



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA**

**“CORRELACIÓN DE RESPUESTAS EMOCIONALES EN JÓVENES SANOS A
PARTIR DEL MSCEIT, TMMS, IAPS Y EL PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE
LA ESFERA AFECTIVO EMOCIONAL”**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

PRESENTA: LTCH. INGRID OFELIA DE LA BARRERA PAGAZA

DIRECTOR DE TESIS: DR. IGNACIO MÉNDEZ BALBUENA

ASESOSOR METODOLÓGICO: DRA. YULIA SOLOVIEVA

H. PUEBLA DE Z. MAYO 2017

MIEMBROS DEL JURADO DE EXAMEN

DR. IGNACIO MÉNDEZ BALBUENA
DRA. YULIA SOLOVIEVA DR. HÉCTOR JUAN PELAYO

RECONOCIMIENTO

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca
(CVU/Becario): 661560 para la realización de este proyecto.

A la Vicerrectoría de Investigación de Estudios de Posgrado (VIEP) de la
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por el apoyo otorgado al proyecto
“Correlación de respuestas emocionales en jóvenes sanos a partir del MSCEIT,
TMMS, IAPS y el Protocolo de evaluación de la esfera afectivo emocional”

AGRADECIMIENTOS

A Dios por todas las bendiciones recibidas, por haberme dotado de dones y talentos que me permitieron llegar hasta este momento.

A mis padres Lorena y Miguel por darme el don de la vida. Gracias por impulsarme a seguir mis sueños y por su apoyo incondicional en todo momento.

A mi hermana mayor Lore. Gracias Sissie por ser extraordinario ejemplo a seguir.

A mis profesores por su acompañamiento y entrega a lo largo de mi formación académica como neuropsicóloga.

A mis coordinadores de sede clínica por compartir sus conocimientos clínicos y por su acompañamiento.

Especialmente al Dr. Ignacio y la Dra. Yulia por su paciencia y disposición para que este proyecto pudiera culminarse.

A Gilberto por sus retroalimentaciones a distancia.

A los estudiantes que formaron parte de la muestra de esta investigación. Sin su disposición este proyecto no hubiera podido realizarse.

A Mariana por alentarme a hacer este proyecto y acompañarme como amiga y colega desde la licenciatura.

A mis compañeros de generación que fueron una gran red de apoyo en todos los sentidos durante esta travesía.

A Alexa y Andrea por ser pacientes conmigo en sede y orientarme en las evaluaciones y elaboración de informes.

A Gaby por apoyarme emocionalmente con consejos y tener siempre palabras de aliento

A Arnoldo y David por ser excelentes co-equiperos en sede. Me llevo grandes experiencias del tiempo juntos como colegas.

A Charo y Dani por ser mi familia poblana en estos dos años. Gracias por su hospitalidad, cariño y amistad.

A Pame y Adri por estar presentes durante estos dos años sin importar la distancia.

A tía Anabell por todo su apoyo y guía profesional y personal.

A tía Boly, tía Amanda y tía Linda por su cariño y apoyo para que pudiera continuar con mis estudios de posgrado.

A Silvia y Geny por su paciencia con todos los trámites administrativos.

ÍNDICE

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I:	
ANTECEDENTES SOBRE EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES	
1.1 Estructuras cerebrales implicadas en las emociones	12
1.2 Estudio de las emociones en la normalidad en el enfoque histórico-cultural.....	15
1.2.1 Estudio de las emociones en la patología en el enfoque histórico-cultural...	19
1.2.3 Métodos de evaluación de las emociones en el enfoque histórico-cultural..	21
1.2.3.1 Instrumentos basados en la presentación de cuadros artísticos y textos literarios	21
1.3 Estudio de las emociones en la normalidad en el enfoque cognitivo	22
1.3.1 Estudio de las emociones en la patología en el enfoque cognitivo	25
1.3.2 Métodos de evaluación de las emociones en el enfoque cognitivo	26
1.3.2.1 Instrumentos basados en cuestionarios y auto-informes	26
1.3.2.2 Instrumentos basados en medidas de habilidad	28
1.3.2.3 Instrumentos basados en imágenes fotográficas	28
1.4 Habilidades intelectuales y cognitivas requeridas para el perfil del psicólogo.....	29
 CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	
2.1 Teorías explicativas de la formación de la personalidad	31
2.1.1 Teoría conductista	31
2.1.2 Teoría psicodinámica	32
2.1.3 Teoría fenomenológica.....	33
2.1.4 Teoría de los rasgos	33
2.1.5 Teoría cognitiva.....	34
2.1.6 Teoría histórico-cultural	35
2.2 Teorías explicativas de la formación y diagnóstico del intelecto	40
2.2.1 Teoría de los factores	41
2.2.2 Teoría biológica innatista	41
2.2.3 Teoría interaccionista	42
2.2.4 Teoría histórico-cultural.....	44
2.3 Teorías explicativas de la formación de las emociones	46
2.3.1 Teoría fisiológica	47
2.3.2 Teoría biológica innatista	47
2.3.3 Teoría anátomo- fisiológica	49
2.3.4 Teoría cognitiva	50
2.3.5 Teoría histórico-cultural	51
CAPÍTULO III	
INVESTIGACIÓN	53

3.1 Planteamiento del problema	53
3.2 Pregunta de investigación	53
3.3 Objetivos	54
3.3.1 Objetivos generales	54
3.3.2 Objetivos específicos	54
3.4 Hipótesis	54
3.5 Metodología	54
3.6 Tipo y diseño de investigación	54
3.7 Participantes	55
3.7.1 Criterios de inclusión	55
3.7.2 Criterios de no inclusión	55
3.8 Instrumentos/ materiales	56
3.8.1 Protocolo de Evaluación De La Esfera Afectivo- Emocional (PEAE)	56
3.8.2 Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS)	57
3.8.3 El Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	58
3.8.4 El Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT)	60
3.9 Descripción de variables	61
3.10 Procedimiento	62
3.11 Análisis de datos	63
3.12 Análisis estadístico	63

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Descripción del desempeño de los participantes por instrumento	64
4.1.1 Descripción del rendimiento del Protocolo de Evaluación de La Esfera Afectivo-Emocional (PEAE)	64
4.1.2 Descripción del rendimiento del Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS)	78
4.1.3 Descripción del rendimiento del Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	83
4.1.4 Descripción del rendimiento del Test de Inteligencia Emocional Mayer – Salovey- Caruso (MSCEIT)	84
4.2 Comparación del desempeño de los participantes en los distintos instrumentos	97
4.3 Desempeño por sujeto en los distintos instrumentos	98
4.4 Correlaciones entre los distintos instrumentos	100
4.5 Correlaciones entre las subpruebas de cada instrumento	101
4.5.1 Correlaciones entre las tareas del Protocolo de Evaluación de la Esfera Afectivo Emocional (PEAE)	101
4.5.2 Correlaciones entre los dominios del Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS)	102
4.5.3 Correlaciones entre las tareas del Trait Meta- Mood Scale (TMMS)	103
4.5.4 Correlaciones entre las tareas del Test de Inteligencia Emocional Mayer - Salovey Caruso (MSCEIT)	103

CAPÍTULO V:

CONSIDERACIONES FINALES

5.1 DISCUSIÓN	105
----------------------	-----

5.1.1 Discusión de los resultados obtenidos globalmente	106
5.1.2 Discusión de resultados obtenidos en el protocolo de la esfera afectivo emocional (PEAE)	112
5.1.3 Discusión de resultados obtenidos en el Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS)	118
5.1.4 Discusión de resultados obtenidos en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS).....	119
5.1.5 Discusión de resultados obtenidos en el Test de Inteligencia Emocional Mayer Salovey Caruso (MSCEIT)	119
5.2 Cuadro comparativo instrumento	122
5.3 Conclusiones	127
5.4 Alcances y Límites	127
5.4.1 Protocolo de Evaluación de la Esfera Afectivo Emocional (PEAE)	127
5.4.2 Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS)	127
5.4.3 Trait Meta-Mood Scale	128
5.4.4 Test de Inteligencia Emocional Mayer Salovey Caruso (MSCEIT)	128
5.5 Recomendaciones para futuras investigaciones	128
5.5.1 Recomendaciones para la práctica clínica	129
GLOSARIO	131
REFERENCIAS	132
ANEXO	135

RESUMEN

La evaluación y el adecuado diagnóstico de las habilidades de la esfera emocional cuenta con diferentes formas en su aproximación en dependencia del marco teórico que se utilice, ya que dependiendo de éste hay diferentes concepciones y definiciones respecto a la habilidad emocional.

Desde la perspectiva cognoscitiva es muy frecuente que la evaluación de las emociones se realice a partir de cuestionarios de auto-informe, evaluación de observadores externos o bien a través de métodos de habilidad. Desde esta aproximación se considera muy frecuentemente, para la evaluación de la esfera emocional a la percepción como proceso principal en las investigaciones las cuales presentan imágenes de rostros, de figuras complejas conocidas como “arte abstracto”, y paisajes que representan contextos con valencia agradable o desagradable. En este tipo de instrumentos no siempre se evalúan las habilidades tanto afectivas como intelectuales de las personas en un contexto cercano a la vivencia real.

Dentro de la aproximación histórico-cultural, se evalúan las habilidades emocionales por medio de la presentación de textos literarios y cuadros artísticos. Estas actividades se desarrollan de manera integral dentro de un contexto social determinado y llevan impresas en ellas un alto contenido emocional que promueve el reconocimiento, identificación y comprensión de las emociones.

Los objetivos del presente estudio fueron: 1. Comparar los datos a partir de los cuatro instrumentos utilizados (MSCEIT, TMMS-24, IAPS y la evaluación de la esfera afectivo emocional), 2. Correlacionar el desempeño de los sujetos en cada uno de los instrumentos, 3. Correlacionar las subpruebas dentro de cada instrumento empleado. 4. Establecer las semejanzas, diferencias y utilidad que aporta cada instrumento para la investigación de las emociones. 5. Caracterizar la percepción, facilitación, comprensión y manejo/ regulación emocional dentro del periodo universitario del desarrollo (18-24 años).

El procedimiento consistió en primera instancia en explicar el estudio, posteriormente se realizó una entrevista para recabar datos así como para descartar problemas emocionales. Luego se aplicó el test MoCa para descartar daño cognitivo. Posteriormente se realizó la aplicación de los distintos instrumentos MSCEIT, TMMS-24, IAPS y la evaluación de la esfera afectivo emocional (PEAE). Para cada instrumento se llevaron a cabo procedimientos de análisis de datos distintos. Para el PEAE se obtuvieron puntuaciones correctas (1) e incorrectas (0) a partir de las cuales se estuvo la estadística descriptiva. Para las imágenes IAPS se obtuvo el rendimiento dividiendo las imágenes en tres dimensiones (valencia, activación y dominancia) y se calificó por medio de escala Likert 1- valor mínimo 5- valor máximo, a partir de este puntaje se estuvo la estadística descriptiva. Para el TMMS se obtuvieron puntuaciones directas que se normalizaron a partir del manual y se obtuvieron las calificaciones para cada dimensión (percepción, comprensión y regulación), luego se obtuvo la estadística descriptiva. Para el MSCEIT se obtuvieron las frecuencias de las respuestas de los participantes. Las respuestas más frecuentes con puntuación máxima (escala Likert 5), se tomaron como respuestas correctas. Posteriormente se agruparon los reactivos de acuerdo a las cuatro dimensiones (percepción, facilitación, comprensión y regulación), para obtener la estadística descriptiva del desempeño. Para el análisis estadístico se utilizó la prueba no paramétrica (ANOVA de Friedman). Para la prueba post hoc se utilizó la prueba no paramétrica (Wilcoxon). Para determinar las correlaciones entre los instrumentos y entre las tareas de cada instrumento se utilizó un análisis de correlación bivariada (Spearman).

A partir del análisis de datos se hacen varias conclusiones. 1. La evaluación de las emociones es un proceso complejo que involucra procesos de pensamiento de análisis y síntesis que, sea cual sea el método de evaluación empleado, se relaciona con el proceso intelectual. 2. El rendimiento en cada una de las pruebas se relaciona con el bagaje académico, cultural y personal de los participantes. 3. La utilidad de cada instrumento depende del objetivo que el investigador tenga. 4. Existen pocas correlaciones entre los cuatro instrumentos; cada uno evalúa aspectos distintos de la esfera de las emociones. 5. Existen mayores correlaciones

entre las tareas de un mismo instrumento. Lo que indica que hay congruencia entre las tareas de cada instrumento.

INTRODUCCIÓN

Las emociones son parte fundamental de la vida de las personas, son los estados del organismo que nos hacen sentirnos humanos. Se sabe que las experiencias que mejor se recuerdan son las que tienen una emoción asociada. Las emociones son importantes pues poseen una función de comunicación, interacción y mantenimiento de las relaciones sociales (Ramos- Loyo, 2012). En la medida en que se desarrolla la habilidad para regular nuestra conducta, gracias a las emociones, se logra una adecuada adaptación al ambiente social. De este modo las emociones son consideradas como especializaciones conductuales y fisiológicas que han evolucionado debido a que aumentan las oportunidades de que una especie sobreviva. A pesar de su importancia, la emoción, los sentimientos y sus mecanismos neuronales subyacentes han sido menos estudiados que la mayoría de otros procesos psicológicos debido a su naturaleza subjetiva. No ha sido sino hasta el siglo pasado que el estudio de las emociones ha ocupado mayor atención de especialistas de diferentes ramas del conocimiento: filósofos, psicólogos, neuropsicólogos etc. En relación a la neuropsicología ha habido un incremento de estudios que relacionan las emociones con su sustrato cerebral, derivando en una nueva rama que se denomina Neurociencia Afectiva. Actualmente se sabe que existen distintas estructuras cerebrales (hipotálamo, amígdala, corteza prefrontal) que participan en el reconocimiento, experiencia, expresión y regulación emocional (Ostrosky & Velez, 2013).

Existen varias teorías que intentan explicar el surgimiento y desarrollo de las emociones. Por un lado, existe la perspectiva biológica que argumenta que las emociones surgieron como parte del proceso de adaptación y supervivencia de la especie humana. Esta perspectiva considera que las emociones son innatas. Por el otro, existe la perspectiva neurofisiológica. En esta aproximación se vuelve a retomar el papel de la corteza y estructuras subcorticales para explicar el desarrollo de las emociones. Finalmente, la aproximación histórico-cultural

argumenta que las emociones son de origen histórico-social. Dentro de esta aproximación se considera a las emociones como la base fundamental para la formación del pensamiento. Las emociones dentro de esta perspectiva generan las ideas del pensamiento y se relacionan con el motivo de la actividad humana. Las emociones siempre acompañan a la actividad humana, reflejando el éxito o fracaso respecto al objetivo establecido (Leontiev, 1997). Dentro de esta perspectiva histórico- cultural también se ha relacionado a los procesos emocionales con la actividad intelectual ya que éstos influyen de manera positiva o negativa al proceso de solución de problemas. Los sentimientos pueden dirigir o motivar los procesos de pensamiento. En este sentido, la neuropsicología cognositiva argumenta que las emociones en ciertos contextos ayudan a la toma de decisiones (Damasio, 1994 en Ostrosky & Velez, 2013).

Respecto a la forma de evaluar las emociones dentro de la perspectiva cognoscitiva existen tres enfoques principales: instrumentos basados en cuestionarios y auto-informes; instrumentos basados en cuestionarios llenados por observadores externos (profesores y compañeros) e instrumentos basados en medidas de habilidad o ejecución compuestos por tareas emocionales que el sujeto debe resolver. Dentro de la aproximación histórico- cultural, existe una forma diferente de evaluar las habilidades emocionales que consiste en la presentación de textos literarios y cuadros artísticos para el reconocimiento, identificación y comprensión de las emociones.

A pesar del gran auge, en los últimos tiempos, de las investigaciones relacionadas con las emociones, aún son muy pocas aquellas que las evalúan en el periodo de la juventud. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo correlacionar las formas de evaluación y las respuestas emocionales a partir de diferentes instrumentos que tienen como base diferentes aproximaciones teóricas. Además, se pretende caracterizar la percepción, facilitación, comprensión y manejo/ regulación emocional dentro del periodo universitario del desarrollo (18-24 años).

CAPÍTULO I:

ANTECEDENTES SOBRE EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES

A lo largo de este capítulo, se realizará una revisión de la literatura, así como de trabajos de investigación anteriores relacionados con las emociones. Se abordarán las estructuras cerebrales implicadas en las emociones, los principales hallazgos sobre el reconocimiento y comprensión de emociones tanto en la normalidad como patología, los primordiales métodos de evaluación y finalmente se expondrán estudios sobre el perfil cognitivo de los psicólogos debido a que la muestra de esta investigación está compuesta por estudiantes de licenciatura de la carrera de psicología. Lo anterior se dividirá bajo dos perspectivas principales: la cognitiva y la histórico –cultural.

1.1 Estructuras cerebrales implicadas en las emociones

Actualmente es bien sabido que las emociones y los sentimientos tienen un sustrato anatómico y funcional el cual se ha corroborado a través de distintas técnicas de imagen cerebral funcional. Las estructuras que están íntimamente relacionadas con las emociones son el sistema límbico; un conjunto de estructuras neuronales ubicadas alrededor de la frontera entre el telencéfalo y el diencefalo.

En primer lugar, se encuentra la amígdala; una estructura del telencéfalo situada en el lóbulo temporal, anterior al hipocampo, implicada en las reacciones que se producen ante estímulos amenazantes. La amígdala cuenta con funciones de anticipación e integración a través del control del tronco y las funciones hipotalámicas. Tiene conexiones corticales hacia la corteza prefrontal, y produce diferentes tipos de reacciones conductuales ante situaciones de miedo y ansiedad como: taquicardia, reacción galvánica de la piel, palidez, dilatación pupilar etc. (Rains, 2004).

Otra estructura relacionada con las emociones es corteza cingulada anterior que permite la representación mental de situaciones del entorno activándose cuando se atribuyen características sociales o creencias a los objetos o situaciones. Finalmente, también se encuentra la corteza prefrontal la cual permite flexibilidad, posibilidad de cambio del foco atencional, reconocimiento de aspectos conductuales en situaciones sociales y la toma de decisiones (Levav 2005, Damasio, 1994 en Ostrosky & Velez, 2013).

La corteza juega un papel importante en la interpretación, expresión y regulación de las emociones. Existen diversos estudios que documentan que pacientes con lesión en el hemisferio izquierdo, frecuentemente cursan con depresión, mientras que pacientes con lesiones del hemisferio derecho exhiben una aparente falta de respuesta emocional frente los síntomas causados por su lesión cerebral (anosognosia) (Silverman y Weingartner, 1986 en Rains, 2004).

Hoy se sabe que el hemisferio derecho está especializado para la interpretación y la expresión de la emoción sin importar si es positiva o negativa. También se ha encontrado evidencia respecto a que el hemisferio derecho está especializado para la interpretación de la prosodia afectiva, es decir, la prosodia que comunica emoción. El hemisferio izquierdo, por otro lado, se especializa para percibir el tono del significado de la oración o prosodia proposicional. De igual manera se ha visto que ante lesiones del hemisferio derecho hay deterioro de la percepción de expresiones faciales emocionales. Lo mismo sucede ante la comprensión del humor. Se ha reportado que pacientes con lesiones en hemisferio derecho presentan deficiencias en la apreciación de caricaturas, películas e historias humorísticas. Respecto del hemisferio izquierdo se sabe que éste participa en la apreciación del humor expresado verbalmente (Rains, 2004). Lo anterior indica que si bien el hemisferio derecho está más involucrado en la apreciación del humor, el hemisferio izquierdo también participa bajo ciertas condiciones.

En un estudio Bowers, Bauer y Heilmann (1993 en Rains, 2004) determinaron que el hemisferio derecho está involucrado en la interpretación del repertorio afectivo no verbal, tal como la expresión facial, entonación etc. Por otro lado, la semántica emocional, es decir, el saber que la tristeza, por ejemplo, es una respuesta a la pérdida, se puede ver afectada por lesiones del hemisferio izquierdo.

En otro estudio (Safer y Leventhall, 1997 en Rains, 2004) se evaluó la calificación de la emotividad de pasajes por medio del tono de voz y contenido. Se observó que cuando los pasajes se presentaban en el oído derecho se calificaba la emotividad de acuerdo con el tono de voz, mientras que cuando se presentaba en el oído izquierdo se calificaba de acuerdo con su contenido.

A manera de resumen, se podría comentar que existe evidencia científica para afirmar que ambos hemisferios cerebrales realizan diferentes contribuciones a la interpretación de la información emocional porque procesan diferentes aspectos de la información.

En cuanto a emociones se refiere, es bien sabido en el campo de las neurociencias que el miedo es muy estudiado porque es la emoción en la que se observan mayores reacciones corporales semejantes entre distintas especies de mamíferos. El miedo se genera de manera espontánea ante estímulos peligrosos, sin embargo, el aprendizaje tiene un papel importante ya que hasta cierto punto condiciona a lo que uno le tiene miedo. La estructura implicada en el reconocimiento del medio es la ínsula y su lesión impide realizar asociaciones entre estímulos sensoriales, emociones y cambios viscerales. Otra estructura involucrada es el hipocampo que está involucrado en aspectos de memoria, finalmente se encuentra la corteza prefrontal que interviene en la regulación de las respuestas al miedo (Ramos-Loyo, 2012).

En el caso de la tristeza se ha encontrado decremento del nivel de activación de la corteza prefrontal derecha debido a una baja de los niveles de atención. Las estructuras que se activan por el otro lado, son la corteza orbitofrontal anterior, el polo temporal, la amígdala izquierda y la corteza prefrontal ventrolateral derecha. En el caso del asco se ha encontrado que la ínsula cumple un papel fundamental para el reconocimiento de esta emoción (Ramos-Loyo, 2012).

1.2 Estudio de las emociones en la normalidad en el enfoque histórico-cultural

Las emociones dentro de esta aproximación son consideradas como funciones altamente complejas que incluyen varios eslabones que implican distintos niveles. Las emociones en esta teoría se forman durante el desarrollo del individuo gracias al contexto histórico-cultural. Debido a que las emociones son consideradas como un sistema funcional complejo, al igual que otros procesos psicológicos como el lenguaje, lectura, escritura, no es posible hablar de una estrecha localización de las emociones en el cerebro.

Las emociones son la base para la formación del pensamiento; éstas son capaces de generar ideas por lo que se relacionan de forma muy estrecha con el motivo y la actividad intelectual del individuo (Leontiev, 1997).

Para indagar estos eslabones se propone desde esta aproximación estudiar el significado y el sentido psicológico. Estos dos conceptos fueron desarrollados por Vigotsky (1991) para estudiar el proceso psicológico del lenguaje. El sentido y el significado para este teórico son partes esenciales del pensamiento del individuo. El significado es considerado como parte esencial de las palabras y se relaciona con el proceso de pensamiento de generalización de

conceptos. En este sentido, el significado es un fenómeno verbal e intelectual debido a que el pensamiento está ligado a la palabra y la palabra al pensamiento.

Cabe destacar que dentro de esta teoría, el significado de la palabra no es permanente sino que va cambiando gracias a la evolución histórico-social. Gracias a que el significado de la palabra puede modificarse, la relación entre el pensamiento y la palabra puede variar también (Vigotsky, 1991).

El sentido, por el otro lado, es el reflejo personal del significado: la interpretación personal por parte del sujeto. El sentido se relaciona con la esfera de las emociones. Las palabras adquieren su sentido siempre dentro del contexto determinado. Si el contexto cambia, el sentido también puede variar, algo que no sucede con el significado, el cual siempre permanece estable. Las palabras al estar insertadas dentro de un contexto, toman a partir de él, su contexto intelectual y afectivo y se impregnan de contenido. De este modo, el sentido es un fenómeno complejo y flexible, que va cambiando de una persona a otra y de una situación otra. Por eso, menciona Vigotsky (1991) que, el sentido de una palabra es ilimitado y está determinado por las conexiones de elementos existentes en la conciencia del individuo. Las conexiones entre la palabra y el sentido son muchos más independientes entre sí.

En el campo de la esfera-emocional, las expresiones humanas y su representación pueden tener significados establecidos (expresión de amor, alegría, miedo etc.), y ser comprendidos por las personas. Sin embargo, en el plano individual las mismas representaciones y expresiones de emociones pueden tener sentidos distintos. Esta variedad en los sentidos, puede deberse a la educación, la cultura, el estado físico, el estado emocional o bien el estado intelectual de la persona.

La evaluación de las emociones dentro de esta aproximación se realiza por medio de cuadros artísticos y textos literarios, debido a que son consideradas actividades culturales que por sí misma evocan distintas emociones.

Respecto a las investigaciones de la esfera emocional realizadas con sujetos normales desde esta aproximación, se pueden mencionar dos estudios. Molina (2012) investigó el impacto del nivel de escolaridad en el desempeño de la actividad intelectual en dos grupos de adolescentes normales (preparatoria y licenciatura). El instrumento utilizado en esta investigación evalúa la esfera intelectual por medio de tareas no verbales (cuadros artísticos) y verbales (textos literarios) que necesitan de operaciones de análisis, síntesis, generalización y habilidades de planeación para llevarlas a cabo con éxito. Los resultados evidenciaron mejores rendimientos para el grupo de licenciatura en tareas de comprensión de textos; el grupo de preparatoria tuvo dificultad para comprender el nivel más complejo del texto y acceder al sentido para generalizar la información extraída. Por otro lado, en este mismo estudio se encontró que debido a su complejidad, las tareas de establecer un plan, representaron mayor dificultad para ambos grupos. Se observó mayor dificultad elaborar un plan a partir de un texto, tema o información dada, en relación a la elaboración de un plan a partir de un tema libre. Se observó en el grupo de preparatoria que a los participantes les fue difícil apropiarse del motivo de la tarea, verificar su ejecución y responder a la pregunta final. Por otro lado, en tareas lingüísticas de sentido figurado (refranes), Molina (2012) encontró que el 40 % del grupo de estudiantes de licenciatura logró realizar la tarea sin errores, mientras que sólo un 20% del grupo de preparatoria logró superar la tarea sin errores.

En relación a tareas perceptivas se encontró que sólo el 20% de los participantes logró identificar correctamente la emoción representada por medio de los cuadros artísticos de manera independiente, 40 % de los estudiantes de licenciatura lograron identificar con mínima orientación la emoción representada, mientras que en el grupo de preparatoria sólo el 15 % lo alcanzaron. En relación a tareas no verbales de identificar la emoción determinada, se concluyó a partir del estudio que la mitad de la muestra alcanzó una ejecución correcta. 35% de los integrantes del grupo de licenciatura logró identificar la emoción con la misma orientación, mientras que sólo 10% del total de la muestra de preparatoria accedió a identificar bajo la misma condición. Por lo anterior se concluyó a partir de esta

investigación que existe una correlación positiva entre el nivel de escolaridad y el desempeño en tareas de actividad intelectual.

Bajo la misma línea, Puerto (2013) realizó una investigación sobre la identificación de las emociones en adolescentes sanos a partir de cuadros artísticos y textos literarios. El objetivo del estudio fue caracterizar el reconocimiento emocional, la interpretación y las condiciones que facilitan la identificación de las emociones en los adolescentes escolarizados de 13 a 15 años de edad. Los resultados revelaron que, en tareas perceptivas, los participantes lograron identificar con mayor facilidad los sentimientos de alegría, tristeza y amor, mientras que en tareas verbales se constató que los mejores rendimientos estuvieron relacionados con las emociones de tristeza, alegría y amor. Por otra parte, se presentaron dificultades en la identificación de la emoción de angustia, tanto en la tarea de imágenes como de textos, con aumento en la discriminación de este sentimiento de acuerdo a mayor edad. Se encontró como factores que influyen de manera notoria la interpretación emocional de las imágenes al rostro, la acción y postura. Otros elementos menos mencionados fueron el color y el contexto. Sin embargo, se observó que conforme aumentaba la edad los factores, rostro, postura y contexto, mostraron un ascenso mientras que los factores acción del personaje o los personajes y color, se mantenían estables.

En esta investigación se encontró que los participantes accedían con mayor facilidad a rescatar el significado de las imágenes en comparación con el sentido. Se halló que los participantes tuvieron mejor rendimiento de imágenes en las condiciones reconocimiento emocional (T1) y creación de un título (T6), y las sub-tareas de pares de imágenes, diferente significado y sentido (T5), diferente significado e igual sentido (T2) e igual significado y sentido (T4). Por el contrario, los rendimientos más bajos, correspondieron a las sub-tareas selección de un título (T7) y significado parecido y sentido diferente (T3).

En cuanto a los resultados obtenidos por medio de la tarea de textos, se constató en este estudio que los mejores rendimientos estuvieron relacionados

con las emociones de tristeza, alegría y amor. En cuanto a las variables lecturas del evaluador y lectura del participante, se observó mejor desempeño para la condición lecturas del evaluador la cual facilitó la comprensión y la obtención de respuestas correctas con argumentos correctos. Finalmente, se concluyó que los rendimientos obtenidos en la tarea de textos superaron, notoriamente, el desempeño conseguido en la tarea imágenes, según las condiciones de género y edad.

1.2.1 Estudio de las emociones en la patología en el enfoque histórico cultural

La neuropsicología desde la perspectiva histórico-cultural ha encontrado que en pacientes con daño cerebral se alteran distintos procesos psicológicos como el lenguaje, lectura, escritura, pensamiento, actividad intelectual y los procesos afectivos y emocionales. Es por ello, que muchos de los seguidores de Luria, tales como Tsvetkova (1985), definen a las afasias como una alteración sistémica del lenguaje que incluyen niveles distintos de organización, que conllevan cambios en la esfera afectivo- emocional y personalidad, desintegrando la vida psíquica del individuo afectado. Desde esta escuela se considera a las funciones psicológicas como sistemas funcionales complejos los cuales están constituidos por distintos eslabones y niveles de organización: anatómico, psicofisiológico, lingüístico y psicológico. En este sentido, se considera a las emociones como parte fundamental del proceso intelectual y del pensamiento. Las emociones dentro de este enfoque son esenciales en el proceso de rehabilitación neuropsicológica por su repercusión en los planos sociales y de la personalidad.

A partir de las aportaciones de la teoría de actividad de Leontiev (1997), se comprende que los procesos emocionales son funciones psicológicas sumamente complejas las cuales se forman en el contexto histórico-cultural del individuo y acompañan a éste en todas las actividades que lleva a cabo. Las emociones incluyen distintos niveles como los motivos, las acciones y operaciones.

Desde esta perspectiva Solovieva, Villegas, Jiménez, Orozco y Quintanar (2001) han realizado estudios de las alteraciones de la esfera afectivo-emocional en pacientes con afasia motora eferente, motora aferente, dinámica y semántica. Los resultados de la aplicación del protocolo para la evaluación del esfera afectivo-emocional, antes mencionado, revelaron alteraciones selectivas en el reconocimiento de las emociones. Se puntualizó a partir de la investigación, que las alteraciones en la esfera emocional dependen del mecanismo psicofisiológico alterado en cada una de las afasias (organización secuencial motora, integración cinestésica, organización dinámica e integración espacial). Se encontró que estas alteraciones se encuentran fuertemente vinculadas a la actividad intelectual. Por ejemplo, en la afasia motora eferente se encontraron grandes dificultades para realizar el proceso de análisis. En el caso de la afasia motora aferente, se encontraron inconvenientes en el proceso de síntesis. En el caso de la afasia dinámica hubo evidencia de merma en el reconocimiento de las emociones a causa de la adinamia de los procesos intelectuales. Finalmente, en lo que respecta a la afasia semántica, la dificultad se relacionó con tareas que incluyen información verbal compleja. Como puede verse, en los casos anteriores, la dificultad de los procesos de análisis y síntesis de información repercuten negativamente para que el individuo logre acceder al sentido profundo de textos e imágenes.

Solovieva, Quintanar y Pelayo (2009) bajo la misma perspectiva teórica realizaron otra investigación en relación a las emociones. En esta ocasión se llevó a cabo una evaluación de tareas con contenido afectivo (método de pictogramas, tareas de completar oraciones, caracterizar cuadros con expresiones emocionales etc.) en pacientes con esquizofrenia y daño cerebral tanto en el hemisferio izquierdo como en el derecho. En los resultados se observó que los pacientes con daño cerebral izquierdo presentaron dificultades para ejecutar tareas verbales (análisis lingüístico), mientras que los pacientes con daño cerebral derecho tuvieron problemas en tareas perceptivas (clasificación de imágenes, integración

espacial en un todo). En relación con los pacientes con esquizofrenia se observó pérdida del objetivo para las tareas sin importar la modalidad.

Solovieva y Quintanar (2017) analizaron los defectos de la actividad intelectual (evaluada por medio de cuadros artísticos y textos literarios) en pacientes con afasia semántica y motora aferente. El estudio mostró dificultades en la operación de síntesis en los pacientes con afasia motora aferente y dificultades en la planeación y organización de la actividad en pacientes con afasia semántica. Estos descubrimientos demuestran que en los trastornos afásicos no sólo lenguaje resulta afectado, sino también la actividad intelectual del sujeto.

En este sentido, puede deducirse que la esfera emocional es un proceso psicológico sumamente complejo, que se encuentra relacionado con la esfera de motivos, personalidad y actividad intelectual tanto en la normalidad como en la patología.

1.2.3 Métodos de evaluación de las emociones en el enfoque histórico cultural

1.2.3.1 Instrumentos basados en la presentación de cuadros artísticos y textos literarios

Como se mencionó más arriba, dentro de la aproximación histórico- cultural se evalúa el reconocimiento, identificación y comprensión de las emociones por medio de la presentación de textos literarios y cuadros artísticos. Existe un protocolo elaborado por Solovieva y cols. (1998) que incluye 10 tareas en las cuales se expresan los sentimientos de amor, alegría, tristeza, angustia y miedo. El instrumento se basó en procedimientos propuestos por Zeigarnik (1981) y Tsvetkova (1996) durante el trabajo con pacientes afásicos y psiquiátricos. El protocolo se encuentra dividido en dos secciones trabajo con cuadros artísticos y textos literarios. El trabajo con cuadros incluye tareas como reconocimiento de significado de emociones, comparación del significado emocional similar o

diferente, elaboración de títulos para diferentes cuadros y elección de títulos proporcionados dentro del protocolo. El trabajo con textos por el otro lado, implica el reconocimiento y la determinación de la emoción expresada en versos y textos literarios. Esta sección incluye dos variantes: lectura realizada por el paciente y lectura realizada por el evaluador. También existe una tarea de reproducción de expresiones emocionales con ayuda de gestos y mímica.

1.3 Estudio de las emociones en la normalidad en el enfoque cognitivo

Desde la perspectiva cognoscitiva se entiende a la emoción como un concepto complejo que involucra la capacidad para reconocer expresiones y percibirlas, es decir identificar lo que sentimos y pensamos. También incluye a la expresión emocional por medio de lenguaje verbal y no verbal, así como la regulación emocional que se refiere a la capacidad de expresión de las emociones dentro de un contexto social específico. Debido a que desde esta aproximación se concibe a las emociones en relación a la capacidad para reconocerlas, es decir, la capacidad metacognitiva que tiene la persona respecto a su percepción, una forma común de evaluarlas es por medio de cuestionarios de auto informe. Otra manera es por medio de imágenes o fotografías como es el caso del Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS) donde las personas deben calificar de acuerdo a unos valores emotivos personales, indicando el efecto de una imagen fotográfica sobre su propia percepción e interpretación emocional. Desde esta aproximación se concibe a la emoción no sólo desde valores subjetivos de percepción. Con la finalidad de mitigar efectos de deseabilidad social de los instrumentos de auto informe se ha comenzado a evaluar las emociones desde el concepto de regulación emocional, que se relaciona estrechamente con habilidades estratégicas. Evidentemente estos últimos métodos de análisis obedecen a la teoría de la Inteligencia Emocional (IE).

La importancia del reconocimiento emocional, en esta aproximación, radica en que una adecuada capacidad de identificación emocional permite el

mantenimiento de las relaciones sociales. Este reconocimiento se lleva acabo principalmente a través de gestos faciales y corporales y es una habilidad que se desarrolla con la edad. Ramos-Loyo y cols. (2005 en Ramos-Loyo, 2012) realizaron en México un estudio con niños desde primero de primaria hasta tercero de secundaria en donde se mostraban a partir de imágenes distintas emociones básicas: alegría, enojo, miedo, disgusto, sorpresa y tristeza. Los resultados mostraron que la alegría se reconoce a partir de los seis años, el enojo y el asco hasta los 12 años y la sorpresa y la tristeza hasta los 15 años.

Continuando con la identificación de las emociones Izard (1992 en Levav, 2005) realizó un estudio para determinar a qué edad se logra la identificación de emociones (enojo, alegría, sorpresa, angustia, disgusto, interés y vergüenza). Los resultados arrojaron que luego de dos años se logran expresar todas estas emociones, pero solamente hasta los nueve años se logra una adecuada identificación.

Otro estudio realizado por Fox (2001 en Levav, 2005) referente a la discriminación de alegría tristeza y sorpresa reveló que a la edad de 10 meses los bebés diferencian entre objetos y caras que expresan emociones, encontrando que la detección de emociones se desarrolla antes que la habilidad para diferenciar objetos. De esta forma puede deducirse que el rostro es un objeto muy valioso tanto a nivel biológico como psicológico y social para los bebés; es el primer medio que establece la comunicación social.

Loeches, Carvajal, Serrano y Fernández (2004) realizaron un estudio sobre la percepción y expresión facial de emociones en lactantes y niños encontrando que a partir del primer año de vida, los niños muestran capacidades básicas para reconocer emociones gracias a la participación del hemisferio derecho principalmente. En el caso de los lactantes se encontró que expresan emociones por medio de acciones musculares similares a las de los adultos.

Respecto a la regulación emocional, que se refiere a la capacidad de mantener y modular la intensidad y duración de las emociones, se han estudiado dos procesos principales: “de abajo hacia arriba” el cual se encuentra relacionado con la entrada de información y respuestas automáticas generadas a partir de la evaluación de los procesos emocionales, mientras que los procesos de “arriba hacia abajo” son mecanismos voluntarios que pueden reducir o aumentar la reacción emocional. Se sabe que la capacidad de regulación emocional se desarrolla con edad; entre los cinco y los 12 años los niños aprenden a controlar las expresiones emocionales y evaluar situaciones confusas. La regulación de las emociones depende de estructuras como la ínsula y el lóbulo temporal derecho, la parte anterior ventral del cíngulo y la corteza prefrontal que ayuda a inferir la intención de las personas y la evaluación consciente de la emoción (Ramos -Loyo, 2012).

En relación a la edad adolescente existen múltiples estudios en relación al desarrollo emocional y las habilidades sociales. Gliar y cols. (2008), estudiaron la inadecuación social de esta población en España, encontrando que la inteligencia emocional es útil para mejorar la competencia social y los problemas de comportamiento, pues explican que la habilidad para usar y regular las emociones facilita el pensamiento, aumenta la concentración y controla el comportamiento impulsivo.

Otro estudio realizado por Zavala, Valdez y Vargas (2008) en México que investigó la relación entre inteligencia emocional y habilidades sociales, encontró que los adolescentes con alta aceptación social obtenían elevadas puntuaciones en las medidas emocionales de auto-informe poniendo de manifiesto la relación existente entre habilidades de la esfera afectivo-emocional y las habilidades sociales.

1.3.1 Estudio de las emociones en la patología en el enfoque cognitivo

Es sabido que, muy frecuentemente, los accidentes cerebrovasculares y los traumatismos craneoencefálicos generan alteraciones emocionales. Por ejemplo, Muñoz, Céspedes y Cano (2000) aplicaron la escala neuro-conductual revisada a 60 pacientes afectados por traumatismo craneoencefálico de distinta severidad y encontraron de manera generalizada bajo funcionamiento de los lóbulos frontales y baja relación entre la severidad del daño y la presencia de determinadas alteraciones emocionales de ansiedad y depresión. Estos hallazgos indicaron que el grado de conciencia es una variable que puede explicar el nivel de ajuste emocional después de una lesión cerebral.

Tabernero y Politis (2012) realizaron otro estudio para evaluar el reconocimiento facial de emociones básicas a través de selección, emparejamiento y denominación de imágenes con asociaciones a la prosodia emocional en pacientes que cursaban con demencia fronto-temporal. El instrumento utilizado fue el protocolo para la evaluación de comunicación de Montreal. Los resultados del estudio evidenciaron alteraciones en el reconocimiento facial de emociones básicas y la prosodia.

Posteriormente Salas y Castro (2014) realizaron un estudio sobre las consecuencias emocionales en lesiones en la corteza frontal. En esta investigación se explica que la desorganización mental genera falta de regulación y con ello dificultad la regulación emocional.

En relación a estudios llevados a cabo con el Sistema IAPS, Flores y Cols. (2013) realizaron un estudio para evaluar la relación emocional entre adolescentes y adultos jóvenes, a partir de las tres dimensiones que propone el instrumento: valencia, excitación y dominancia. Para ello se midió la reacción autónoma de frecuencia cardíaca, conductancia de la piel, temperatura y la respuesta muscular abdominal. En las respuestas autónomas no se encontraron diferencias

significativas entre los grupos de edad. Sin embargo, hubo diferencias en las respuestas de los diferentes tipos de estímulos, aunque éstas tampoco fueron significativas. Se concluyó, por lo anterior, que existe un nivel similar en la reacción de reconocimiento y respuesta autónoma de valencia emocional entre adolescentes y adultos jóvenes. A partir de estos hallazgos se hipotetiza que hay un desarrollo posterior en el procesamiento de la afectividad a nivel de estructuras del SNC, pero no del SNP.

Otro estudio más reciente realizado por Galindo y Cols. (2015) por medio del sistema IAPS en jóvenes sanos de 20 años, evidenció que las imágenes IAPS cargadas afectivamente se procesan peor que las neutrales durante tareas de memoria de trabajo. Indicando que la valencia emocional tiene un efecto en el tiempo de reacción haciéndolo más extenso para imágenes desagradables en comparación a las agradables.

1.3.2 Métodos de evaluación de las emociones en el enfoque cognitivo

Como se mencionó con anterioridad, dentro de la perspectiva cognoscitiva existen tres enfoques principales para evaluar las emociones: 1) instrumentos basados en cuestionarios y auto-informes, 2) instrumentos basados en cuestionarios llenados por observadores externos (profesores y compañeros) e 3) instrumentos basados en medidas de habilidad o ejecución compuestos por tareas emocionales que la persona debe resolver.

1.3.2.1 Instrumentos basados en cuestionarios y auto-informes

Los cuestionarios, escalas y auto-informes son considerados el método de evaluación de las emociones más tradicional. Dentro de estos tipos de instrumento el sujeto evalúa las emociones a través de preguntas o afirmaciones por medio de la escala likert la cual va desde el número uno que representa “nunca” hasta el número cinco que representa “siempre o muy frecuente”.

En lo que respecta a los instrumentos basados en auto-informes se encuentra el Emotional Quotient Inventory (EQ-I) de Bar-On. Este cuestionario contiene 133 reactivos divididos en 15 sub escala que pretenden medir la capacidad de la persona para afrontar con éxito las demandas y presiones del contexto en cinco dimensiones: el factor intrapersonal e interpersonal, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el humor en general.

Otro dentro de este mismo grupo es el TMMS que evalúa tres aspectos de la inteligencia emocional mediante la capacidad de sentir y prestar atención a las emociones, la capacidad de identificar y comprender los estados emocionales, así como el control de las emociones negativas y mantenimiento de las emociones positivas. La versión en castellano se compone de 24 ítems.

Otro similar es la escala de E de Schutte que proporciona una puntuación única de inteligencia emocional, pero que a la vez puede dividirse en cuatro sub factores: percepción emocional, manejo de emociones propias, manejo de emociones de los demás y utilización de las emociones (Extremera & Fernández, 2004).

La desventaja de los instrumentos antes descritos, que se fundamentan en medidas de auto-informe, es que el sujeto contesta en función de su percepción y puede responder de acuerdo a la deseabilidad social. A pesar de esto, estos instrumentos son útiles para proporcionar información sobre habilidades interpersonales y comportamientos auto informados del individuo.

Por otro lado, las medidas de evaluación basadas en observadores externos, se fundamentan en que la inteligencia emocional es la capacidad de manejar y comprender las emociones de los que nos rodean, y por ello resulta útil preguntar a esas personas (maestros, profesores, padres) cómo el sujeto maneja sus emociones en distintos contextos. Este tipo de instrumentos se utilizan como medida complementaria de los cuestionarios de auto-informes con la finalidad de evitar sesgos de deseabilidad social (Extremera, Fernández, 2004).

La desventaja de estos tipos de instrumentos es que la información está restringida al contexto de la observación, pero al igual que los instrumentos de auto-informe presentan información valiosa respecto a habilidades interpersonales.

1.3.2.2 Instrumentos basados en medidas de habilidad

Dentro de la perspectiva cognoscitiva las medidas de habilidad basadas en tareas de ejecución para evaluar las emociones, surgen para mermar los sesgos presentan las metódicas anteriores: auto-informe y basadas en observadores externos. De esta forma, estos instrumentos evalúan el estilo y capacidad que el sujeto tiene para resolver distintos problemas emocionales. El más común dentro de estos instrumentos es el MEIS, el cual posteriormente fue mejorado con la versión Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Este instrumento se compone de 141 ítems referentes a problemas emocionales que hay que resolver, cuya finalidad es valorar en qué grado la persona posee las siguientes cuatro habilidades: percibir emociones de manera eficaz, usar emociones para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y manejar las emociones (Extremera, Fernández, 2004). La desventaja de este tipo de instrumento es que las pruebas son contextuales y el rango de edad mínimo de aplicación es de 17 años. De igual manera requieren de mayor tiempo para su completamiento y esto genera sesgo en las respuestas ocasionadas por el cansancio del individuo.

1.3.2.3 Instrumentos basados en imágenes fotográficas

El IAPS (Sistema Internacional de Imágenes Afectivas) desarrollado por el Centro para el Estudio de la Emoción y la Atención con el propósito de impulsar las investigaciones alrededor del análisis de las emociones, es otra medida de evaluación de las emociones que consiste en la presentación de imágenes fotográficas que las personas deben calificar de acuerdo a unos valores emotivos (agradables, desagradables y neutros) indicando el efecto de una imagen fotográfica sobre su propia percepción y eventual interpretación emocional. En la

medición de la apreciación que se hace sobre el contenido emocional de las imágenes fotográficas, se destacan tres dimensiones (Lang, 2008) principales que condicionan la respuesta de una persona, estas son:

- a) la direccionalidad o valencia de la respuesta (agradable-desagradable)
- b) la intensidad o arousal de la respuesta
- c) el control o dominio de la respuesta

1.4 Habilidades intelectuales y cognitivas requeridas para el perfil del psicólogo

El adecuado desarrollo de la esfera afectiva emocional es de suma importancia en todas las etapas de desarrollo (lactancia, infancia, adolescencia, juventud, adultez y ancianidad), debido a que favorece establecer vínculos sociales que son necesarios para tener una vida sana y equilibrada. En el caso específico de los jóvenes universitarios la situación social que les corresponde es la actividad profesional de estudio. Gracias a ella, y a través de distintos tipos de actividad se genera la reestructuración de los procesos psíquicos. En el caso de los estudiantes de psicología son de suma importancia las competencias y habilidades emocionales para la formación profesional. Un adecuado desarrollo de la esfera afectivo-emocional en los jóvenes profesionales de la carrera de psicología posibilita, que posteriormente en la vida laboral, sean empáticos, ayuden a la resolución de problemas de manera eficaz, tengan capacidad de escuchar, manejar conflictos y sepan guiar de manera constructiva las emociones de sus futuros pacientes para que éstos les tengan confianza. La adecuada estructuración de la esfera afectiva-emocional en estudiantes universitarios de la carrera de psicología es fundamental, cualquiera que sea la rama de estudio: clínica, educacional u organizacional.

A partir de un estudio realizado en México por Flores, Morga de Camargo y

cols. (2014) sobre el perfil psicológico, cognitivo y espiritual de estudiantes de psicología de primer ingreso, se encontró que dentro de las características principales de los estudiantes destacaba la necesidad de demostrar una imagen positiva y un adecuado apego a los convencionalismos sociales. En cuanto a sus rasgos clínicos se destacó que son personas conformes consigo mismas, estables, realistas, atentas a su propio estado de salud, sensibles, sociables, tenaces, responsables, relativamente ajustadas a su rol psicosexual, adaptables en general a las condiciones del medio y auto controladas. Se encontró también que se les dificulta ejercer control sobre las propias emociones e impulsos y contaban con poca disciplina para alcanzar metas. Asimismo, se evidenció que pueden llegar a ser personas con baja tolerancia a la frustración y alta impulsividad.

En esta investigación Flores, Morga de Camargo y cols. (2014) también encontraron que los participantes tenían un elevado esquema de autosacrificio; su perfil corresponde a personas que voluntariamente sacrifican sus propias necesidades con tal de remediar las de los demás. De esta forma mantienen la conexión emocional con otros; son felices cuando los otros son felices. También se halló que los estudiantes de psicología no suelen limitarse en la espontaneidad de sus actos, sentimientos o comunicación, ni temen a la crítica. Respecto al perfil de pensamiento se encontró que presentan un estilo reflexivo que busca la conceptualización abstracta y la formación de conclusiones a partir de la estructura y lo metódico.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Teorías explicativas de la formación de la personalidad

Nuestros comportamientos se fundamentan en cierta medida en nuestra personalidad. Las emociones son reacciones o sentimientos intensos dirigidos a un objeto o a una persona que motivan la actividad humana y determinan el comportamiento de los individuos en relación al éxito o fracaso obtenido. De este modo la personalidad resulta fundamental para comprender la génesis de las emociones, por ello dentro de este capítulo se explorarán las principales teorías psicológicas respecto a su formación.

El concepto de personalidad se origina de la palabra persona. De acuerdo a la RAE (2016) la personalidad puede ser definida como: diferencia individual de características y cualidades que posee una persona y la diferencia de otra. En el aspecto teológico se relacionaba a la personalidad con el término de persona y esencia. La persona es considerada como un ente individual, racional y natural. En este sentido Santo Tomás de Aquino exalta el individuo por encima de la realidad, para él nada es superior a la realidad de ser (Montaño, Palacios & Gantiva, 2009).

Como puede verse el estudio de la personalidad es un tema complejo que ha sido de interés no solamente para psicología, sino también de otras disciplinas como la teología, la filosofía e historia social. A continuación, se realizará un breve recuento de las principales perspectivas teóricas sobre la formación de la personalidad.

2.1.1 Teoría conductista

La teoría conductual de la personalidad liderada por Locke en el siglo XVII establece que el ambiente es quien determina la personalidad del individuo, gracias a la moldeabilidad del recién nacido quien viene al mundo como una

“tabula rasa”. Se sigue el esquema tradicional de estímulo-respuesta donde se van formando asociaciones que establecen los hábitos, y así poco a poco se va conformando la personalidad (Montaño, Palacios & Gantiva, 2009).

Dentro de esta aproximación el individuo aprende a ser persona tal como aprende sobre los objetos, lo que excluye la motivación, los aspectos emocionales y morales.

2.1.2 Teoría psicodinámica

La teoría psicodinámica de la personalidad, desarrollada en el siglo XIX por Freud (1856 en Montaño, Palacios & Gantiva, 2009) concibe que la conducta de un individuo es fundamental para entender la personalidad. La conducta de un sujeto resulta de fuerzas psicológicas que se dan dentro de él mismo. La personalidad se va forjando en la medida que el individuo logra satisfacer los deseos sexuales a través de cada una de las etapas psicosexuales: etapa oral, etapa anal, etapa fálica, etapa de latencia y etapa genital. Dentro de esta teoría existen tres estructuras principales: ello, yo y súper yo. El ello es la única estructura presente desde el nacimiento, se encarga de satisfacer deseos y es completamente inconsciente. El yo, por el otro lado, se encarga de satisfacer los deseos del ello en el mundo externo actuando bajo el principio de realidad por medio del razonamiento. Esta estructura se encuentra entre el plano consciente y preconscious. El súper yo es el componente moral que conduce a la realización acciones morales aceptadas socialmente.

Como puede verse dentro de esta aproximación la formación de la personalidad es entendida como la correlación entre lo consciente e inconsciente.

2.1.3 Teoría fenomenológica

Otra teoría es la teoría fenomenológica de la personalidad desarrollada en el siglo XX. Sus principales representantes son Rogers y Allport (1940 en Montaña, Palacios & Gantiva, 2009). Esta perspectiva comprende que el ser humano es responsable de sus propias acciones y cuenta con motivación. Conforme el individuo va alcanzando nuevos niveles de funcionamiento más complejos va constituyendo la personalidad. Así la personalidad es la correlación entre la herencia y el medio. La herencia se refiere a instintos, inclinaciones y capacidades. El medio por el otro lado, alude a la cultura, el aprendizaje etc.

Desde esta aproximación se toma como principal determinante de la personalidad a la herencia; se considera que desde del nacimiento la persona viene equipada con capacidades y potenciales que va perfeccionando a través de nuevas destrezas; el medio social solamente posibilita el programa con el que el hombre ya viene equipado.

2.1.4 Teoría de los rasgos

La teoría de los rasgos por el otro lado, representada por Cattell y Eysenck (1968; 1970 en Montaña, Palacios & Gantiva, 2009) define a la personalidad a través del conjunto de características individuales. R. Cattell (1968) realizó una agrupación de acuerdo a cuatro criterios: rasgo comunes a toda las personas contra únicos, superficiales contra profundos, constitucionales que dependen de la herencia contra moldeados por el ambiente y dinámicos los cuales motivan a la consecución de una meta contra habilidad; la capacidad de alcanzar una meta y el temperamento, es decir los aspectos emocionales.

Para Eysenck (1970 en Montaña, Palacios & Gantiva, 2009) la personalidad es una organización estable del temperamento, el intelecto y aspectos físicos. Para él la formación de la personalidad está compuesta por tres dimensiones:

introversión-extroversión, emocionalidad-estabilidad y psicotismo que cuando se presenta hay pérdida del principio de la realidad.

2.1.5 Teoría cognitiva

La teoría cognitiva plantea que la personalidad es el resultado de la interacción entre la cognición, el aprendizaje y el ambiente. El ambiente influye en las formas de comportamiento y modifica las expectativas internas del individuo. El adecuado cumplimiento de las expectativas genera la autoeficacia; capacidad de manejar adecuadamente las situaciones que se presentan y generar resultados deseados (Montaño, Palacios & Gantiva, 2009). En esta teoría la personalidad se forma de la mezcla del ambiente, intelecto y el contacto social que posibilita el aprendizaje, pero también gracias a la orientación a metas y autoregulación.

La teoría integradora representada por Millton (1990 en Cardenal, Sánchez, Ortiz-Tallo, 2007) intenta elaborar un modelo más amplio de la personalidad, la cual no puede limitarse a la descripción del temperamento, el carácter o la inteligencia, sino que necesariamente debe incluir los tres aspectos. Del mismo modo, el concepto de personalidad no debe limitarse al consciente o inconsciente, ni a conductas internas u observables, tampoco a diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres como lo hace la psicología social que define la personalidad en función de roles. El rol es la conducta que se espera de una persona que ocupa determinado lugar en la estructura de cierto grupo social. Desde esta perspectiva la personalidad es un sistema de roles asimilados en el grupo social. Así se reduce a la personalidad al conjunto de roles desempeñados por la persona (Leontiev, 1997).

De este modo los representantes de la teoría integradora proponen cinco grandes rasgos de personalidad: extroversión, agradabilidad, escrupulosidad, estabilidad emocional y apertura a la experiencia. Asimismo, se proponen

dimensiones del temperamento: búsqueda de novedad, evitación del daño, dependencia de recompensa, habituación de respuestas aprendidas y persistencia. Las dimensiones del carácter serían: cooperación o empatía, autotrascendencia u originalidad y autodirección hacia un objetivo. Milton (1990 en Cardenal, Sánchez, Ortiz-Tallo, 2007) propone posteriormente un modelo evolutivo en donde la personalidad es el conjunto de aspectos cognoscitivos, conductuales, biológicos y aspectos interpersonales. La personalidad para este teórico es el resultado de la interacción entre los factores biológicos y contextuales.

El problema fundamental es que la mayoría de estas teorías es que conciben el desarrollo de la psique y de la personalidad como algo innato en donde la sociedad únicamente influye en su formación. A continuación, se expondrá la concepción de la formación de la personalidad con base en los fundamentos de la teoría histórico-cultural.

2.1.6 Teoría histórico-cultural

Desde la aproximación histórico -cultural se concibe que la formación de las funciones psicológicas superiores se da a partir de la interacción social. La cultura crea y organiza las formas de interacción tanto con los objetos como con las personas, así el desarrollo cultural construye la psique humana pues la somete a nuevas leyes (Vigotsky,1996). Por ello, se considera al desarrollo y estructura de las funciones psicológicas el origen de la personalidad. La historia del desarrollo de la personalidad de acuerdo Vigotsky (1996) puede resumirse en tres leyes principales las cuales se exponen brevemente a continuación:

La primera ley alude a la transición de los comportamientos naturales, inmediatos y espontáneos a los mediados, los cuales aparecen en el proceso del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Estas funciones se van

perfeccionando gracias a nuevas formas de pensamiento que se apoyan principalmente en el lenguaje o en otro sistema de signos.

La segunda ley se refiere al hecho de la íntima relación entre las funciones psíquicas superiores y el desarrollo de las formas colectivas, sociales del comportamiento. En un inicio las funciones psíquicas fueron relaciones reales entre los hombres; eran procesos repartidos entre varias personas. Estas formas que en un inicio fueron colectivas se convirtieron en individuales, en formas de conducta y del pensamiento de la personalidad. Inicialmente el lenguaje, por ejemplo, surge como una forma de relacionar, comunicar y organizar a la colectividad, pero luego se transforma en un medio fundamental del pensamiento y de todas las funciones psicológicas superiores, es decir, el lenguaje es considerado como un medio fundamental de la estructuración de la personalidad. Así esta ley apunta a la génesis social de las formas superiores del comportamiento, las cuales son copia de las relaciones sociales entre los hombres, pero trasladadas al interior de la personalidad y por ello constituyen su base. Por eso dentro de esta perspectiva la naturaleza de la personalidad es considerada social.

La tercera ley hace referencia al paso de las funciones desde afuera hacia adentro. Toda forma superior de conducta es considerada en un inicio como una operación externa. De acuerdo a Vigotsky (1996) las personas nos forjamos a nosotros mismos a través de interacción con otros.

Otro punto importante desarrollado desde esta perspectiva se relaciona con el hecho de que las funciones psíquicas superiores se fundamentan en el dominio de la propia conducta. La conciencia es el nivel de la psique que permite conocer el mundo de las cosas y mundo propio para poder reflexionar y modificarlo. De acuerdo a Leontiev (1997) el desarrollo de la conciencia es posible gracias al lenguaje, el cual permite desarrollar el significado de la palabra para posteriormente hacer generalizaciones y llevar a cabo un adecuado desarrollo

intelectual. El nivel más elevado de la conciencia es la autoconciencia que posibilita el poder controlarse a uno mismo, analizarse y analizar su papel en la estructura social. El desarrollo de la personalidad dentro de esta perspectiva no es otra cosa que el desarrollo de la autoconciencia y su dominio, pues de este modo se mediatiza la personalidad. El desarrollo de la autoconciencia se da sólo a través de la relación de la persona con el medio social. La estructura de este medio social puede ser distinta y esto genera por ejemplo, diversidad entre la autoconciencia de un adolescente rural y un adolescente urbano, pues el contenido cultural del medio en el que viven varía. Gracias a la formación de la autoconciencia es que en la edad de transición (adolescencia), la persona va adquiriendo la capacidad de comprender a las demás con mayor amplitud y profundidad. Esta también es la razón por la que el adolescente duda en sus decisiones, se recrimina y analiza sus propios sentimientos. La autoconciencia se desarrolla cuando el adolescente regula de manera interna los procesos psicológicos, es decir, reflexiona sobre sus propios procesos de pensamiento (Vigotsky, 1996). Dentro de esta perspectiva se considera la autoconciencia como la conciencia social trasladada al interior.

Leontiev (1997) continuando con las ideas de Vigotsky sobre la concepción histórico-cultural de la personalidad, la concibe como una nueva formación psicológica que se conforma en medio de las relaciones sociales del individuo dentro de la actividad. La actividad para este autor es entendida como el conjunto de procesos unidos para el logro de un resultado determinado. Cualquier actividad incluye los siguientes elementos en su estructura: el motivo, el objetivo, el objeto, la base orientadora de acción, las operaciones, y las condiciones para su ejecución. (Talizina, 2009). Estos elementos estructurales de la actividad aparecen de manera simultánea; no se conciben como componentes encadenados uno detrás de otro, sino que todos se encuentran presentes desde el inicio de la realización de la actividad.

La actividad siempre está determinada por el motivo, el cual está señalado por la necesidad del individuo. Las necesidades y los motivos se relacionan fuertemente con la esfera afectiva-emocional; el equilibrio de los afectados depende de la estabilidad de los motivos. De este modo, la disminución de los motivos puede generar la detención de la actividad o bien determinar el cambio de los objetivos. Por ello, no es de extrañarse que tanto la actividad como las acciones se van transformando en dependencia de la edad psicológica que atraviesa el sujeto. Así, por ejemplo, al enriquecerse, estas acciones entran en conflicto con los motivos que las generaron y dan pie a las crisis de desarrollo, en donde es posible observar un desplazamiento de los motivos, modificándose la jerarquía y apareciendo nuevos, es decir nuevas formas de actividad (Leontiev, 1997).

Según Leontiev (1997), para la formación de la personalidad son necesarias dos condiciones. La primera es la riqueza de los vínculos del individuo con el mundo a través de una gran cantidad de actividades a las que el sujeto está inmenso. El desarrollo de la personalidad será distinto de acuerdo a las condiciones culturales e históricas del medio social al que pertenece la persona. Las condiciones sociales condicionan la actividad práctica, los conocimientos, las normas, las formas de comunicación. Lo importante es que, a partir de la experiencia cultural, el niño va transformándola en su propia riqueza formado así su propia conciencia y estructurando de este modo su personalidad. La segunda se refiere a la jerarquización de las actividades. Estas jerarquías existen siempre en todos los niveles de desarrollo. El grado más elevado de la jerarquía es el motivo-fin. Este motivo-fin debe fusionar la vida del individuo con su bien último.

Este mismo autor menciona que la estructura de la personalidad cuenta con líneas motivacionales jerarquizadas dentro de sus actividades. Estas líneas forman el perfil psicológico de la personalidad y se mencionan a continuación:

1. Amplitud de los vínculos
2. Nivel de su jerarquización

3. Estructura general

Dentro de esta perspectiva el temperamento, los intereses, las actitudes, los hábitos, las costumbres, los rasgos morales etc. son subestructuras psicológicas de la personalidad que se trasmutan dependiendo de la edad psicológica, pero nunca desaparecen.

Como puede notarse desde la perspectiva histórico- cultural, a diferencia de las teorías antes descritas, la personalidad no es producto del entrecruzamiento entre lo biológico y lo social, sino que expresa la integridad del sujeto y se va conformando gracias a la interacción con el medio social que lo rodea. En palabras del autor:” la personalidad es un producto relativamente avanzado del desarrollo histórico social y ontogenético del hombre” (Leontiev, 1997, p.138). Así la personalidad es el resultado del proceso de maduración del aspecto biológico bajo la influencia de las acciones del medio histórico-social que lo envuelve. La integridad del sistema nervioso, es una condición necesaria para el desarrollo de la personalidad, pero no se concibe como el andamiaje sobre la cual se forma (Leontiev, 1997).

Desde esta teoría, la personalidad está determinada por las relaciones sociales del hombre en su actividad. El hombre al entrar en la sociedad donde existen diversos sistemas de relaciones adquiere nuevas cualidades que van caracterizando la personalidad. A través de la interacción externa con el medio, el sujeto se modifica a sí mismo.

En relación a los motivos, Leontiev (1997) menciona que el individuo se encuentra lleno de necesidades, estas necesidades sólo pueden llevarse a cabo dentro de la actividad. La necesidad o motivo es la condición de la actividad, es el punto de partida, pero en cuanto el sujeto comienza actuar, la necesidad deja de existir. Las necesidades pueden ser satisfechas en una amplia gama de objetos los cuales se convierten en estímulos de la actividad. De esta forma, las necesidades se transforman a través de los objetos durante el uso de los mismos.

En el hombre las necesidades establecen nuevas relaciones entre sí. En un inicio, el individuo actúa para satisfacer necesidades básicas, pero posteriormente la relación se invierte, y el hombre satisface sus necesidades elementales para actuar.

Bajo esta misma perspectiva las emociones son fundamentales en la conformación de la personalidad, pues reflejan las relaciones entre los motivos o necesidades y la posibilidad de realización exitosa de una actividad. Las emociones surgen después de la actualización de la necesidad y después de la valoración racional de la actividad; son momentos relevantes de la actividad, no acciones de la propia actividad. Las emociones tienen función de dar sensación positiva o negativa a las acciones realizadas. Los sentimientos por el otro lado, son vivencias emocionales estables, cristalizadas (Leontiev, 1997).

Como pudo notarse la concepción de la formación de la personalidad difiere en dependencia de la escuela teórica que se utilice, yendo desde la simple asociación de respuestas que establecen hábitos, al aspecto consciente e inconsciente, a definirla en relación a características internas y observables, a entenderla como la interacción entre lo biológico y la cultura o finalmente gracias a las relaciones sociales del individuo dentro de la actividad. Sin embargo, a pesar de las discrepancias entre las teorías, es posible notar convergencias respecto al concepto de personalidad. Estas similitudes son la concepción de la personalidad como una unidad irrepetible, integradora que dirige los procesos psicológicos y es el punto de partida para explicar cualquier fenómeno psíquico.

2.2 Teorías explicativas de la formación y diagnóstico del intelecto

Debido a que el presente estudio tiene como objetivos comparar las respuestas a partir de diferentes instrumentos que evalúan la esfera afectiva emocional y sabiendo que las emociones se relaciona con la actividad intelectual tanto en el enfoque histórico-cultural como el cognoscitivo, es necesario realizar

una revisión de las principales teorías de la formación y diagnóstico del intelecto, que van desde la concepción innata, hasta la concepción interaccionista. Estas perspectivas se describen a continuación.

2.2.1 Teoría de los factores

Horn y Cattell (1968 en Carbajo, 2011) desarrollaron la teoría de los factores de capacidades cristalizadas y fluidas. Las capacidades cristalizadas hacen referencia a la cantidad de conocimientos obtenidos culturalmente. De este modo representan el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado a través de la historia de aprendizaje del sujeto. Este tipo de capacidades se constituyen por aptitudes relativas a la comprensión verbal, el establecimiento de relaciones semánticas, la evaluación y valorización de la experiencia, el establecimiento de juicios y conclusiones, los conocimientos mecánicos o la orientación espacial.

Las capacidades fluidas por el otro lado, se relacionan con la habilidad para resolver problemas en situaciones novedosas. Cabe destacar que estas habilidades se consideran como aptitudes primarias, innatas o biológicas e independientes del aprendizaje, la experiencia y la educación (Solovieva, 2014).

Cabe destacar que estos factores son independientes uno del otro, pero juntos en una especie de interacción producen la inteligencia individual general.

2.2.2 Teoría biológica innatista

Stern (1915 en Solovieva, 2014) por el otro lado, entiende el intelecto únicamente como una capacidad innata. Propulsó el concepto de coeficiente intelectual para medir el desarrollo del intelecto. Este resulta de la suma de puntuaciones obtenidas durante la ejecución de tareas en diferentes pruebas en estrecha relación con la edad cronológica. Así se crea la aproximación psicométrica (cuantitativa) para la valoración del intelecto, que resulta de la

cuantificación de respuestas correctas que obtiene el individuo evaluado, lo cual conduce a omitir la personalidad del niño y el análisis de las dificultades, el proceso de ejecución de las tareas y los grados de ayuda.

Para Sternberg (1982 en Solovieva, 2014) el diagnóstico de la capacidad intelectual se apoya tanto en la experiencia como en el intelecto el cual se evidencia más claramente en situaciones desconocidas. Para este teórico los conceptos y tareas nuevas determinan la capacidad para razonar. El intelecto, de acuerdo a esta perspectiva, puede dividirse en dos tipos: el académico y el práctico. En relación a lo académico cabe mencionar que no sólo basta con tener amplios conocimientos ya que si no se poseen estrategias y habilidades metacognitivas, éstas no rinden fruto. Para este autor la automatización es un parámetro de la capacidad intelectual ya que se minimiza el esfuerzo mental y se convierte en un componente básico de las habilidades intelectuales. Cabe destacar que desde esta perspectiva la automatización depende de la capacidad del sujeto para aprender.

2.2.3 Teoría interaccionista

Gardner (1995 en Solovieva, 2014) identifica dos mundos en el desarrollo del intelecto: el mundo social y de los objetos. Según su teoría las diferencias biológicas tienen influencia sobre el desarrollo, pero desde el inicio existe la interacción con la cultura. A su vez este teórico identifica dos formas del conocimiento: el medio sensorio motor y el medio simbólico. H. Gardner es conocido como el representante holístico del concepto de inteligencia, pues en su teoría abarca un amplio abanico de inteligencias que pueden ser estudiadas y estimuladas por separado. Reconoce, en su teoría de las inteligencias múltiples, la naturaleza plural de la inteligencia y atribuye a otras capacidades humanas el mismo valor que se venía concediendo a las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas.

En cuanto al diagnóstico del intelecto, este autor propone identificar distintas inteligencias denominadas: lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, cinestésica-corporal, intrapersonal e interpersonal. Así propone diagnosticar la capacidad intelectual con la construcción del perfil de la manifestación de todas las inteligencias del individuo.

La teoría de Piaget (1952 en Solovieva, 2014) concibe que el intelecto se desarrolla gracias a la maduración biológica progresiva y a través de la acción práctica individual del niño. Dentro de esta aproximación, el infante es un ser biológico que debe adaptarse gradualmente al medio social que lo rodea. De este modo, la etapa inicial del desarrollo intelectual es el mundo individual del propio niño; poco a poco su mundo se va socializando a través de la interacción y la acción con los objetos. Así la acción posteriormente se convierte en operación del pensamiento y se incluye en el intelecto. Para Piaget el pensamiento debe corresponder a la actividad, es decir estar en equilibrio. Este equilibrio se logra gracias a los procesos de asimilación y acomodación que ayudan a formar los conocimientos y a estructurar el mundo.

Para la evaluación del intelecto Piaget (1952) propone cuatro estadios por los que necesariamente el niño debe pasar para desarrollar el intelecto: estadio sensoriomotor (0-2 años), estadio pre-operatorio, (2-7), estadio de operaciones concretas (7-11) y finalmente estadio de operaciones formales (11-15). En este sentido, la evaluación consiste en estudiar las habilidades que el niño ya posee a partir de diferentes experimentos desarrollados por el autor.

Como puede verse dentro de esta teoría, el desarrollo del intelecto y adquisición de conocimientos necesita de tres condiciones básicas: la maduración biológica, las acciones con los objetos y la interacción social. Dentro de esta perspectiva la vida emocional y la comunicación con los adultos se encuentra ausente.

Bonfenbrener (1987,1994 en Solovieva, 2014) desde la perspectiva ecológica propone una serie de sistemas que se van ampliando. Cada uno de los sistemas superiores representa interacciones de los niveles inferiores. Estos sistemas son: microsistema, ecosistema y macrosistema. Este teórico considera el desarrollo como el cambio de la personalidad de las relaciones del medio social al que pertenece. Dentro de su perspectiva se propone estudiar el desarrollo dentro de diferentes actividades en los diferentes sistemas que rodean el niño. El intelecto dentro de esta perspectiva, se concibe como la capacidad de adaptación y reconstrucción del medio y no es posible separarlo de la psique y la personalidad. De este modo, se considera al infante como un sujeto activo en el proceso de su propio desarrollo.

2.2.4 Teoría histórico-cultural

Para la psicología histórico-cultural el desarrollo del intelecto no se da gracias a la interacción de los componentes biológico y social como lo explica la teoría propuesta por J. Piaget porque ambos poseen la misma fuerza. Más bien estos componentes constituyen las condiciones básicas para el desarrollo adecuado. A diferencia del concepto de socialización gradual que sirve de adaptación al medio de acuerdo a Piaget, dentro de esta perspectiva se considera al niño desde su nacimiento como un ser social pues depende para su adecuado desarrollo completamente del adulto para formar conceptos. (Vigotsky, 1996). Así el intelecto es el potencial de la actividad intelectual del ser humano, el cual se va generando a través de la experiencia social por medio de diferentes acciones: la lúdica, la escolar, la laboral, la comunicativa y la intelectual (Solovieva, 2014).

El intelecto se desarrolla de manera conjunta con las demás funciones psicológicas superiores dentro de la actividad y ésta varía en las diferentes etapas de desarrollo. Por ello, el desarrollo no es posible entenderlo fuera del desarrollo psicológico general, ya que el tipo de actividad, los intereses particulares, los

motivos, las sensaciones las cuales caracterizan la personalidad del individuo son su base. De esta forma el ser humano dentro de esta concepción nunca se adapta al mundo como lo menciona J. Piaget, sino que lo va transformando a partir de su actividad práctica dentro del mundo social en el que habita (Leontiev, 1997).

Para Vigotsky (1992), en la psique del niño habitan tres procesos simultáneos que se encuentran mediatizados por el uso de signos y símbolos. Estos tres procesos son los inconscientes, los semi-conscientes y los conscientes. Estos procesos se van incrementando en dependencia de la edad psicológica que el menor atraviesa. Por ello, la esfera intelectual se encuentra íntimamente relacionada con otros procesos psicológicos como el lenguaje el cual siempre se encuentra incluido en la solución de problemas.

Para que haya un adecuado desarrollo del intelecto necesariamente debe haber adquisición de nuevos conocimientos, esta adquisición se efectúa a través de acciones y actividades nuevas, las cuales deben ir evolucionando en los distintos planos; desde el concreto hasta el lógico- abstracto que se da gracias a la interiorización gradual de las acciones. Esta interiorización posibilita la automatización, de manera que se produce la reducción de la estructura condicionando que las acciones se vuelvan involuntarias e inconscientes. El enriquecimiento del contenido del pensamiento, depende más que nada del plano del desarrollo intelectual más que de la edad cronológica (Solovieva y Quintanar, 2011).

Así pues, la actividad intelectual desde la teoría histórico-cultural constituye un fenómeno psíquico particular que no se puede examinar en el mismo nivel que las funciones psicológicas superiores. La actividad intelectual es un sistema particular superior, que se estructura sobre las funciones psicológicas superiores y que actúa sobre la base y como resultado del conjunto de estas. La función de la actividad intelectual consiste en la transformación de los datos obtenidos, en su interpretación en correspondencia con el problema, en su solución y en la

obtención del resultado, y como consecuencia, en la adquisición de nuevos conocimientos (Tsvetkova, 1999).

A manera de resumen es posible decir que en cuanto a formación y diagnóstico del intelecto existen básicamente tres posturas distintas. Las primeras son las que conciben a la formación del intelecto gracias a una capacidad innata, las segundas la conciben como interacción de los componentes biológicos y sociales y la tercera gracias a la actividad, la cual se desarrolla siempre dentro de un contexto social. En relación a las emociones puede decirse que el proceso de identificación, comprensión e interpretación emocional involucra procesos de pensamiento de análisis y síntesis complejo que, sea cual sea el método de evaluación empleado, se relaciona con el proceso intelectual.

2.3 Teorías explicativas de la formación de las emociones

Debido a que la presente investigación tiene como objetivo el estudio de los afectos y emociones, resulta necesario conocer las distintas posturas teóricas de la formación de las emociones ya que partir de éstas es que se fundamentan los distintos instrumentos que a la fecha se han desarrollado. Básicamente existen cuatro perspectivas principales en relación a la formación de las emociones: la teoría fisiológica, la teoría evolutiva, la teoría neurofisiológica, la teoría cognitiva y finalmente la histórico -cultural.

En la antigua Grecia los filósofos como Patón y Aristóteles explicaban la emoción en relación a los valores morales. De este modo las emociones “buenas” provocan una conducta moral aceptable, mientras que las “malas” generan conductas morales inaceptables (Levav, 2005). Posteriormente se comienza a entender la emoción fuera de la moral, y se explica entonces en base a estados fisiológicos del organismo. Así se crea la teoría fisiológica que se explicará brevemente a continuación.

2.3.1 Teoría fisiológica

La teoría fisiológica desarrollada en el siglo XIX y representada el psicólogo y filósofo norteamericano W. James y el danés C. Lange hace referencia a que los procesos emocionales son simples reacciones viscerales, musculares y vasculares. Para ellos, los cambios fisiológicos son los que indican al individuo sobre lo que está sintiendo. La experiencia emocional es el resultado de la retroalimentación del cuerpo en relación a su estado interno o excitación periférica como puede ser el temblor o el sudor. Así dentro de esta aproximación las emociones son entendidas como sensaciones corporales sobre las que se toma conciencia. Para estos autores no existe la emoción si no hay una manifestación corporal. Así es posible experimentar una emoción, sin la necesidad de tener el estado mental de la misma (Rains, 2004; Escoto, 2013).

Como puede verse esta perspectiva deja de lado la relación entre las emociones y los contenidos cognoscitivos, las emociones se reducen a la sensación de cambios corporales. Así diferentes tipos de emoción (honor y terror) pueden igualarse porque ambas producen temblor muscular, por ejemplo. Es una perspectiva que entiende a las emociones de manera mecánica y reduccionista.

2.3.2 Teoría biológica innatista

Otra posición teórica es la biológica o periférica que se relaciona con el carácter evolutivo de la emoción. Esta perspectiva parte de la teoría evolutiva propuesta por Darwin (1959 en Levav, 2005; Velásquez, Rojas, 2009) y se encuentra ampliamente desarrollada en su libro “Expresión de las emociones en los animales y en el hombre”. En este escrito Darwin argumenta que la expresión de ciertas emociones en humanos es innata y universal; producto de la evolución y por ende compartidas en cierto sentido con otros animales. De este modo, se explica que ciertas conductas innatas sirven para reaccionar de forma eficaz y

adecuada a los estímulos ambientales (agradables-desagradables e inofensivos-peligrosos).

En relación al carácter universal de las emociones, es posible decir que de acuerdo Darwin existen ocho emociones básicas comunes tanto a animales como a seres humanos. Éstas son: alegría, malestar, interés, sorpresa, miedo, enojo, disgusto y vergüenza. De acuerdo a esta teoría los cambios en el cuerpo aparecen después de la percepción del acto emotivo y a esto se le denomina emoción. Además de los cambios corporales, la emoción se encuentra relacionada con la expresión facial, movimiento corporal, tono de voz y prosodia.

Darwin expone tres principios para explicar la mayoría de las expresiones y gestos voluntarios del hombre y de los animales. El primer principio hace referencia a la asociación de las costumbres útiles. Por ejemplo, la acción de algunos músculos puede producirse sin provocar ninguna sensación, ni llegar al nivel de la conciencia, únicamente serían movimientos reflejos, siempre que se encuentren asociados a causas semejantes a las que en principio provocaban el movimiento. Estos movimientos son transmitidos genéticamente. El segundo principio se relaciona con impulsos opuestos e ineficaces. Se refieren a movimientos contrarios al fin esperado, pero muy expresivos como por ejemplo, encoger los hombros, porque se encuentran unidos a una sensación y se cumplen de manera inconsciente.

El tercer principio por el otro lado, se refiere a que la acción debida a la excitación del sistema nervioso en el cuerpo, se da de manera independiente a la voluntad. Algunos ejemplos de este tipo de principio es el temblor y la sudoración que se manifiestan bajo diferentes emociones (Velásquez, Rojas, 2009).

Darwin también estudia la relación de las emociones con la cultura y en este sentido menciona que la cultura condiciona ciertas emociones dependiendo de las relaciones sociales establecidas, por ejemplo, llorar para externar dolor o tristeza.

2.3.3 Teoría anátomo- fisiológica

En contraposición a la perspectiva biologicista-innatista, surge posteriormente la teoría neurofisiológica representada principalmente por Cannon (1932 en Rains, 2004; Levav, 2005; Escoto, 2013). Este teórico entiende que las emociones comienzan en los centros subcorticales, específicamente el tálamo, el cual funciona como centro receptor y distribuidor de la información sensorial que proviene del mundo externo. De este modo se recibe la información provocada por la emoción la cual asciende a la corteza cerebral que organiza la calidad de la experiencia emocional subjetiva para ser posteriormente cualitativamente interpretada, mientras el hipotálamo organiza simultáneamente la excitación periférica, la cual retroalimenta a la corteza influyendo en intensidad a la experiencia emocional.

De este modo, a partir de esta teoría, se comienza a revalorar el papel de la corteza cerebral en la influencia de las emociones. Se establece que la actividad visceral es secundaria a la actividad de los hemisferios cerebrales.

Dentro de esta misma aproximación surge la idea de Circuito de Papez en un intento por enfrentar el problema de los mecanismos neuronales que subyacen a la influencia recíproca de la excitación corporal y experiencia emocional.

De acuerdo al neuroanatomista Papez existen dos mecanismos por medio de los cuales surgen los sentimientos conscientes. El primero lo llamó vía del pensamiento y el segundo vía del sentimiento. En la vía del pensamiento, la entrada sensorial alcanza la circunvolución cingulada, vía el tálamo y la corteza. También estaría la entrada hacia la circunvolución cingulada desde las áreas corticales que mantiene la memoria a largo plazo. Esta vía sería a través de la cual la memoria podría evocar sentimientos conscientes. La vía del sentimiento con entrada al tálamo va primero a través del hipotálamo, para luego proyectarse hacia la circunvolución cingulada vía el tálamo anterior.

El circuito funcionaría de la siguiente manera: la corteza cingulada se proyecta hacia el hipocampo vía el cíngulo. El hipocampo proyecta hacia los

cuerpos mamilares vía el fórnix. Los cuerpos mamilares proyectan hacia el tálamo anterior vía el tracto mamilo-talámico. Finalmente, el tálamo anterior proyecta hacia la corteza cingulada vía a las radiaciones talamo-corticales (Rains, 2004).

Sin embargo, Papez no fue capaz de someter sus hipótesis a prueba para determinar las conexiones neuronales de la emoción debido a que en la época las técnicas eran insuficientes, a pesar de ello, esta aportación promovió la teorización acerca de los mecanismos neuronales de la emoción e influyó en el desarrollo del concepto de sistema límbico por Mac- Lean (1952 en Rains, 2004; Ostrosky & Velez, 2013) para denominar a ciertas estructuras cerebrales con relación estrecha en la mediación de las emociones. Dentro de estas estructuras incluyó al hipotálamo, la amígdala spectrum y la corteza prefrontal.

2.3.4 Teoría cognitiva

Otra aproximación es la cognitiva, dentro de ella se desarrolló la teoría de la excitación cognitiva de la emoción representada por Schachter y Singer (1962 en Rains, 2004), en la cual por medio de un experimento, se les inyectó a sujetos con epinefrina y posteriormente se les expuso situaciones que evocarían situaciones positivas o negativas. A algunos sujetos se les informó que recibirían epinefrina y que a causa de ello podrían experimentar excitación periférica (aceleración del ritmo cardíaco), mientras que a otros no se les dijo. Si bien la mayoría de los sujetos experimentaron la misma calidad de la emoción, es decir positiva o negativa, los sujetos informados atribuyeron su excitación a su estado emocional y esto aumentó la intensidad de su experiencia emocional, demostrando de esta forma que la creencia del sujeto de ser excitado influye directamente en la experiencia emocional aun cuando la creencia se base en información falsa. Estas investigaciones son representativas de la importancia cognitiva como factor contribuyente a la experiencia emocional. Se podría concluir entonces que las interpretaciones cognitivas influyen en lo que la persona siente. Por otro lado,

dentro de esta misma visión se podrían englobar los estudios de Damasio (1994 en Ostrosky & Velez, 2013) en relación a las emociones.

Para Damasio (1994 en Ostrosky & Velez, 2013) las emociones son esencialmente la respuesta corporal de un proceso de evaluación realizado por el cerebro. Al mismo tiempo, este autor propone que gracias a la evolución existe un mecanismo llamado “marcador somático” que permite reaccionar de forma inmediata sin la necesidad de pensar conscientemente antes de decidir la acción a realizar. Este marcador se fue desarrollando a largo de la vida gracias a la interacción con el medio social y se relaciona estrechamente con el proceso de toma de decisiones. Gracias a él se llevan a cabo decisiones convenientes. Cabe destacar que a nivel neuroanatómico el marcador somático sería la corteza prefrontal (Levav, 2005, León Carreón, 2015).

2.3.5 Teoría histórico-cultural

Vigotsky (2004) representante de la teoría histórico cultural, critica que estas posturas (evolutiva, fisiológica y neurofisiológica) no poseen la capacidad de explicar el significado que las emociones tienen para la persona que las experimenta, es decir, el papel que tiene la conciencia y el pensamiento en las emociones, ni tampoco la relación estrecha que existe entre las emociones y la personalidad de cada individuo. Dentro de esta perspectiva se concibe que las emociones se relacionan estrechamente con las experiencias vividas en el contexto histórico-cultural de ciertas condiciones sociales concretas. La relación del individuo con el medio, no es solamente una relación externa, sino que siempre cuenta con el componente emocional, el cual es la unidad para el estudio de la personalidad y el medio social. La relación del individuo con el medio y viceversa se da a través de la experiencia emocional de la actividad dada.

De esta manera para los representantes de esta escuela, el estudio de las emociones se origina a partir de la relación existente entre el individuo y medio

social; a partir de las relaciones con otras personas, pues estas son el fundamento de las emociones y sentimientos humanos (Rubinstein, 1974).

Dentro de la psicología histórico- cultural, para la organización de la esfera afectivo- emocional, Rubinstein (1974) propuso la división en emociones primarias y secundarias. Las emociones primarias se encuentran relacionadas con los procesos fisiológicos que dependen de necesidades básicas u orgánicas y son comunes al hombre y a los animales. Este tipo de emociones tienen un papel fundamental para la supervivencia ya que generan reacciones apropiadas en momentos de peligro producidos por el entorno.

Las secundarias se relacionan con el sistema jerarquizado de necesidades. Las emociones, depende de los resultados positivos o negativos obtenidos de la necesidad motivada, generando así emociones positivas y negativas. De esta forma, a partir de los resultados obtenidos, el individuo puede modificar o no sus acciones. Las emociones en este sentido condicionan hasta cierto punto las acciones del ser humano, de la misma manera que las emociones se ven condicionadas por las acciones de las personas. En el caso de las emociones secundarias lo importante es que el ser humano supere condiciones adversas para lograr la satisfacción de necesidades que vayan en relación a las exigencias morales del medio social al que pertenece. Cabe destacar que este tipo de emociones se relacionan con la esfera intelectual y confieren la propiedad de psique humana, pues permiten generalizar conceptos, gracias a la excitación emocional generada cuando fueron internalizados.

Como es posible notar, dentro de esta última aproximación las emociones son entendidas como procesos mucho más complejos ya que se les considera como parte fundamental de la formación de la conciencia y la personalidad, la transformación histórica de la sociedad y están relacionadas con la actividad intelectual.

CAPÍTULO III

INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describen los objetivos, la hipótesis y la metodología del trabajo de investigación. Se incluyen los instrumentos utilizados, las características de los participantes del estudio, el tipo de análisis de datos y análisis estadístico.

3.1 Planteamiento del problema

La evaluación y el adecuado diagnóstico de las habilidades de la esfera emocional cuenta con diferentes formas en su aproximación en dependencia del marco teórico que se utilice, ya que dependiendo de éste hay diferentes concepciones y definiciones respecto a la habilidad emocional.

Desde la perspectiva cognoscitiva es muy frecuente que la evaluación de las emociones se realice a partir de cuestionarios de auto-informe, evaluación de observadores externos o bien a través de métodos de habilidad o ejecución como es la percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional.

Dentro de la aproximación histórico-cultural, existe una forma diferente y novedosa de evaluar las habilidades emocionales que consisten en la presentación de textos literarios y cuadros artísticos para el reconocimiento, identificación y comprensión de las emociones. Por tal motivo resulta interesante cuestionarse respecto a ¿qué correlación existe entre las formas de evaluación y las respuestas emocionales a partir de diferentes instrumentos que tienen como base diferentes aproximaciones teóricas?

3.2 Pregunta de investigación

¿Qué tipo de correlación (positiva/ negativa) existirá entre las respuestas de los instrumentos MSCEIT, TMMS, IAPS y la evaluación de la esfera afectivo emocional en jóvenes universitarios sanos de licenciatura?

¿Qué datos aporta cada una de estas pruebas al investigador respecto a la esfera afectivo emocional de un sujeto?

3.3Objetivos

3.3.1Objetivos generales

1. Comparar los datos a partir de los cuatro instrumentos utilizados (MSCEIT, TMMS, IAPS y la Evaluación de la esfera afectivo emocional).
2. Correlacionar las respuestas de los sujetos en cada uno de los instrumentos.

3.3.2 Objetivos específicos

1. Establecer las semejanzas que aporta cada instrumento para la investigación de las emociones.
2. Establecer las diferencias que aporta cada instrumento para la investigación de las emociones.
3. Caracterizar la percepción, facilitación, comprensión y manejo/ regulación emocional dentro del periodo universitario del desarrollo (18-24 años).

3.4 Hipótesis

Por tratarse de un estudio descriptivo exploratorio no hay hipótesis.

3.5 Metodología

3.6 Tipo y diseño de investigación

Las características del estudio corresponden a un diseño no experimental descriptivo correlacional en el cual se contó con la participación de un único grupo correspondiente al rango de edad entre 18 y 24 años.

3.7 Participantes

El conjunto de participantes seleccionados para la investigación responde a las características de un muestreo por conveniencia que consta de un único grupo de 23 sujetos (5 varones y 18 mujeres) estudiantes de licenciatura entre las edades de 18 -24 años de población urbana y nivel socioeconómico medio con una media de edad de 19.6 años, sin diagnóstico de alteración cognoscitiva ni emocional ($x = 28.03$ en el test Moca). Los datos demográficos de esta muestra se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Número de participantes	23
Género	5 masculino 18 femenino
Edad	$x = 19.6$ años
Nivel socioeconómico	medio
Población	Urbana
Nivel educativo	licenciatura
Moca	$x = 28.03$

3.7.1 Criterios de inclusión

Jóvenes sanos de licenciatura (18-24 años) de población urbana.

3.7.2 Criterios de no inclusión

1. Existencia de historia clínica que indique alteración o trastorno psicológico (problemas de aprendizaje, conducta, familiares, etc.), neurológico (trastornos de desarrollo, congénitos, daño cerebral, etc.) y/o psiquiátrico (trastornos de personalidad, afectivos, anímicos, etc.)

2. Aplicación incompleta del protocolo
3. Personas que no hayan querido finalizar la prueba

3.8 Instrumentos/ materiales

Antes de proceder a la aplicación de los instrumentos, se les proporcionó a los participantes un **consentimiento informado** el cual les explicaba los objetivos de la investigación. Posteriormente les fue aplicada una **entrevista filtro** para condensar datos personales de los participantes y seleccionar a aquéllos que cumplieran con los criterios de inclusión. Luego se procedió a aplicar el **Montreal Cognitive Assessment (MoCA)** el cual fue creado por los Institutos de Investigación de Salud de Canadá y de las Sociedades de demencia tipo Alzheimer. El instrumento valora seis dominios cognitivos: memoria, capacidad visoespacial, función ejecutiva, atención/concentración/memoria de trabajo, lenguaje y orientación. Se utiliza como instrumento de tamizaje para detectar daño cognitivo leve o demencias en estados tempranos.

Posteriormente se aplicaron los siguientes instrumentos:

3.8.1 Protocolo de Evaluación De La Esfera Afectivo- Emocional (PEAE)

El protocolo de evaluación de la esfera afectivo emocional está basado en el marco teórico de la escuela histórico cultural y tiene como objetivo valorar el análisis de sentido y de significado de la información afectivo-emocional. Además, se evalúa la habilidad de la persona para analizar las distintas clases de textos (prosa, poesía). Este instrumento consta de dos partes que corresponden a las tareas de reconocimiento del contenido emocional expresado por medio de los cuadros artísticos y la identificación emocional contenida en textos literarios. La primera consiste en la exhibición de imágenes y la comparación de las emociones a través de la exposición de pares de imágenes (cuadros artísticos). La segunda parte consta de la presentación de escritos literarios (versos y textos). Los cuadros y textos están agrupados de acuerdo a las siguientes características:

CUADROS ARTÍSTICOS

Tarea 1	Reconocimiento emocional de la imagen (5 ítems).
Tarea 2	Comparación emocional de dos imágenes. Igual sentido y diferente significado (5 ítems).
Tarea 3	Comparación emocional de dos imágenes. Diferente sentido y significado parecido (5 ítems).
Tarea 4	Comparación emocional de dos imágenes. Igual sentido e igual significado (5 ítems).
Tarea 5	Comparación emocional de dos imágenes. Diferente sentido y diferente significado (5 ítems).
Tarea 6	Reconocimiento emocional de la imagen y creación de un título (5 ítems).
Tarea 7	Reconocimiento emocional de la imagen y selección de uno de los títulos proporcionados (5 ítems).

TEXTOS LITERARIOS

Tarea 9	Reconocimiento emocional del texto por medio de la lectura realizada por el investigador (7 ítems: 3 versos y 8 textos).
Tarea 10	Reconocimiento emocional del texto por medio de la lectura realizada por el participante (7 ítems: 3 versos y 8 textos).

La aplicación de este protocolo se llevó a cabo en sesiones individuales con una duración aproximada 80 minutos respectivamente. Se preguntó a los participantes sobre la emoción contenida tanto en los cuadros como en los textos y el porqué de sus respuestas, de tal manera que la investigadora pudiera determinar los aspectos que determinaban su interpretación.

3.8.2 Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS)

El sistema IAPS fue elaborado por Lang, Bradley & Cuthbert (2008) y consta de la presentación de una serie de imágenes fotográficas a color sobre diversas categorías semánticas que se le presentan al individuo y se estiman sus reacciones afectivas de acuerdo a tres dimensiones. El sistema se compone de más de 1000 imágenes agrupadas en 20 conjuntos y cada uno de ellos contiene 60 imágenes que representan las combinaciones que pudieran existir de la emoción. Para la presente investigación se seleccionaron 24 imágenes (8 positivas, 8 negativas y 8 neutras, expuestas de manera aleatoria a los participantes).

La aplicación del instrumento fue de manera individual con una duración aproximada de 30 minutos. Las imágenes se presentaron en formato Power Point. Para focalizar la atención del sujeto al inicio de la presentación se mostraba una imagen con una cruz blanca en el centro sobre el fondo negro de la pantalla. La duración de cada imagen fue de 5 segundos. Los sujetos tenían 15 segundos para responder en la hoja de respuestas. Antes de proceder la aplicación, se explicó la manera de calificar cada dimensión de la siguiente forma: “la primera dimensión se denomina valencia. Esta dimensión implica un continuo que va desde lo “muy agradable hasta lo muy desagradable. Muy agradable si la imagen hace sentir felices, satisfechos, contentos o esperanzados, o muy desagradable si la imagen hace sentir infelices, enfadados, insatisfechos, melancólicos, desesperados o aburridos. La segunda dimensión se denomina activación. Esta dimensión implica un continuo que va desde lo muy activado hasta lo muy calmado. Muy activado es cuando la imagen hace sentirse muy alerta, inquietos o nerviosos. Para la calma si la imagen objetivo hace sentirse relajados, tranquilos, inactivos, aburridos, somnolientos, desactivados o inactivos. La tercera dimensión se llama dominancia. Esta dimensión implica un continuo que va desde muy influenciado (dominado) hasta muy dominante. Para el sentirse influenciado (dominado) se ubican sentimientos caracterizados como totalmente controlados por lo que ven, influidos, manipulados, intimidados, sumisos o guiados. Para el sentirse dominante

si se sintieron completamente dominantes, con influencia, controladores, importantes, y autónomos.” Para cada una de las dimensiones se proporcionó apoyo perceptivo a partir dibujos de rostros para apoyar a juzgar con exactitud la manera en que los participantes se sienten.

3.8.3 El Trait Meta-Mood Scale (TMMS)

El Trait Meta-Mood Scale (TMMS) es un cuestionario de auto-informe que por medio de la escala de Likert evalúa tres aspectos de la inteligencia emocional mediante: la capacidad de sentir y prestar atención a las emociones (8 ítems), la capacidad de identificar y comprender los estados emocionales (10 ítems) y el control de las emociones negativas y mantenimiento de las emociones positivas (6 ítems). La versión en castellano se compone de 24 ítems. A continuación se desglosa la estructura del cuestionario:

Atención (8 ítems)	Hace referencia al grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos. Ej: “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”
Identificación y comprensión (10 ítems)	Hace referencia a cómo las personas creen percibir sus emociones. Ej: “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”
Regulación y control emocional (6 ítems)	Hace referencia a la creencia de las personas sobre su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Ej: “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”.

La aplicación de este instrumento se realizó grupalmente con una duración aproximada de 20 minutos.

3.8.4 El Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT)

El MSCEIT está compuesto por 141 ítems, que miden cuatro habilidades (percibir emociones de manera eficaz, usar emociones para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y manejar las emociones) por medio de ocho tareas emocionales. El MSCEIT proporciona una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas (experiencial y estratégica), las puntuaciones referidas a las cuatro habilidades del modelo y, finalmente, las puntuaciones en cada una de sus subescalas. Cada una de las cuatro habilidades son evaluadas a través de dos tareas. La capacidad para percibir emociones es evaluada mediante tareas de percepción de emociones en rostros faciales y fotografías; el factor de asimilación emocional es medido a través de la tarea de sensación y facilitación; la capacidad de comprensión de emociones es evaluada a través de una tarea de combinación de emociones y otra de cambios o transformaciones emocionales; y, finalmente, la capacidad para manejar emociones es evaluada mediante una tarea de manejo emocional y otra tarea de relaciones emocionales.

A continuación, se desglosa el objetivo de evaluación de cada dimensión:

Percepción	Habilidad para percibir las propias emociones y la de los demás. Percibir emociones en objetos arte, historia, música etc.
Facilitación	Habilidad para generar usar y sentir las emociones para comunicar sentimientos o usarlas en otros procesos cognitivos.
Comprensión	Habilidad para comprender información emocional; saber cómo se

combinan las emociones, saber apreciar los significados emocionales

Regulación Habilidad para modular los sentimientos y los demás; promover la comprensión y el crecimiento personal.

La aplicación del instruemnto se realizó de manera grupal con una duración aproximada de 90 minutos.

3.9 Descripción de variables

Variables dependientes:
Tipos de tareas de:

1. Percepción
2. Identificación/ reconocimiento
3. Facilitación
4. Comprensión
5. Manejo/ regulación emocional

Tipos de respuestas dadas por parte del sujeto

1. Respuesta correcta/ incorrecta

Se compararon estadísticamente las respuestas agrupadas por categorías según el contenido a analizar (cuadros, imagen, textos, oración percepción facilitación, comprensión, manejo regulación etc.)

Variable independiente:

Sexo

Rango de edad

Instrumentos aplicados

Nivel de escolaridad

Nivel socioeconómico

Zona urbana

3.10 Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en tres etapas.

La primera consistió en explicar el objetivo del estudio así como aclarar que la participación se realizaba de acuerdo a la declaración de Helsinki establecida por la Asociación Médica Mundial en 1964, con una carta de consentimiento informado.

La segunda etapa consistió en llevar a cabo la entrevista para recabar los datos y la aplicación del test MoCA para descartar daño cognitivo.

La tercera etapa consistió en aplicar los distintos instrumentos. La aplicación del TMMS 24 y MSCEIT fue de manera grupal con una duración aproximada de 20 y 90 minutos respectivamente. Por otro lado, la aplicación de las imágenes IAPS y del protocolo de evaluación de la esfera afectivo-emocional para pacientes con daño cerebral (PEAE) se llevó a cabo en sesiones individuales con una duración aproximada de 30 y 90 minutos respectivamente. En relación al protocolo de la esfera afectivo emocional se preguntó a los participantes sobre la emoción contenida tanto en los cuadros como en los textos y el porqué de sus respuestas.

3.11. Análisis de datos

Para cada instrumento se llevaron a cabo procedimientos de análisis de datos distintos. Para el protocolo de la esfera afectivo emocional se obtuvo la valoración del rendimiento de los participantes por medio de puntuaciones correctas (1) e incorrectas (0), a partir de las cuales se obtuvo la estadística descriptiva (media en porcentaje).

Para las imágenes IAPS se obtuvo la valoración del rendimiento de los participantes por medio de tres dimensiones distintas (valencia, activación y dominancia) a través de la aplicación de la escala del Likert y se obtuvo la media para cada imagen.

Para el TMMS se obtuvieron puntuaciones directas que posteriormente se normalizaron de acuerdo al manual de calificación del instrumento. Luego se expresó el rendimiento de la muestra en porcentaje.

Para el MSCEIT se obtuvieron las frecuencias de las respuestas de los participantes. Las respuestas más frecuentes se tomaron como las respuestas correctas (sólo mostrando los puntajes máximos (5 en escala Likert). Se agruparon los reactivos de acuerdo a las cuatro dimensiones (percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional) para obtener el desempeño de los participantes.

3.12 Análisis estadístico

Para ver el efecto de cada instrumento sobre el rendimiento de los participantes, se utilizó una prueba no paramétrica para K muestras relacionadas (ANOVA de Friedman). Para la prueba Post hoc se utilizó la prueba no paramétrica para 2 muestras relacionadas (prueba de Wilcoxon). Con la finalidad de determinar si existe alguna correlación entre los distintos instrumentos, así como entre las distintas pruebas se utilizó un análisis de correlación bivariada con la prueba estadística de Spearman. La significancia se tomó a una cola y con una $p = 0.05$.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

A lo largo de este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos de la muestra en los cuatro instrumentos aplicados. Para ello se expondrá primeramente el rendimiento en el protocolo de evaluación de la esfera afectivo-emocional (PEAE). Luego se mostrarán los resultados del rendimiento de las imágenes IAPS. Posteriormente se expondrán los resultados del desempeño en el cuestionario TMMS y finalmente se mostrará el desempeño en el instrumento MSCEIT. Adicionalmente se expondrá una comparación del desempeño de la muestra en los cuatro instrumentos utilizados, así como las correlaciones encontradas entre los distintos instrumentos y entre las subpruebas de cada instrumento.

4.1 Descripción del desempeño de los participantes por instrumento

4.1.1 Descripción del rendimiento del Protocolo de Evaluación de La Esfera Afectivo-Emocional (PEAE)

Para el protocolo de la esfera afectivo emocional los datos de las gráficas se fundamentan en puntajes directos, a partir de los cuales se obtuvieron medias que posteriormente se convirtieron en porcentajes.

El análisis de los resultados del protocolo de la esfera afectivo-emocional para pacientes con daño cerebral se realizó de acuerdo al porcentaje de identificación de emociones en tareas perceptivas (cuadros) y verbales (verso y prosa).

En las tareas de reconocimiento de las emociones en cuadros artísticos se utilizaron siete condiciones: cuatro de éstas consisten en la comparación de dos imágenes:

1. Igual sentido y diferente significado.
2. Significado parecido y sentido diferente.

3. Igual significado y sentido
4. Diferente significado y sentido

Por otro lado, tres restantes evalúan el reconocimiento emocional de una sola imagen:

1. Reconocimiento del contenido emocional de la imagen
2. Creación de un título coherente con el contenido emocional de la imagen
3. Selección de un título que corresponda con el contenido emocional de la imagen).

En las tareas de reconocimiento de las emociones a través de textos literarios (prosa: 8 textos y versos: 6 textos) se utilizan dos condiciones; *lectura propia* y *lectura del evaluador*.

Figura 1: reconocimiento emocional a partir de cuadros y textos

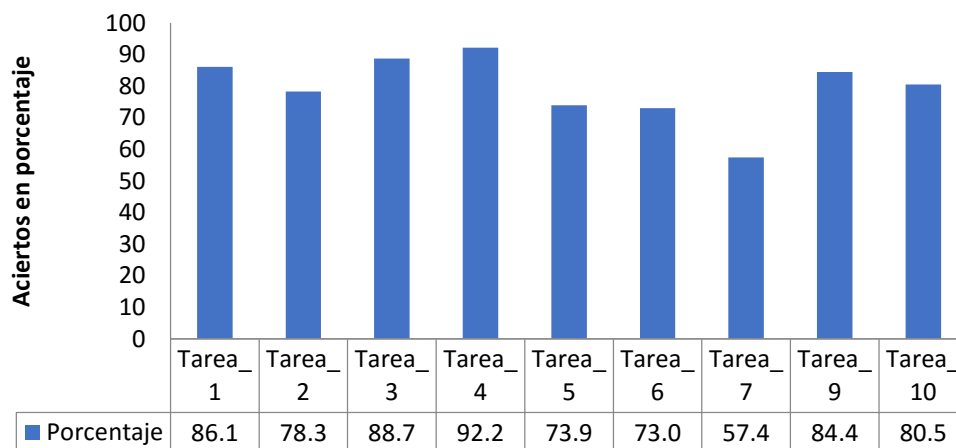


Figura 1: rendimiento total en la prueba. Tarea 1-7 (trabajo con cuadros). Tarea 9 y 10 (trabajo con textos). Tarea1: reconocimiento emocional, tarea 2: diferente significado e igual sentido, tarea 3: significado parecido y sentido diferente, tarea 4: igual significado y sentido, tarea 5: diferente significado y sentido, tarea 6: creación de un título, tarea 7: selección de un título, tarea 9: lecturas del evaluador y tarea10: lectura propia o del participante.

De acuerdo a la figura 1, el desempeño de los participantes superó el 70% de aciertos para todas las tareas de la prueba. La tarea perceptiva con mejor rendimiento en esta prueba es la 4 (identificación de emociones con igual significado y sentido) con 92.2% de aciertos mientras que la más baja es la 7 (selección de un título) con 57.4% de aciertos. En lo que concierne a las tareas lingüísticas en la tarea 9 (textos leídos por el evaluador) se observa un mejor

desempeño (84.4% de aciertos) en relación a la tarea 10 (textos leídos por el participante) ya que el desempeño fue de 80.5%. La prueba no paramétrica K muestras relacionadas (ANOVA de Friedman) arrojó diferencias significativas en el rendimiento de las distintas tareas ($\chi^2(8)=58.051$ $p<0.0001$). La prueba de Wilcoxon arrojó diferencias significativas entre la tarea 1 y la 2, 4, 5 y la 6. También Hay diferencias significativas entre la tarea 2 con la 3, 4 y 7, así como entre la tarea 3 con la 5, 6, 7. Con respecto a la tarea 4 se determinan diferencias en el desempeño con la tarea 5, 6, 7, 9 y 10. La tarea 5 tiene diferencias significativas con las tareas lingüísticas 9 y 10. La tarea 6 por el otro lado cuenta con diferencias significativas entre las tareas 7, 9 y 10. La tarea 7 muestra diferencias significativas con la tarea 9 y 10.

Para ver el efecto de las tareas igual sentido y diferente significado, significado parecido y sentido diferente, igual significado y sentido y diferente significado y sentido del protocolo de la esfera-afectivo emocional, se utilizó una prueba no paramétrica para K muestras relacionadas (ANOVA de Friedman) encontrándose diferencias significativas ($\chi^2(3)=21.107$, $p<0.0001$). Los resultados de la prueba Post hoc (Wilcoxon) se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1: resultados de la prueba Wilcoxon

Tarea 3 (significado igual sentido diferente) vs. tarea 2 significado diferente sentido igual)	Tarea 4 (significado y sentido igual) vs. tarea 2 (significado diferente sentido igual)	Tarea 5 (significado y sentido diferente) vs. tarea 3 (significado igual sentido diferente)	Tarea 5 (significado y sentido diferente) vs. tarea 4 (significado y sentido igual)
$z=-2,266$, $p= 0.23$	$z=-2,996$ $p=0.003$	$z=-2,993$, $p =0.003$	$z=-3,098$, $p=0.002$

Figura 2: Comparación de cuadros en distintas condiciones

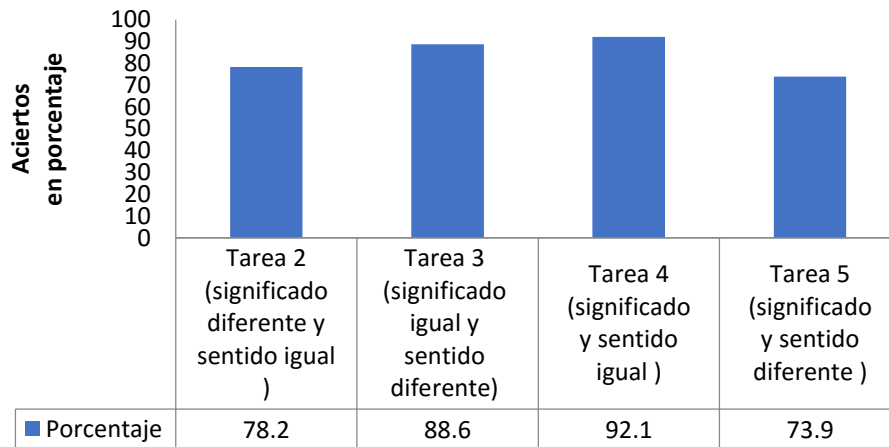


Figura 2: comparación del desempeño de los participantes en la identificación de emociones por medio de las tareas perceptivas con cuadros artísticos en cuatro condiciones: significado diferente y sentido igual, significado igual y sentido diferente, significado y sentido igual significado y sentido diferente.

De acuerdo a las condiciones arriba mencionadas se observa que los participantes obtuvieron un rendimiento que supera el 70% de aciertos para las cuatro condiciones. Se observa un rendimiento significativamente mayor para la condición “significado y sentido igual” con un 92.1% de aciertos. ($z=-3.04$, $p=0.02$) Mientras que la condición “significado y sentido diferente” obtuvo el rendimiento más bajo en relación a las otras condiciones, pues su porcentaje de aciertos se encuentra en 73.9%.

A nivel general se observa que, en el protocolo de la esfera afectivo emocional, en planos perceptivos (cuadros) los participantes consiguieron identificar con mayor facilidad las emociones de amor, alegría y tristeza. La prueba de Wilcoxon mostró que la puntuación de los cuadros de angustia fue significativamente menor (media = 65.22%) que las puntuaciones de los cuadros de alegría (media = 90.43%, $z=-3.29$, $p=0.0005$), tristeza (media = 88.7%, $z=-3.14$, $p=0.001$), amor (media = 92.17%, $z=-3.68$, $p=0.00001$) y miedo (media = 82.61%, $z=-2.23$, $p=0.01$). Véase figura 3.

Figura 3: identificación de contenido emocional por medio de cuadros (percepción)

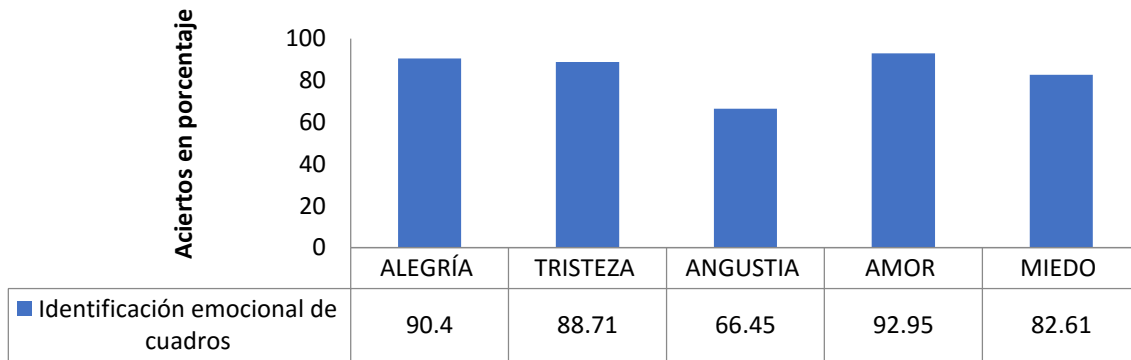


Figura 3: comparación global del desempeño de los participantes en la identificación de emociones por medio de las tareas perceptivas con cuadros artísticos.

Anexo: reactivos cuadros artísticos



Por otro lado, en planos verbales (textos) se observa que en la modalidad verso la emoción más fácilmente reconocida es amor con un 86,95% de aciertos, seguida de alegría con 80,43 % y tristeza con 71,74 %. La puntuación de identificación en versos es significativamente menor entre amor y tristeza ($z = -1.81$, $p = 0.035$). Véase figura 4.

Figura 4: identificación emocional de textos literarios (comprensión)

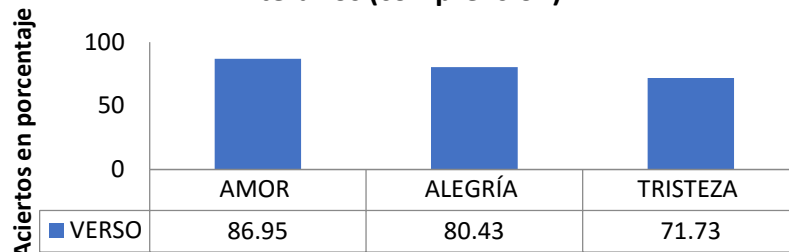


Figura 4: comparación global del desempeño de los participantes en la identificación de emociones por medio de las tareas verbales en la modalidad verso.

En la modalidad prosa por el otro lado, se observa que hubo un mayor porcentaje de aciertos para la emoción de alegría (86,95%) seguida de amor con un 80,43%. La emoción menos reconocida es tristeza con 76,4%. Se observan diferencias significativas entre tristeza y amor ($z=-2.32$, $p=0.01$), y tristeza y alegría ($z=-2.67$, $p=0.04$), así como entre miedo y amor ($z=-2.11$, $p=0.0175$), y miedo y alegría ($z=2.53$, $p=0.055$). Véase figura 5.

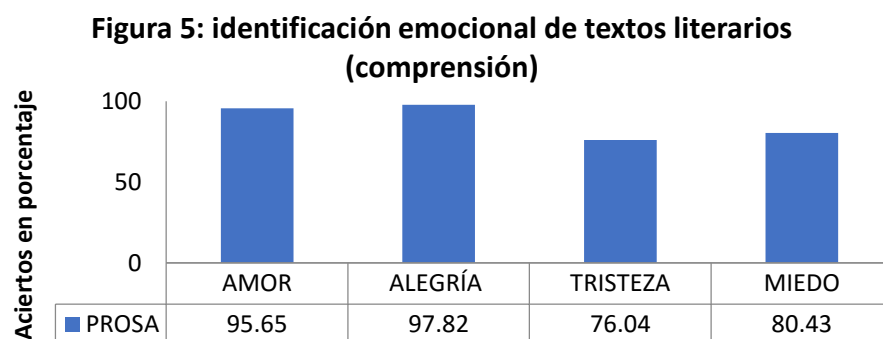


Figura 5: comparación global del desempeño de los participantes en la identificación de emociones por medio de las tareas verbales en la modalidad prosa.

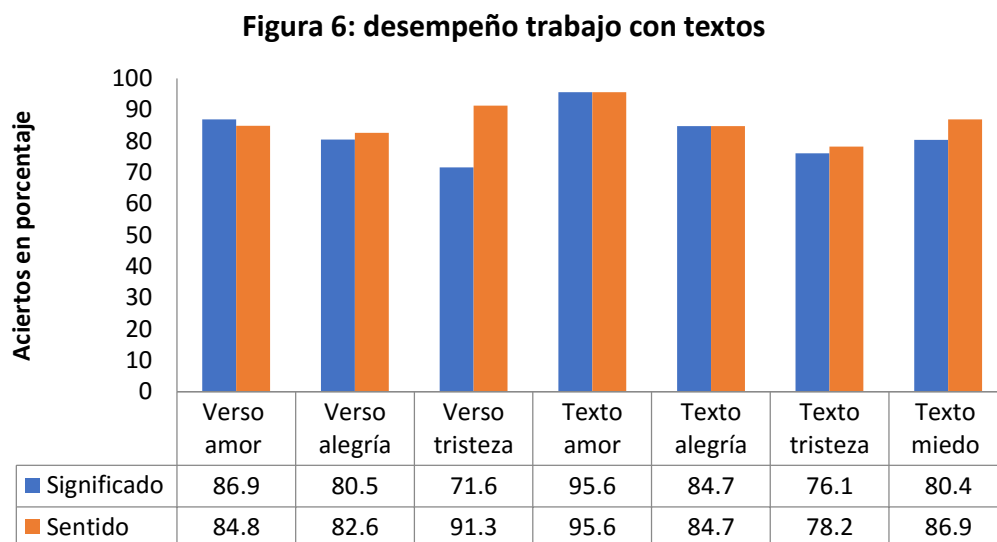


Figura 6: análisis cualitativo del desempeño de los participantes en la identificación de emociones por medio de las tareas verbales (verso y prosa). Se muestra el desempeño en relación al significado (contenido explícito) y sentido (contenido implícito, interpretativo)

La gráfica 6 muestra el desempeño de los participantes en las tareas con textos (verso y prosa), reflejando la capacidad de los sujetos para acceder al significado (información explícita) y sentido (interpretación) de los mismos. Se

observa para los versos que los sujetos puntuaron más bajo para acceder al sentido (84.8%) en relación al significado (86.7%) de la emoción de amor. En relación a la emoción de alegría y tristeza se observa mejor desempeño para acceder al contenido interpretativo (sentido) de los versos pues puntuaron 82.6 % y 91.3 % en relación al significado (80.5 % y 71.6%). Con respecto a la prosa se observa que para las emociones de amor y alegría los participantes puntuaron de manera igual tanto para el significado como para el sentido (95.6 y 84.7%) respectivamente.

Respecto al desempeño global de las tareas perceptivas y lingüísticas Se observan diferencias significativas ($z=-1.9$, $p=0.04$). Se observa un mayor rendimiento en las tareas lingüísticas (media =85%) en relación a las perceptivas (media =81%). Véase figura 4 A.

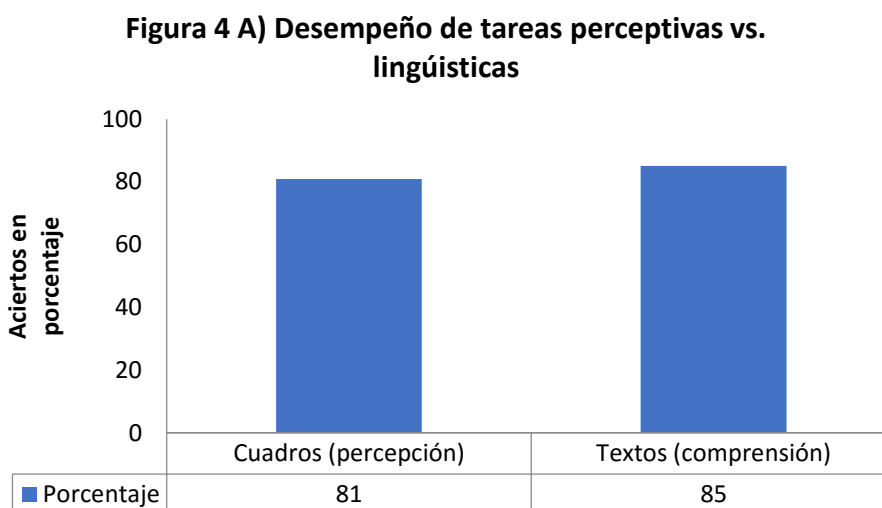


Figura 4A: comparación del desempeño global de los participantes en el protocolo de la esfera afectivo emocional en la identificación de emociones por medio de las tareas perceptivas y lingüísticas.

En la comparación de tareas con cuadros, se observa que los participantes lograron mayor porcentaje de aciertos en las tareas 4 (igual significado y sentido) y 6 (creación de un título) donde el rendimiento superó el 90%. Mientras que para las tareas 5 (diferente significado y sentido) y 7 (selección de un título) el

rendimiento fue más bajo, osciló entre el 50 y el 82%. Véase figura 5.

Figura 5: reconocimiento emocional por medio de cuadros y subtareas

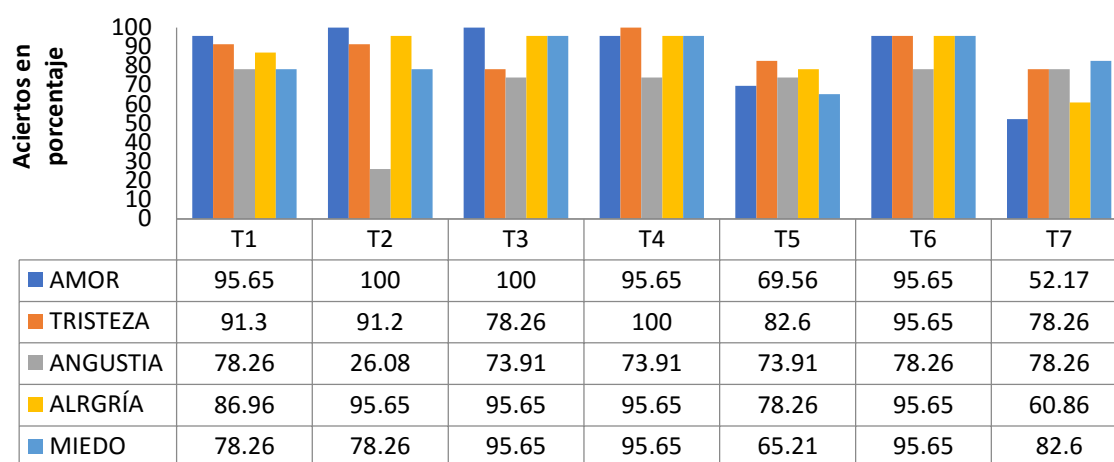


Figura 5: comparación global del desempeño de los participantes en la identificación de emociones por medio de cuadros y las distintas sub-tareas. TA1: reconocimiento emocional, TA2: diferente significado e igual sentido, TA3: significado parecido y sentido diferente, TA4: igual significado y sentido, TA5: diferente significado y sentido, TA6: creación de un título, TA7: selección de un título.

A diferencia de los textos, las emociones contenidas en los cuadros artísticos no están igualmente enriquecida por el lenguaje verbal, por ello para la adecuada interpretación es primordial analizar distintos elementos como el rostro, acción, postura, color y el contexto. De acuerdo al análisis, el porcentaje de aparición para los factores acción (media= 33.04%, $z=-3.43$, $p=0.0005$), postura (media =27.57%, $z=-3.88$, $p=0.000$) y color (media= 13.16%, $z= -4.2$, $p=0.000$) es significativamente menor en relación al rostro. También se observan diferencias significativas entre el porcentaje de ocurrencia para factores como la acción ($z= -3.25\%$ $p=0.0005$), postura $z= -3.71\%$ $p=0.000$) y color ($z=-4.19$ $p= 0.000$) en relación al contexto (media = 59%). Se concluye por lo tanto, que el rostro y el contexto son los elementos principales elegidos por los participantes al analizar las imágenes, mientras que la acción, postura y color son puntos importantes en la interpretación, pero son menos considerados. Véase figura 6.

Figura 6: factores que determinan el reconocimiento emocional en cuadros

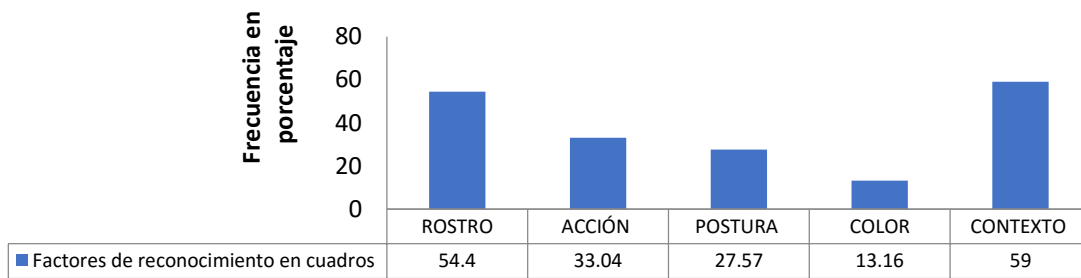


Figura 6: condiciones que influyen el reconocimiento emocional en los cuadros artísticos.

En cuanto al trabajo con textos (modalidad en verso) se observa que bajo la condición de lectura del evaluador hay mayor porcentaje de aciertos para las emociones de alegría (de 86,65% a 73,91% y tristeza (78,26% a 65,21%), y que esta tendencia se invierte para la emoción de amor, aunque su porcentaje de aciertos global (82,6 y 91,3) es mayor a las otras dos emociones (alegría y tristeza). Véase figura 7.

Figura 7: reconocimiento emocional por medio de textos modalidad verso

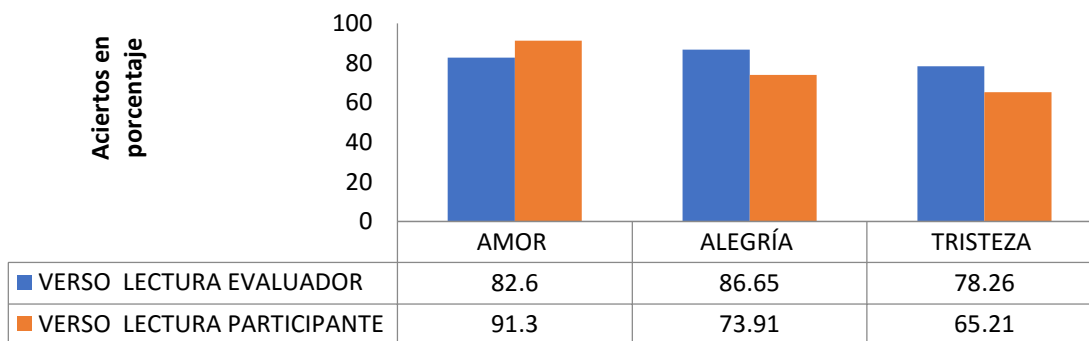


Figura 7: rendimiento total de identificación del contenido emocional de los textos en la modalidad verso (variante lectura evaluador y lectura participante).

Por otro lado, en el trabajo con textos (modalidad en prosa) se observa que bajo la condición de lectura del evaluador hay mayor porcentaje de aciertos para las emociones de amor y tristeza y que esta condición se invierte para las emociones de alegría y miedo en donde los participantes lograron mayor porcentaje de aciertos en la lectura propia. Véase figura 8.

Figura 8: reconocimiento emocional por medio de textos

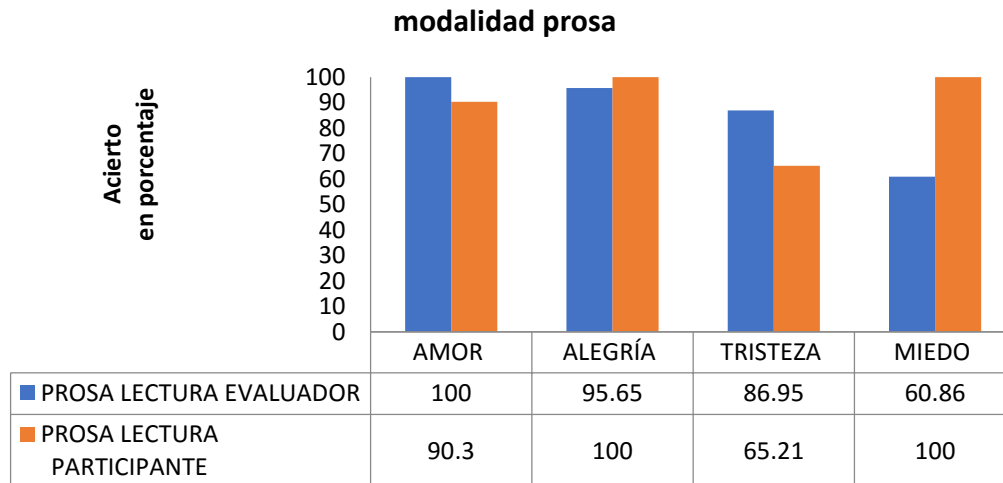


Figura 8: rendimiento total de identificación del contenido emocional de los textos en la modalidad prosa. Variante lectura evaluador y lectura participante.

A continuación, se muestra un análisis más detallado del rendimiento en tareas perceptivas (reconocimiento emocional por medio de cuadros). En la tarea 1 (reconocimiento emocional), la emoción de amor fue la más reconocida, seguida de tristeza (media=91,3%) y alegría (media=86.96%) y las menos reconocidas fueron angustia y miedo (media= 78,26%). Cabe destacar que el porcentaje de aciertos para la emoción de amor (95.65%) fue significativamente mayor en relación a los aciertos de la emoción de angustia (media = 78.26%, $z=-1.89$, $p=0.029$). Véase figura 9.

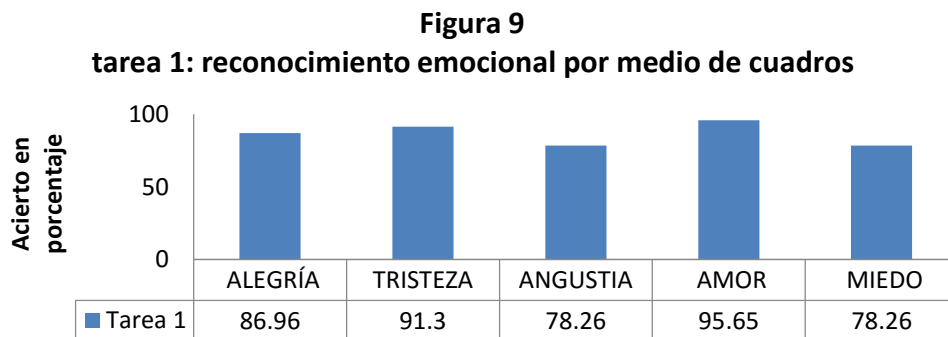


Figura 9: rendimiento de tarea 1 identificación del contenido emocional por medio de cuadros.

En la tarea 2 (cuadros con diferente significado e igual sentido) se observa que la emoción mayormente reconocida es amor (100% de aciertos), seguida de

alegría (95,65%) y tristeza (91,21%), mientras que las menos reconocidas son miedo (78,26%) y angustia (26,08%).

Cabe destacar que el porcentaje de aciertos para la emoción de angustia (26.08%) fue significativamente menor en relación a los aciertos de la emoción de amor (media = 100%, $z=-3.27$, $p=0.005$), tristeza (media = 91.2%, $z=-3.5$, $p=0.00$), alegría (media = 95.65%, $z=-3.9$, $p=0.00$) y miedo (media = 78.26%, $z=-3.3$, $p=0.005$). Véase figura 10.

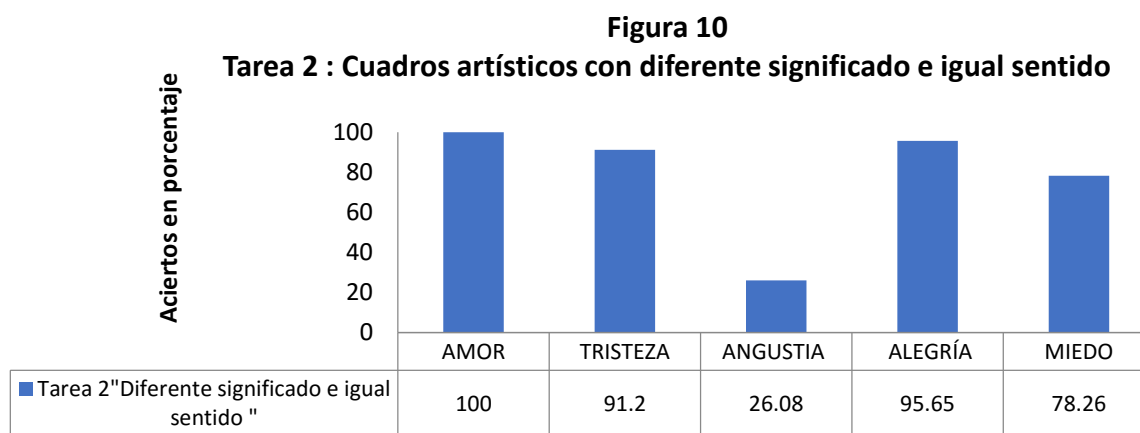


Figura 10: rendimiento de tarea 2 identificación del contenido emocional por medio de cuadros en la condición diferente significado e igual sentido.

En la tarea 3 (significado parecido y sentido diferente) se observa que nuevamente la emoción con mayor porcentaje de respuesta correcta es amor (media =100%), seguida de alegría y miedo (media=95, 65%). Las emociones menos reconocidas en esta tarea fueron tristeza y angustia (media=78,26 % y 73,91% respectivamente). Cabe destacar que el porcentaje de aciertos para la emoción de alegría (95.65%) fue significativamente mayor en relación a los aciertos de la emoción de tristeza (media = 78.26%, $z=-2.12$, $p=0.01$), y angustia (media = 73.91%, $z=-2.12$, $p=0.01$). También se observa una diferencia significativa para el porcentaje de aciertos de la emoción de miedo en relación a angustia ($z=-2.33$, $p=0.01$) y tristeza ($z=-1.89$, $p=0.02$). Véase figura 11.

Figura 11
Tarea 3 : cuadros artísticos con significado parecido y sentido diferente

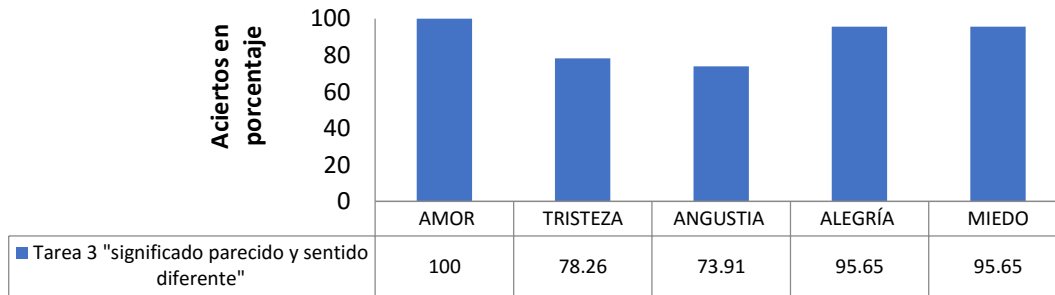


Figura 11: rendimiento de tarea 3 identificación del contenido emocional por medio de cuadros en la condición significado parecido y sentido diferente.

En la tarea 4 (igual significado y sentido) se observa en esta ocasión que la emoción más reconocida fue tristeza con media =100 %, seguida de amor, alegría y miedo con media = 95,65%. La emoción menos reconocida fue nuevamente angustia con 73,91% de respuestas correctas del total de la muestra.

Cabe destacar que el porcentaje de aciertos para la emoción de alegría (95.65%) fue significativamente mayor en relación a los aciertos de la emoción de tristeza (media = 78.26%, $z=-2.12$, $p=0.01$), y angustia (media = 73.91%, $z=-2.12$, $p=0.01$). También se observa una diferencia significativa para el porcentaje de aciertos de la emoción de miedo en relación a angustia ($z=-2.33$, $p=0.01$) y tristeza ($z=-1.89$, $p=0.02$). Véase figura 12.

Figura 12
Tarea 4:cuadros artísticos con igual significado y sentido

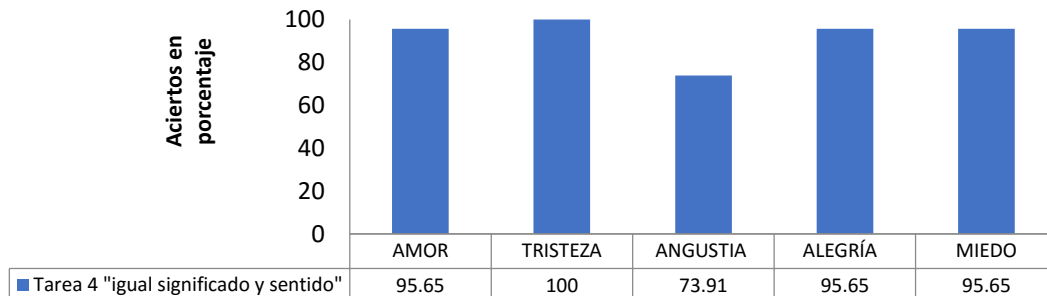


Figura 12: rendimiento de tarea 4 identificación del contenido emocional por medio de cuadros en la condición igual significado y sentido.

Figura 13
Tarea 5: cuadros artísticos con diferente significado y sentido

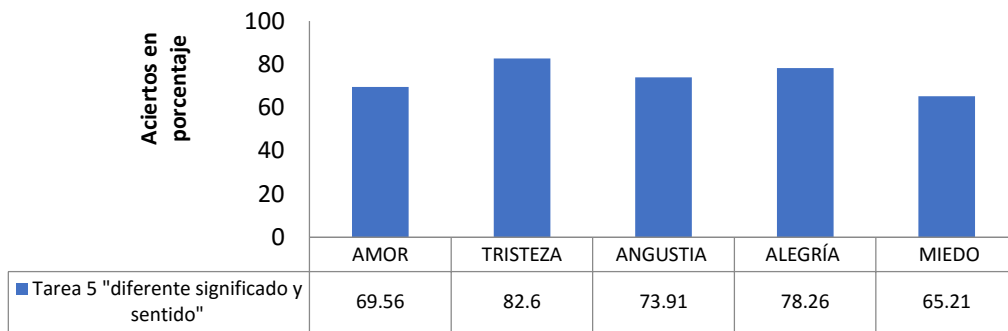


Figura 13: rendimiento de tarea 5 identificación del contenido emocional por medio de cuadros en la condición diferente significado y sentido.

En la tarea 6 (creación de un título) se observa un rendimiento similar para cada una de las emociones contenidas con un porcentaje de 95, 65 % a excepción de angustia cuyo rendimiento es menor con 78,26% de respuestas correctas.

El porcentaje de aciertos para la emoción de angustia (media = 78.2%) fue significativamente menor en relación a los aciertos de la emoción de alegría ($z=-2.2$, $p=0.01$) y miedo ($z=-1.89$, $p=0.03$) ($z=-1.6$, $p=0.05$). Véase figura 14.

Figura 14
Creación de un título a partir de un cuadro

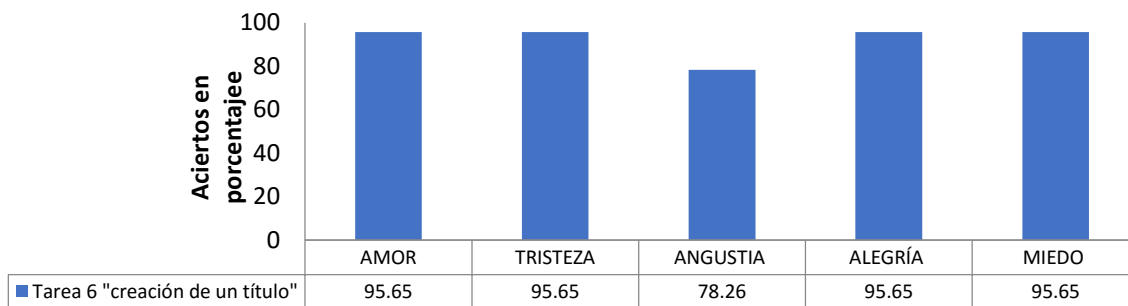


Figura 14: rendimiento de tarea 6 identificación del contenido emocional por medio de cuadros en la condición creación de un título.

En la tarea "selección de un título" se observa un mayor porcentaje de respuestas correctas para las emociones de miedo (82,6%), seguido de tristeza y

alegría las dos con 78,26 %, mientras que amor y angustia tuvieron un menor rendimiento con 52, 17% y 60,68% respectivamente. El porcentaje de aciertos para la emoción de amor fue significativamente menor en relación a los aciertos de la emoción de tristeza ($z=-1.94$, $p=0.02$) y alegría ($z=-2.1$, $p=0.01$). Por otro lado, el porcentaje de aciertos para la emoción de miedo fue significativamente mayor en relación a las emociones de tristeza ($z=-2.82$, $p=0.02$), alegría ($z=-2.82$, $p=0.02$) y angustia ($z=-2.32$, $p=0.01$). Véase figura 15.

Figura 15 :selección de un título a partir de un cuadro

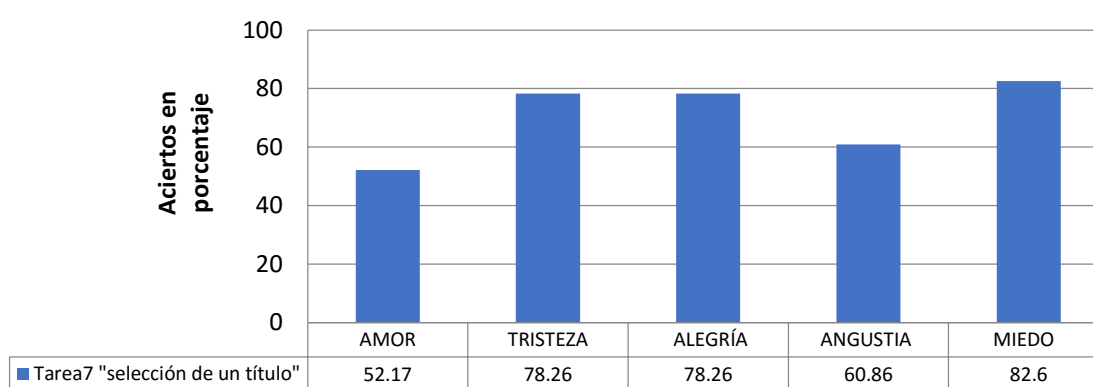


Figura 15: rendimiento de tarea 7 identificación del contenido emocional por medio de cuadros en la condición selección de un título.

Figura 16: selección de un título

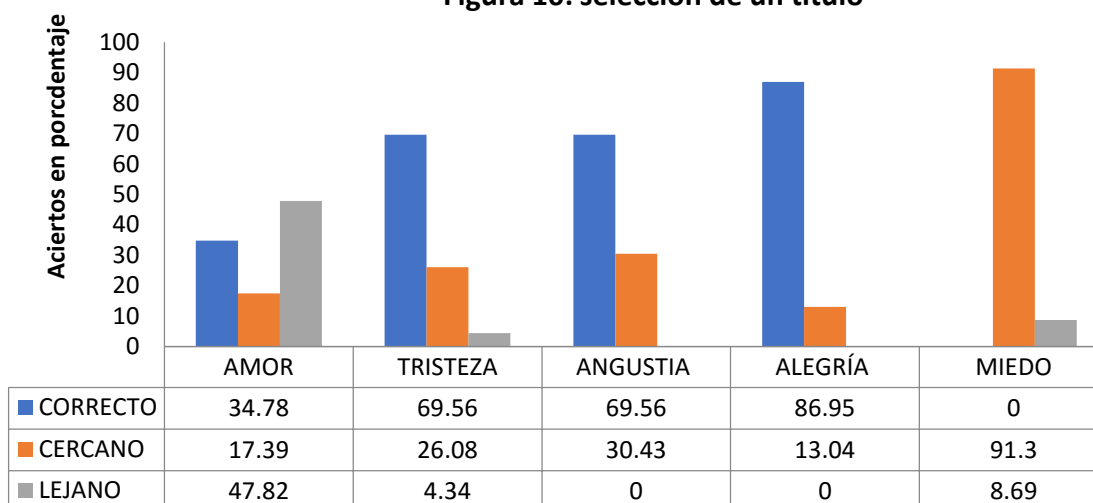


Figura 16: análisis cualitativo de las respuestas de la tarea 7 (selección de un título) Correcto: respuesta adecuada. Cercano: contiene algunos elementos correctos. Lejano: los elementos son equivocados.

Como se observa en la figura 16, la selección adecuada del título corresponde en un porcentaje más alto a la emoción de alegría (media = 86,95%), seguida por tristeza y angustia (media= 69,56%). Se observa que para la emoción de amor y miedo la selección correcta del título disminuye; se observa un 34,78% y 0% de respuestas correctas respectivamente.

La figura 17 muestra una cualificación de las respuestas dadas por los participantes. Se observa que, a excepción de la emoción de amor y miedo, en donde los sujetos sólo acceden al significado, para las emociones de tristeza, angustia y alegría los jóvenes logran dar una explicación acorde al significado y sentido de la imagen.

Figura 17: explicación del título elegido

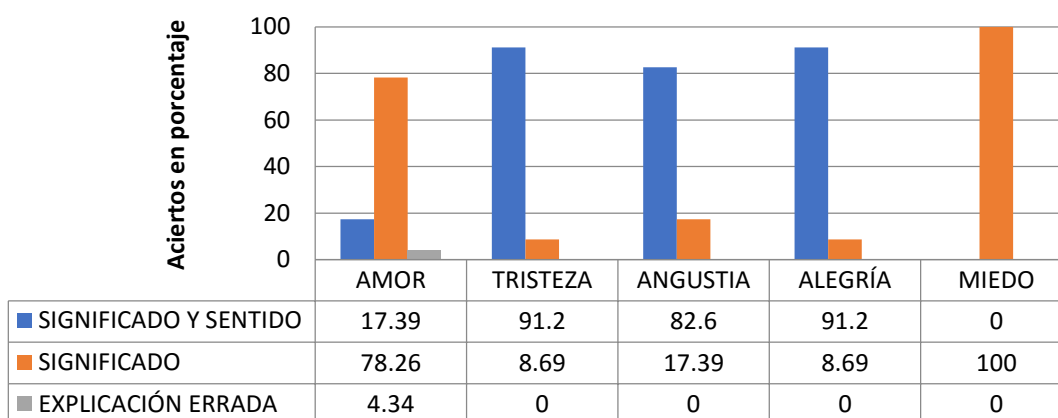


Figura 17: Análisis cualitativo de las respuestas de la tarea 7 (selección de un título). Significado y sentido: explicación con inferencias, significado: explicación de información explícita. Explicación errada: explicación con argumentos equivocados.

4.1.2 Descripción del rendimiento del Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS)

El análisis de resultados del Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS), se realizó convirtiendo los puntajes de la escala Likert a porcentajes y se obtuvieran medias, para cada variable.

La estructura de este instrumento consistió en la presentación de imágenes fotográficas que los participantes calificaron de acuerdo a valores emotivos

personales, indicando de esta manera su manera de percibir e interpretar el contenido emocional.

La medición del contenido emocional de las imágenes IAPS se realiza con base en tres condiciones:

1. la direccionalidad o valencia de la respuesta (agradable-desagradable).
2. la intensidad o arousal de la respuesta (nivel de energía requerido por la acción).
3. El control o dominio de la respuesta (continuidad o interrupción de la secuencia conductual).

Para este análisis se agruparon los estímulos de acuerdo a tres características:

1. estímulos agradables (media felicidad, media excitación, media dominio).
2. estímulos desagradables (media felicidad, media excitación, media dominio).
3. estímulos neutros (media felicidad, media excitación, media dominio).

Figura 18: desempeño imágenes IAPS

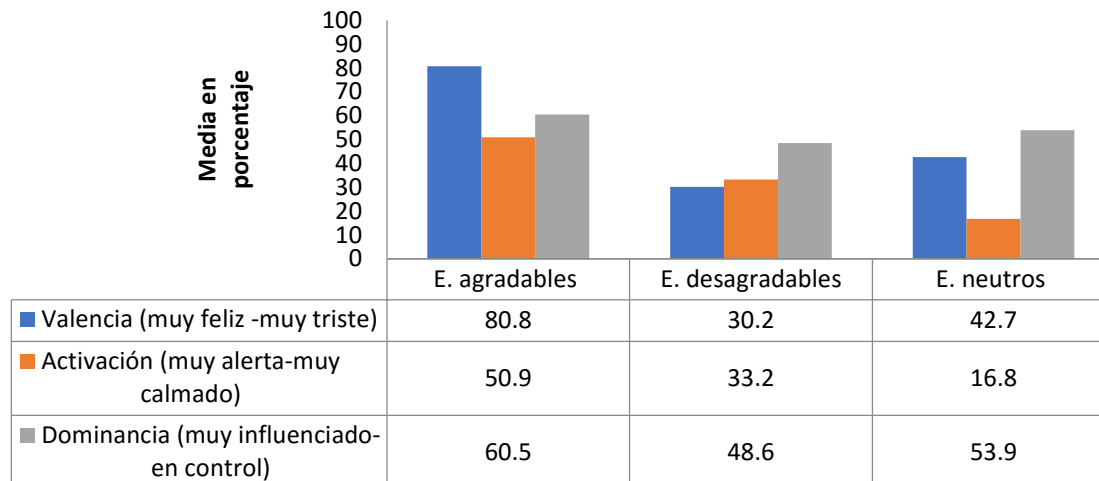


Figura 18: Desempeño de la muestra en las imágenes IAPS de acuerdo a los tres tipos de estímulos (agradables, desagradables y neutros) según la 1. Direccionalidad o valencia, 2. Intensidad o arousal y 3. El control o dominio de la respuesta. Para la dimensión de valencia 100 significa felicidad extrema y 0 infelicidad extrema. En la dimensión activación 100 significa muy alerta y 0 significa muy calmado. En la dimensión dominancia 0 significa completamente influenciado y 100 significa completamente controlado. Nótese que cada variable es independiente y que el valor máximo posible es del 100, por lo que la suma de los estímulos por cada valencia no necesariamente deberá sumar 100%.

Anexo figura 18: ejemplos de imágenes



Estímulo agradable



Estímulo agradable



Estímulo neutro

De acuerdo a la figura 18, se observa que los estímulos agradables presentan un porcentaje más alto generalizado para todas la variable valencia/ felicidad (media= 80,84 $z=-4.2, p=0.000$) en relación a los estímulos desagradables y neutros. Se observan igualmente diferencias significativas entre la variable excitación entre los estímulos agradables y desagradables ($z=-2.8, p=0.002$) y agradables y neutros ($z=-4.2, p=0.000$). Se observa que los estímulos desagradables, presentan menor porcentaje para la variable valencia/felicidad (media=30,29%) en relación a los estímulos agradables (media=80,84%) y neutros (media= 42,79%). De igual manera se observa que para estímulos neutros el porcentaje de excitación (media16,84%) disminuye mientras que el de dominio aumenta (media=53,94%), aunque no es superior en relación a los estímulos agradables.

Las figuras 18 A, 18B y 18 C muestran la media del desempeño de los participantes en escala de Likert 1-9. En los estímulos agradables en la dimensión valencia 9 significa felicidad extrema y 1 infelicidad extrema. En la dimensión activación 9 significa muy alerta y 1 significa calmado. En la dimensión dominancia 1 significa completamente influenciado y 9 significa completamente en control. Se muestran las medias de este estudio comparadas con las medias normalizadas de población mexicana (Madera-Carrillo, Zarabozo, Ruiz-Díaz, Berriel-Saez, 2015). Se observa para el dominio de valencia y dominio puntajes más altos en el desempeño de la muestra en relación al estudio de normalización realizado en Guadalajara.

Figura 18 A) IAPS: comparación de medias
estímulos agradables

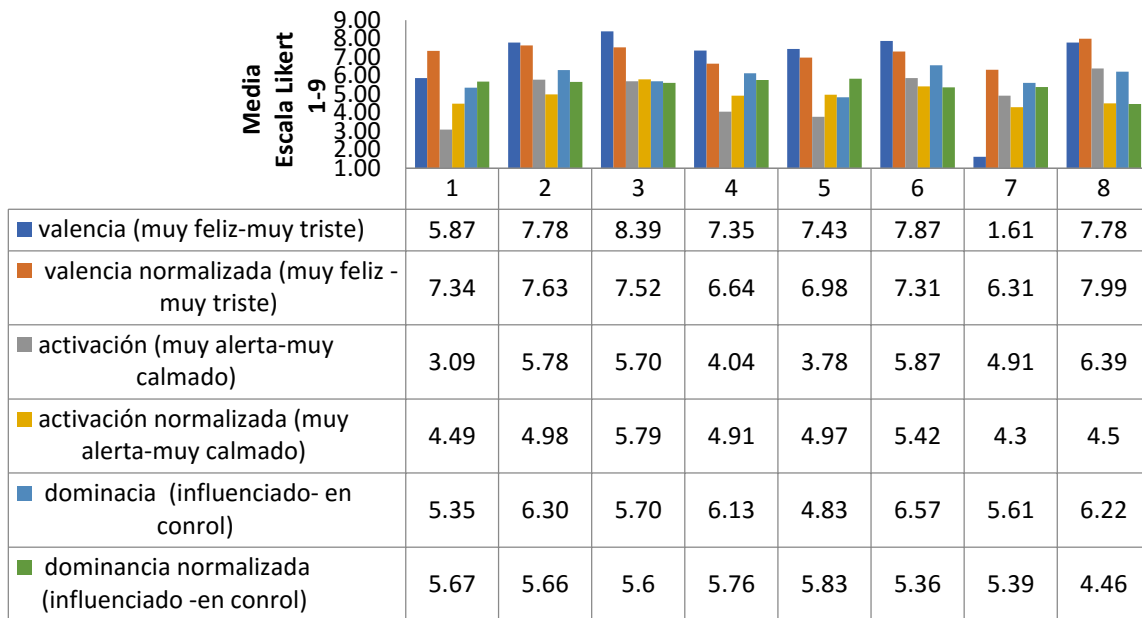


Figura 18 A) Análisis de las imágenes IAPS de acuerdo a la valencia, activación y dominancia (estímulos agradables: 1.Perro 2.Conejos 3. Delfín 4. Bebé 5. Niña 6. Fuegos artificiales 7. Anciana 8. Vista al mar). Comparación de medias normalizadas en estudio de Guadalajara y medias del estudio de investigación.

En los estímulos desagradables en la dimensión valencia 9 significa felicidad extrema y 1 infelicidad extrema. En la dimensión activación 9 significa muy alerta y 1 significa calmado. En la dimensión dominancia 1 significa completamente influenciado y 9 significa completamente en control. Se observa para el dominio de activación puntajes más bajos en el desempeño de la muestra en relación al estudio de normalización realizado en Guadalajara. Véase figura 18 B.

Figura 18 B) IAPS: comparación de medias
estímulos desagradables

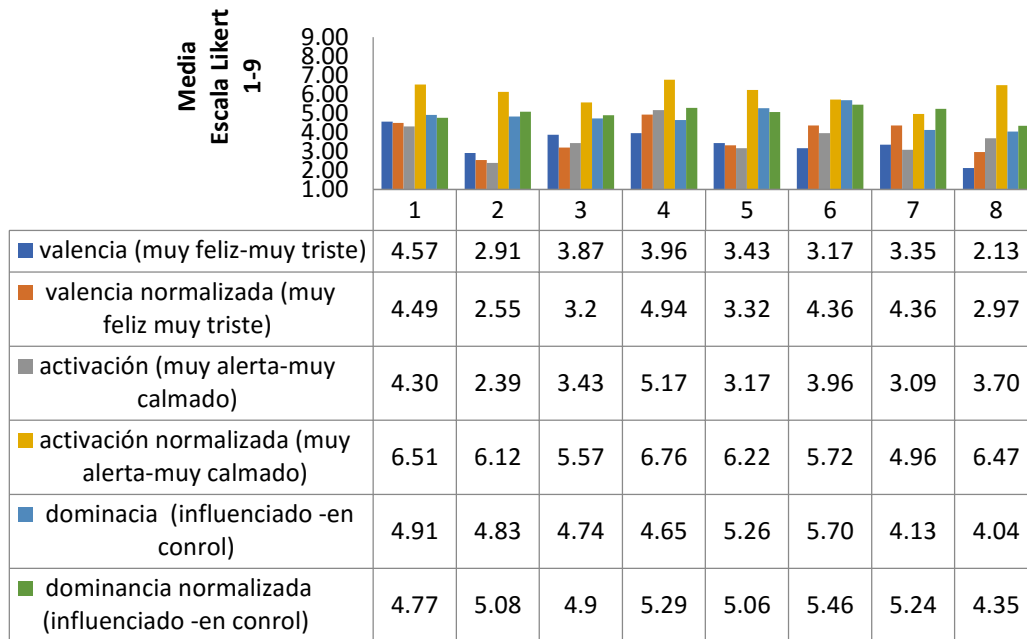


Figura 18 B) Análisis de las imágenes IAPS de acuerdo a la valencia, activación y dominancia (estímulos desagradables: 1.Serpiente 2. Rata 3. Cara enojada 4. Tiburón 5. Mujer enojada 6. Niño enojado 7. Examen dental 8. Accidente avión). Comparación de medias normalizadas en estudio de Guadalajara y medias del estudio de investigación.

En los estímulos neutros en la dimensión valencia 9 significa felicidad extrema y 1 infelicidad extrema. En la dimensión activación 9 significa muy alerta y 1 significa calmado. En la dimensión dominancia 1 significa completamente influenciado y 9 significa en completamente control. Se observa para el dominio de valencia puntajes más altos en el desempeño de la muestra en relación al estudio de normalización realizado en Guadalajara. Caso contrario sucede para el dominio de activación en donde los puntajes de los participantes de esta muestra son más bajos en relación al estudio de normalización. Véase figura 18 C).

**Figura 18 C) : comparación de medias
estímulos neutros**

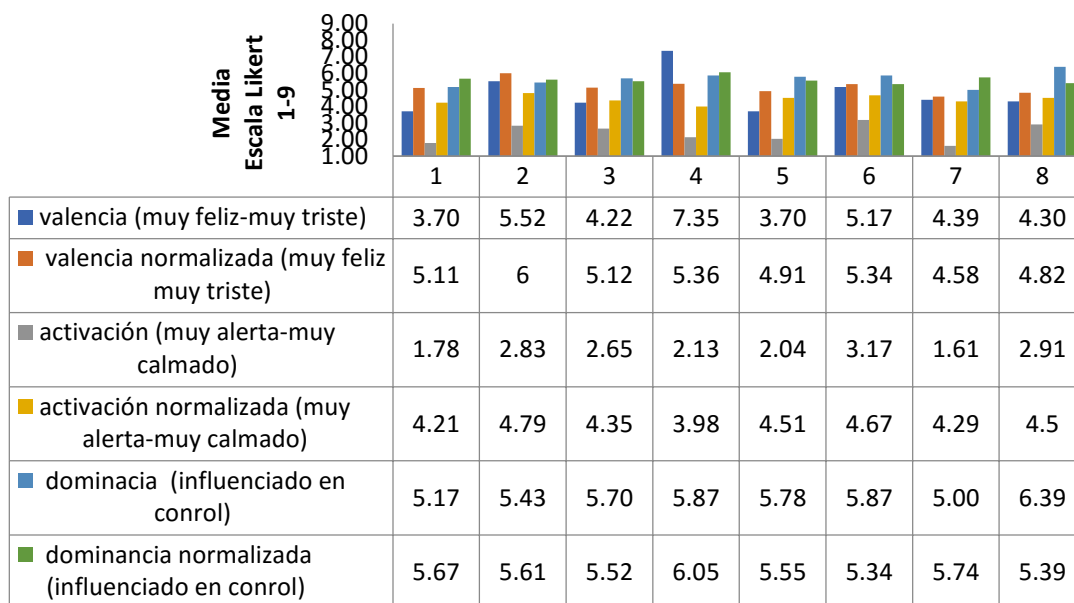


Figura 18 C) Análisis de las imágenes IAPS de acuerdo a la valencia, activación y dominancia (estímulos neutros: 1.Hombre 2.Niña 3. Rodillo 4.Canasta 5.Plancha 6.Foco 7. Recogedor 8. Tornillo) Comparación de medias normalizadas en estudio de Guadalajara y medias del estudio de investigación.

4.1.3 Descripción del rendimiento del Trait Meta-Mood Scale (TMMS)

El análisis de resultados de la Escala de Rasgo de Metaconocimiento (TMMS-24) se realizó analizando el porcentaje de respuestas correctas de acuerdo a tres dimensiones: la capacidad de sentir y prestar atención a las emociones (8 ítems), la capacidad de identificar y comprender los estados emocionales (10 ítems) y el control de las emociones negativas y mantenimiento de las emociones positivas (6 ítems). En esta prueba se observa que los participantes tuvieron un mayor porcentaje de aciertos para los apartados de percepción y comprensión emocional (43,47%) en relación a la regulación emocional (34,78%). La prueba de Friedman arrojó que no hay diferencias significativas en el rendimiento de la muestra en las distintas escalas. ($\chi^2 = 0.38$, $p=0.8$). Véase figura 19.

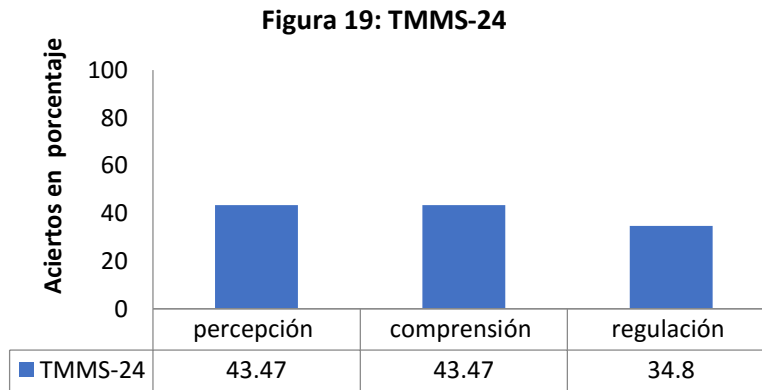


Figura 19:rendimiento del TMMS 24 de acuerdo a las tres dimensiones (percepción, comprensión, regulación).

4.1.4 Descripción del rendimiento del Test de Inteligencia Emocional Mayer –Salovey- Caruso (MSCEIT)

Para la calificación del MSCEIT se obtuvieron frecuencias para cada reactivo de cada estímulo. La respuesta más frecuente se tomó como respuesta correcta. Posteriormente se obtuvieron los puntajes máximos posibles para cada dimensión (percepción, facilitación comprensión y manejo emocional), y se compararon estos puntajes con el desempeño de la muestra para sacar la media de rendimiento para cada sección.

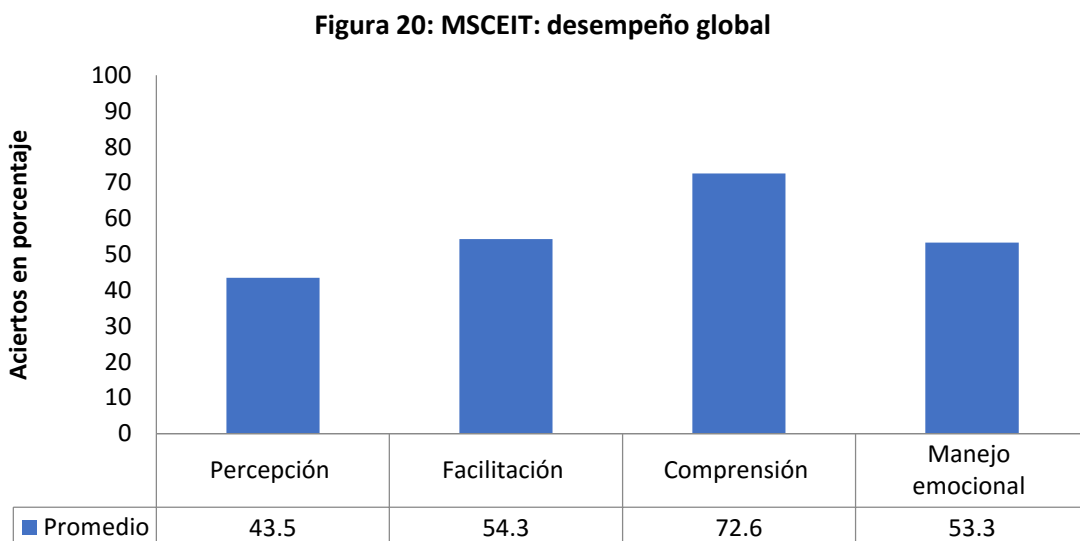


Figura 20: desempeño global del MSCEIT de acuerdo a las cuatro dimensiones de la esfera emocional que evalúa la prueba: percepción, facilitación, comprensión y manejo emocional.

De acuerdo a la figura 20 se observa que, en este instrumento, la muestra tuvo un mayor rendimiento en la dimensión de comprensión emocional (media= 72.6) con diferencias significativas en relación a las dimensiones de percepción (media=43.5, $z=-4.2, p=0.000$), facilitación (media= 54.3, $z=-0.31, p=0.000$) y manejo emocional (media=53.3, $z=-4.0, p=0.000$). Por su parte la facilitación y manejo emocional, mostraron un rendimiento similar (media= 54.3 y 53.3 respectivamente).

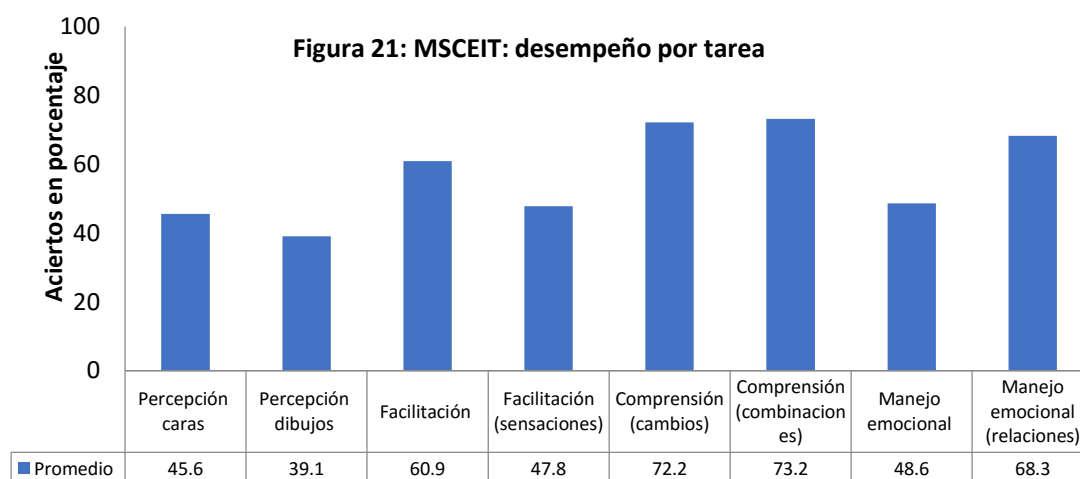


Figura 21: desempeño del MSCEIT por tarea acuerdo a las dimensiones que evalúa la prueba: percepción (caras y dibujos), facilitación (facilitación y sensaciones), comprensión (cambios y combinaciones) y manejo emocional (manejo y relaciones).

La gráfica 21 muestra el desempeño de los participantes desglosando cada una de las dimensiones en sus respectivas tareas. Percepción (caras y dibujos), facilitación (facilitación y sensaciones), comprensión (cambios y combinaciones) manejo emocional (regulación y relaciones). Se observa que el porcentaje más alto corresponde a la dimensión de comprensión en sus dos variantes (media = 72.2 y 73,2) con diferencias significativas en relación a las dimensiones percepción de cara (media= 45.6, $z=-3.76, p=0.000$), dibujos (media= 39.1, $z=-3.34, p=0.001$), facilitación sensaciones (media= 47.8, $z=-3.29, p=0.001$) y manejo emocional (media= 48.6, $z=-3.97, p=0.000$). La dimensión de manejo emocional en su variante relaciones (media = 68,3), muestra igualmente un desempeño significativamente alto en relación a las dimensiones de percepción en la variante cara ($z= -3.16, p= 0.02$).

Figura 22: MSCEIT: percepción emocional (rostros)

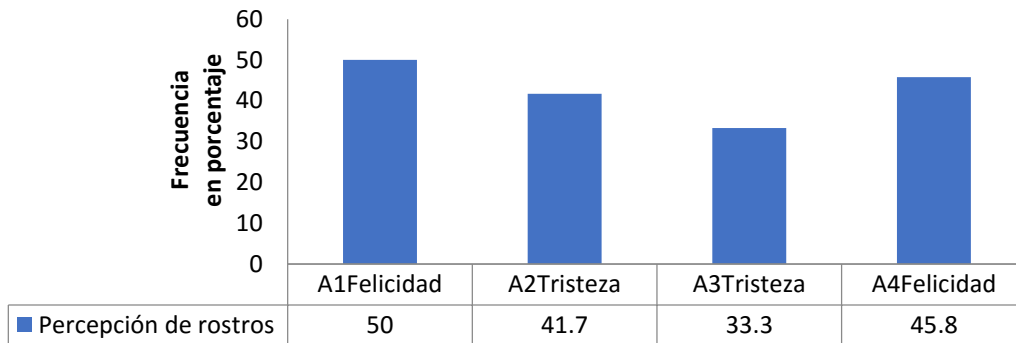


Figura 22: desempeño del MSCEIT en la dimensión percepción en la tarea de rostros.

La gráfica 22 muestra el desempeño de los participantes en la dimensión percepción en la tarea rostros. La figura ilustra la emoción más frecuentemente reconocida por los participantes para cada una de las imágenes. Se observa para la imagen A1 que la emoción identificada es felicidad con un 50% de ocurrencia, mientras que para la imagen A2, la emoción más identificada es tristeza en 41.7 % de frecuencia. Para la imagen A3 al igual que en la A2, la emoción predominantemente percibida es tristeza con un 33.3 % de frecuencia. Para la imagen A4 por el otro lado, la emoción mayormente identificada fue felicidad con un 45.8 % de ocurrencia. Se observa asimismo que ninguna imagen supera la media de 50% de frecuencia para cada emoción.

Anexo figura 22: reactivos de la tarea percepción de caras



A continuación, se muestra el desempeño de los participantes para la percepción emocional por medio de dibujos. Véase figura 23.

Figura 23: MSCEIT: percepción emocional (dibujos)

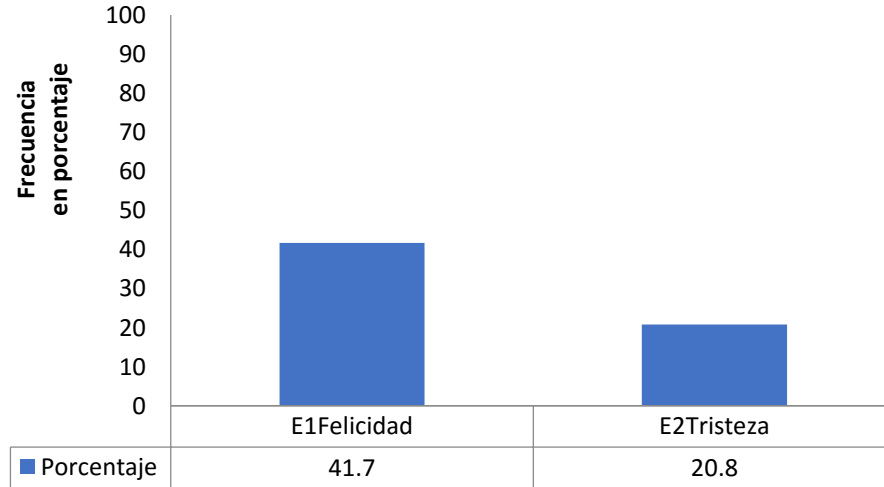
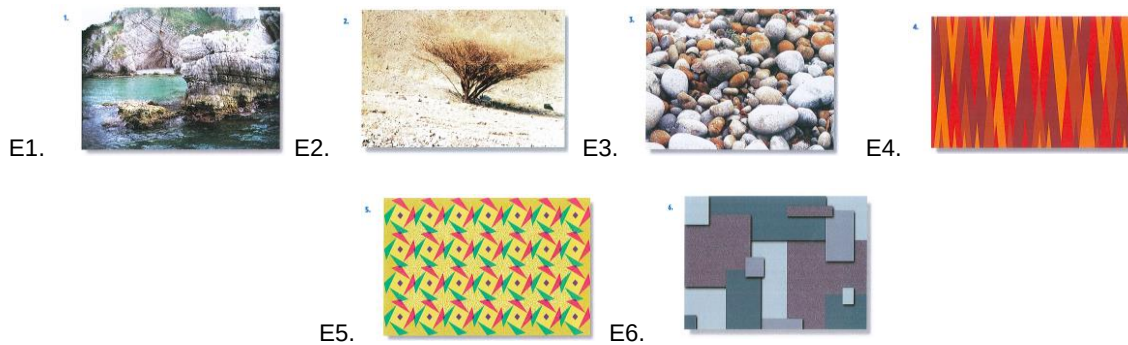


Figura 23: desempeño del MSCEIT en la dimensión percepción en la tarea de dibujos
Anexo figura 23: reactivos de la tarea percepción de dibujos.



La figura 23 muestra el desempeño de los participantes en la dimensión percepción en la tarea dibujos. Ilustra la emoción más frecuentemente reconocida por los participantes para cada una de las imágenes. Se observa para la imagen E1 que la emoción más relacionada es felicidad con un 41.7% de ocurrencia, mientras que para la imagen E2 la emoción predominantemente identificada es tristeza con un 20.8 % de frecuencia. Cabe destacar que el resto de las imágenes no puntuaron en ningún grado ninguna de las emociones propuestas dentro del instrumento.

**Figura 24: MSCEIT:
facilitación emocional**

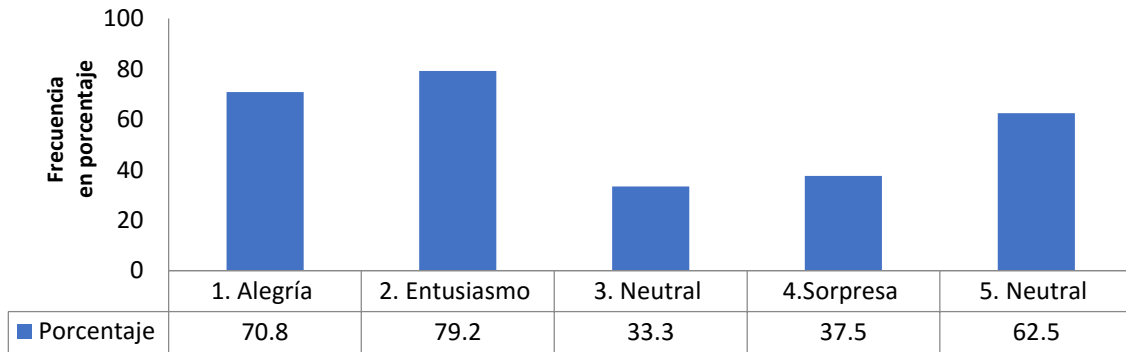


Figura 24: desempeño del MSCEIT en la dimensión facilitación en la tarea facilitación emocional
Anexo preguntas figura 24:

1. Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos adornos para una fiesta.
2. Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando componemos una porra animada.
3. Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos una receta de cocina difícil.
4. Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando tratamos de entender qué causó una pelea entre niños.
5. Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando un médico selecciona un tratamiento para tumor cancerígeno.

La figura 24 muestra la respuesta más frecuente para cada pregunta en la dimensión de facilitación emocional. Se observa mayor dispersión de la respuesta para las preguntas 3 y 4, pues las respuestas más frecuentes (neutral y sorpresa) solamente alcanzaron 33.3 y 37.5 % de ocurrencia dentro de la muestra. La diferencia es significativa entre la pregunta 1 y la pregunta 3 ($z=-1.9$, $p=0.05$), y la pregunta 1 y la pregunta 4 ($z=-1.8$, $p=0.05$). También se observan diferencias significativas entre la ocurrencia de respuesta de la pregunta 2 y la pregunta 3 ($z=-2.4$, $p=0.01$) y la pregunta 2 y la 4 ($z=-2.3$, $p=0.01$).

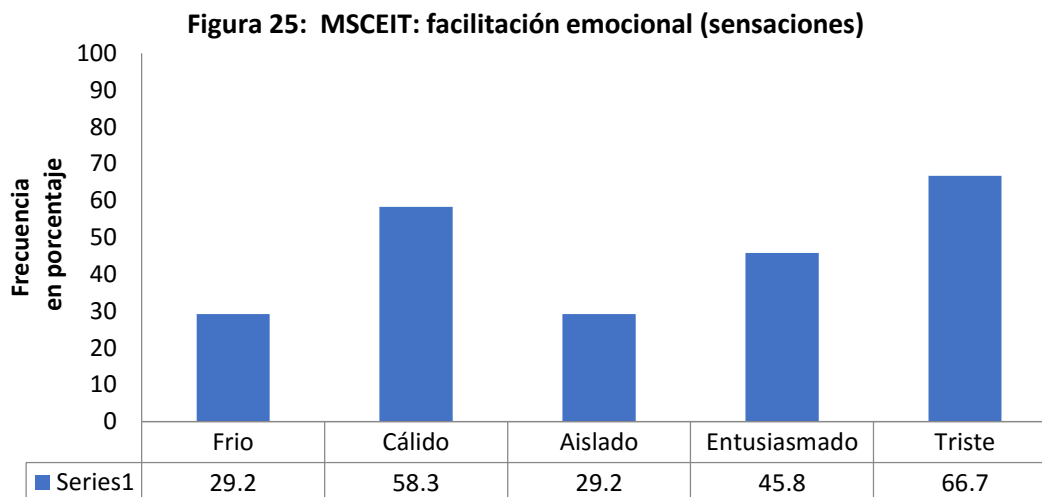


Figura 25: desempeño del MSCEIT en la dimensión facilitación en la tarea sensaciones.

Anexo preguntas figura 25:

1. Imagine que se siente culpable por olvidar visitar un amigo enfermo en el hospital y en el transcurso del día no ha recordado ir a verlo. ¿En qué grado la culpa se parece al siguiente término?
2. Imagine que se siente contento. Le va bien en el trabajo y con la familia. ¿En qué grado ese sentimiento se parece al siguiente término?
3. Imagine que se está sintiendo frío, lento y afilado. ¿En qué grado ese sentimiento se parece al siguiente término?
4. Imagine que se siente intenso, grande, delicado y verde brillante. ¿En qué grado ese sentimiento se parece al siguiente término?
5. Imagine que se siente cerrado, oscuro y paralizado. ¿En qué grado ese sentimiento se parece al siguiente término?

La figura 25 muestra la respuesta más frecuente para cada pregunta de la dimensión de facilitación emocional en la tarea de sensaciones. Se observa mayor dispersión de la respuesta para las preguntas 1 y 2, pues las respuestas más frecuentes (frío y aislado) solamente alcanzaron 29,2 % de ocurrencia. La diferencia es significativa entre la pregunta 1 y la pregunta 2 ($z=-1.9$, $p=0.05$), y la pregunta 5 y 1 ($z=-2.4$, $p=0.01$). También se observan diferencias significativas entre la ocurrencia de respuesta de la pregunta 3 y la pregunta 2 ($z=-2.1$, $p=0.03$) y la pregunta 3 y la 5 ($z=-3$, $p=0.00$).

Figura 26: MSCEIT: comprensión emocional (cambios)

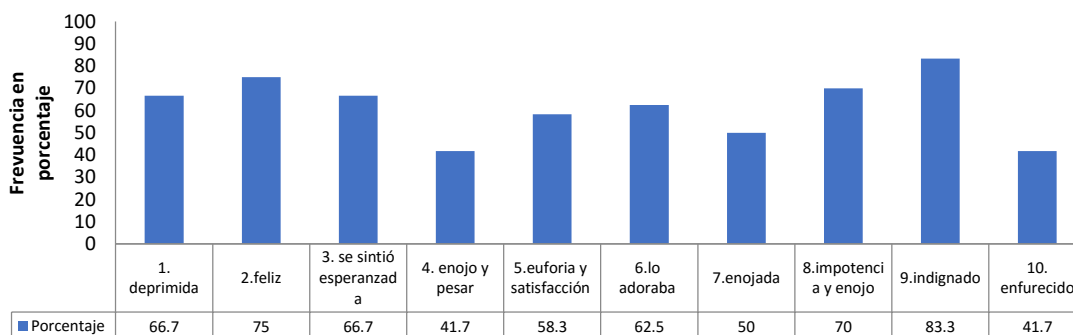


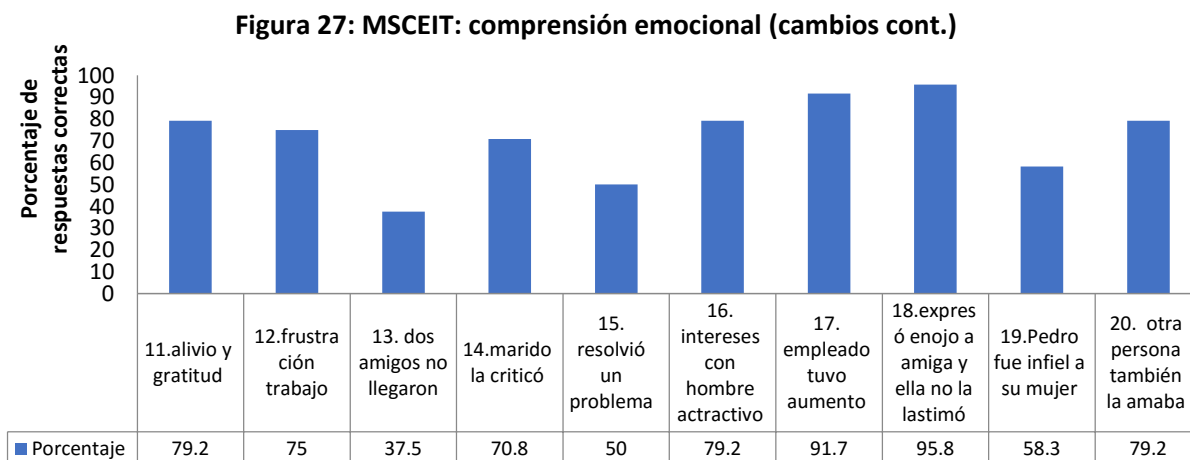
Figura 26: desempeño del MSCEIT en la dimensión comprensión en la tarea cambios

1. Marisa se sentía avergonzada y comenzó a sentirse despreciable más tarde se sintió _____.
2. Francisco se sentía muy contento cuando pensaba en su vida y entre más reflexionaba sobre las cosas buenas que había hecho y la alegría que había causado a otros más _____ se sentía.
3. Natalia nunca había estado tan sorprendida, cuando se recuperó de la conmoción de la pérdida, se dio cuenta que podía beneficiarse de la situación si reflexionaba. Ella _____.
4. Nacho estaba triste por las noticias de su familia. Cuando supo que no se lo habían contado de inmediato y que el problema era mucho peor sintió _____.
5. Rafa está contento en el trabajo y las cosas van bien en casa. Pensaba que recibiría un buen sueldo y un trato justo. Hoy todo el equipo recibió un aumento de salario. Él sintió _____.
6. Gloria amaba a Javier. Empezó a verlo como alguien ideal para ella. Ella _____.
7. Tamara estaba disgustada porque un compañero se atribuyó el mérito de un proyecto. Cuando él lo hizo de nuevo, se sintió _____.
8. Después de que le robaran su coche, Carlos instaló una alarma en su nuevo carro, cuando se lo robaron otra vez se sintió conmovido y sorprendido y luego _____.
9. Cuando Esteban se dio cuenta que varios compañeros se copiaban se lo dijo al profesor, le dijo que él no podía hacer nada y pensó ir con el director porque se sintió _____.
10. Marcos estaba disgustado porque un buen amigo hirió sus sentimientos. Marcos le dijo a su amigo como se sentía. Cuando su amigo lo ofendió de nuevo, Marcos se sintió _____.

La figura 27 muestra la respuesta más frecuente para cada pregunta. Se observa mayor consistencias de las respuestas de la muestra para esta dimensión (comprensión) en la tarea cambios, en relación a las dimensiones de percepción y facilitación, ya que los porcentajes se observan más elevados para cada una de las preguntas. El porcentaje de frecuencia más bajo corresponde a las preguntas 4, 10 y 7 con 41.7 y 50 % respectivamente. Estas diferencias son significativas entre la pregunta 2 y la pregunta 4,7,10 ($z=-2.5$, $p=0.01$. $z=-2.3$, $p=0.02$, $z=-2.1$, $p=0.03$). También se observan diferencias significativas entre la ocurrencia de respuesta de la pregunta 8 y la pregunta 4,10 ($z=-2.8$, $p=0.00$, $z=-$

2.3, $p=0.02$) y la pregunta 9 y la pregunta 4,10 y 7 ($z=-2.8$, $p=0.00$, $z=-2.4$, $p=0.01$).

Figura 27: continuación del desempeño del MSCEIT en la dimensión comprensión en la tarea cambios.
Anexo preguntas figura 27



- 11.Teresa estaba viendo televisión para seguir la tormenta que se acercaba a la costa donde vivían sus padres. Conforme se acercaba se sentía ansiosa e impotente. Luego la tormenta cambió de dirección. Ella sintió ____.
- 12.Una mujer se sentía segura de sí misma y aceptada. Luego se sintió deprimida. ¿Qué ocurrió?
- 13.Un niño esperaba alegre su fiesta de cumpleaños y se sintió triste una vez que pasó. ¿Qué ocurrió?
- 14.Una mujer se sentía feliz y luego se sintió rechazada. ¿Qué ocurrió?
- 15.Un hombre se encontraba relajado y luego sintió admiración. ¿Qué ocurrió?
- 16.Los sentimientos de una mujer se transformaron de ilusión en amor. ¿Qué ocurrió?
- 17.Un ejecutivo estaba disgustado y más tarde se sintió ofendido. ¿Qué ocurrió?
- 18..Una mujer estaba enojada y luego se sintió culpable. ¿Qué ocurrió?
- 19.Luis apreciaba a su amigo Pedro, después o despreciaba. ¿Qué ocurrió?
- 20 Una mujer amaba a una persona y luego se sintió segura. ¿Qué ocurrió?

La figura 27 muestra la continuación del desempeño de los participantes en la dimensión comprensión en la tarea cambios. La gráfica muestra la respuesta más frecuente para cada pregunta. Se observa mayor dispersión de las respuestas para las preguntas 13 y 15. La ocurrencia no supera el 50%. Estas diferencias son significativas entre la pregunta 15 y 11 ($z=-2.1$, $p=0.03$), entre la pregunta 15 y 12 ($z=-2.1$, $p=0.03$), la pregunta 15 y 16 ($z=-2.1$, $p=0.03$), la pregunta 13 y 17 ($z=-2.0$, $p=0.04$), la 15 y la 17 ($z=-2.8$, $p=0.00$), la 13 y la 18 ($z=-2.2$, $p=0.02$), la 15 y la 18 ($z=-3.3$, $p=0.00$).

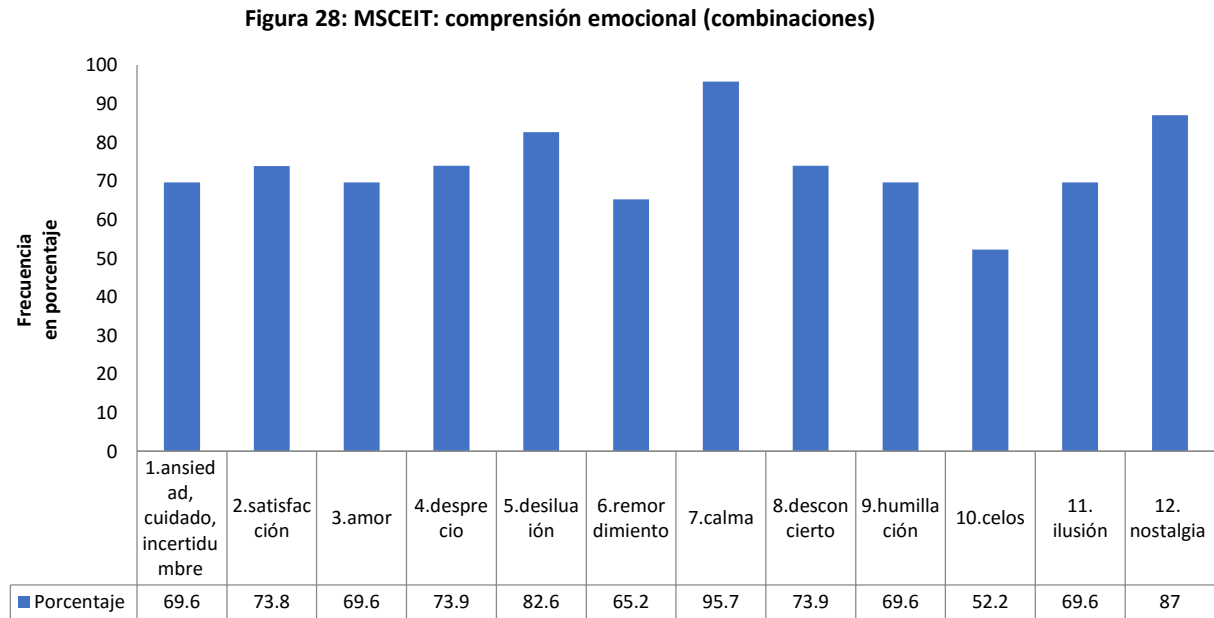


Figura 28: desempeño del MSCEIT en la dimensión comprensión en la tarea combinaciones.

Anexo preguntas figura 28

1. Preocupación es la combinación de ...
2. Otra palabra para esperar placer...
3. Aceptación, alegría y afecto forman...
4. Asco y enojo forman...
5. Sorpresa triste lleva a ...
6. Tristeza, culpa y arrepentimiento forman...
7. Relajación, seguridad y ansiedad son parte de...
8. Miedo, alegría, sorpresa y vergüenza son parte de ...
9. Vergüenza y sorpresa forman ...
10. Admiración, amor y ansiedad forman...
11. Alegría, entusiasmo e incertidumbre forman parte de...
12. tristeza y satisfacción son parte de...

La figura 28 muestra el desempeño de los participantes en la dimensión comprensión en la tarea combinaciones. La gráfica ilustra las respuestas más frecuentes de los participantes para cada combinación. Se observa que todas las respuestas superan la media del 50%. Se observa mayor dispersión de la respuesta para la combinación 6 y la 10. Se observan diferencias significativas entre las respuestas de la pregunta 6 y 7 ($z=-2.6$, $p=0.00$), la pregunta 7 y la 10 ($z=-3.1$, $p=0.00$) y la 5 y la 10 ($z=-2.6$, $p=0.00$).

Las siguientes figuras (28, 29, 30 31 y 32) muestran el desempeño de los participantes en la dimensión regulación emocional en las tareas manejo y relaciones emocionales. La tarea manejo emocional, evalúa la capacidad del sujeto de tomar decisiones asertivas en situaciones conflictivas. Las respuestas más frecuentes de los participantes se ilustran a continuación.

Figura 29: MSCEIT Manejo Emocional

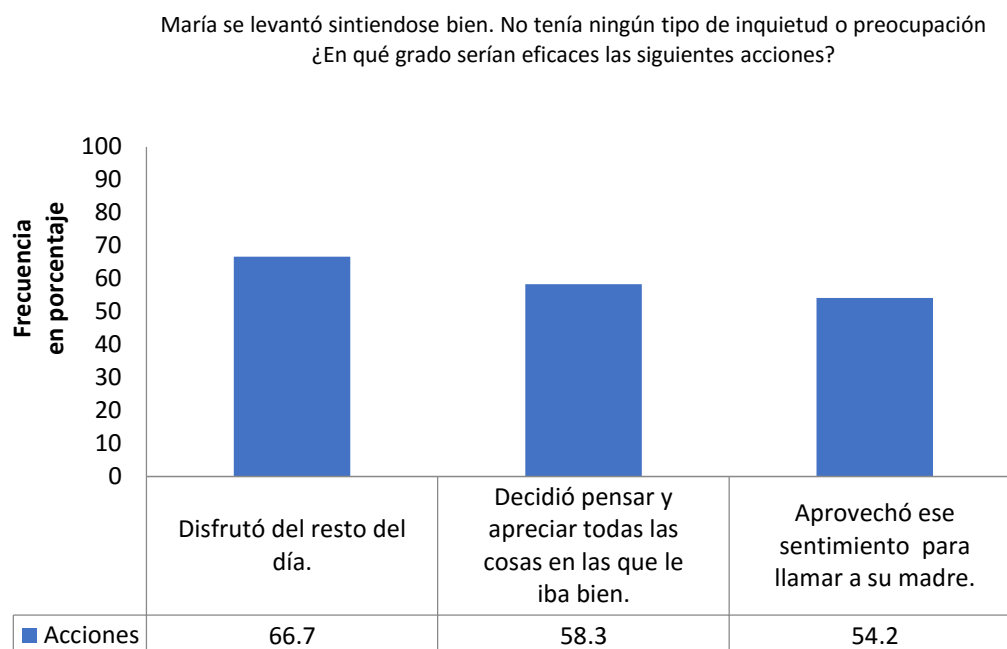


Figura 29: desempeño del MSCEIT en la dimensión manejo emocional. Se muestran las acciones más frecuentes para cada situación dada.

La gráfica 29 ilustra las respuestas de las acciones más frecuentes de los participantes. Se observa que la acción más frecuente es la primera “disfrutó del resto del día” cuya frecuencia es de 66.7% en relación a las otras dos acciones cuya frecuencia es ligeramente menor (58.3 y 54.2%).

Figura 30: MSCEIT Manejo Emocional

Andrés trabaja mucho, sus ideas son buenas y obtiene resultados positivos para la compañía. Su compañero hace un trabajo mediocre pero progresa porque se implica en la política de la empresa. Su compañero ganó el mérito

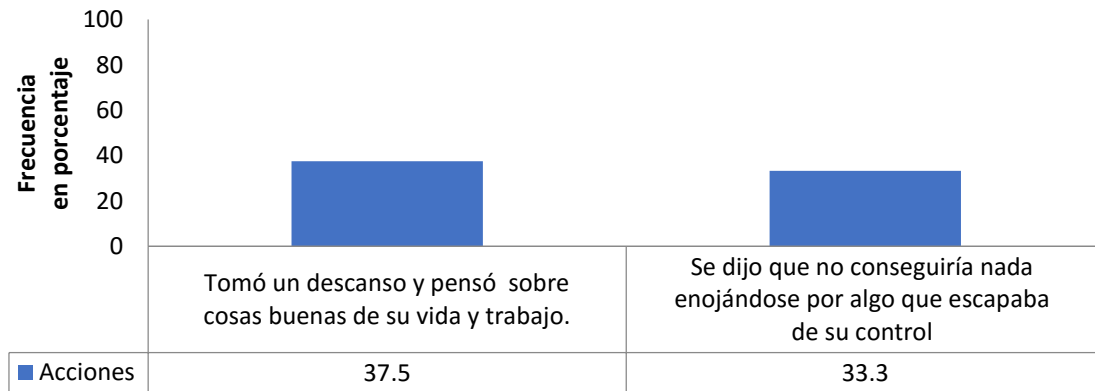


Figura 30: desempeño del MSCEIT en la dimensión manejo emocional. Se muestran las acciones más frecuentes para cada situación dada.

La gráfica 30 ilustra las respuestas de las acciones más frecuentes de los participantes. Se observa que la acción más frecuente es la primera “tomó un descanso y pensó sobre cosas buenas de su vida y trabajo” cuya frecuencia es de 37.5%, seguida de “se dijo que no conseguiría nada enojándose por algo que escapaba de su control” con 33.3% de ocurrencia.

Figura 31: MSCEIT Manejo emocional

Juana tiene muchas deudas y su coche se descompuso. Ahora no puede dormir.¿En qué grado serían útiles las siguientes acciones?

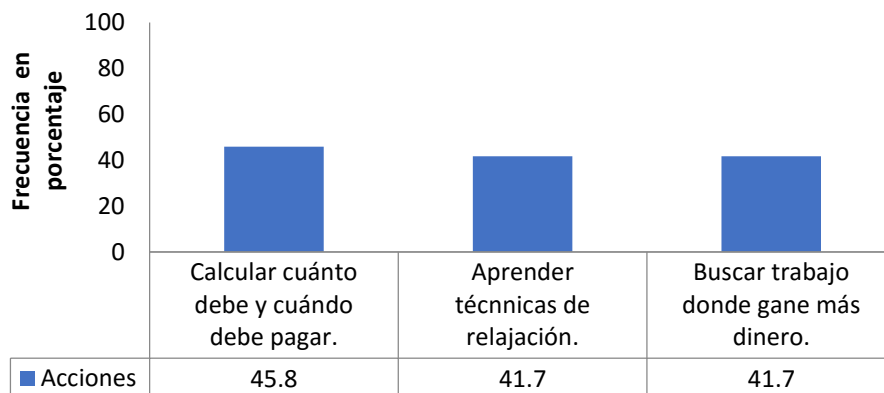


Figura 31: desempeño del MSCEIT en la dimensión manejo emocional. Se muestran las acciones más frecuentes para cada situación dada.

La gráfica 31 ilustra las respuestas de las acciones más frecuentes de los participantes. Se observa que la acción más frecuente es la primera “tomó un descanso y pensó sobre cosas buenas de su vida y trabajo” cuya frecuencia es de 37.5%, seguida de “se dijo que no conseguiría nada enojándose por algo que escapaba de su control” con 33.3% de ocurrencia.

Figura 32: MSCEIT:manejo emocional

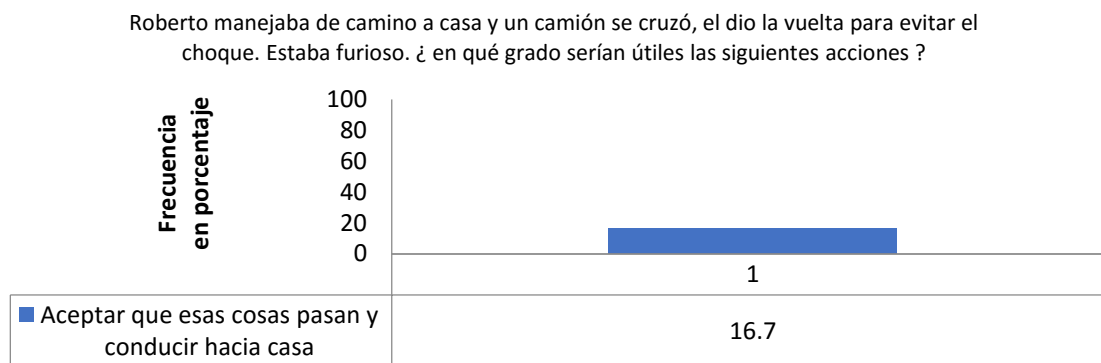


Figura 32: desempeño del MSCEIT en la dimensión manejo emocional. Se muestran las acciones más frecuentes para cada situación dada.

La gráfica 32 ilustra las respuestas de las acciones más frecuentes de los participantes para cierta situación dada. La respuesta más eficaz fue “aceptar que esas cosas pasan y conducir hacia casa” con un 16.7% de ocurrencia.

A continuación se muestra el desempeño de los participantes en la dimensión de manejo emocional, en la variante relaciones emocionales.

Figura 33: MSCEIT: manejo emocional (relaciones emocionales)

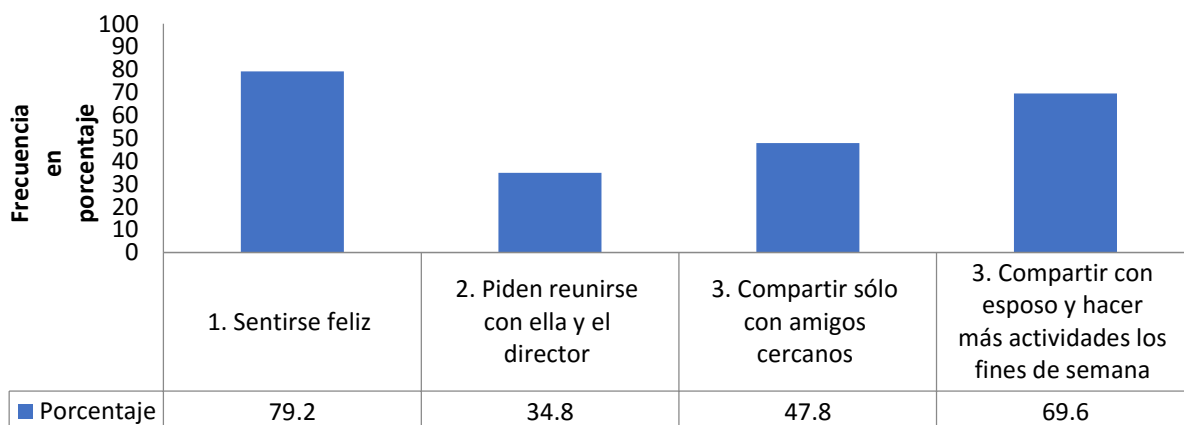


Figura 33: desempeño del MSCEIT en la dimensión manejo emocional en la tarea relaciones emocionales. Se muestran las acciones más frecuentes para cada situación dada. En la pregunta 3 se registraron dos respuestas frecuentes. Anexo preguntas figura 33

1. Un amigo sorprendió a Juan con la noticia de un nuevo trabajo en otra zona. Para mantener la amistad. ¿En qué grado sería efectivo responder de la siguiente manera?
2. La profesora de Raúl llamó a sus padres para decir que va mal en la escuela y que reprobará a menos que mejore. La profesora no se maneja muy bien con niños inquietos y los padres se sienten enojados. ¿En qué grado sería efectivo responder de la siguiente manera?
3. Lisa ha conseguido un aumento y acenso en el trabajo, sus hijos van bien en la escuela y tiene un matrimonio estable. Lisa siente la tentación de presumir sobre su vida. ¿En qué grado sería efectivo responder de la siguiente manera?

La gráfica 33 ilustra las respuestas más frecuentes de los participantes en la tarea de relaciones emocionales. Se observa congruencia en la respuesta a la pregunta 1. El porcentaje de frecuencia supera el 75%, en cambio para la pregunta 2 se observa mayor dispersión en la respuesta, ya que sólo alcanza el 34.8 % de frecuencia. Se observa para la pregunta 3, que los participantes tuvieron preferencia por dos respuestas: “compartir sólo con amigos cercanos” con un 47.8% de ocurrencia y “compartir con esposo y hacer más actividades los fines de semana” con un 69.6 % de frecuencia en la respuesta.

4.2 Comparación del desempeño de los participantes en los distintos instrumentos

Figura 34: desempeño global por instrumento

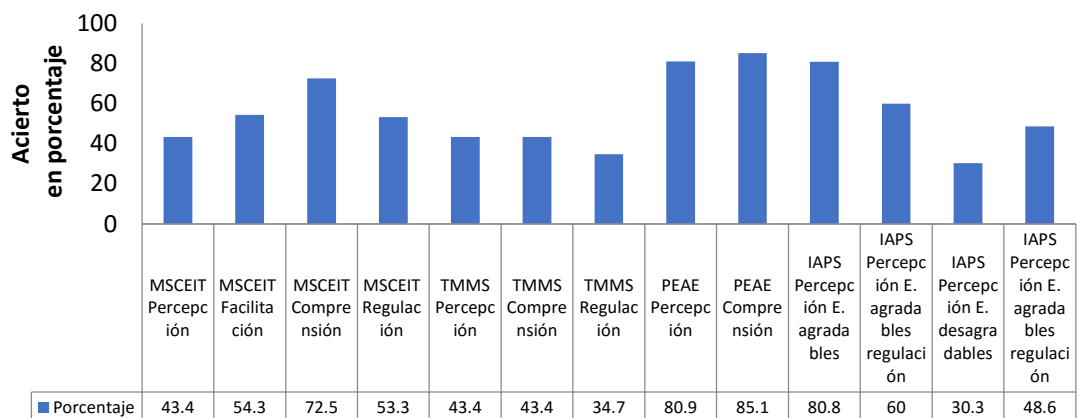


Figura 34: desempeño global de los participantes en los cuatro instrumentos aplicados. (MSCEIT, TMMS, IAPS y Protocolo de evaluación de la esfera afectivo emocional).

La gráfica 34 muestra el desempeño global de los participantes en cada instrumento. A partir de la prueba no paramétrica para K muestras relacionadas (ANOVA de Friedman) se encontraron diferencias significativas en el rendimiento de los participantes para cada instrumento ($\chi^2(12)=88.48$, $p<0.0001$).

Se observa que el protocolo de la esfera afectivo emocional, tuvo el puntaje más alto (80.9 % y 85.1%) en sus dos dimensiones (percepción y comprensión) en relación al desempeño del MSCEIT, el TMMS y las imágenes IAPS. Se observa que el TMMS tuvo el desempeño más bajo (43.3 y 34.7) para cada una de las dimensiones (percepción, comprensión, regulación). El MSCEIT presentó un desempeño bajo en las dimensiones de percepción (43.4%), facilitación (54.3%) y regulación (53.3 %) en comparación al desempeño de comprensión (72.5%). En cuanto a las imágenes IAPS se observa mayor regulación para los estímulos agradables (60%) en relación a los desagradables (48.6%). Igualmente se observa que las imágenes agradables alcanzan un grado de 80.8 % en la escala de felicidad, mientras que los desagradables logran un 30.3 % lo que indica que las imágenes desagradables provocan mayor grado de infelicidad.

Los resultados de la prueba Post hoc (Wilcoxon) se resumen en la Tabla 1

Tabla 1

Instrumento	Valores prueba Wilcoxon
MSCEIT percepción vs. PEAE percepción	z=-4.1 p=0,000
MSCEIT percepción vs. IAPS percepción estímulos agradables	z=-4.1 p=0,000
MSCEIT percepción vs. IAPS percepción estímulos desagradables	z=-2.7 p=0,007
MSCEIT comprensión vs. TMMS comprensión	z=-2.5 p=0,01
MSCEIT comprensión vs. PEAE comprensión	z=-3.4 p=0,001

Tabla 1 Análisis prueba de Wilcoxon. Se muestran las diferencias significativas ($p < 0.05$) del desempeño global de la muestra en los cuatro instrumentos aplicados (MSCEIT, TMMS, IAPS y Protocolo de evaluación de la esfera afectivo emocional).

4.3 Desempeño por sujeto en los distintos instrumentos

En la tabla 2 se muestra el desempeño por participante tomando en cuenta la edad, el género, el puntaje en el instrumento MoCa y el desempeño (porcentaje redondeado) en cada uno de los cuatro instrumentos aplicados. Al final de la tabla se muestra la media (redondeada) para cada sección.

Tabla 2

Sujeto	Edad	Género (F o M)	MoCA	MSCEIT (percepción, facilitación, comprensión y regulación)				TMMS (percepción, comprensión y regulación)			IAPS (percepción y regulación estímulos agradables y desagradables)				PEAE (percepción, comprensión)	
1	19.2	F	29/30	50	30	78	53	100	0	0	66	56	19	34	91	100
2	18.11	F	30/30	50	70	69	53	100	0	100	66	56	19	34	83	92
3	23.6	M	28/30	50	70	78	47	100	0	0	84	12	47	69	90	100
4	18.5	F	26/30	50	60	84	53	0	100	0	81	72	28	59	90	88
5	18.6	M	28/30	33	40	62	67	0	0	100	72	62	53	72	83	100
6	20.1	M	30/30	33	40	44	47	0	0	100	59	81	47	69	75	85
7	24.4	M	30/30	33	30	75	60	0	100	0	91	69	50	31	85	88
8	18.11	F	28/30	33	80	84	80	0	100	0	81	47	34	25	80	81
9	18.5	F	29/30	50	50	69	40	0	0	100	81	59	25	53	77	85
10	19.3	F	28/30	33	50	84	67	0	100	0	81	56	44	37	71	81
11	18.6	F	27/30	67	70	75	53	100	0	100	94	84	37	50	85	77
12	19.4	F	28/30	50	50	59	47	100	100	0	97	62	19	44	85	73
13	18.8	F	29/30	17	30	78	53	0	0	0	72	78	28	47	80	85
14	20.8	F	30/30	17	50	50	40	100	100	0	78	59	34	69	85	81
15	20.1	F	29/30	50	70	72	60	0	100	0	69	66	25	66	78	61
16	18.7	F	29/30	33	70	87	67	0	0	0	84	50	34	31	84	85
17	19.6	F	29/30	50	40	72	40	100	100	9	100	53	19	34	84	88
18	19.8	M	26/30	50	20	59	40	0	100	0	72	25	25	72	75	69
19	24.6	F	28/30	50	90	70	80	100	0	100	84	59	19	72	75	94
20	19.0	F	30/30	67	50	78	20	0	0	100	91	75	12	3	77	85
21	18.11	F	28/30	50	80	81	67	100	100	0	78	59	22	21	74	77
22	18.7	F	26/30	33	50	72	27	0	0	100	69	59	28	75	70	85
23	19	F	28/30	50	60	78	67	100	0	0	84	53	31	28	78	96
̄x	19.6	---	28	43	54	72	53	43	43	35	81	60	30	49	81	85

Tabla 2: desempeño global por participante tomando en cuenta edad (años y meses), género (femenino y masculino) puntaje MoCA (min. 26- máx 30), y puntaje de instrumentos MSCEIT (min.0, máx.100), TMMS (min.0, máx.100), PEAE (min.0, máx.100). Para las imágenes IAPS la percepción de estímulos agradables debe ser cercana a 100, mientras que para los desagradables debe ser cercana a 0.

4.4 Correlaciones entre los distintos instrumentos

Adicionalmente se realizó un análisis de correlación bivariada con la prueba estadística de Spearman. Para determinar correlación existente entre las variables edad y puntaje en el instrumento MoCA y el desempeño en los distintos instrumentos. De acuerdo a esta prueba, cuando dos variables se correlacionan de manera positiva (valor cercano a +1), quiere decir que es muy probable, que mientras una de ellas aparezca, también suceda lo mismo con la otra. Por el contrario, si una variable se correlaciona con otra de manera negativa (valor cercano a -1), significa que es muy probable que mientras una de ellas aparezca, la otra no lo haga.

Los resultados de las correlaciones (positivas o negativas) se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

Variables	Coeficiente de correlación de Spearman
MOCA-edad	0.353
MSCEIT percepción- IAPS percepción estímulos desagradables	-0.553
MSCEIT facilitación – MSCEIT comprensión	0.445
MSCEIT regulación -MSCEIT facilitación	0.474
MSCEIT regulación - MSCEIT comprensión	0.549
TMMS regulación -MSCEIT comprensión	-0.355
MSCEIT comprensión -IAPS regulación estímulos desagradables	-0.538
TMMS percepción - IAPS percepción estímulos agradables	0.406
TMMS comprensión – TMMS regulación	-0.641
TMMS comprensión – PEAE comprensión	-0.542
TMMS regulación –MSCEIT comprensión	-0.355
TMMS regulación- TMMS comprensión	-0.641
TMMS regulación – PEAE percepción	-0.353
TMMS regulación- IAPS-regulación estímulos agradables	0.505
TMMS regulación- IAPS-regulación estímulos desagradables	0.366
PEAE comprensión- PEAE percepción	0.340
IAPS percepción estímulos agradables-IAPS-regulación estímulos desagradables	-0.439
MOCA- IAPS percepción estímulos agradables	0.362

Tabla 3: correlaciones entre las variables edad, MoCA y los instrumentos MSCEIT, TMMS, IAPS Y PEAE. Sólo se muestran las correlaciones que fueron significativas, $p = 0.05$.

4.5 Correlaciones entre las subpruebas de cada instrumento

Con la finalidad de determinar si existe alguna correlación entre las distintas subpruebas dentro de los mismos instrumentos se utilizó un análisis de correlación bivariada con la prueba estadística de Spearman. A partir de lo anterior se observó lo siguiente:

4.5.1 Correlaciones entre las tareas del Protocolo de Evaluación de la Esfera Afectivo Emocional (PEAE).

En las distintas tareas que conforman el PEAE se encontraron 10 correlaciones positivas: T1-T2, T1-T4, T1-T5, T1-T7, T1-T9, T2-T7, T3-T4, T5-T9, T6-T7 y T6-T10-Véase tabla 7.

Tabla 7

Tareas	Tipo de tarea	Coefficiente de correlación de Spearman
T1-T2	Cuadros	0.352
T1-T4	Cuadros	0.336
T1-T5	Cuadros	0.474
T1-T7	Cuadros	0.348
T1-T9	cuadros/texto	0.367
T2-T7	Cuadros	0.547
T3-T4	Cuadros	0.343
T5-T9	cuadros/texto	0.458
T6-T7	Cuadros	0.453
T6-T10	cuadros/texto	0.432

Tabla 7: correlaciones entre las tareas del protocolo de la esfera emocional. Sólo se muestran las correlaciones que fueron significativas, $p = o < 0.05$.

4.5.2 Correlaciones entre los dominios del Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS)

En las distintas imágenes que conforman el sistema IAPS, se encontraron 7 correlaciones (6 positivas y 1 negativas). Véase tabla 6.

Tabla 6

Dominios	Tipo de tarea	Coeficiente de correlación de Spearman
Percepción estímulos agradables- regulación estímulos desagradables	Imágenes	-0.439
Exitación estímulos agradables- exitación estímulos desagradables	Imágenes	0.474
Exitación estímulos agradables- exitación estímulos neutros	Imágenes	0.681
regulación estímulos agradables- percepción estímulos neutros.	Imágenes	0.417
Exitación estímulos desagradables- regulación estímulos desagradables	Imágenes	0.417
Exitación estímulos neutros- Exitación estímulos desagradables	Imágenes	0.483
percepción estímulos neutros - regulación estímulos neutros	Imágenes	0.460

Tabla 6: correlaciones entre las imágenes IAPS. Sólo se muestran las correlaciones que fueron significativas, $p = 0 < 0.05$.

4.5.3 Correlaciones entre las tareas del Trait Meta- Mood Scale (TMMS)

En las distintas tareas que conforman el TMMS, se encontró una correlación negativa. Véase tabla 5.

Tabla 5

Tareas	Tipo de tarea	Coeficiente de correlación de Spearman
comprensión- regulación	Texto/texto	-0.641

Tabla 5: correlaciones entre las tareas del TMMS. Sólo se muestran las correlaciones que fueron significativas, $p = 0 < 0.05$.

4.5.4 Correlaciones entre las tareas del Test de Inteligencia Emocional Mayer -Salovey Caruso (MSCEIT)

En las distintas tareas que conforman el MSCEIT, se encontraron 6 correlaciones (4 positivas y 2 negativas). Véase tabla 4.

Tabla 4

Tareas	Tipo de tarea	Coeficiente de correlación de Spearman
percepción (cara) – percepción (dibujo)	Imágenes	-0.366
percepción (cara) – facilitación	Imágenes/texto	0.422
percepción (dibujo) – facilitación	Imágenes/texto	-0.422
Facilitación (sensaciones)- manejo	Texto/texto	0.558
Comprensión (cambios) – manejo	Texto/texto	0.378

Comprensión (combinaciones) - manejo	Texto/texto	0.386
---	-------------	-------

Tabla 4: correlaciones entre las tareas del MSCEIT. Sólo se muestran las correlaciones que fueron significativas, $p = 0 < 0.05$.

En las distintas tareas que conforman el MSCEIT, se encontraron 6 correlaciones (4 positivas y 2 negativas). Véase tabla 4.

CAPÍTULO V:

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este capítulo se exponen la discusión y conclusiones tras elaborar el análisis de los resultados obtenidos. También se presentan las limitaciones a las que la investigación se vio expuesta y con base en ellas se hacen recomendaciones para futuras investigaciones. De igual manera se muestran algunas recomendaciones para la práctica clínica con fundamento en los resultados.

5.1 DISCUSIÓN

El propósito del presente estudio de investigación, fue caracterizar y correlacionar las respuestas emocionales de jóvenes sanos a partir de distintos instrumentos que evalúan la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional por medio de tareas verbales y perceptivas.

Identificar el significado y el sentido de las emociones de los cuadros artísticos y textos literarios, tener la capacidad de percibir cierta emoción representada a partir de una imagen o bien discriminar qué emoción sería útil para cierta situación determinada son experiencias que se asemejan a las vivencias de la vida cotidiana en donde las personas deben saber identificar y comprender las situaciones emocionales de otros con la finalidad de lograr empatía que les ayude a resolver positivamente situaciones personales, laborales etc.

En la discusión se abordarán las emociones más representativas para los jóvenes, así como el rendimiento general; el desempeño por instrumento, y finalmente los hallazgos respecto de las correlaciones entre los distintos instrumentos aplicados, así como entre las tareas de los distintos instrumentos estudiados.

5.1.1 Discusión de los resultados obtenidos globalmente

Los resultados globales en las pruebas muestran diferencias significativas entre el desempeño de los participantes. Estas diferencias se comentan a continuación en relación con los instrumentos utilizados y considerando sus particulares aportaciones para el análisis de la esfera afectivo-emocional en los sujetos sanos.

El Protocolo de Evaluación de la Esfera Afectivo Emocional tuvo el desempeño más alto (percepción y comprensión) en relación a los otros instrumentos (MSCEIT, TMMS e IAPS). Se observa que existen correlaciones positivas entre las tareas perceptivas y lingüísticas del protocolo de evaluación de la esfera afectivo emocional. En este instrumento se observa que las tareas lingüísticas (trabajo con textos) resultan más sencilla en relación a las tareas perceptivas (trabajo con cuadros artísticos). Lo anterior es consistente con la percepción de los participantes (por medio de comentarios al evaluador) respecto a que realizar el análisis y síntesis de información emocional contenida en los cuadros artísticos les resultó más difícil. Esto podría explicarse debido a que algunos cuadros contienen historias fuera del contexto social actual de los jóvenes.

Respecto a la comprensión de información emocional en la modalidad de textos (verso y prosa) se observa un mejor rendimiento, a pesar de que este tipo de actividad (pensamiento lógico-verbal), requiere del dominio de múltiples operaciones: penetrar en la semántica de las palabras, dominar operaciones de abstracción, generalización, análisis y síntesis. Estos hallazgos coinciden con lo encontrado por Puerto (2013) en donde el rendimiento de las tareas de textos en el grupo de adolescentes (13,14 y 15 años) superó notoriamente el rendimiento conseguido por las imágenes. Esto podría explicarse diciendo que la actividad con textos, es una actividad intelectual más común dentro de las tareas realizadas por los jóvenes en el ámbito educativo. Se sabe, que las tareas lingüísticas se encuentran en el punto de unión del lenguaje y el pensamiento y son parte del

pensamiento lógico-verbal. Molina (2012) encontró en su investigación que existe una correlación positiva entre la escolaridad y la estructura de la actividad intelectual, la cual permite realizar operaciones más complejas en el plano del pensamiento lógico- verbal (trabajo con textos).

Por otro lado, el desempeño más alto en las tareas perceptivas de cuadros artísticos, en relación a las otras tareas perceptivas en otros instrumentos (MSCEIT, IAPS) podría explicarse debido a que los cuadros artísticos al ser realizados por artistas captan en sí mismos escenas afectivas por medio de distintos elementos como son: los gestos, las posturas y las acciones de los personajes. Al mismo tiempo, el retratar el contexto por medio de una escena, así como la elección de los colores posibilita que sea sencillo rescatar la información de contenido emocional. El arte en cualquiera de sus presentaciones, es el producto cultural más destacado del ser humano, ya que condensa y en él se proyecta, tanto la realidad inmediata que el artista desea exponer como la construcción de sus propios significados. Los cuadros artísticos y textos literarios se asemejan a la experiencia diaria porque reflejan un contexto en el que están inmersos factores perceptivos, intelectuales y afectivos que orientan el comportamiento de quienes interactúan en la situación dada.

Las imágenes perceptivas en el MSCEIT e IAPS retratan las imágenes en contexto aislado. Especialmente en las imágenes de rostros y dibujos en el MSCEIT se observa que las emociones representadas en las imágenes son neutras y abstractas por lo que es difícil asociar las emociones a ellas.

En cuanto a las tareas lingüísticas, tanto en el PEAE como en el MSCEIT se observan altos rendimientos. Lo anterior es consistente con un estudio realizado por Flores y cols. (2014) para elucidar el perfil del estudiante de psicología. A partir de este estudio se encontró que los estudiantes de licenciatura de psicología cuentan con un perfil de pensamiento reflexivo que busca la conceptualización abstracta y la formación de conclusiones a partir de la estructuración.

En relación al PEAE se observa mejor desempeño en las tareas lingüísticas relacionadas con contenido emocional en la modalidad prosa, en

relación a la modalidad verso la cual requiere de manejo lingüístico más complejo, pues se trabaja con lenguaje figurativo que necesariamente requiere de recursos literarios como, por ejemplo, las metáforas. En el MSCEIT se observa igualmente altos desempeños en tareas lingüísticas en la modalidad de prosa (dimensión de comprensión en las tareas de cambios y combinaciones y dimensión de facilitación en la tarea de facilitación emocional). Por el contrario, en la dimensión de facilitación, dentro de la tarea de cambios se observa que los reactivos se relacionan con términos abstractos. En esta sección los participantes deben emparejar situaciones emocionales con colores o sensaciones de temperatura, que son términos complejos de relacionar con emociones. En el MSCEIT se observan correlaciones positivas entre las dimensiones de comprensión y facilitación.

Respecto al sistema de imágenes IAPS, se observan diferencias significativas entre la dimensión de percepción en el MSCEIT y la percepción de estímulos agradables y desagradables en el sistema IAPS. Se encontró que los estímulos agradables son fácilmente asociados a la emoción de felicidad mientras que los desagradables se relacionan de manera más cercana a la emoción de tristeza.

Ahora bien, el desempeño del cuestionario Trait Meta Mood Scale (TMMS) es globalmente el más bajo, en relación a los otros instrumentos aplicados (PEAE, IAPS y MSCEIT). A pesar de lo anterior, se puede observar que la variable de comprensión en este instrumento vuelve a tener un mejor desempeño en relación a la variable de regulación emocional. Se observa que la correlación entre ambas variables es negativa.

Por otro lado, se percibe que el desempeño en las tareas de percepción de imágenes en cuadros artísticos (PEAE) y la percepción en este cuestionario (TMMS) es muy dispar, de hecho, existe una correlación negativa. Esto posiblemente indica que la percepción de las propias emociones de los participantes se encuentra alejada, del desempeño real en tareas perceptivas. Lo

anterior podría estar vinculado con la falta de estrategias meta-cognitivas relacionadas con la dificultad del perfil del psicólogo de ejercer control sobre las emociones y el control de impulsos (Flores y Cols., 2014).

A continuación, se expondrán las correlaciones encontradas entre los distintos instrumentos aplicados. Antes se expondrán los objetivos y aportes de cada uno de ellos para poder dar explicación a las correlaciones existentes.

Si bien cada instrumento evalúa la esfera afectivo-emocional, cada uno de ellos evalúa aspectos emocionales distintos. El protocolo de evaluación de la esfera afectivo emocional (PEAE) evalúa aspectos de análisis y síntesis, y significado y sentido de información afectivo-emocional en textos (prosa, poesía) y cuadros artísticos, y aporta información sobre la actividad intelectual, la identificación y comprensión de emociones en contextos artísticos y literarios.

El sistema internacional de imágenes afectivas (IAPS) evalúa las emociones por medio de imágenes fotográficas en el contexto de investigaciones experimentales y proporciona información sobre la estimación de reacciones afectivas (valencia, arousal y dominancia).

El Trait Meta Mood Scale (TMMS) evalúa la percepción del sujeto sobre su propia inteligencia emocional (aspectos conscientes de tipo emocional), por lo que proporciona información sobre la percepción de la inteligencia emocional del sujeto evaluado. Esto hace que se requieran habilidades metacognitivas en el área de la emoción.

El test de inteligencia emocional Mayer- Caruso -Salovey (MSCEIT) evalúa la esfera emocional de la forma en la que se evalúa inteligencia clásica, y proporciona información sobre el conocimiento del sujeto sobre las estrategias emocionales efectivas para manejar diferentes situaciones en el ámbito de las emociones.

Por lo anterior es comprensible que existan pocas correlaciones entre los cuatro instrumentos. Cada uno evalúa aspectos distintos de la esfera de las emociones.

Se observan colecciones significativas positivas entre:

- La dimensión de percepción en el TMMS y la percepción de estímulos agradables en el IAPS.
- La dimensión de regulación del TMMS y la regulación de estímulos desagradables del IAPS.

Se observan correlaciones negativas entre:

- La dimensión de percepción del MSCEIT y la percepción de estímulos desagradables en el IAPS.
- La dimensión de comprensión del TMMS y la dimensión de comprensión del MSCEIT.
- La dimensión de comprensión del TMMS y la dimensión de comprensión del PEAE.
- La dimensión de regulación del TMMS y la dimensión de comprensión del MSCET.
- La dimensión de regulación del TMMS y la dimensión de percepción del PEAE.
- La dimensión de percepción de estímulos agradables del IAPS y la regulación de estímulos desagradables del IAPS.

Por el contrario, se observan mayores correlaciones entre las tareas de un mismo instrumento. Lo anterior indica que hay congruencia entre las tareas seleccionadas de cada uno de los protocolos.

Se debe considerar al aplicar cada una de estas pruebas, que ninguna de ellas es fácilmente sustituible; cada una de ellas aporta información distinta que en su conjunto resulta valiosa.

MSCEIT

Se observan correlaciones positivas entre:

- La dimensión de percepción (tarea de caras) y la dimensión de facilitación (tarea de facilitación).
- La dimensión de facilitación (tarea de sensaciones) y la dimensión de regulación (tarea de manejo).
- La dimensión de comprensión (tarea de cambios) y la dimensión de regulación (tarea de manejo).
- La dimensión de comprensión (tarea de combinaciones) y la dimensión de regulación (tarea de manejo).

Se observan correlaciones negativas entre:

La dimensión de percepción (caras) y la dimensión de percepción (dibujo).

TMMS

Se observan correlaciones negativas entre:

La dimensión de comprensión y regulación

IAPS

Se observan correlaciones positivas entre:

- La dimensión de activación de estímulos desagradables y la dimensión de activación de estímulos agradables.
- La dimensión de activación de estímulos agradables y la dimensión de activación de estímulos neutros.
- La dimensión de regulación de estímulos agradables y a dimensión de valencia de estímulos neutros.
- La dimensión de activación de estímulos desagradables y la dimensión de regulación de estímulos desagradables.

- La dimensión de activación de estímulos neutros y la dimensión de activación de estímulos desagradables.
- La dimensión de valencia de estímulos neutros y la regulación de estímulos neutros.

Se observan correlaciones negativas entre:

- La dimensión de valencia de estímulos agradables y la regulación de estímulos neutros.

5.1.2 Discusión de resultados obtenidos en el protocolo de la esfera afectivo emocional (PEAE)

En cuanto al reconocimiento del contenido emocional de los cuadros artísticos, los participantes lograron identificar con mayor facilidad los sentimientos de tristeza (88.17%), alegría (86.9%) y amor (86.9%). Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Ramos- Loyo (2005 en Ramos- Loyo, 2012) en donde se encontró, en un estudio longitudinal de niños de primero de primaria hasta tercero de secundaria, que la emoción de alegría se reconoce a partir de los seis años, mientras que la tristeza se logra reconocer hasta los 15 años. Otra investigación con hallazgos similares es el estudio realizado por Puerto (2013) en donde se aplicó el mismo instrumento a un grupo de adolescentes de 13, 14 y 15 años de edad. Cabe destacar que a diferencia del estudio realizado en 2013 existe un aumento generalizado en el porcentaje de identificación de todas las emociones en el rango de edad de la adultez temprana.

En relación a las emociones de angustia y miedo se observa menor porcentaje de identificación de manera generalizada con un 84.4 y 68.9% de aciertos. A pesar de que se presentaron dificultades en la identificación de la emoción de angustia, se observó, en relación al estudio de 2013 realizado por Puerto, aumento en el porcentaje de identificación de esta emoción, lo que indica que a mayor edad, se facilita su identificación. Estos hallazgos son consistentes

con los encontrados por Molina (2012) en donde se encontró una relación positiva entre la actividad intelectual y la escolaridad.

La dificultad para reconocer emociones negativas (angustia y miedo) se relaciona con el bajo rendimiento de la regulación emocional de las imágenes negativas en este mismo estudio en el protocolo IAPS. Estos hallazgos son consistentes con el estudio de Galindo (2015) en el cual se encontró que el tiempo de reacción es más largo para las imágenes desagradables en comparación a las agradables lo que podría indicar dificultad para su reconocimiento.

La dificultad en la identificación de la emoción de miedo también coincide con un estudio realizado en 2012 por Brofman donde se destacó que la emoción de miedo es una de las más difíciles de reconocer. Los mejores rendimientos conseguidos por la población que participó en los estudios realizados por Brofman (2012), corresponden al reconocimiento de las emociones de alegría y tristeza, para los rangos de edades entre los 18-25 años y 35-45 años. Esta similitud de los resultados, en esta investigación significa, que no se observa una discriminación sobresaliente en otro tipo de emociones y que la identificación de las emociones de alegría, tristeza, amor, angustia, miedo e ira, entre otras, no dependen estrictamente de la edad, aunque la habilidad va mejorando.

Ahora bien, en lo que corresponde a los factores que intervienen en la interpretación de las emociones contenidas en las imágenes, de acuerdo a la interpretación de los participantes, los factores rostro, acción del personaje o los personajes, postura, fondo, color y contexto, intervinieron en la identificación de las emociones. Por medio de este estudio se logró constatar que los factores, rostro, acción del personaje o los personajes y contexto fueron los más importantes ya que fueron los más frecuentes en las explicaciones de los participantes. Estos tres factores constituyen la figura del cuadro artístico, la cual puede ser representada por los elementos protagonistas (personas, objetos, etc.) que guían la interpretación del espectador. Estos hallazgos son consistentes con la investigación realizada por Puerto (2013) en donde se encontró que los factores rostro, acción y postura son determinantes para la interpretación en la

adolescencia. Se deduce que conforme aumenta la edad, el factor contexto se vuelve más dominante para la interpretación. Lo anterior se podría explicar con que a mayor edad y escolaridad las personas hacen mayor recurso de habilidades intelectuales como el análisis y síntesis de la información perceptual que observan, ligando de esta manera a los personajes con la escena o contexto.

Hay datos de otras investigaciones (Izard, 1992 en Levav, 2005; Fox, 2001 en Levav, 2005; Loeches, Carvajal, Serrano y Fernández, 2004 y Brofman, 2012) en donde el factor rostro se considera clave para la discriminación emocional. Es importante señalar que el tercer factor sobresaliente en la identificación de las emociones, corresponde a la acción del personaje o los personajes, la cual también fue mencionada por Puerto (2013) en su investigación.

En cuanto al análisis de cuadros por tareas se destaca que hubo mayor porcentaje de aciertos para las sub-tareas reconocimiento emocional (T1) significado e igual sentido (T3) diferente e igual significado y sentido (T4), mientras que las tareas con menor porcentaje fueron diferente significado e igual sentido (T2) diferente significado y sentido (T5), creación de un título (T6), y selección de un título (T7). Respecto a esta última tarea se observa que los hallazgos son consistentes con la investigación de Puerto (2013).

A continuación, se analizan brevemente las tareas con puntuaciones más altas.

En la T1 (reconocimiento emocional) se observa que las emociones más fácilmente reconocidas son amor, tristeza y alegría, mientras que el miedo y la angustia son emociones más difíciles de reconocer. En la T3 (significado igual y sentido diferente) se observa que las emociones con puntuación más alta son amor, alegría y miedo. Las dos primeras coinciden con la T1. Sin embargo, en esa tarea se observa un porcentaje más alto para la emoción de miedo. Lo anterior pudo deberse a que la información del cuadro es muy explícita y favorece la evocación de este sentimiento. En la T4 (significado y sentido iguales) se observa al igual que las T1 y T3 que las emociones de amor, tristeza y alegría muestran un porcentaje mayor al 95% de aciertos, mientras que nuevamente la

emoción de angustia presenta el porcentaje más bajo de identificación en relación a las otras emociones de dentro de la misma tarea.

Ahora se analizan brevemente las tareas con puntuaciones más bajas (T2,T5,T6 Y T7).

En la T2 (significado diferente y sentido igual) se observa que nuevamente la emoción de angustia y miedo son las menos reconocidas. En la T5 (significado y sentido opuesto), se observa que las emociones menos reconocidas fueron amor y miedo. En la T6 (evocación de emociones, creación de un título) se observa nuevamente que la emoción de angustia es la menos reconocida. En la T7 (selección de un título) se observa que la emoción de amor y alegría son las menos reconocidas. En este caso la emoción de amor es confundida con la emoción de tristeza y la emoción de alegría con la emoción de amor. En esta tarea (T7) se demanda al participante un análisis exhaustivo porque las opciones de títulos son similares.

Además, se pudo observar que algunos bajos rendimientos en la identificación de emociones con cuadros podría estar relacionado con que actualmente esos cuadros no reflejan el contexto social de los jóvenes y por tanto la emoción contenida es difícil de identificar. Casos concretos se relacionan con la T2 angustia, T5 miedo, T7 amor y T7 miedo. En la tarea 7 por ejemplo el cuadro que representa la emoción de amor. El título original es "La primavera visita la novia" y cuenta la historia de una pedida de mano. Sin embargo, los jóvenes relacionan la imagen de este cuadro con un funeral. Igualmente se observa que ningún participante identifica el título adecuado para el cuadro que evalúa la emoción del miedo. El título original de este cuadro es: "Iván el terrible matando a su hijo". El filicidio, en este caso, se encuentra fuera del contexto emocional de los jóvenes por lo que no logran identificar la emoción evaluada.

En tareas perceptivas (cuadros artísticos) se observa de manera general que la emoción más difícil para identificar es la angustia. Esta emoción frecuentemente es confundida con la emoción de tristeza. Esto podría explicarse, diciendo que esta emoción es más compleja en relación a las otras (amor, alegría

y tristeza), pues involucra la combinación de estados de miedo con intranquilidad. Además pudiera ser que en el periodo de desarrollo del adultez temprana, los individuos, en su contexto histórico- cultural, carecen de situaciones emocionales que involucren situaciones angustiosas graves como: la pérdida de un ser querido cercano (madre, padre, hermano etc.), lo que genera que en un nivel artístico (cuadros) esa emoción sea difícil de reconocer.

En cuanto a los resultados obtenidos por medio de la tarea de textos, se constató que existe un mejor rendimiento para identificar las emociones en la modalidad prosa (87.4%) en relación a la modalidad verso (79.6%). Lo anterior podría explicarse en relación a que los textos artísticos (versos) cuentan con un lenguaje más abstracto y recursos literarios (metáforas, anáforas, metonimias) que requiere de mayores habilidades lingüísticas e intelectuales para lograr acceder significado y sentido del texto. Tsvetkova (1999) menciona que en un texto la comprensión de su sentido tiene un mecanismo psicológico complejo y rebasa los límites de la comprensión consecutiva de las oraciones que en él existen. El sentido del texto no se agota con el sentido de las oraciones por separado ni aun con la suma de estos sentidos; el sentido actúa sobre las oraciones que conforman el texto. La comprensión del texto, en este caso, exige abstraerse de los significados particulares de los elementos aislados del mismo, así como de su contenido “exterior”.

Tanto en la modalidad prosa como verso se observa que la emoción más difícil de identificar es la tristeza y el miedo en relación a las otras emociones (amor y alegría). Por otra parte se observa que existe un mejor desempeño en las tareas lingüísticas (trabajo con textos), en relación a las perceptivas (trabajo con cuadros), ya que el desempeño para las tareas verbales fue del 85% de aciertos en relación a las perceptivas con un 81% de aciertos. Si bien la comprensión íntegra del texto exige del sujeto una compleja actividad intelectual pues implica penetrar en la semántica sintaxis, dominar las operaciones de análisis, síntesis, abstracción y generalización, el mejor desempeño en las tareas lingüísticas podría explicarse en relación al grado de escolaridad de los participantes y en el hecho

de que se encuentran más familiarizados con el análisis de textos (debido a que es una actividad que se favorece desde la escuela primaria) en comparación al análisis de cuadros artísticos. Además, la interpretación de las obras artísticas exige del participante, una actitud receptiva frente a los elementos que conforman la imagen, la generalización de los conceptos que en él convergen y la comprensión de los motivos e intereses de los personajes que conforman una escena, es decir, se necesitan de los mismos procesos intelectuales de análisis, síntesis, abstracción y generalización, pero en planos no verbales.

En relación al análisis de textos por tareas se destaca que hubo mayor porcentaje de aciertos (84.4) para la T9 (lectura hecha por el evaluador) respecto a la T10 (lectura hecha por el participante) con 80.5% de aciertos. Estos hallazgos son consistentes con la información reportada por Puerto (2013). Lo anterior se podría explicar diciendo que ante la lectura del evaluador, existe una mejor fluidez (respetando signos de puntuación y admiración) que orientan la lectura y favorecen la comprensión de su contenido.

De manera global fue posible constatar que cuando se considera sólo la valencia de las imágenes y los textos (contenido emocional positivo o negativo), los datos demuestran, que hay mayor reconocimiento de imágenes positivas que negativas. Estos hallazgos se relacionan con el estudio realizado por Galindo (2015) en el cual se encontró que el tiempo de reacción es más largo para las imágenes desagradables en comparación a las agradables lo que podría indicar dificultad para reconocer emociones con valencia negativa (tristeza, angustia y miedo).

De manera global se observa un mejor rendimiento en tareas de análisis en relación a la síntesis de información afectivo emocional. La muestra accede con mayor facilidad a realizar explicaciones que tienen que ver más con el sentido que con el significado. Se les dificulta nominar de manera precisa la emoción, pero son capaces de proporcionar explicaciones analíticas coherentes.

5.1.3 Discusión de resultados obtenidos en el Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS)

En relación al Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS) se observa que existe una correlación positiva entre la valencia y los estímulos agradables, desagradables y neutros. Los estímulos agradables puntúan alto en la dimensión de valencia, mientras que los desagradables puntúan bajo. Los neutros se encuentran en un lugar intermedio. Lo anterior es esperado para esta dimensión. Por otro lado, se observa que la regulación de estímulos agradables es más alta en relación a los estímulos desagradables. Lo anterior indica que los estímulos desagradables tienen efectos negativos sobre el control de la persona ante la situación dada (peligro, miedo etc.). En relación a la dimensión de activación se observa que para los estímulos agradables la media es similar a la reportada por el estudio de normalización para sujetos en México (Madera-Carrillo, H., Zarabozo, D., Ruiz-Díaz, M., Berriel-Saez, P., 2015). Lo anterior no sucede para los estímulos desagradables en donde la media de activación en los participantes de esta investigación es menor de manera generalizada en relación a la media reportada en el estudio de Madera y cols. En 2015. Lo preliminar sucede igualmente para los estímulos neutros.

Por otro lado, se observa que la mayor ventaja en este protocolo, reside en registrar las respuestas apareando con el registro fisiológico (sudoración, tasa cardíaca, respiración, reacciones musculares etc.), de otra forma se registra únicamente medidas de la percepción de los sujetos. Si se realiza registro fisiológico al ser un sistema usado internacionalmente, puede calificar objetivamente aspectos de la esfera afectivo- emocional.

5.1.4 Discusión de resultados obtenidos en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS)

Se observa en este instrumento que, de manera generalizada, las percepciones de los participantes respecto a su inteligencia emocional en las tres dimensiones (percepción, comprensión y regulación) es baja. Se observa desempeño parejo para las dimensiones de percepción y comprensión emocional. Por el contrario, se observa una menor regulación emocional en este instrumento. Esta baja en el desempeño de la dimensión de regulación es consistente con el estudio de Flores y cols. (2014) en donde se encontró que en el perfil cognitivo de los estudiantes de psicología había dificultad para ejercer control sobre las propias emociones e impulsos y falta de habilidades metacognitivas. El perfil psicológico indica que los estudiantes de psicología presentan poca disciplina para alcanzar metas. Se analiza también que este cuestionario resulta de mayor utilidad si se aplican conjuntamente cuestionarios de observadores externos.

5.1.5 Discusión de resultados obtenidos en el Test de Inteligencia Emocional Mayer Salovey Caruso (MSCEIT)

La forma de calificación de este instrumento (escala Likert, evaluar muchas emociones para una misma pregunta), hace difícil conocer la idoneidad de las respuestas dadas. Se observa en varias tareas que varias de las respuestas dadas por los participantes pueden ser correctas. Hay que tener en cuenta que en el terreno de las emociones no existen respuestas correctas al 100%. Para saber si una acción es adecuada se debe tomar en cuenta el contexto y los factores interpersonales (Extremera, 2004).

De manera general, se observa mejor desempeño de los participantes en tareas lingüísticas (dimensión de comprensión en ambas tareas; dimensión de facilitación en la tarea de facilitación y dimensión de regulación en la tarea de relaciones

emocionales) que perceptivas (dimensión de percepción en tareas de rostros y paisajes).

Dentro de las cuatro dimensiones (percepción, facilitación, comprensión y regulación) que evalúa este instrumento, se observa que el rendimiento más bajo corresponde a la percepción emocional, la cual se evalúa a partir de rostros y dibujos. En la sub tarea de percepción de caras se observa que los participantes identifican en los rostros predominantemente las emociones de felicidad y tristeza. A pesar de ello, esta identificación no supera el 50% de ocurrencia para ninguna de las imágenes. Esto posiblemente se deba a que las imágenes son neutras. Quizá los jóvenes de hoy necesitan, por su contexto social, de imágenes más vividas y explícitas que reflejen de mejor manera las emociones contenidas.

Por otro lado, en la percepción de dibujos el rendimiento no aumenta. Encontramos con que las imágenes de paisajes neutros o bien con contenido abstracto, no son asociadas a ninguna emoción. Se observa para paisajes secos, que la emoción asociada es la tristeza, mientras que para paisajes que reflejan naturaleza tal como ríos y lagos, la emoción predominantemente asociada es la felicidad. A nivel perceptivo, dentro de este instrumento, se observa que de manera general, los jóvenes de la muestra identifican pocas emociones. Aquéllas que logran identificar son principalmente las emociones de felicidad y tristeza.

Respecto a la dimensión de facilitación emocional, se observa que hay mejor rendimiento en la tarea de facilitación, respecto a la tarea de emparejamiento de sensaciones. La tarea de felicitación evalúa la capacidad del sujeto de elegir el estado de ánimo idóneo para contextos emotivos específicos comunes a la vida cotidiana. La tarea de sensaciones por otro lado, evalúa el emparejamiento de sensaciones abstractas en relación a relaciones emocionales. El bajo desempeño en la tarea de sensaciones podría deberse a la utilización de términos ambiguos y abstractos para relacionar a las emociones, alejados además del contexto.

Por otro lado, se observa para la dimensión de comprensión emocional un rendimiento elevado generalizado. Este desempeño más alto, podría explicarse debido a que el perfil del psicólogo necesita necesariamente habilidades de empatía para poder comprender la situación emocional de sus pacientes. En este tipo de tareas se observan situaciones emocionales cotidianas que involucran cambios en el estado de ánimo o bien combinaciones de emociones. Por otro lado, el alto rendimiento en esta dimensión puede explicarse también en relación a las altas habilidades lingüísticas y audio-verbales de los participantes, que podrían estar relacionadas con las habilidades de escucha necesarias para el proceso terapéutico. En este sentido, Tsvetkova (1999) menciona que acceder a la comprensión del sentido constituye un indicador de la madurez o conservación del acto del pensamiento verbal.

En relación a la regulación emocional, se observa mejor desempeño en la tarea relaciones emocionales en relación a la tarea de manejo emocional. En la tarea manejo emocional se observa que la forma de calificación (escala de Likert) no favorece que se encuentre una respuesta específica; existen varias opciones de respuesta correcta.

En la sub prueba de relaciones emocionales, se observa que todas las respuestas dadas por los participantes son idóneas para mantener relaciones emocionales eficaces. Este adecuado desempeño se relaciona con lo encontrado por Flores y cols. (2014) en donde por medio del análisis del perfil de los estudiantes de la licenciatura de psicología se encontró que una de las características principales de los alumnos se relacionaba con la necesidad de demostrar una imagen positiva y un adecuado apego a los convencionalismos sociales.

5.2 Cuadro comparativo instrumento

En el siguiente cuadro se muestra de manera esquemática. La información que aporta cada instrumento, su objetivo, estructura (tipos de tarea e instrucciones) ventajas y desventajas.

Instrumento	Objetivo	Estructura	Instrucciones/ Formato de respuesta	Material	Información que aporta	Ventajas y desventajas
Test de Inteligencia Emocional Mayer- Salovey-Caruso (MSCEIT)	Medir la IE de forma clásica evitando sesgos de los cuestionarios. (medida de habilidad de la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional)	141 ítems divididos en cuatro dimensiones a su vez divididas en 8 sub-tareas. Percepción: Caras: cuatro fotografías de rostros, evaluadas en función del grado en que están cinco posibles emociones: enfado, tristeza, felicidad, miedo, asco, sorpresa y excitación. Paisajes y diseños: seis fotografías de arte abstracto y paisajes, evaluadas en función del grado en que están cinco posibles emociones: enfado, tristeza, felicidad, miedo, sorpresa y excitación. Facilitación: Sensaciones: cinco escenarios de imaginar sentimientos asociados de determinadas sensaciones (frío, lento, cortante), e imaginar sentirse de una manera determinada	Instrucciones escritas leídas por el participante. Escala Likert de 5 puntos: De “Nada en absoluto” (1) a “De manera extrema” (5). Escala Likert de 5 puntos con caritas que expresan niveles cada vez más elevado de determinadas emociones. Escala Likert de 5 puntos desde: “No mucho” (1) a “Muchísimo” (5)	Cuadernillo de aplicación Hoja de respuestas.	Proporciona información sobre el conocimiento del sujeto sobre las estrategias emocionales efectivas para manejar diferentes situaciones.	Ventaja: Proporciona información de niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales. Aplicación grupal. Desventaja: Evalúa estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias empleadas para evitar esos acontecimientos. Es extensa requiere de instrucciones precisas. Los índices se solapan con la inteligencia verbal. Mayor costo y dificultad para calificar.

		(culpable etc.), y luego emparejar a percepciones sensoriales (cálido, morado, salado etc.) Facilitación: cinco escenarios en los que se pide valorar cómo el edo. de ánimo es útil para diferentes comportamientos; (¿Qué estado de ánimo sería útil sentir para componer una porra?) Comprensión: Combinaciones de emociones simples y complejas. Preguntas sobre vocabulario emocional. Elegir combinaciones de emociones (miedo, júbilo, sorpresa y vergüenza son parte del sentimiento de...?) Cambios: evaluación de comprensión sobre cómo las emociones cambian en diferentes situaciones (Tatiana estaba enfadada porque un compañero de trabajo se adjudicó el protagonismo en un proyecto, cuando este compañero lo hizo nuevamente, ¿ella se sintió...?) Regulación Manejo de emociones: evaluación de acciones y comportamientos que afectan a los sentimientos personales de un individuo	Escala Likert de 5 puntos: Nada útil (1) a Muy útil (5). Escala Likert de 5 puntos: Nada útil (1) a Muy útil (5). Escala Likert de 5 puntos: Nada útil (1) a Muy útil (5). Escala Likert de 5 puntos: "Muy ineficaz" (1) a "Muy eficaz" (5).			
--	--	--	--	--	--	--

		en una historia determinada. Relaciones emocionales: acciones y comportamientos que afectan la relación entre personas mencionadas en las historias.				
Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	Evaluar la percepción del sujeto sobre su propia inteligencia emocional.	Cuestionario de auto-informe con 24 ítems: enunciados afirmativos que el participante debe puntuar. Mide tres habilidades de la esfera emocional. Atención/percepción (8 ítems). Ejemplo: “Normalmente me preocupo mucho por lo que siento”. Identificación y comprensión (10 ítems) Ejemplo: “Puedo llegar a comprender mis sentimientos”. Regulación y control (6 ítems) Ejemplo: “Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo”.	Instrucciones escritas leídas por el participante. Escala Likert de 5 puntos: “nada de acuerdo” (1) “absolutamente de acuerdo” (5).	Cuestionario.	Proporciona información sobre la percepción de la inteligencia emocional del sujeto evaluado.	Ventaja: Proporciona una estimación de la IE percibida. Requiere de menos tiempo y es de fácil aplicación. Aplicación grupal. instrucciones sencillas. Costo mínimo. Permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional. Desventaja: Problemas de deseabilidad social; es necesario aplicar cuestionarios de observadores externos para garantizar parámetro objetivo de la percepción de la inteligencia emocional

						Bajas correlaciones entre sí. Evalúa aspectos emocionales distintos. Evalúa comportamientos que se relacionan con otras habilidades socio-emocionales (optimismo, autoestima etc.)
Sistema Internacional de imágenes afectivas (IAPS)	Evaluar las emociones en el contexto de investigaciones experimentales.	Más de 1000 imágenes fotográficas a color sobre diversas categorías semánticas agrupadas en 20 conjuntos y cada uno de ellos contiene 60 imágenes que representan las combinaciones que pudieran existir de la emoción.	Instrucciones escritas. Escala Likert de 5 puntos con caritas que expresan niveles: Valencia: muy feliz (5) – muy triste (1). Dominancia: en control (5) - muy influenciado (1). Activación muy calmado (1) – muy alerta (5).	Imágenes fotográficas a color de diversas categorías semánticas.	Estimación de reacciones afectivas (valencia, arousal y dominancia).	Ventaja: Imágenes sencillas con pocos elementos. Son imágenes usadas internacionalmente (es posible usar un lenguaje común). Requiere de menos tiempo. Desventaja: Aplicación individual. La aplicación única de las imágenes, proporciona poca información. Requiere de evaluar las reacciones fisiológicas para objetivizar las respuestas.
Protocolo de evaluación de la esfera afectivo emocional (PEAE)	Valorar aspectos de análisis y síntesis y significado y sentido de información afectivo-emocional. En textos (prosa, poesía) y cuadros artísticos.	Parte 1: 7 tareas de reconocimiento del contenido emocional expresado por medio de los cuadros artísticos (exhibición y comparación de imágenes). Se evalúa el reconocimiento de amor, alegría, tristeza, angustia y miedo. Parte 2: 2 tareas de identificación emocional contenida en textos literarios (versos y textos). Se evalúa el reconocimiento de amor,	Instrucciones orales leídas por el evaluador. Respuestas registradas por el evaluador en formato escrito. Respuestas abiertas.	Protocolo de evaluación.	Textos literarios e imágenes de cuadros artísticos.	Proporciona información sobre la actividad intelectual y la identificación y comprensión emociones en contextos artísticos y literarios. Ventaja: Se evalúan las emociones de forma contextualizada (dentro de actividades culturales). Se puede aplicar para conocer la esfera de los afectos en la normalidad y patología. Desventaja: Es extensa y de

		alegría, tristeza, angustia y miedo.				aplicación individual. La calificación requiere ser realizada por un experto. Algunos cuadros se encuentran fuera del contexto social actual y la identificación de la emoción no es tan fácilmente reconocida. La identificación de emociones por medio de textos requiere de actividad intelectual compleja (aplicación a partir de estudios intermedios).
--	--	--------------------------------------	--	--	--	--

A manera de resumen, se observa que el protocolo de evaluación de la esfera afectivo emocional (PEAE) es un instrumento novedoso para evaluar la esfera emocional e intelectual en caso de normalidad y alteración neuropsicológica. El sistema internacional de imágenes afectivas (IAPS) es un instrumento usado internacionalmente y es útil en el contexto de laboratorio. Al ser un instrumento internacional favorece un lenguaje común entre científicos e investigadores. El trait meta mood scale (TMMS) es un instrumento que proporciona información sobre el proceso consciente de la esfera emocional. Resulta útil aplicarlo en contextos escolares por su bajo costo y sencilla aplicación y calificación. El test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) es un instrumento que proporciona información sobre los niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales. Resulta útil aplicarlo en contextos laborales y empresariales.

5.3 Conclusiones

- La evaluación de las emociones es un proceso complejo que involucra procesos de pensamiento de análisis y síntesis que, sea cual sea el método de evaluación empleado, se relaciona con el proceso intelectual.
- El rendimiento en cada una de las pruebas se relaciona con el bagaje académico, cultural y personal de los participantes.
- La utilidad de cada instrumento depende del objetivo que el investigador tenga.
- Existen pocas correlaciones entre los cuatro instrumentos; cada uno evalúa aspectos distintos de la esfera de las emociones.
- Existen mayores correlaciones entre las tareas de un mismo instrumento; esto indica que hay congruencia entre las tareas de cada método de evaluación.

5.4 Alcances y Límites

Limitaciones

En la realización de este estudio se encontraron algunas limitaciones las cuales se mencionan a continuación:

Limitaciones:

5.4.1 Protocolo de Evaluación de la Esfera Afectivo Emocional (PEAE)

- Faltó realizar prueba piloto para garantizar la idoneidad de los cuadros artísticos y textos literarios.

5.4.2 Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS)

- Faltó realizar registro fisiológico (sudoración, tasa cardiaca, respiración, reacciones musculares etc.) y registrar el tiempo de reacción de respuesta ante los distintos estímulos para poder comparar de manera objetiva las respuestas y evitar sesgos relacionados con la deseabilidad social.

5.4.3 Trait Meta-Mood Scale

- Faltó comparar el rendimiento del cuestionario de auto-informe de los sujetos con la percepción de un observador externo, con la finalidad de determinar si la calificación coincide o difiere entre los distintos observadores (compañeros, profesores, padres etc.) y de esta manera objetivizar el rendimiento.

5.4.3 Test de Inteligencia Emocional Mayer Salovey Caruso (MSCEIT)

- Las respuestas de este instrumento se determinaron con base en las frecuencias de las respuestas de los participantes pues no se pudo acceder al programa computarizado que califica el instrumento. Por lo anterior no se tiene la certeza de que esas respuestas sean las correctas.

Los alcances de esta investigación se exponen a continuación:

Alcances:

La presente investigación permitió:

- caracterizar el reconocimiento emocional en jóvenes por medio de distintos instrumentos.
- identificar tareas emocionales en las cuales los jóvenes presenta un mejor rendimiento.
- conocer la utilidad de cada instrumento así como sus ventajas y desventajas.

5.5 Recomendaciones para futuras investigaciones

Con base en las limitaciones observadas y los resultados obtenidos es posible exponer algunas recomendaciones dirigidas a futuras investigaciones relacionadas con el tema:

- Realizar prueba piloto con el Protocolo de Evaluación de la Esfera Afectivo –Emocional (PEAE) para garantizar que los cuadros efectivamente midan la emoción que debe medir.
- Se sugiere revisar la pertinencia de algunos de los cuadros artísticos de la prueba en los cuales se observa que la emoción a evaluar no es tan fácilmente reconocida. Se pudo observar que las emociones contenidas en las imágenes de cuadros que cuentan una historia fuera del contexto social actual fueron difíciles de percibir y comprender.
- Réplica del mismo estudio con el PEAE sustituyendo en el protocolo los cuadros y textos que se encuentran fuera del contexto social actual.
- Réplica del mismo estudio incluyendo las reacciones fisiológicas para el Sistema internacional de imágenes afectivas (IAPS).
- Réplica del mismo estudio incluyendo en el cuestionario de auto-informe Trait Meta Mood Scale la percepción de observadores diferentes al participante (padres, profesores etc.).
- Réplica del mismo estudio calificando el Test de inteligencia emocional de acuerdo al sistema computarizado para garantizar que la calificación de acuerdo a las respuestas correctas.

5.5.1 Recomendaciones para la práctica clínica

Con base en lo encontrado se recomienda al sector clínico lo siguiente:

El Protocolo de Evaluación de la Esfera Afectivo-emocional:

- Es un instrumento útil para evaluar la esfera emocional e intelectual en caso de normalidad y alteraciones neuropsicológicas. Tanto los cuadros artísticos como los textos literarios al estar elaborados por artistas representan las emociones de una forma más clara en relación a cuadros abstractos o situaciones hipotéticas descontextualizadas.

El Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS):

- Es un instrumento internacional útil en el contexto de laboratorio. Las imágenes se usan internacionalmente y en este sentido promueven un lenguaje común entre científicos e investigadores.
- No se sugiere aplicar como único recurso ante alteraciones neuropsicológicas.

El Trait Meta Mood Scale (TMMS):

- Proporciona una estimación de la inteligencia emocional percibida.
- Permite evaluar procesos conscientes emocionales.
- Debido a su fácil aplicación (instrucciones sencillas) y calificación es útil para aplicar en sectores escolares con grupos de alumnos extensos.
- Se sugiere aplicar siempre en conjunto con otro tipo de instrumentos que evalúe la esfera afectivo emocional para cotejar las respuestas y garantizar un perfil objetivo.

El Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT):

- Proporciona una medida de los niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales.
- El protocolo es muy extenso y las instrucciones más complejas. Las tareas utilizan una carga verbal elevada y requieren de adecuada comprensión verbal, así como conocimiento previo de vocabulario emocional por lo que no se sugiere su uso con pacientes con alteraciones neuropsicológicas.
- Es útil en contextos laborales y empresariales.

GLOSARIO

Emoción: estado afectivo del ánimo intenso y pasajero, agradable o desagradable, que puede ir acompañada de cierta conmoción somática.

Amor: sentimiento intenso del ser humano que genera inclinación y entrega a alguien o algo.

Alegría: sentimiento grato y vivo causado por alguna persona o cosa que genera gozo o júbilo.

Angustia: sentimiento de intranquilidad o inquietud muy intensas causado especialmente por algo desagradable o por la amenaza de una desgracia o un peligro.

Miedo: angustia, recelo o aprensión por un riesgo o daño real o imaginario que alguien tiene de que suceda y es contrario a lo que desea.

Tristeza: sentimiento de aflicción, dolor, pesadumbre o melancolía por alguna persona o cosa.

REFERENCIAS

Brofman Epelbaum, J. (2012). *Reconocimiento de expresiones emocionales en pacientes esquizofrénicos paranoides en fase crónica. Estudio exploratorio*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Carbajo, M.C. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. *Revista pedagógica*, 24 (2011), p. 225–242

Cardenal, V., Sánchez, P., Ortiz-Tallo, M. (2007). Los trastornos de personalidad según el modelo de Millon: una propuesta integradora. *Clínica y Salud* vol.18 no.3

Capítulo contenido en Ramos-Loyo, J. (2012). *Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas*. Manual Moderno

Escoto. A. (2013) Lev Vigotsky, “Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico”: Reseña. *Signos Lingüísticos* 4, 179-193

Extremera, N., y Fernández, P. (2004). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 1-17.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, No. 80, Marzo, 59-

Flores et al. (2013). Specifics of emotional reaction in adolescents and young adults: a psychophysiological study. *Revista Psicológica*, 8 (2), 132-143.

Flores, M. E.; Morga do Camargo, M.; Valenzuela L. (2014). Perfil psicológico, cognitivo y espiritual de estudiantes universitarios de psicología de primer ingreso. *Enseñanza e investigación en psicología*, vol. 19, núm. 2.

Galindo, G., Fraga, M., Machinskaya, R., Solovieva, Y., & Mangan, P. (2015). Effect of Emotionally Valenced Stimuli on Working Memory Performance. *Psychology & Neuroscience*.

Gilar, R., Miñano, P. & Castejón, J. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en la educación secundaria ps ps ps obligatoria. *SUMMA Psicología UTS*, 5 (1), 21-32

Lang, P. J., Bradley, M.M., & Cuthbert, B.N. (2008). International Affective Picture System (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual. Technical Report A-8. Gainesville, FL: University of Florida.

León-Carreón, J. (2015). *Fundamentos de neuropsicología humana*. España: Editorial Síntesis, S.A.

Leontiev A.N. (1997) *Actividad, conciencia y personalidad*. México: ABS

Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. Revista Argentina de Neuropsicología, 5, 15-24.

Loeches, A., Carvajal, F., Serrano, J. y Fernández, S. (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos. Anales de Psicología, vol. 20, no 2, 241-259

Madera-Carrillo, H., Zarabozo, D., Ruiz-Díaz, M., Berriel-Saez, P. (2015). El Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS) en población mexicana. Autoevaluación con maniqués y etiquetas. [Reporte Técnico]. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Molina, D. (2012). Efectos del nivel de escolaridad en la actividad intelectual de adolescentes normales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Montaño, M., Palacios, J. & Gantiva, C. (2009) Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. Universidad de San Buenaventura Bogotá, Colombia

Muñoz, J., Céspedes, J., Tobal, M. y Cano, A. (2000). Evaluación de las alteraciones emocionales en personas con traumatismo craneoencefálico. *Psicothema Vol. 12, no 1, pp. 99-106*

Ostrosky, F. & Vélez, A. (2012). Neurobiología de las emociones. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 13, 1-13

Puerto, M. (2013). Estudio de las emociones en adolescentes por medio de cuadros artísticos textos literarios. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Rains, G. (2004). Principios de Neuropsicología Humana. México Mc. Graw Hill

Real Academia Española (2016) en www.rae.es

Rubinstein, L. S. (1974). Principios de psicología general (Vol. Quinta edición). México: Grijalbo.

Salas, Christian E.; Castro, Osvaldo (2014). Mente desorganizada y reacción catastrófica: Regulación emocional intrínseca y extrínseca en sobrevivientes de lesión cerebral adquirida. Revista Chilena de Neuropsicología, vol. 9, núm. 1, pp. 38-45

Solovieva, Y., Villegas, N., Jimenez, P., Orozco, M y Quintanar, L. (2001). Alteración de la esfera afectivo-emocional en diferentes tipos de afasia. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 2(1), 63-74.

Solovieva, Y., Pelayo, H., & Quintanar, L. (2009). Solución de tareas con contenido afectivo en pacientes con esquizofrenia y con daño cerebral. *Revista de Ciencias Clínicas*, 10(1), 27-40

Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2011). Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño. México. Trillas

Solovieva, Y. (2014). La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural. Ediciones CEIDE

Solovieva, Y., Quintanar, L. (2017). Intellectual Activity in Patients with Semantic and Motor Afferent Aphasia. *International Neuropsychiatric Disease Journal* 9(1): 1-11.

Tabernero, M., Politis, D. (2012). Reconocimiento facial de emociones básicas Y prosodia emocional en demencia frontotemporal variante conductual. *Revista neuropsicología latinoamericana*, 4, (4), 36-41

Talizina N.F.(2009). Actividad aplicada la enseñanza. México. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Tsvetkova L.S.(1985) Rehabilitación neuropsicológica de los pacientes. Moscú. Universidad Estatal de Moscú

Tsvetkova L.S.(1996). Cerebro e intelecto. Moscú: Educación

Tsvetkova, L. S. (1999). *Neuropsicología del intelecto*. México: Universidad Autónoma de Cuernavaca.

Velásquez,A. ; Rojas, G. , Yuranny, H. (2009). Neuropsicología de las emociones: el aporte de charles darwin. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, vol. 3, núm. 2, pp. 225-233

Vigotsky L.S (1991) Obras escogidas. Madrid, Visor. Tomo 1

Vigotsky L.S (1992) Obras escogidas. Madrid, Visor. Tomo 2

Vigotsky L.S (1996) Obras escogidas. Madrid, Visor. Tomo 4

Vigotsky, L. S. (2004). Teoría de las emociones. Estudio histórico- psicológico: AKAL

Zavala, M.A., Valdez, Ma.D. & Vargas, ma. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Eduational Psychology*, 15, 6 (2), 319-338

Zeigarnik B.V.(1981). Psicopatología. Madrid: Akal Editor

ANEXO

Instrumento:	Hoja de reclutamiento y entrevista filtro
--------------	---

1.1 Nombre:	1.2 Sexo: F M
1.3 Edad: 1.4 Lateralidad: D Z Ambas	1.5 Años de Escolaridad:
1.6 Ocupación:	1.7 Fecha de Nacimiento: (dd.mes.año)
1.8 Antecedentes de Enfermedad crónica: (describa)	1.9 Lugar de nacimiento
1.8.1 Se le ha practicado algún estudio neurológico, psiquiátrico o psicológico? (describa)	1.10 ¿Tiene algún problema para comer? (describa)
	1.11 ¿Tiene algún problema para dormir? (describa)
	1.12 ¿Cómo describiría su estado de ánimo en los últimos 6 meses?
1.13 ¿Considera tener conflictos emocionales en los últimos 6 meses? (describa: padres, amigos, novi@)	1.14 Condiciones de aseo y aliño observadas por el evaluador:
1.15 El sujeto califica para el estudio: Si No	

1.16 Datos del estudio

1.16.1 Aplicó (iniciales)	1.16.2 Lugar	1.16.3 Fecha (dd.mm.año)	1.16.4 No. de estudio

1.17

Checklist de instrumentos aplicados

No.	Instrumento	Marque con una X si fue aplicado correctamente o si se presenta observación
I.	Entrevista Filtro	
II.	Moca	
III.	MSCEIT	
IV.	Sistema internacional de imágenes afectivas	
V.	Escala Rasgo de metaconocimiento	
VI.	Evaluación neuropsicológica de la esfera afectivo-emocional	

I.	Instrumento (de aplicación por el evaluador).	Montreal cognitive assessment (MOCA, 2004)
----	---	--

VISUOESPACIAL / EJECUTIVA		Puntos																			
 [] []	 Copiar el cubo	Dibujar un reloj (Once y diez) (3 puntos)	[] [] [] Contorno Números Agujas	___/5																	
IDENTIFICACIÓN																					
 []	 []	 []	___/3																		
MEMORIA	Lea la lista de palabras, el paciente debe repetirlas. Haga dos intentos. Recuérdese las 5 minutos más tarde.	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>ROSTRO</th> <th>SEDA</th> <th>IGLESIA</th> <th>CLAVEL</th> <th>ROJO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1er intento</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2º intento</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		ROSTRO	SEDA	IGLESIA	CLAVEL	ROJO	1er intento						2º intento						Sin puntos
	ROSTRO	SEDA	IGLESIA	CLAVEL	ROJO																
1er intento																					
2º intento																					
ATENCIÓN	Lea la serie de números (1 número/seg.) El paciente debe repetirla. [] 2 1 8 5 4 El paciente debe repetirla a la inversa. [] 7 4 2			___/2																	
	Lea la serie de letras. El paciente debe dar un golpecito con la mano cada vez que se diga la letra A. No se asignan puntos si ≥ 2 errores. [] FBACMNAAJKLBAFAKDEAAAJAMOF AAB			___/1																	
	Restar de 7 en 7 empezando desde 100. [] 93 [] 86 [] 79 [] 72 [] 65 4 o 5 sustracciones correctas: 3 puntos, 2 o 3 correctas: 2 puntos, 1 correcta: 1 punto, 0 correctas: 0 puntos.			___/3																	
LENGUAJE	Repetir: El gato se esconde bajo el sofá cuando los perros entran en la sala. [] Espero que él le entregue el mensaje una vez que ella se lo pida. []			___/2																	
	Fluidez del lenguaje. Decir el mayor número posible de palabras que comiencen por la letra "P" en 1 min. [] _____ (N ≥ 11 palabras)			___/1																	
ABSTRACCIÓN	Similitud entre p. ej. manzana-naranja = fruta [] tren-bicicleta [] reloj-regla			___/2																	
RECUERDO DIFERIDO	Debe acordarse de las palabras SIN PISTAS	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>ROSTRO</th> <th>SEDA</th> <th>IGLESIA</th> <th>CLAVEL</th> <th>ROJO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>[]</td> <td>[]</td> <td>[]</td> <td>[]</td> <td>[]</td> <td>[]</td> </tr> </tbody> </table>		ROSTRO	SEDA	IGLESIA	CLAVEL	ROJO	[]	[]	[]	[]	[]	[]	Puntos por recuerdos SIN PISTAS únicamente	___/5					
	ROSTRO	SEDA	IGLESIA	CLAVEL	ROJO																
[]	[]	[]	[]	[]	[]																
Optativo	Pista de categoría Pista elección múltiple																				
ORIENTACIÓN	[] Día del mes (fecha) [] Mes [] Año [] Día de la semana [] Lugar [] Localidad			___/6																	
© Z. Nasreddine MD Versión 07 noviembre 2004 www.mocatest.org				Normal $\geq 26 / 30$ TOTAL ___/30 Añadir 1 punto si tiene ≤ 12 años de estudios																	

Protocolo de Evaluación de la Esfera afectivo-emocional (PEAE)

TAREA 1. Reconocimiento emocional ¿Qué emoción representa el cuadro?, ¿Cómo supo?

1ra. Imagen evalúa alegría

2da. Imagen evalúa tristeza

3ra. Imagen evalúa angustia

4ta. Imagen evalúa amor

5ta. Imagen evalúa miedo

TAREA 2. Reconocimiento emocional. Se presentan 5 pares de cuadros con diferente significado / igual sentido ¿Qué emoción representa el cuadro?, ¿por qué?

1 er. Par evalúa amor

2 do. Par evalúa tristeza

3er. Par evalúa angustia

4to. Par evalúa alegría

5to. Par evalúa miedo

TAREA 3. Reconocimiento emocional. Se presentan 5 pares de cuadros con significado parecido / sentido diferente. ¿Qué emoción representa el cuadro?, ¿por qué?

1 er. Par evalúa amor

2 do. Par evalúa tristeza

3er. Par evalúa angustia

4to. Par evalúa alegría

5to. Par evalúa miedo

TAREA 4. Reconocimiento emocional. Se presentan 5 pares de cuadros con igual significado / Igual sentido. ¿Qué emoción representa el cuadro?, ¿por qué?

1 er. Par evalúa amor

2 do. Par evalúa tristeza

3er. Par evalúa angustia

4to. Par evalúa alegría

5to. Par evalúa miedo

TAREA 5.

Reconocimiento emocional. Se presentan 5 pares de cuadros con diferente significado / Diferente sentido.

1 er. Par evalúa amor

2 do. Par evalúa tristeza

3er. Par evalúa angustia

4to. Par evalúa alegría

5to. Par evalúa miedo

TAREA 6. Evocación de emociones. Observar cuadro y buscar un nombre apropiado para titularlo. ¿Por qué eligió ese nombre?

1ra. Imagen evalúa amor

2da. Imagen evalúa tristeza

3ra. Imagen evalúa angustia

4ta. Imagen evalúa alegría

5ta. Imagen evalúa miedo

TAREA 7. Evocación de emociones. Observar cuadro y buscar un nombre apropiado para titularlo. De los tres cuadros que le voy a sugerir, elija el que corresponda el cuadro, ¿cuál título hijo del cuadro, el que usted le puso, o el que eligió de los que yo sugerí?

1ra. Imagen evalúa amor. Títulos: a) “La primavera visita a la novia” c) “Los hermanos” l) “El funeral”

2da. Imagen evalúa tristeza. Títulos: a) “La última primavera” c) “Descanso por la tarde” l) “Tarde de fiesta”

3ra. Imagen evalúa alegría. Títulos: a) “Baile campestre” c) “Mujer y hombre” l) “Desfile de modas”

4ta. Imagen evalúa angustia. Títulos: a) “La muerte del viajero durante el camino”
c) “El descanso” l) “Desayuno en el campo”

5ta. Imagen evalúa miedo. Títulos: a) “Iván el terrible matando a su hijo”, c) “La tristeza del padre” l) “Reunión de dos”

TAREA 9.

Textos literarios. ¿A qué emoción se refiere el texto?, ¿por qué?

1er. Verso evalúa amor. Lectura hecha por evaluador.

2do. Verso evalúa alegría. Lectura hecha por evaluador.

3 er. Verso evalúa tristeza. Lectura hecha por evaluador.

1era. Prosa evalúa amor. Lectura hecha por evaluador.

2 da. Prosa evalúa alegría. Lectura hecha por evaluador.

3ra. Prosa evalúa tristeza. Lectura hecha por evaluador.

4ta. Prosa evalúa miedo. Lectura hecha por evaluador.

TAREA 10

Textos literarios. ¿A qué emoción se refiere el texto?, ¿por qué?

1er. Verso evalúa amor. Lectura hecha por participante.

2do. Verso evalúa alegría. Lectura hecha por participante.

3 er. Verso evalúa tristeza. Lectura hecha por participante.

1era. Prosa evalúa amor. Lectura hecha por participante.

2 da. Prosa evalúa alegría. Lectura hecha por participante.

3ra. Prosa evalúa tristeza. Lectura hecha por participante.

4ta. Prosa evalúa miedo. Lectura hecha por participante.

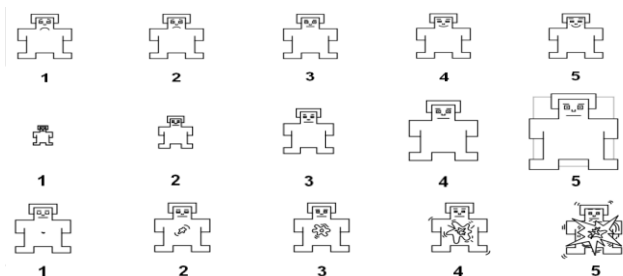
Instrumento (autoreporte):	Autoreporte de valencia emocional (International Affective Picture System, Lang y Cols.)
-----------------------------------	---

“La siguiente parte consiste de una tarea un poco distinta porque te voy a pedir que observes unas fotografías de distintas cosas y que se te presentarán en este monitor (mostrar el monitor al sujeto). Se trata de imágenes que te pueden resultar agradables, o quizá desagradables, te pediré que aunque algunas fotografías te resulten difíciles de mirar trates de verlas mientras se encuentren en la pantalla. Una vez que la fotografía desaparezca, te pediré que me indiques cómo te resultó observar dicha imagen en tres categorías diferentes: feliz-triste, nada excitado-excitado y dominado-en dominio. La dimensión feliz- triste implica un continuo que va desde lo “muy agradable hasta lo muy desagradable. Muy agradable si la imagen hace sentir felices, satisfechos, contentos o esperanzados, o muy desagradable si la imagen hace sentir infelices, enfadados, insatisfechos, melancólicos, desesperados o aburridos. La segunda dimensión nada exitado-exitado implica un continuo que va desde lo muy activado hasta lo muy calmado. Muy activado es cuando la imagen hace sentirse muy alerta, inquietos o nerviosos. Para la calma si la imagen objetivo hace sentirse relajados, tranquilos, inactivos, aburridos, somnolientos, desactivados o inactivos. La dimensión dominado- en dominio implica un continuo que va desde muy influenciado (dominado) hasta muy dominante. Para el sentirse influenciado (dominado) se ubican sentimientos caracterizados como totalmente controlados por lo que ven, influidos, manipulados, intimidados, sumisos o guiados. Para el sentirse dominante si se sintieron completamente dominantes, con influencia, controladores, importantes, y autónomos.”

Es muy importante que contestes lo mas sinceramente que puedas, aquí no hay respuestas malas, buenas, correctas o incorrectas, lo más importante es tu opinión personal sobre la fotografía que observaste.”

“Vamos a empezar con un pequeño ejemplo, para ver si tienes alguna duda.Bien! Ahora empezaremos con las imágenes para la tarea”

Para cada una de las dimensiones se proporcionó apoyo perceptivo a partir dibujos de rostros para apoyar a juzgar con exactitud la manera en que los participantes se sienten.



Escala Rasgo de Metaconocimiento (TMMS-24)

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
NADA DE ACUERDO	ALGO DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO

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

CONTESTE SIEMPRE EN ESTA HOJA DE RESPUESTAS RODEANDO CON UN CÍRCULO LA OPCIÓN ELEGIDA.

Sección A

1		1. Felicidad	1	2	3	4	5
		2. Miedo	1	2	3	4	5
		3. Sorpresa	1	2	3	4	5
		4. Asco	1	2	3	4	5
		5. Entusiasmo	1	2	3	4	5
2		1. Felicidad	1	2	3	4	5
		2. Tristeza	1	2	3	4	5
		3. Miedo	1	2	3	4	5
		4. Sorpresa	1	2	3	4	5
		5. Entusiasmo	1	2	3	4	5
3		1. Felicidad	1	2	3	4	5
		2. Tristeza	1	2	3	4	5
		3. Miedo	1	2	3	4	5
		4. Sorpresa	1	2	3	4	5
		5. Entusiasmo	1	2	3	4	5
4		1. Felicidad	1	2	3	4	5
		2. Tristeza	1	2	3	4	5
		3. Miedo	1	2	3	4	5
		4. Enojo	1	2	3	4	5
		5. Asco	1	2	3	4	5

Sección C

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e
7.	a	b	c	d	e
8.	a	b	c	d	e
9.	a	b	c	d	e
10.	a	b	c	d	e
11.	a	b	c	d	e
12.	a	b	c	d	e
13.	a	b	c	d	e
14.	a	b	c	d	e
15.	a	b	c	d	e
16.	a	b	c	d	e
17.	a	b	c	d	e
18.	a	b	c	d	e
19.	a	b	c	d	e
20.	a	b	c	d	e

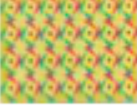
Sección B

1	1. Fastidio	1	2	3	4	5
	2. Aburrimiento	1	2	3	4	5
	3. Alegría	1	2	3	4	5
2	1. Enojo	1	2	3	4	5
	2. Entusiasmo	1	2	3	4	5
	3. Frustración	1	2	3	4	5
3	1. Tensión	1	2	3	4	5
	2. Pena	1	2	3	4	5
	3. Ánimo neutral	1	2	3	4	5
4	1. Felicidad	1	2	3	4	5
	2. Sorpresa	1	2	3	4	5
	3. Tristeza	1	2	3	4	5
5	1. Felicidad	1	2	3	4	5
	2. Ánimo neutral	1	2	3	4	5
	3. Enojo y Desafío	1	2	3	4	5

Sección D

1	1. Acción 1.	a	b	c	d	e
	2. Acción 2.	a	b	c	d	e
	3. Acción 3.	a	b	c	d	e
	4. Acción 4.	a	b	c	d	e
2	1. Acción 1.	a	b	c	d	e
	2. Acción 2.	a	b	c	d	e
	3. Acción 3.	a	b	c	d	e
	4. Acción 4.	a	b	c	d	e
3	1. Acción 1.	a	b	c	d	e
	2. Acción 2.	a	b	c	d	e
	3. Acción 3.	a	b	c	d	e
	4. Acción 4.	a	b	c	d	e
4	1. Acción 1.	a	b	c	d	e
	2. Acción 2.	a	b	c	d	e
	3. Acción 3.	a	b	c	d	e
	4. Acción 4.	a	b	c	d	e
5	1. Acción 1.	a	b	c	d	e
	2. Acción 2.	a	b	c	d	e
	3. Acción 3.	a	b	c	d	e
	4. Acción 4.	a	b	c	d	e

Sección E

1		1. Felicidad	1	2	3	4	5
		2. Tristeza	1	2	3	4	5
		3. Miedo	1	2	3	4	5
		4. Enojo	1	2	3	4	5
		5. Asco	1	2	3	4	5
2		1. Tristeza	1	2	3	4	5
		2. Enojo	1	2	3	4	5
		3. Sorpresa	1	2	3	4	5
		4. Asco	1	2	3	4	5
		5. Entusiasmo	1	2	3	4	5
3		1. Felicidad	1	2	3	4	5
		2. Miedo	1	2	3	4	5
		3. Enojo	1	2	3	4	5
		4. Sorpresa	1	2	3	4	5
		5. Asco	1	2	3	4	5
4		1. Tristeza	1	2	3	4	5
		2. Miedo	1	2	3	4	5
		3. Enojo	1	2	3	4	5
		4. Sorpresa	1	2	3	4	5
		5. Asco	1	2	3	4	5
5		1. Felicidad	1	2	3	4	5
		2. Tristeza	1	2	3	4	5
		3. Miedo	1	2	3	4	5
		4. Enojo	1	2	3	4	5
		5. Asco	1	2	3	4	5
6		1. Felicidad	1	2	3	4	5
		2. Tristeza	1	2	3	4	5
		3. Miedo	1	2	3	4	5
		4. Enojo	1	2	3	4	5
		5. Asco	1	2	3	4	5

Sección F

1	1. Frío	1	2	3	4	5
	2. Azul	1	2	3	4	5
	3. Dulce	1	2	3	4	5
2	1. Cálido	1	2	3	4	5
	2. Morado	1	2	3	4	5
	3. Salado	1	2	3	4	5
3	1. Desafiado	1	2	3	4	5
	2. Aislado	1	2	3	4	5
	3. Sorprendido	1	2	3	4	5
4	1. Entusiasmado	1	2	3	4	5
	2. Celoso	1	2	3	4	5
	3. Asustado	1	2	3	4	5
5	1. Triste	1	2	3	4	5
	2. Contento	1	2	3	4	5
	3. Calmado	1	2	3	4	5

Sección G

1	a	b	c	d	e
2	a	b	c	d	e
3	a	b	c	d	e
4	a	b	c	d	e
5	a	b	c	d	e
6	a	b	c	d	e
7	a	b	c	d	e
8	a	b	c	d	e
9	a	b	c	d	e
10	a	b	c	d	e
11	a	b	c	d	e
12	a	b	c	d	e

Sección H

1	Respuesta 1.	a	b	c	d	e
	Respuesta 2.	a	b	c	d	e
	Respuesta 3.	a	b	c	d	e
	Respuesta 1.	a	b	c	d	e
2	Respuesta 2.	a	b	c	d	e
	Respuesta 3.	a	b	c	d	e
	Respuesta 1.	a	b	c	d	e
3	Respuesta 2.	a	b	c	d	e
	Respuesta 3.	a	b	c	d	e