo el curso y acabó sacando muy buenas notas. Todos le admiraban y se preguntaban maravillados cuál sería su secreto mágico.

## ANEXO 29

### TÉCNICA DE RELAJACIÓN DE JACOBSON

Módulo 3: Regulación emocional.

Sesión N° 15.

El instructor pide a los participantes que se coloquen en una posición cómoda en la toalla de baño (si lo desean pueden quitarse los zapatos). Y da las siguientes indicaciones:

Cuando se encuentre cómodo, tense un grupo de músculos, trate de identificar donde siente mayor tensión. Siga la secuencia siguiente: 1º Tensar los músculos lo más que pueda. 2º Note la sensación de tensión. 3º Relaje esos músculos. 4º Sienta la agradable sensación que percibe al relajar esos músculos. Por último, cuando tense una zona, debe mantener el resto del cuerpo relajado.

Empecemos por la frente. Arruga la frente todo lo que pueda. Note durante unos cinco segundos la tensión que se produce en la misma. Comience a relajarla despacio, notando como los músculos se van relajando y comience a sentir la agradable sensación de falta de tensión en esos músculos. Relájelos por completo y recréese en la sensación de relajación total durante unos diez segundos como mínimo.

Seguidamente, cierre los ojos apretándolos fuertemente. Debe sentir la tensión en cada párpado, en los bordes interior y exterior de cada ojo. Poco a poco relaje sus ojos tanto como pueda hasta dejarlos entreabiertos. Note la diferencia entre las sensaciones.

Siga con la nariz y labios. Arrugue la nariz, relájela. Arrugue los labios, relájelos. Procure que la tensión se mantenga durante unos cinco segundos y la relajación no menos de diez.

Haga lo mismo con el cuello. Apriete su cuello tanto como pueda y manténgalo tenso. Vaya relajando los músculos lentamente, concentrándose en la diferencia entre tensión y relajación y deléitese en esta última.

Seguidamente, levante su brazo, cierre el puño cuanto pueda y ponga todo el conjunto del brazo lo más rígido posible. Gradualmente vaya bajando el brazo destensándolo. Abra lentamente la mano y deje todo el brazo descansando sobre el muslo. Repítalo con el otro brazo.

Haga exactamente lo mismo con las piernas.

Tense fuertemente los músculos del estómago (los abdominales) y repita las sensaciones de tensión y relajación al distender los músculos.

Proceda de igual forma con los glúteos y los muslos.

## ANEXO 30

### TÉCNICA DE RELAJACIÓN SIN TENSIÓN

Módulo 3: Regulación emocional.

Sesión N° 15.

La técnica de relajación sin tensión se desarrollará de la siguiente manera con cada grupo de músculos:

1. Realizar lentamente tres respiraciones profundas.
2. Soltar los músculos que el instructor nombre, al tiempo que respira lentamente.
3. Observar el estado de relajación, al tiempo que continúa realizando respiraciones lentas.

El instructor pide al participante relajar todas las áreas (irá nombrando cada una de ellas, son las mismas áreas de la actividad anterior), es necesario brindar retroalimentación a los participantes, en caso de que lo requiera.

A continuación se ejemplificarán los pasos a seguir para realizar la técnica de relajación sin tensión con los músculos faciales (ojos, frente, nariz, boca, mandíbula), este ejemplo podrá servir como guía para los demás músculos.

1. Primer paso, respirar. El participante realizará tres respiraciones profundas y lentas, se le solicitará que imagine que su estómago es un globo, que lo infle y que mantenga el aire por unos segundos, posteriormente sacará el aire lentamente. Se le solicitará que repita dos veces más este ejercicio.

2. Segundo paso, relajar músculos. Se solicitará al participante que infle su estómago y que saque el aire lentamente, poniendo “flojitos” los músculos de la frente al tiempo que hace respiraciones lentas (infla su estómago

y saca aire lentamente), posteriormente los músculos que se le nombran evitando tensarlos, por lo que necesita realizar las respiraciones como se enseñó en el paso 1.

3. Estado de relajación. En este último paso, el instructor solicita a los participantes que realicen una autoobservación, revisando el estado en el que se encuentran sus músculos faciales. El participante será capaz de describir la sensación que experimentó al finalizar la técnica de relajación (aplicada a los músculos faciales), identificando que en los músculos que se relajaron no hay dolor.

Cuando haya finalizado con la fase de aprendizaje pasará a la fase de ensayos por lo que expresará al participante que le guiará para que relaje cada una de las partes del cuerpo.