

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL SOBRE LOS
NIVELES DE ESTRÉS Y DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN
AGENTES DE TRÁNSITO DE PASTO**

**OCTAVIO ALIRIO LÓPEZ PINTA
DIEGO FERNANDO PABÓN BURBANO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

PASTO

2012

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL SOBRE LOS
NIVELES DE ESTRÉS Y DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN
AGENTES DE TRÁNSITO DE PASTO**

(PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE PSICÓLOGO)

**OCTAVIO ALIRIO LÓPEZ PINTA
DIEGO FERNANDO PABÓN BURBANO**

**PS. LEONIDAS ORTIZ DELGADO
ASESOR**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
PASTO
2012**

NOTAS DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en este trabajo de grado, son responsabilidad exclusiva de los autores”.

Art. 1 del Acuerdo No 324 de octubre de 1966, emanado del honorable consejo directivo de la Universidad de Nariño.

Efectos de un programa de educación emocional 2

Nota de aceptación

Firma de asesor

Firma de jurado

Firma de jurado

San Juan de Pasto, mayo de 2012

AGRADECIMIENTOS

Jamás se alcanza un objetivo prescindiendo de la contribución de los demás, el éxito de toda empresa está dado por la valiosa colaboración de aquellas personas maravillosas que desinteresadamente brindan sus orientaciones y acompañan los procesos. Por tal razón inscribimos nuestros más sinceros agradecimientos a nuestro apreciado asesor, Psicólogo Leonidas Ortiz Delgado quien desde su intelecto guió este proyecto tan esencial para nuestro desarrollo profesional.

A nuestros respetados jurados, Especialista Adriana Perugache y Dr. Freddy Villalobos quienes con dedicación, compromiso y profesionalismo y, mediante orientaciones y sugerencias, moldearon nuestro trabajo para que alcance óptimos niveles científicos, éticos y humanos.

A la Secretaria de Movilidad Municipal de Pasto, por confiar en nuestros conocimientos y permitirnos ejecutar un trabajo importante en su dependencia, facilitando así la construcción de conocimiento, tan esencial para el desarrollo humano y la salud mental.

A los participantes, los queridos Agentes de Tránsito de Pasto, ellos que desde su majestuosa labor, desde su enriquecedora experiencia y su compromiso social con la ciudad, aceptaron ser los partícipes y protagonistas de este proceso, facilitando desde su ajustada jornada espacios de discusión y de reflexión en procura de alcanzar una superación personal mutua. ¡Mil gracias a ellos por su compromiso y responsabilidad con el proceso!

DEDICATORIA

*Trasegué por este camino, con mis regocijos y avatares,
afianzado siempre en tu solida templanza,
acompañado de tu esperanza y tu carácter tranquilo,
permitiéndome así emprender y triunfar en esta gran batalla.*

*Ínfimo sería hoy ofrendarte un segmento de este magno triunfo,
y me sentiría un miserable si fraccionara el mérito,
sería maltratar la bondad y desconocer la indulgencia,
con la cual me acompañaste en esta fragorosa senda.*

*A ti, a ti y a nadie más consagro esta victoria,
A ti, mi Deya, compañera incondicional en todas mis batallas,
tú que fuiste, eres y serás la causa, de mis triunfos y mis glorias,
serás la letra dorada, incrustada por siempre en mi memoria.*

OCTAVIO ALIRIO LÓPEZ PINTA

DEDICATORIA

A mis Padres, Zoila y Jorge quienes impulsaron e hicieron que este sueño se convirtiera en realidad; a mis hermanos, José Luis, Andrés y mi hermana Adriana desde el cielo, quienes nunca dudaron de mis capacidades como psicólogo; y a mi querida esposa Eliana quien con su ternura me acompañó durante todo este tiempo de incesante lucha: ¡Dios los bendiga siempre!

DIEGO FERNANDO PABÓN BURBANO

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL SOBRE LOS NIVELES DE ESTRÉS E INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN AGENTES DE TRÁNSITO DE PASTO

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue determinar los efectos de un programa basado en la educación emocional sobre los niveles de estrés percibido e inteligencia emocional percibida en 38 Agentes de Tránsito de Pasto, evaluados mediante las escalas de Estrés Percibido [PSS-10] e Inteligencia Emocional Percibida [TMMS-24] respectivamente. El estudio se enfocó desde el paradigma cuantitativo de tipo explicativo, bajo un diseño experimental con grupo control y mediciones pre-test, pos-test. Los resultados estadísticos no muestran diferencias estadísticamente significativas del grupo experimental en el nivel de estrés después del tratamiento con respecto al grupo control, y las puntuaciones pre-test. Así mismo, las diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre el grupo control y experimental no fueron estadísticamente significativas que sugiere ineficiencia del programa de educación emocional para reducir niveles de estrés percibido e incrementar habilidades de inteligencia emocional en Agentes de Tránsito de Pasto.

Palabras clave: inteligencia emocional, estrés, educación emocional, inteligencia emocional percibida.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the effects of a program based on emotional education on the levels of perceived stress and perceived emotional intelligence in 38 traffic agents of Pasto, as measured by the Perceived Stress Scale [PSS-10] and Perceived Emotional Intelligence Scale [TMMS-24] respectively. The study was performed as a quantitative research of explanatory type, under an experimental design with a control group and pre-test, post-test measurements. The statistical results don't show statistically significant differences with the experimental group in the stress levels after treatment respect with the control group, and the pre-test scores. Likewise, Differences in the levels of emotional intelligence between control and experimental groups were not statistically significant, suggesting inefficiency of emotional education program to reduce levels of perceived stress and increase emotional intelligence levels in Traffic Agents of Pasto.

Keywords: emotional intelligence, stress, emotional education, perceived emotional intelligence.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS	10
LISTA DE FIGURAS	10
RESUMEN	1
ABSTRACT	1
PROBLEMA	12
Planteamiento del problema.....	17
Formulación del problema.....	23
Sistematización del problema	23
Justificación	23
MARCO DE REFERENCIA	26
Marco contextual	26
Alcaldía Municipal de Pasto	26
Marco de antecedentes.....	27
Marco teórico.....	29
Las emociones.....	29
La inteligencia emocional	33
Modelos de inteligencia emocional.....	35
Educación emocional	39
El estrés	40
Estrés y emoción	43
Condiciones ambientales que generan estrés	43
Modelos explicativos del estrés	44
Marco conceptual	51
METODOLOGÍA.....	52
Enfoque.....	52
Tipo de estudio.....	53
Diseño	53
Participantes.....	53
Instrumentos de medición.....	54
Plan de análisis de datos	55

VARIABLES	55
Variables	55
HIPÓTESIS	56
Hipótesis.....	56
PROCEDIMIENTO	57
Elementos éticos y bioéticos	58
RESULTADOS	59
Resultados pre-test.....	59
Resultados pre-test de estrés percibido	59
Resultados pre-test de IE percibida.....	61
Resultados pos-test	63
Resultados pos-test de estrés percibido.....	63
Análisis de diferencias en niveles de estrés percibido pre-test y pos-test en grupo experimental.....	65
Resultados pos-test de niveles de IE percibida	67
Análisis de diferencias pos-test en niveles de IE percibida en grupo control y experimental.....	68
Resultados pre-test y pos-test de niveles de IE percibida en el grupo experimental	69
Análisis de diferencias en niveles de IE percibida pre-test y pos-test en grupo experimental.....	71
Análisis de correlación.....	72
DISCUSIÓN	74
CONCLUSIONES	80
RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES	81
REFERENCIAS	82
ANEXOS	91
Anexo 1. Programa de educación emocional.....	91
Anexo 2. Plan de actividades.....	96
Anexo 3. Formato de consentimiento informado	108

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Diseño experimental pre-prueba, post-prueba y grupo control (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).....	53
Tabla 2 Duración, secuenciación y temporalización del programa de educación emocional	57
Tabla 4 Estadística descriptiva de los niveles de estrés pre-test.....	60
Tabla 5 Estadística descriptiva de los niveles de IE percibida pre-test	61
Tabla 6 Comparación de medias mediante T de Student en la evaluación pre-test de niveles de IE percibida	63
Tabla 7 Estadística descriptiva puntuaciones PSS pos-test	63
Tabla 8 Estadística descriptiva niveles de estrés pre-test, pos-test grupo experimental	66
Tabla 9 Estadística descriptiva de la medición pos-test de IE percibida.....	67
Tabla 10 Análisis de distribución normal.....	68
Tabla 11 Análisis de igualdad de varianzas.....	68
Tabla 12 Estadísticos descriptivos de los niveles de IE antes y después del tratamiento en el grupo experimental.....	70
Tabla 13 Correlaciones entre el estrés y los componentes de IE.....	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Componentes de IE de Bar-On (1998).....	36
Figura 2. Modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1984).....	45
Figura 3. Modelo procesual del estrés de Sandín (1995).	47
Figura 4. Modelo explicativo del estrés y de los problemas emocionales.	50
Figura 5. Asociación del modelo de estrés de Lazarus y Folkman (1984) y el modelo de habilidad de IE de Mayer y Salovey (1997).....	51
Figura 6. Comparación pre-test de puntuaciones medias PSS.	61
Figura 7. Puntuaciones medias pre-test de niveles de IE percibida grupo control y experimental.....	62
Figura 8. Comparación de resultados de niveles de estrés pre-test, post-test del grupo control y grupo experimental.	65
Figura 9. Distribución de los puntajes de estrés percibido dentro de cada grupo.	65

Figura 10. Comparación de niveles de estrés en grupo experimental antes y después del tratamiento.....	67
Figura 11. Comparación de niveles de IE pos-test grupo control y grupo experimental.	69
Figura 12. Comparación de niveles de IE pre-test, pos-test grupo experimental.	70
Figura 13. Comparación pre-test, pos-test de puntuaciones medias de niveles de IE percibida grupo experimental.....	72
Figura 14. Gráfica de dispersión de los datos de estrés y atención emocional.....	73
Figura 15. Gráfica de dispersión de los datos de estrés y claridad emocional.	73
Figura 16. Gráfica de dispersión de los datos de estrés y reparación emocional.	74

TÍTULO: EFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL SOBRE LOS NIVELES DE ESTRÉS Y DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN AGENTES DE TRÁNSITO DE PASTO¹

AUTORES: LÓPEZ PINTA, Octavio Alirio; PABÓN BURBANO, Diego Fernando²; ORTIZ DELGADO, Leonidas³.

Palabras clave: inteligencia emocional, estrés, educación emocional, inteligencia emocional percibida.

Descripción: El presente estudio se orienta hacia la determinación de los efectos de un programa basado en la educación emocional sobre los niveles de inteligencia emocional percibida y estrés percibido en Agentes de Tránsito de Pasto. Así mismo, el estudio aporta información en lo que tiene que ver con cada uno de los componentes de inteligencia emocional: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional; cómo estos elementos se comportan frente a una intervención centrada en la educación emocional del sujeto y cómo el cambio de estos elementos afecta los niveles de estrés percibido. Inicialmente el estudio se orientó hacia la evaluación de la población con el fin de conocer niveles de estrés e inteligencia emocional percibida mediante las escalas PSS-10 (Perceived Strees Sacale) de Cohen, Kamarak y Merlmeistein (1983) y la TMMS-24 (Trait Meta Mood Sacale) de Mayer, Salovey, Goldman, Turvey y Palfai (1985). Posteriormente se ajustó un programa de educación emocional orientado a la intervención de los tres factores de inteligencia emocional en 19 Agentes de Tránsito de Pasto.

Fuentes: Se consultaron 47 referencias bibliográficas de las cuales 16 tratan el tema de inteligencia emocional, en 11 se refieren al estrés, 10 hacen referencia a estudios sobre aplicación y ejecución de programas de educación emocional, 7 se refieren a estudios psicométricos relacionados con los instrumentos utilizados en el presente estudio, 2 hacen referencia a la metodología y 1 trata aspectos éticos del estudio.

¹ Trabajo de Grado

² Facultad de Ciencias Humanas, Programa de Psicología

³ Asesor Trabajo de Grado

Contenido: La educación emocional se refiere al proceso continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000). Según este autor, la educación emocional es una innovación educativa acorde con las necesidades sociales y con un propósito que procura el desarrollo de competencias emocionales orientadas a fomentar el equilibrio emocional, a través de objetivos fundamentales como: a) adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, b) identificar las emociones de los demás, c) desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, d) prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, e) desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, f) desarrollar la habilidad de auto-motivarse, g) adoptar una actitud positiva ante la vida y h) aprender a fluir. Estos objetivos fundamentales, direccionan el proceso de educación emocional dado que dicho proceso está determinado por las relaciones interpersonales, los cuales pueden encerrar factores de tipo emocional (desbarajuste emocional y estados emocionales negativos como la ira, la tristeza, el temor, etc.) que actúan como fuente principal de estrés y depresión (Bisquerra, 2003). La mayoría de estudios dirigidos a la emoción concluyen que ésta es determinante en la emergencia del estrés, pues si existe estrés también están presentes las emociones. Es decir, cuando las emociones están presentes, incluso cuando son de tono positivo, a menudo también se produce estrés y, en muchas ocasiones, el manejo que se le da a los estados emocionales, determinan la emergencia del estrés (Lazarus, 2000) entonces, el manejo emocional en el evento estresante implica la disminución de la intensidad de respuesta estresante. Consecuentemente, cuando un sujeto recibe entrenamiento en IE que incluye autorregulación emocional, conciencia de estados emocionales y resolución de problemas, tiende a incrementar su repertorio de habilidades y estrategias de afrontamiento; en consecuencia, comportamientos relacionados con el suceso estresante se atenúan (Salmurri y Skoknic, 2003). Además, los niveles bajos de IE y el déficit de habilidades emocionales (expresión y autoconciencia emocional) interfieren en la capacidad para utilizar adecuadas estrategias de afrontamiento ante sucesos estresantes o el surgimiento de emociones negativas (Martínez, Piqueras & Inglés, 2011). Estos criterios no hacen más que corroborar que la intervención mediante la educación emocional garantiza de alguna manera cambios

sustanciales en factores transcendentales como el estrés. No obstante, es importante a la hora de ejecutar un programa de educación emocional, ajustar sus contenidos y actividades a las características de la población en estudio y abarcar todos los aspectos relevantes de dicha población (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001).

Metodología: Paradigma metodológico: enfoque cuantitativo. Tipo de estudio: explicativo, referenciado bajo los lineamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2007) puesto que se centró en saber cómo se comporta el estrés y la inteligencia emocional percibida bajo la acción de un programa de educación emocional. Diseño: el diseño del presente estudio es experimental pre-test, pos-test con grupo control. Instrumentos de medición: para la evaluación de la inteligencia emocional percibida se utilizó la TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale) de Mayer, Godman, Turvey, Salovey & Palfai (1985) ésta es una escala de auto-informe compuesta por 24 ítems que evalúan tres componentes de inteligencia emocional: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Para la evaluación de estrés percibido se hizo uso de la PSS-10 (Perceived Strees Scale) de Cohen, Kamarak & Merlmestein (1983) consta de 10 ítems y evalúan la percepción de estrés del individuo durante el último mes. El análisis estadístico de los datos se realizó mediante los paquetes estadísticos PASW Statistics (Predictive Analytics SoftWare – Statistics) versión 18 antiguo SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) el cual es un conjunto de programas orientados a la realización de análisis estadísticos aplicados a las ciencias sociales; analiza puntualmente todas las variables implicadas en el estudio. También se utilizó el paquete estadístico XLSTAT versión 7.5; éste es un programa que trabaja como complemento de Excel y permite realizar análisis estadísticos descriptivos, paramétricos y no paramétricos, además, facilita las funciones como el establecimiento de gráficos y tablas. Para la comparación de las diferencias se utilizó la prueba *t* de Student y, para la correlación de variables se utilizó el método de correlación de Pearson.

Conclusiones: Cuando la persona se educa emocionalmente adquiere el compromiso de responder a una necesidad social, bajo un objetivo fundamental que gira en torno a la emergencia de comportamientos adaptativos, que le permiten afrontar retos bajo los lineamientos de una educación para la vida. En este sentido, se entiende la importancia de encaminar la formación de las personas para que se adecuen en forma reflexiva y madura a

su medio sociocultural, a la vez que se preparen mejor para tomar decisiones propias dentro de su ámbito de transformación social. Así, la educación emocional se instaura como una estrategia de intervención práctica, eficaz y flexible, susceptible de aplicación a todo tipo de contextos donde se desarrolla el ser humano. Además, los componentes específicos del entrenamiento emocional tales como la autorregulación y la conciencia emocional actúan como mediadores entre los eventos estresantes y el malestar emocional que de ahí se deriva, garantizando un equilibrio emocional en la evaluación de recursos, estrategias de afrontamiento y estilos sanos de convivencia. A partir de este estudio se enriquece el repertorio de estrategias y tácticas de intervención de factores específicos como las habilidades de inteligencia emocional y los eventos estresantes mediante la ejecución de un programa flexible; susceptible de aplicación a diferentes contextos y poblaciones. Los aportes que se realizan a la universidad con esta investigación, se enmarcan en dos aspectos fundamentales: a) desde el ámbito teórico se contribuye con un enfoque metodológico que permite incrementar y profundizar el conocimiento respectivo en habilidades emocionales que contribuyan a la intervención del estrés percibido b) En el ámbito práctico, la información generada contribuirá a mejorar las estrategias de prevención e intervención propuestas mediante un programa de intervención basado en la educación emocional para modificar factores tanto ambientales, familiares y sociales que posiblemente influyen en el incremento del estrés y el desgaste emocional en la población aquí tratada y afines. Más aún, si el programa de educación emocional aquí propuesto asume la perspectiva cognitiva de la emoción como aspecto esencial en la comprensión e intervención de los estados emocionales y tiene en cuenta componentes de la emoción, como el componente funcional y el componente expresivo, y enfoca todo su bagaje de estrategias y metodologías de intervención única y exclusivamente al elemento emocional que acompaña al evento estresante. De la misma manera, el presente estudio probablemente influye dentro de una realidad social ciudadana a través de la promoción de formas adecuadas en resolución de conflictos y la prevención de los mismos. De esta manera se espera que cada participante desde su actuación y capacidad de manejo emocional, logre transformar mediante el entrenamiento y los conocimientos adquiridos su estilo de interacción social salvaguardándolo de situaciones conflictivas y contextos de difícil manejo. Así, el presente estudio cumple con un compromiso social a nivel local y regional, puesto que desarrolla un

modelo de intervención orientado a fomentar los comportamientos adaptativos y a prevenir el conflicto; no obstante, la flexibilidad de la metodología del programa lo orienta como una estrategia de intervención y prevención de factores de riesgo psicosociales. No obstante, los resultados obtenidos en el presente estudio sugieren una reestructuración del modelo de intervención, así como el ajuste del programa ya que los resultados estadísticos no respaldan una efectividad del programa frente a la disminución significativa de los niveles de estrés y el incremento de las habilidades de inteligencia emocional. En este sentido, es importante fortalecer aspectos del programa, específicamente los que conciernen a las respuestas conductuales y fisiológicas que acompañan al evento estresante. En fin, una conclusión fundamental a la luz de los resultados del presente estudio es la concordancia que existe entre el estrés y los componentes de inteligencia emocional, pues el incremento de habilidades emocionales determina la disminución de los niveles de estrés.

Anexos: estructura y plan de intervención del programa de educación emocional.

PROBLEMA

Planteamiento del problema

Karasek y Theorell (1996, citados en Bethelmy y Guarino, 2008) afirman que en la interacción del individuo con el medio está presente un esfuerzo orientado a mantener el equilibrio para sobrevivir en un contexto que en ocasiones se torna acelerado, adverso e imprevisible.

En los Agentes de Tránsito, la interacción se enmarca en particularidades propias de su labor, en donde emergen situaciones que demandan soluciones y toma de decisiones inmediatas en un contexto laboral que está fuertemente influenciado por factores psicosociales (carga laboral, conflictos interpersonales, bajo apoyo social, etc.), ambientales (altos niveles de ruido y de contaminación, exposición a la radiación solar, condiciones inclementes del clima, etc.) y personales (incertidumbre, dificultad de autocontrol, desmotivación, ansiedad, etc. (Ledesma & Meza, 2000; Zuluaga, 2009).

El estudio realizado por Ledesma y Meza (2000) con el total de Agentes de Tránsito de Pasto encontró que el 29% de los agentes presentan irritabilidad (enojarse con facilidad), frustración frente a su labor; un 31% presenta ansiedad, alteraciones del sueño y cefaleas, otro 39% presenta malestar muscular (tensión y dolores frecuentes) relacionados con la labor, insatisfacción (con respecto a lo que su trabajo le brinda para su desarrollo personal) y desmotivación; esto, en estrecha asociación con situaciones estresantes como: incertidumbre de accidentalidad, sobrecarga laboral, temor a ser agredido y sensación de pérdida del control.

Así mismo, Zuluaga (2009) en un informe presentado al Congreso de Colombia refiere que en los últimos siete años del total de muertes de policías de tránsito en Colombia el 70% se debió por homicidios en el cumplimiento de su función, un 5% por estrés laboral y un 10% por atropellamientos en estricto cumplimiento de sus funciones.

La Doctora S. Basante (Secretaría de Tránsito y Transporte Municipal de Pasto, 2010) (comunicación personal, 18 de mayo, 2010) afirmó que el personal de Agentes de Tránsito de Pasto, enfrentan continuos eventos desgastantes como: conflictos con los infractores de las normas de tránsito, rechazo social y malestares físicos relacionados con el hecho de tener que permanecer en posturas corporales por largas jornadas. Esta situación

hace que el agente de tránsito termine su jornada con claros signos de estrés, cansancio físico y mental.

Tal situación constante, en que ejercen su labor los Agentes de Tránsito, tiene factores claros (ansiedad, depresión, malestar físico, inclemencias del clima, riesgo de accidentalidad, etc.) que sugieren altos niveles de estrés experimentados por ellos; por otra parte, los agentes tienen manifestaciones frecuentes de alteraciones emocionales como son: irritabilidad, ansiedad, depresión, temor de accidentalidad y frustración. Las manifestaciones emocionales permiten suponer que sus estrategias de afrontamiento de la situación de estrés no son suficientemente eficaces y esta deficiencia podría terminar produciendo consecuencias negativas para la salud integral de los agentes y su permanencia en el trabajo.

No obstante, las probables manifestaciones emocionales y posibles débiles estrategias de afrontamiento, pueden entenderse desde la perspectiva de la teoría de la Inteligencia Emocional (*IE*) como indicador de probables bajos niveles en las diversas competencias que integran el constructo *IE*. De lo anterior, se podría deducir la necesidad de identificar el grado de estrés y de *IE* de los Agentes de Tránsito de Pasto ya que esta identificación permitiría establecer un perfil de esta población en cuanto a niveles de estrés y de habilidades de *IE* y, de acuerdo a estos resultados, determinar la necesidad de intervenir para mejorar las habilidades de *IE* y de respuestas de los agentes a la situación estresante.

En este sentido se habla de un proceso de intervención en el que se implementará un programa de *educación emocional* tendiente a potencializar el desarrollo de competencias emocionales como la habilidad para generar conciencia emocional, para lograr autorregulación emocional y para mejorar las habilidades en resolución de problemas (Bisquerra, 2000; Goleman, 1997) que respondan a las necesidades de la población y que consideren las funciones específicas del Agente de Tránsito que a la luz de los estudios de Ledesma y Meza (2000) denotan dificultades que comprometen su estado comportamental, emocional y psicofisiológico.

Es importante subrayar las dificultades de índole emocional, que en esta población se presentan como episodios de desmotivación, irritabilidad, frustración, ansiedad, etc. (Ledesma & Meza, 2000), lo cual probablemente, en estrecha reciprocidad con los factores

ambientales y psicosociales, complican en gran medida el desarrollo adecuado de las funciones del Agente de Tránsito, limitándole un adecuado manejo de las demandas de solución y la claridad en la toma de decisiones.

Si bien se han realizado importantes avances en el estudio e intervención del estrés mediante modelos de explicación y abordaje que implican un análisis detallado de los diferentes componentes de estrés, sus interrelaciones y sus mecanismos psicopatológicos (Belloch, Sandín y Ramos, 1995) no se advierte en dichos modelos un acentuado abordaje del componente emocional; por ejemplo, el modelo de Lazarus y Folkman (1984) enfatiza su explicación y proceso de intervención desde una perspectiva interaccional, en donde se le brinda trascendental importancia a la evaluación cognitiva y a las estrategias de afrontamiento pero el componente emocional se relega a una estricta respuesta de estrés (Belloch, Sandín & Ramos, 1995).

Por otra parte, el modelo procesual del estrés de Belloch, Sandín y Ramos, (1995) considera al estrés como un compendio complejo de variables que actúan entre diferentes niveles que interaccionan entre sí sincrónicamente. Estos autores resaltan siete etapas en su modelo (demandas psicosociales, evaluación cognitiva, respuestas de estrés, afrontamiento, variables disposicionales, apoyo social y estatus de salud) y al igual que el modelo de Lazarus y Folkman (1984) centran su atención en la evaluación cognitiva, las estrategias de afrontamiento y principalmente en el componente fisiológico; por ende, el componente emocional únicamente se adopta como una respuesta de estrés, algunas veces inmersa en componentes cognitivos y motores. En consecuencia, “al definir la respuesta de estrés, los autores suelen estar totalmente de acuerdo en lo que respecta a las reacciones fisiológicas, pero no tanto con las reacciones psicológicas” (Belloch, Sandín & Ramos, 1995, p. 12).

Desde el modelo de inoculación del estrés de Meichenbaum (1985, citado en Kazdin, 2000) se plantea un entrenamiento orientado hacia el manejo de eventos estresantes que generan episodios emocionales como la ira, la ansiedad, el abatimiento, etc. A pesar de que este modelo trabaja desde una metodología de adiestramiento y facilitación de repertorios de habilidades cognitivas y de autocontrol en pro del decremento de la intensidad del evento estresante, el elemento emocional se subordina a componentes cognitivos, conductuales y fisiológicos desde donde, mediante ejercicios y tareas

conductuales y cognitivas (relajación, imaginería y autoafirmaciones adaptativas), se interviene en procura de reducir el impacto del acontecimiento estresante.

La breve exposición de los tres modelos más utilizados en la intervención del estrés, permite puntualizar un notorio vacío con respecto al manejo de la emoción como elemento fundamental en la incidencia estresante. En consecuencia, se plantea un modelo de intervención que trabaje desde las bases de los modelos procesuales y transaccionales del estrés y centre su intervención en el componente emocional, orientándose hacia la educación de la emoción mediante un proceso de aprendizaje que contenga aspectos como la sensibilización a temas básicos de la emoción, la conciencia emocional y la regulación emocional, puesto que, las emociones positivas coexisten con las emociones negativas durante circunstancias estresantes y adversas lo que hace necesaria una intervención integral desde diferentes modelos que impliquen los estados emocionales dentro del manejo del estrés (Escamilla, 2009; Lazarus, 2000).

Si se tiene en cuenta las afirmaciones de Lazarus (2000) quien cuestiona los diferentes programas del manejo de estrés que se centran singularmente en la situación estresante y desconocen o descuidan el componente emocional que entra en juego en tal suceso, se podría hablar de la necesidad de implementar programas que eduquen al individuo en el reconocimiento de sus emociones, le brinden estrategias que permitan una adecuada autorregulación y autonomía sobre las mismas y protejan las relaciones interpersonales, siempre, bajo el objetivo primordial de equilibrar los estados emocionales dentro de contextos problemáticos.

Entonces, desde las posibles dificultades emocionales de esta población (Agentes de Tránsito de Pasto) y su constante exposición a contextos agrestes y demandantes, se plantea un programa de educación emocional como estrategia de afrontamiento de factores estresantes y como un repertorio de habilidades, que permitan al individuo reconocer sus estados emocionales mediante la asesoría, la orientación en conciencia y regulación emocional para hacer uso de ellas, de tal forma que le generen bienestar anímico y claridad en la toma de decisiones, esto mediante el entrenamiento en habilidades emocionales orientadas a regular los estados emocionales, adoptar autonomía emocional y transmitir adecuadamente los diferentes estados emocionales.

Así, el programa de educación emocional estará orientado a potencializar en el personal de Agentes de Tránsito de Pasto, sus habilidades de IE a través de espacios orientativos y dinámicos que posibiliten un nuevo conocimiento sobre su realidad personal y grupal desde el campo emocional, en tanto ejecuten la aplicación de estrategias aprendidas, se vinculen como concedores del manejo emocional dentro de su grupo laboral, social y familiar.

Por otra parte, es importante reiterar que cuando la persona se educa emocionalmente tal vez adquiera el compromiso de responder a una necesidad social, bajo un objetivo fundamental que gira en torno a la emergencia de comportamientos adaptativos, que le permitan afrontar retos bajo los lineamientos de una educación para la vida.

Freire (1985) y Muñoz (2001) coinciden con este planteamiento resaltando la importancia de encaminar la formación de las personas para que se adecuen en forma reflexiva y madura a su medio sociocultural, a la vez que se preparen mejor para tomar decisiones propias dentro de su ámbito de transformación social.

A pesar de que la educación emocional es un tema de investigación reciente, se han logrado realizar estudios importantes enfocados a la aplicación de este tipo de formación en diferentes ámbitos como la escuela (Guridi, Muñoz & Bisquerra, 2007; Salmurri & Skoknic, 2003; Sotil, Escurra, Huerta, Campos & Llanos, 2008) y sistemas penitenciarios (Filella et al., 2008). Estos estudios demuestran la efectividad de los programas de educación emocional sobre factores como autocontrol conductual y desarrollo de habilidades emocionales para la convivencia; además, es evidente el impacto a nivel personal y social que la intervención genera en los contextos y sujetos donde es aplicada.

En consecuencia, es adecuado afirmar que el proceso de entrenamiento en educación emocional se instaura como una estrategia de intervención práctica, eficaz y flexible, susceptible de aplicación a todo tipo de contextos donde se desarrolla el ser humano. Además, los componentes específicos del entrenamiento emocional como la autorregulación y la conciencia emocional actúan como mediadores entre el evento estresante y el malestar emocional que este genera en el sujeto, garantizando un equilibrio emocional en la evaluación de recursos y estrategias de afrontamiento.

No obstante, pueden surgir dificultades de eficacia y factibilidad del programa de educación emocional por causa de valoraciones erróneas que un individuo realice de las

situaciones estresantes cuando experimenta episodios emocionales negativos (ira, dolor intenso, tristeza profunda y episodios ansioso-depresivos). Si bien el programa de entrenamiento está dirigido a contrarrestar este tipo de dificultades mediante ejercicios y tareas cognitivas (reconocimiento de pensamientos disfuncionales e imaginación), esto no garantiza el éxito de la intervención, ya que todo programa de educación emocional debe establecerse no únicamente desde la praxis de las emociones, sino desde el ofrecimiento de conocimientos teóricos y este último no se favorecería con individuos que experimentan episodios emocionales patológicos (Bisquerra, 2003).

Si bien existen diversidad de programas orientados a ayudar al individuo a manejar contextos problemáticos y eventos estresantes y, abordan dichos eventos como un proceso comportamental integrado por factores psicológicos, sociales y biológicos vividos por una persona y que de alguna forma incluyen algunos estados emocionales como la ira, el dolor etc. (Meichenbaum, 1985, citado en Kazdin, 2000), estos no se enfocan directamente en el componente emocional como tal. A pesar de que la emoción es parte fundamental del evento estresante se adopta únicamente como una experiencia sobre los cambios fisiológicos desestimando la estrecha “interrelación entre el afrontamiento y la emoción, así como también entre el afrontamiento y la respuesta fisiológica” (Belloch, Sandín & Ramos, 1995, p. 32).

Por tal razón, se hace indispensable la creación de un programa de educación emocional orientado a adiestrar a la persona en aspectos como conciencia, regulación, autonomía y comunicación emocional, de tal forma que permita equilibrar los estados emocionales, manejar relaciones conflictivas, transmitir funcionalmente emociones y ejercer con claridad la resolución de problemas. Más aún si en el contexto regional no se avizoran investigaciones actuales que apunten a la educación emocional en poblaciones y contextos problemáticos como en el personal de Agentes de Tránsito de Pasto.

Es substancial enfocarse en dicha temática dadas las circunstancias en que se desempeñan los Agentes de Tránsito, puesto que se contribuye a la evaluación y al manejo de factores determinantes en el comportamiento y riesgos psicosociales que actúan no sólo en este tipo de población sino en aquellos sujetos que guarden afinidad con la población aquí tratada. En consecuencia, se abordarán las dificultades emocionales de los

participantes que según el estudio realizado por Ledesma y Meza (2000) giran en torno a episodios de ansiedad, frustración, desmotivación y cansancio emocional.

Con el programa de educación emocional se espera proporcionar un repertorio de habilidades conductuales y cognitivas orientadas a fortalecer en los participantes sus estrategias de reconocimiento, regulación y manejo emocional que de alguna manera se afectan en presencia de eventos estresantes.

Formulación del problema

¿Cómo influye la ejecución de un programa de educación emocional en los niveles de estrés y de IE percibida en el personal de Agentes de Tránsito de Pasto?

Sistematización del problema

¿Cuáles son los niveles de estrés e IE percibida previos a la ejecución del programa de educación emocional, presentes en el personal de Agentes de Tránsito de Pasto?

¿Cuáles son los niveles de estrés e IE percibida posteriores a la ejecución del programa de educación emocional, presentes en el personal de Agentes de Tránsito Pasto?

¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de estrés e IE percibida, previas y posteriores, a la ejecución del programa de educación emocional?

Justificación

Las continuas transformaciones del entorno social donde el individuo interactúa y las necesidades sociales que surgen de dicha transformación, reclaman un sujeto con un buen repertorio de competencias que le permitan concebirse a sí mismo y concebir su entorno desde diferentes puntos de vista. Es ahí donde las habilidades socio-personales se actualizan y se convierten en requisito fundamental para establecer relaciones funcionales dentro del entorno social. Esas habilidades socio-personales que no son más que componentes inherentes a la IE, son las que se favorecerán en los Agentes de Tránsito, puesto que con el desarrollo del presente estudio, cada participante se verá involucrado dentro de un espacio recíproco y dinámico en donde afinará sus estilos de apreciar, regular y transmitir sus estados emocionales (Goleman, 1996).

Si bien los estados emocionales son inherentes a toda interacción humana, deben estar bajo manejo y regulación adecuados; en consecuencia, no es desatinado aseverar que bajo un programa orientado al conocimiento, manejo y regulación de los estados

emocionales probablemente se puedan impedir malestares anímicos y surgimiento de factores de riesgo psicosociales como el estrés.

Es así como esta investigación se justifica en este contexto, tanto en el ámbito teórico como práctico. La justificación desde el ámbito teórico está dada por la contribución de un enfoque metodológico que permitirá incrementar y profundizar el conocimiento respectivo en habilidades emocionales que contribuyan al decremento de los niveles de estrés. En el ámbito práctico, la información generada contribuirá a mejorar las estrategias de prevención e intervención propuestas mediante un programa de intervención basado en la educación emocional para modificar factores ambientales, familiares y sociales que posiblemente influyen en el incremento del estrés y el desgaste emocional en dicha población y afines.

Más aún, cuando el programa de educación emocional aquí propuesto asume la perspectiva cognitiva de la emoción como aspecto esencial en la comprensión e intervención de los estados emocionales y tiene en cuenta componentes de la emoción, como el componente funcional y el componente expresivo, y enfoca todo su bagaje de estrategias y metodologías de intervención única y exclusivamente al elemento emocional que acompaña al evento estresante.

Por otra parte, el programa de educación emocional aquí propuesto se fundamentará como una alternativa de abordaje de poblaciones vinculadas a funciones que implican desgaste emocional, resolución de problemas, manejo de conflictos y facilitará conocimientos, estrategias de regulación y de expresión emocional necesarias para que el participante se posicione como un sujeto conocedor del manejo de los estados emocionales y, lo que es más importante, como una persona eficaz a la hora de emitir juicios, tomar decisiones, manejar y resolver problemas; situaciones que en ausencia de una intervención como la aquí propuesta, no solamente podrían complicar el proceso de interacción social de la persona sino amenazar su estado anímico y comportamientos adaptativos.

De la misma manera, el presente estudio probablemente influirá dentro de una realidad social ciudadana a través de la promoción de formas adecuadas en resolución de conflictos y la prevención de los mismos. De esta manera se esperaría que cada participante desde su actuación y capacidad de manejo emocional, logre transformar mediante el

entrenamiento y los conocimientos adquiridos, su estilo de interacción social, salvaguardándolo de situaciones conflictivas y contextos de difícil manejo.

La congruencia entre la comunicación verbal, gestual y la expresión emocional alcanzados con el programa, probablemente facilitaría al Agente de Tránsito de Pasto el manejo adecuado de sus estados emocionales y las relaciones interpersonales.

Por último, el participante podría alcanzar una buena capacidad de liderazgo entre sus pares y hacia los ciudadanos ya que el manejo emocional y la transmisión adecuada de sus emociones lo mostrarían con talante sereno, con autonomía emocional y asertividad.

Con base en los resultados del estudio de Ledesma y Meza (2000) se evidencia la existencia de situaciones problemáticas relacionadas con episodios ansioso-depresivos, irritabilidad, frustración y malestar físico que están estrechamente ligados a las condiciones agrestes del sitio del trabajo y, probablemente, a deficiencias en sus estrategias de afrontamiento. Es desde esta problemática de donde se parte para proponer un modelo de intervención basado en la educación emocional, que medie entre el evento estresante y el malestar emocional, en pro de la reducción del estrés y el incremento en habilidades emocionales que potencialicen sus estrategias de afrontamiento.

Así, el presente estudio cumplirá con un compromiso social a nivel local y regional, puesto que desarrollará un modelo de intervención orientado a fomentar los comportamientos adaptativos y a prevenir el conflicto; no obstante, la flexibilidad de la metodología del programa lo orientará como una estrategia de intervención y prevención de factores de riesgo psicosociales.

Objetivos

Objetivo general

Determinar el efecto de un programa de educación emocional sobre los niveles de estrés y de IE percibida en Agentes de Tránsito de Pasto.

Objetivos específicos

Identificar los niveles de estrés e IE percibida previos a la ejecución del programa de educación emocional, presentes en el personal de Agentes de Tránsito de Pasto.

Determinar cuáles son los niveles de estrés e IE percibida posteriores a la ejecución del programa de educación emocional, presentes en el personal de Agentes de Tránsito de Pasto.

Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de estrés e IE percibida, previas y posteriores, a la ejecución del programa de educación emocional.

MARCO DE REFERENCIA

Marco contextual

Alcaldía Municipal de Pasto

El contexto de desarrollo del presente estudio es la Alcaldía de Pasto, precisamente en la Secretaría de Tránsito y Transporte, con el personal de Agentes de Tránsito adscritos a la Subsecretaría de Movilidad.

A continuación, se presentan brevemente algunos aspectos de dichas instituciones que permitirán conocer íntegramente el contexto de interés para el desarrollo del presente estudio.

La Alcaldía de Pasto se enmarca dentro de una misión y una visión orientadas hacia una responsabilidad que fomenta el bienestar y la calidad de vida de sus habitantes. Resalta las diferencias étnicas e ideológicas y las asume como una riqueza que potencializa el verdadero desarrollo de la ciudad; propende por un contexto saludable y equitativo en donde se destaca el individuo por su talante humano y participativo (Plan de Desarrollo Municipal de Pasto, 2008). De esta manera, se entiende el contexto municipal como dinámico y orientado hacia la búsqueda del bienestar humano, propicio para la implementación de programas y proyectos que procuren el desarrollo integral del sujeto dentro de una realidad cultural y social.

Por otra parte, es importante definir el contexto del municipio de Pasto a la luz de políticas públicas que auspician la promoción y apropiación de valores humanos. Estas políticas plantean como problema general “que el creciente deterioro del tejido social genera violencia como conducta inadecuada para resolver los conflictos, amenaza la convivencia y la seguridad ciudadana, y dificulta el ejercicio de los derechos en un marco de respeto a la diferencia y a la dignidad humana” (Plan de desarrollo Municipal de Pasto, 2008, p. 8).

Esta concepción de la realidad ciudadana vislumbra diferentes factores que conforman una problemática social, entre los cuales se acentúan las conductas inadecuadas para la resolución de conflictos y la amenaza a la convivencia. Además, a través de dichas

premisas se reclaman estrategias que representen de alguna manera abordajes y soluciones en procura de prevenir y/o intervenir sobre los problemas de convivencia y la inadecuada forma de resolución de conflictos.

En esta dinámica también se mueve la Secretaría de Tránsito y Transporte como un organismo adscrito a la alcaldía municipal de Pasto, que se encarga de diseñar e implementar acciones orientadas a aumentar las actitudes de autorregulación y convivencia tolerante de los actores del tránsito y el transporte, en procura de responder a una misión institucional de sana convivencia. Si bien las acciones de la Secretaría de Tránsito y Transporte de Pasto se enmarcan dentro de la exigencia del cumplimiento de la norma por parte del ciudadano transeúnte y el conductor, sus funciones se desarrollan mediante el fomento de responsabilidad y conciencia vial.

Aunque las normas y manuales de tránsito obedecen a lineamientos generales, el Agente de Tránsito debe propender por un estilo pedagógico bajo estrategias que impliquen un buen dominio de las relaciones interpersonales y manejo emocional; así, estaría respondiendo de forma adecuada a las políticas institucionales y a al fomento de sana convivencia (Secretaria de Tránsito y Transporte de Pasto, 2010).

Marco de antecedentes

La mayoría de trabajos de educación emocional se han llevado a cabo en Europa, enfocados a la intervención de problemáticas de la niñez, en el ámbito escolar y en la población en condiciones especiales (presos) (Filella et al., 2008; Guridi, Muñoz & Bisquerra, 2007; Salmurri & Skoknic, 2003; Sotil et al., 2008).

No obstante, la educación emocional es un tema reciente que se ha venido estructurando desde la aparición del tratado de IE de Goleman (1997). Sin embargo, para el tipo de población que es objeto del presente estudio (Agentes de Tránsito de Pasto) no se han encontrado investigaciones en educación emocional hasta la fecha.

A continuación, se relacionan algunos de los estudios más representativos y recientes que se han llevado a cabo tanto a nivel internacional como regional.

Ledesma y Meza (2000) en un estudio realizado con la totalidad de Agentes de Tránsito de Pasto, con edades promedio de 24 años y con predominio de escolaridad secundaria, evaluaron el estrés dentro de una apreciación general de factores de riesgo psicosocial, encontrando que dicha población se encuentra en un nivel medio de estrés; no

obstante, un 19,6% presentan niveles altos. Esto les permite concluir que es necesaria la implementación de programas que logren controlar los efectos de factores de riesgo psicosocial como el estrés, gestión de personal y organización de tiempo de trabajo, con el fin de lograr un equilibrio que favorezca tanto al individuo como a la organización.

Salmurri y Skoknic (2003) realizaron un estudio enfocado en la aplicación de un programa de educación emocional dirigido a 50 profesores de enseñanza básica, con formación de maestría y promedio de edad de 29.5 años pertenecientes a la ciudad de Barcelona, con iguales características socioeconómicas, intensidad horaria de trabajo e igual número de estudiantes a cargo.

La intervención estaba dirigida a obtener en el grupo de profesores expuestos al programa, un cierto grado de autocontrol de su conducta, entendido éste como la capacidad para comprender, analizar y administrar su medio ambiente físico y psicológico, mediante un conjunto de técnicas que los profesores pueden aprender y aplicar para tales efectos. Por consiguiente, un componente de la intervención consistió en el aprendizaje y la práctica, realizada en veinticuatro talleres de hora y media de duración en donde se orientaba al personal en técnicas y estrategias de autocontrol y reconocimiento de emociones.

Guridi, Muñoz y Bisquerra (2007) efectuaron un estudio encaminado a implementar un programa de educación emocional en los estudiantes y el profesorado de educación básica y media, pertenecientes al País Vasco. En dicho estudio, se trabajó sobre cuatro ejes de educación emocional: a) sensibilización en educación básica emocional, b) desarrollo de competencias emocionales, c) la educación emocional en la práctica educativa y d) persona experta en educación emocional. Este estudio logró fortalecer el afrontamiento de la conflictividad tanto en estudiantes como en el profesorado.

En estudio realizado por Sotil et al. (2008) se ejecutó un programa de educación emocional dirigido a estudiantes de tercero y cuarto año de educación básica primaria con edades que oscilaban entre los siete y nueve años. El programa se aplicó durante un ciclo escolar (nueve meses) desarrollando las siguientes actividades: a) implementación de un programa dirigido a los alumnos en el cual se trabajó las habilidades y competencias que constituyen la IE, b) se organizó un ciclo de conferencias para los docentes sobre la IE y su importancia en el trabajo con estudiantes y c) teniendo en cuenta la importancia de la participación activa de los padres de familia, se organizó un ciclo de conferencias sobre IE

y la importancia en el trabajo con sus hijos. Cada actividad estuvo determinada por temáticas específicas como: a) evaluación de las emociones, b) identificación y reconocimiento de las emociones positivas y negativas, c) análisis de los sentimientos de los demás, d) aprendizaje de habilidades emocionales y e) aprendizaje de habilidades de comunicación. Según los autores, el programa fue eficiente para incrementar la IE en los alumnos que participaron en el grupo experimental, como también en el personal docente con el cual se trabajó, dado que se apreció al final una marcada tendencia a aplicar de manera positiva y adecuada la IE.

Filella et al. (2008) efectuaron un estudio con grupo experimental y grupo control, centrado en la aplicación de un programa de educación emocional con 30 reclusos de sexo masculino (15 para grupo control y 15 para grupo experimental) con una edad promedio de 37.4 años pertenecientes al penitencinario *Ponent* de la localidad de Lleida, España. Tomaron una muestra aleatoria de 15 sujetos a quienes se les aplicó un programa de educación emocional para la mejora de la conciencia y regulación emocional. Los resultados mostraron que la intervención del programa de educación emocional contribuyó a la mejora de la conciencia y regulación emocional del grupo experimental.

Es importante anotar que no se han encontrado estudios (publicados) en Colombia que hayan basado procesos de intervención en la educación emocional y/o en poblaciones similares o afines a la población objeto de la presente investigación.

Marco teórico

Las emociones

Reeve (2003) sostiene que no se ha definido hasta hoy la emoción como tal; por lo tanto, apunta a una definición integral que la asume como un fenómeno subjetivo, fisiológico, motivacional y comunicativo de corta duración que le ayuda a la persona a adaptarse a las oportunidades y desafíos que enfrenta durante situaciones importantes de la vida. Aunque dicha definición representa un buen principio, el autor advierte que existe cierta ambigüedad dado que la emoción *per se* no existe, sin embargo, se puede adoptar la emoción como el constructo psicológico que unifica y coordina los cuatro aspectos de la experiencia (subjetivo, fisiológico, motivacional y comunicativo); en consecuencia, para una comprensión adecuada de la emoción, es necesario estudiar cada uno de los cuatro componentes y la forma en que estos interactúan entre sí.

Los cuatro componentes de la emoción no la definen por separado sino que se conjugan para acercarse a un concepto general de la misma: a) el componente subjetivo es el que proporciona a la emoción de su sentimiento: se trata de una experiencia subjetiva dotada de significancia y significado personal; b) el componente biológico contiene todo el proceso de todos los sistemas autónomo y hormonal, puesto que participan en la emoción para preparar y regular la conducta de enfrentamiento adaptativo; c) el componente funcional está relacionado con la cuestión de cómo una emoción ya experimentada beneficia al sujeto, por lo tanto advierte de la ventaja o desventaja del suceso y, de esta forma, guía al individuo a enfrentar y afrontar la situación y d) el componente expresivo está relacionado con la comunicación y el aspecto social de la emoción; toda experiencia personal se expresa y comunica al entorno a través de posturas, gestos, vocalizaciones y expresiones faciales.

Por consiguiente, el estado emocional se determina por un conglomerado de aspectos propios del organismo y de la persona con un fin último que es el de la adecuada adaptación al contexto; por ende, definiciones y perspectivas desde lo biológico y desde lo cognitivo solidifican la teoría emocional (Reeve, 2003).

Perspectiva biológica

La perspectiva biológica de la emoción sostiene que en el principio del desarrollo humano (estadio sensorio-motor) ya se dan respuestas emocionales a ciertos sucesos a pesar de que existen limitaciones en el vocabulario y restricción en la capacidad de memoria. Para esta perspectiva, gran parte del procesamiento emocional de los sucesos externos sigue siendo no cognitivo, es automático e inconsciente y está mediado por estructuras subcorticales. De esta manera, las emociones surgen de los circuitos neurales genéticamente heredados que regulan la actividad cerebral; los circuitos cerebrales proporcionan el fundamento biológico esencial para la experiencia emocional.

Para reforzar la perspectiva biológica de las emociones Panksepp (1994, citado en Reeve, 2003), razona a través de tres hallazgos: a) dado que los estados emocionales son difíciles de verbalizar, deben por lo tanto tener orígenes que no son cognitivos (no fundados en el lenguaje); b) la experiencia emocional puede provocarse mediante procesos no cognitivos, como la estimulación eléctrica del cerebro o la actividad de la musculatura

facial y c) las emociones ocurren tanto en infantes como en animales no humanos (Izard, 1991; Ekman, 1992; Panksepp, 1994, citados en Reeve, 2003).

Atendiendo a esta perspectiva Plutchik (1980) hace una identificación y clasificación de los estados emocionales en ocho categorías básicas que motivan varias clases de conducta adaptativa: ira, repugnancia, tristeza sorpresa, miedo, aceptación, alegría y anticipación. Para Plutchik (1980) cada una de estas categorías facilita la adaptación del individuo a las demandas del ambiente aunque de diferentes maneras, ya que cada una corresponde a uno de ocho síndromes de emoción y conductas comunes a todos los organismos vivientes. Las diferentes emociones se pueden combinar para producir un rango de experiencias aún más amplio.

Perspectiva cognitiva

Lazarus (1984, citado en Rodríguez, 1998) sostiene que las cogniciones y las emociones son un fenómeno unitario. Su teoría del *appraisal* (evaluación) cognitivo, afirma que las emociones surgen de una evaluación del entorno del sujeto y de cómo éste afecta a su bienestar; en consecuencia, el componente emocional informará el grado de daño o beneficio al sujeto, quien al contar con recursos adecuados de enfrentamiento, estará en condiciones de manejar el suceso estresante y la activación emocional; de lo contrario, se intensificará el acontecimiento generando malestar emocional. Como consecuencia de esta transacción entre el individuo y su medio, surgiría la tendencia a actuar como respuesta a la evaluación previamente realizada.

En una línea similar, Frijda (1988, citado en Durán, Alzate, López y Sabucedo, 2007) plantea diferentes leyes de las emociones; una de ellas, la ley del significado emocional, plantea que las emociones surgen en respuesta a estructuras de significado relacionadas con distintas situaciones; de este modo, estructuras de significado diferentes darán lugar a diversas emociones. Por lo tanto, un aspecto común a ambos planteamientos es contemplar las emociones como un factor clave para la ejecución de conductas “ya que las emociones dirigen la atención y canalizan la conducta a donde es necesario, dada las circunstancias que el individuo enfrente. Al hacerlo, cada emoción proporciona una disposición única para responder a una situación particular” (Reeve, 2003, p. 464).

Desde la perspectiva cognitiva, la actividad cognitiva es un prerrequisito fundamental de la emoción, a tal punto, de que la emoción no puede existir sin la presencia

del componente cognitivo. Sin una comprensión de la relevancia personal del impacto potencial de un suceso sobre el bienestar personal, no existe razón para responder en forma emocional. Además, la experiencia personal se establece dentro de un escenario en donde es relevante la valoración cognitiva individual del significado de un acontecimiento más que del suceso en sí. Es importante tener en cuenta que el proceso que genera emoción inicia no con el acontecimiento mismo ni con la subsecuente reacción biológica personal, sino con la valoración cognitiva de su significado (Reeve, 2003).

En la misma línea Lazarus (2000), sostiene que las emociones son el producto de la razón dado que se derivan del modo en que se valora un suceso vital. Es ese modo de evaluación de un suceso el que determina la forma de reaccionar emocionalmente al mismo; por consiguiente, esto da pie para hablar de la emoción cognitiva. La mayoría de teóricos cognitivos (Averill, 1991; Belloch, Sandín & Ramos, 1995; Lazarus, 1991; Lazarus, 2000; Scherer, 1994; Weiner, 1986, citados en, Lazarus, 2000), coinciden en afirmar que los seres humanos experimentan una rica diversidad de emociones ya que las situaciones son interpretadas de diferentes maneras y la emoción surge de un conjunto de interpretaciones cognitivas.

Russel (1991, citado en Nieri, 2009) sostiene que lo más característico de la emoción es la relación funcional entre el sujeto y el contexto; es decir, la emoción desempeña un papel fundamental en el proceso de adaptación del individuo y los grupos dentro de un ambiente. El autor enfatiza en la interpretación de dicha funcionalidad, pues esta se realiza en dos niveles específicos: a) micro-social, que se refiere a los comportamientos singulares del sujeto y b) macro-social, entendido como la interacción social del individuo en su entorno; dichas funciones de interacción social, actúan como reguladoras de comportamientos disfuncionales y promotoras de conductas que refuerzan las prácticas y los valores sociales dominantes.

Emoción, afecto y sentimiento

El afecto, la emoción y el sentimiento tienden a identificarse como aspectos similares dentro del estado de ánimo, sin embargo, se trata de fenómenos diferentes entre sí aunque no opuestos. Mientras que la emoción se concibe como una respuesta individual interna del sujeto que informa del beneficio o riesgo de un suceso, el afecto tiene una connotación social ya que implica en el individuo un proceso de interacción con los demás.

El afecto involucra colaboración y cooperación entre los individuos, está estrechamente ligado al servicio desinteresado en pro de la supervivencia. Cuando se habla de necesidades afectivas se compromete la ayuda social, de ahí que el afecto sea considerado como fundamental en el desarrollo del individuo. Por otra parte, el sentimiento es el resultado de una emoción, a través del cual, el consciente tiene acceso al estado anímico propio. El cauce por el cual se solventa puede ser físico y/o mental; forma parte de la dinámica cerebral del ser humano que le capacita para reaccionar a los eventos de la vida. El sentimiento tiene una connotación subjetiva y puede estar determinado por la experiencia y la historicidad del sujeto, su duración es más prolongada que una emoción puesto que muchas veces se arraiga dentro de ideales y sistema de creencias (González, Barrull, Pons & Marteles, 1998).

La inteligencia emocional

Goleman (1997) sustenta que la educación emocional y la IE se articulan dado que la mayoría de habilidades emocionales en las que se incluyen la conciencia de uno mismo, la capacidad para identificar, expresar y controlar los sentimientos, la habilidad de controlar los impulsos y posponer la gratificación y, la capacidad de manejar las sensaciones de tensión y de ansiedad, son transversales a la educación e IE. Cada aptitud clave para dominar los impulsos radica en conocer la diferencia entre los sentimientos y las acciones, y en aprender a adoptar mejores decisiones emocionales, ejerciendo un control adecuado sobre el impulso de actuar y reconociendo las distintas alternativas de acción y sus posibles consecuencias. La gran mayoría de estas habilidades son acentuadamente interpersonales entre las que se destacan la capacidad de interpretar adecuadamente los signos emocionales y sociales, la de escuchar, de resistirse a las influencias negativas, de asumir la perspectiva de los demás y de comprender la conducta que resulte más apropiada a una determinada situación.

Es importante tener en cuenta la tipificación que Goleman (1997) realiza de la IE. Según este autor, ésta se divide en dos grandes tipos: inteligencia personal e inteligencia interpersonal.

La inteligencia personal

Está compuesta a su vez por una serie de competencias que determinan el modo en que el sujeto se relaciona consigo mismo. Esta inteligencia comprende tres componentes cuando se aplica en el trabajo (Goleman, 1997).

Conciencia de sí mismo. Entendida como la capacidad de reconocer y entender en sí mismo las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen sobre los demás y sobre el trabajo. Esta competencia se manifiestan en personas con habilidades para juzgarse a sí mismas de forma realista, que son conscientes de sus propias limitaciones y admiten con sinceridad sus errores, que son sensibles al aprendizaje y que poseen un alto grado de auto-confianza (Goleman, 1997).

Auto-regulación o control de sí mismo. Se entiende como la habilidad de controlar las propias emociones e impulsos para adecuarlos a un objetivo, de responsabilizarse de los propios actos, de pensar antes de actuar y de evitar los juicios prematuros. Las personas que poseen esta competencia son sinceras e íntegras, controlan el estrés y la ansiedad ante situaciones comprometidas y son flexibles ante los cambios o las nuevas ideas (Goleman, 1997).

Auto-motivación. Esta competencia se conoce como la habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones. Esta competencia se manifiesta en las personas que muestran un gran entusiasmo por su trabajo y por el logro de las metas por encima de la simple recompensa económica, con un alto grado de iniciativa y compromiso, y con gran capacidad optimista en la consecución de sus objetivos (Bar-On, 1988, citado en García & Giménez, 2010; Goleman, 1997).

La inteligencia interpersonal

De la misma manera, esta inteligencia también está compuesta por otras competencias que determinan el modo en que el sujeto se relaciona con los demás. Estas competencias se discriminan en: a) empatía, conocida como la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en el lugar del otro y respondiendo correctamente a sus reacciones emocionales. Las personas empáticas son aquellas capaces de escuchar a los demás y entender sus problemas y motivaciones, normalmente tienen mucha popularidad y reconocimiento social, se anticipan a las

necesidades de los demás y aprovechan las oportunidades que les ofrecen otras personas; b) habilidades sociales, definidas como el talento en el manejo de las relaciones con el otro, incluyen la capacidad de saber persuadir e influenciar a los demás. Quienes poseen habilidades sociales son excelentes negociadores, tienen una gran capacidad para liderar grupos y para dirigir cambios, y son capaces de trabajar colaborando en un equipo y creando sinergias grupales (Bar-On, 1988, citado en García & Giménez, 2010; Goleman, 1997).

Por otro lado Mayer y Salovey (1997, citados en Bisquerra, 2003), afirman que la IE incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emociones; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional y, la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual.

Modelos de inteligencia emocional

Una vez reconocidas las competencias y habilidades emocionales se han propuesto diferentes modelos orientados a la adquisición de dichas habilidades y competencias. Para Extremera y Fernández-Berrocal (2005) la categorización conceptual más admitida en IE diferencia entre los modelos mixtos y los modelos de habilidad basados en el procesamiento de información.

Modelos mixtos

Goleman (1995, citado en García y Giménez, 2010) atendiendo a la tipificación que realiza de la IE relacionada anteriormente, estableció un modelo mixto que se caracteriza por la inclusión de rasgos de personalidad como el control del impulso, motivación, tolerancia a la frustración, manejo del estrés, ansiedad, asertividad, confianza y persistencia. Este autor establece un coeficiente emocional (CE) compatible y complementario con el coeficiente intelectual (CI).

De la misma manera, Extremera y Fernández-Berrocal (2005) definen el modelo mixto como una visión amplia que concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. La diferenciación de los modelos mixtos con otros modelos radica en la adopción de la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales, personales y sociales divididas en capacidades básicas y facilitadoras que le permiten al

individuo la fácil adaptación a las demandas del medio. Además estos modelos resaltan categorías constantes del individuo como la personalidad, la cultura y el ambiente (Shemueli, 2005).

De esta manera, Bar-On (1988, citado en García y Giménez, 2010) establece un modelo mixto que se fundamenta dentro de un proceso orientado hacia la evaluación de funcionamiento emocional. El autor construye un instrumento el Inventario de Cociente Emocional [EQ-i] que evalúa dicho funcionamiento partiendo de la hipótesis de que el buen funcionamiento emocional y social, genera una sensación de bienestar psicológico en el individuo. A través de todo este proceso el autor logra identificar cinco componentes esenciales que determinan la IE (véase Figura 1).

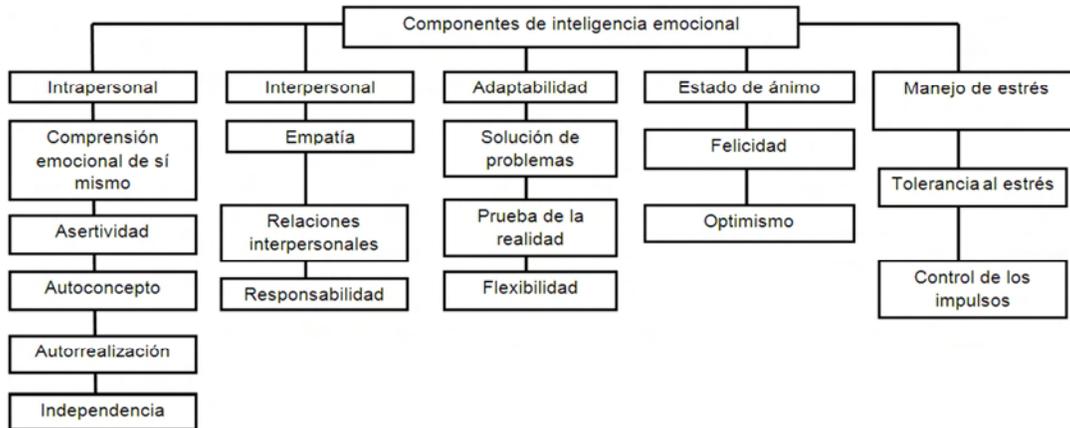


Figura 1. Componentes de IE de Bar-On (1998).

Para Bar-On (1988, citado en García y Giménez, 2010) el componente intrapersonal contiene cinco habilidades de IE: a) comprensión emocional de sí mismo, entendida como la habilidad para comprender sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos; b) asertividad, referida a la habilidad para expresar sentimientos, creencias sin dañar los sentimientos de los demás y, defender los derechos propios sin afectar las relaciones interpersonales; c) auto-concepto, descrita como la capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones; d) auto-realización, entendida como la habilidad para realizar lo que realmente se es capaz, se desea y se disfruta; y e) independencia, conocida como la capacidad para auto-dirigirse, sentirse seguro de sí mismo en planteamientos, acciones y alcanzar la independencia emocional en la toma de decisiones.

De la misma manera, Bar-On (1988, citado en García y Giménez, 2010) sostiene que el componente interpersonal se caracteriza por presentar tres habilidades de IE: a) empatía, entendida como la habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás; b) relaciones interpersonales, referida como la capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias y productivas marcadas por una amplia cercanía emocional y c) responsabilidad social, identificada como la habilidad de cooperación dentro de un grupo social, sobresale el espíritu de contribución y construcción como miembro de determinado grupo.

Siguiendo esta línea, Bar-On (1988, citado en García y Giménez, 2010) también define el componente de adaptabilidad como un conjunto de tres habilidades de IE que se discriminan así: a) solución de problemas, entendida como la habilidad para identificar y definir problemas y, generar e implementar soluciones efectivas; b) prueba de la realidad, descrita como la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta y lo que realmente existe y c) flexibilidad, identificada como la habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones de variabilidad.

Siguiendo con la tipificación de los diferentes componentes de su modelo mixto de IE, Bar-On (1988, citado en García y Giménez, 2010) afirma que el componente del manejo del estrés está constituido por dos habilidades de IE: a) tolerancia al estrés, referida como la capacidad para tolerar sucesos hostiles, situaciones estresantes e intensos estados emocionales y b) control de los impulsos, descrita como la habilidad por excelencia que le permite al individuo ejercer control sobre sus emociones.

Por último, Bar-On (1988, citado en García y Giménez, 2010) hace referencia al componente del estado de ánimo en general y sostiene que este se subdivide en dos habilidades de IE: a) felicidad, definida como la capacidad para experimentar satisfacción con las acciones y sucesos de la vida cotidiana y b) optimismo, identificado como la habilidad para adoptar de forma positiva los acontecimientos.

Es importante destacar de este modelo su practicidad, que permite una fácil aplicación en diferentes contextos a través de diferentes metodologías (García & Giménez, 2010).

Modelo de habilidad

Mayer y Salovey (1997, citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2005) sostienen que este modelo considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas discriminadas de la siguiente manera: a) habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; b) la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; c) la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional y d) la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. Este modelo se diferencia de los modelos mixtos dado que se centra en la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, como también en aquellas habilidades para discriminar entre emociones y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Bisquerra, 2003).

El modelo básico de IE grupal

Bradberry y Greaves (2007) proponen un modelo básico de IE grupal que guarda algunas características del modelo de IE individual, aunque la mayor parte del enfoque está en el grupo, esencialmente, en los comportamientos pro-sociales y trabajo en equipo. Además, sostienen que la IE de un grupo se centra en las habilidades de manejo: manejo de las emociones del equipo, manejo de las relaciones entre ellos y manejo de las relaciones que el equipo tiene con individuos y grupos externos.

Este modelo se caracteriza por presentar cuatro habilidades que incluyen: la consciencia de las emociones que emergen en el trabajo conjunto de los miembros del equipo, la manera como ellos manejan las emociones y la forma como manejan las relaciones tanto al interior del grupo como con sujetos externos (Bradberry & Greaves, 2007).

Es importante tener en cuenta, que el presente modelo se apoya básicamente en los modelos mixtos y de habilidad, dado que adapta habilidades básicas de IE (habilidad para percibir, valorar y expresar emociones, habilidad para acceder y/o generar sentimientos, habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional y habilidad para regular las emociones) de los dos modelos y las aplica al contexto grupal (Bradberry & Greaves, 2007).

Educación emocional

Atendiendo a las propiedades de flexibilidad de los estados emocionales y su condición de ser gobernados y educados, Bisquerra (2000) plantea la educación emocional como un proceso continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

Bisquerra (2000) adopta la educación emocional como una innovación educativa acorde con las necesidades sociales y con un propósito que procura el desarrollo de competencias emocionales orientadas a fomentar el equilibrio emocional, a través de objetivos fundamentales como: a) adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, b) identificar las emociones de los demás, c) desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, d) prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, e) desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, f) desarrollar la habilidad de auto-motivarse, g) adoptar una actitud positiva ante la vida y h) aprender a fluir.

Estos objetivos fundamentales, direccionan el proceso de educación emocional dado que dicho proceso está determinado por las relaciones interpersonales, los cuales pueden encerrar factores de tipo emocional (desbarajuste emocional y estados emocionales negativos como la ira, la tristeza, el temor, etc.) que actúan como fuente principal de estrés y depresión (Bisquerra, 2003).

En consecuencia, se plantea la educación emocional como un medio para la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La educación emocional pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona en determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello, se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida especialmente en aquellos sujetos que todavía no presentan disfunciones conductuales o emocionales (Bisquerra, 2003).

Por lo tanto, el componente emocional tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. Además, la educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora, la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar

poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones (Bisquerra, 2003).

Por otra parte, Vivas (2003) afirma que el desarrollo emocional es ineludible en el desarrollo integral de la persona, desde este punto se concibe al individuo como una conjunto que abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. Por tanto, es objetivo fundamental de la educación emocional atender a los sentimientos, así como la expresión de los mismos de forma adecuada y equilibrada. Así, la educación emocional se entiende como un proceso de desarrollo humano, que encierra lo personal y lo social implicando cambios en las estructuras cognitivas, actitudinales y procedimentales. Esto le permite a la educación emocional flexibilizarse, adaptarse a diferentes contextos y abordar problemáticas sin esperar un llamado de crisis o de desbarajuste emocional, más bien, se enmarca dentro de un proceso continuo que proporciona al individuo una formación progresiva que garantiza eficacia en el manejo de sus estados emocionales dentro de su contexto cultural, social e individual.

El estrés

Ivancevich (1989) afirma que existen muchas maneras de definir estrés y todas las definiciones en su mayoría se incluyen en una de estas tres categorías: las definiciones basadas en los estímulos, las fundamentadas en las respuestas y las centradas en la interacción estímulo-respuesta.

a) Definición basada en los estímulos: esta definición adopta el estrés como la fuerza o estímulo que actúa sobre el individuo y que da lugar a una respuesta de tensión, en la cual la tensión es sinónimo de presión o, en sentido físico, de deformación; b) definición basada en la respuesta: desde esta categoría el estrés se perfila como respuesta fisiológica y psicológica que manifiesta un individuo ante el estresor ambiental, en la cual, el estresor puede consistir en un evento externo o en una situación, ambos potencialmente dañinos; c) definición basada en el concepto de interacción estímulo-respuesta: aquí el estrés se va a concebir como una consecuencia de la interacción de los estímulos ambientales y la respuesta idiosincrásica del individuo. La naturaleza idiosincrásica de la respuesta está en función de los procesos psicológicos que intervienen, y que son parte constitutiva del individuo, por ejemplo, las diferencias individuales.

Adicionalmente a las categorías anteriores, Ivancevich (1989) incluye una definición de estrés desde el punto de vista funcional, en la cual considera el estrés como una respuesta adaptativa, mediada por las características individuales y/o procesos psicológicos, que es a la vez consecuencia de alguna acción, de una situación o un evento externo que plantea a la persona especiales demandas físicas y/o psicológicas.

Por otra parte, McGrath (1970, citado en Buendía, 1993) se refiere al estrés como un desequilibrio sustancial (percibido) entre la demanda y la capacidad de respuesta del individuo bajo condiciones en las que el fracaso ante esta demanda posee importantes consecuencias percibidas. Según esta definición, un individuo sufriría estrés cuando ante la existencia de las demandas del entorno, no se encuentre en capacidad para responder de manera positiva, y además, perciba o valore esta situación como una amenaza para su estabilidad.

De otra manera, Lazarus y Folkman (1986, citados en Martínez, 1997) a través del modelo transaccional afirman que el estrés es un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y el medio. Un suceso será estresante en la medida que el sujeto lo perciba y lo valore como tal, independientemente de las características objetivas del mismo; además, las estrategias de que disponga el sujeto para hacer frente a la situación, determinan en buena medida que se emita o no la respuesta de estrés.

Intentando congregar los dos modelos anteriores, Martínez (1997) explica el fenómeno del estrés a través de la intervención de tres grandes grupos de factores: a) los estresantes propios del medio o circunstancias externas de estrés, b) los propios del individuo o causas internas de estrés y c) los factores moduladores, que no están directamente relacionados con la respuesta o con la inducción de estrés, pero que condicionan o modifican la interacción entre factores internos y externos, como puede ser el apoyo social o los estados afectivos de tipo depresivo. En este postulado se reconoce ya un papel importante que desempeñan las emociones, entendidas como estados afectivos de tipo ansioso-depresivo.

Tierno (2000) afirma que el estrés es la respuesta de ansiedad que experimenta una persona cuando tiene que hacer frente a unas demandas del medio que le resultan excesivas. De esta manera, se centra la explicación desde un componente anímico como lo es la

ansiedad, lo que permite reconocer al estado emocional como preponderante en el surgimiento del estrés.

Por otro lado, Crespo y Labrador (2003) complejizan la explicación de estrés poniendo en juego los componentes fisiológicos, cognitivos, perceptuales y la situación demandante. La respuesta del estrés radica en el aumento significativo de la activación fisiológica y cognitiva, mejorando de alguna manera la percepción de una situación demandante, agilizando los pensamientos y la información disponible del individuo, incrementando la búsqueda de soluciones y favoreciendo la selección de un repertorio de comportamientos para hacer frente a la situación.

Además, Crespo y Labrador (2003) sostienen que la respuesta de estrés no se debe catalogar absolutamente como perjudicial en tanto que el sujeto que experimenta dicha respuesta reacciona adaptativamente trayendo así de inmediato una buena cantidad de nuevos recursos que conllevan grandes soluciones y toma de decisiones excepcionales.

Cuando Crespo y Labrador (2003) se refieren a las condiciones ambientales que generan estrés, afirman que los estresores de tipo psicosocial son situaciones o estímulos que no causan directamente las respuesta de estrés, sino que se convierten en estresores a través de la interpretación cognitiva o del significado que la persona le asigna al factor estresante, dado que en tanto evalúa la situación estresante descarta o afianza estrategias de solución, no obstante, si estas estrategias de afrontamiento son insuficientes o ineficaces, surgen paulatinamente episodios de frustración, desmotivación y sentimiento de inutilidad, conllevando así desorganización de los estados emocionales.

Aunque la concepción de Ivancevich (1989) y su proceso de categorización de las definiciones de estrés no circunscriben un abordaje emocional del estrés, si dan lugar a dilucidar la emoción como un factor fundamental en el evento estresante, pues en las tres categorías resalta el proceso psicológico como fundamental en la aparición del estrés, y más aún cuando singulariza el estrés desde la idiosincrasia del individuo. Empero Crespo y Labrador (2003) otorgan una posición importante al componente emocional dentro la respuesta del estrés, pues éste va estar determinado en gran parte por los procesos cognitivos y cognoscitivos del individuo, y entre ellos el estado emocional, puesto que se involucra el evento estresante dentro de un proceso en donde actúan factores individuales (personalidad, actitudes y aptitudes), sociales (apoyo social, espíritu de colaboración,

trabajo en equipo, etc.) y biológicos (cambios bioquímicos y eléctricos) que dan lugar a que el sujeto interprete y valore dicho proceso o situación, no de forma aislada o separada sino como un conjunto de factores que gracias a la evaluación se determinarán como relevantes o irrelevantes. Es importante anotar que la evaluación no ocurre de forma automática sino que se da de forma controlada y a posterioridad, pues el individuo valora las demandas de la situación y produce cambios en consecuencia, no en función de cómo es la situación en sí, sino de lo que se crea como fundamento de su propia evaluación de la misma (Crespo & Labrador, 2003; Lazarus & Folkman, 1984).

Estrés y emoción

Lazarus (2000) sostiene que si hay estrés, también están presentes las emociones. Es decir, cuando las emociones están presentes, incluso cuando son de tono positivo, a menudo también se produce estrés. Con respecto al manejo del estrés el autor hace una observación subrayando que éste se ha centrado más en el evento estresante que en las emociones, esto ha conllevado a que en todo proceso de manejo de estrés, la emoción se relegue o se descuide. Además, recalca que el manejo es parte integral del proceso de activación emocional, anotando que el juicio del significado de lo que está sucediendo, conlleva siempre la evaluación de lo que pueda hacerse al respecto, lo que determina si reaccionamos con ansiedad o con ira.

De la misma manera, Spielberger y Moscoso (1995, citados en Moscoso 1998) sostienen que los individuos se caracterizan por anticipar eventos futuros, de interactuar con su entorno y modificarlo, por tanto, cuando una persona evalúa cognitivamente una situación como potencialmente peligrosa, amenazadora, o frustrante, experimenta una reacción emocional. En consecuencia, si un contexto se torna amenazador despierta una reacción emocional, no obstante, ésta va a depender de la forma como el sujeto perciba o interprete tal situación. Entonces, la reacción emocional es el resultado del proceso de evaluar cognitivamente el significado de lo que en ese momento está poniendo en peligro la seguridad, la autoestima y la estabilidad personal del individuo.

Condiciones ambientales que generan estrés

Crespo y Labrador (2003) afirman que existen ciertos tipos y características de los estímulos o situaciones estresantes, aunque es improbable el establecimiento de un coste ecuánime de una situación para generar una respuesta de estrés, dado que su emergencia no

está únicamente ligada a las demandas de la situación, sino también al repertorio de habilidades que el individuo presenta. Estos autores distinguen dos tipos primordiales de estresores: a) psicosociales, estos estímulos o situaciones se caracterizan por no causar directamente la respuesta de estrés, sino que se tornan estresantes a la luz de la interpretación cognitiva o del significado que la persona les confiere y b) biológicos, en estos estímulos o situaciones estresantes desempeñan un papel fundamental los factores bioquímicos y eléctricos del organismo, dado que los estímulos y situaciones se convierten en estresores por la capacidad para provocar cambios en la química del organismo, por tanto, son independientes de la interpretación cognitiva.

Modelos explicativos del estrés

Modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman

Lazarus y Folkman (1984) sostienen que ante una situación potencialmente estresante se activan dos mecanismos: a) una primera valoración cognitivo-afectiva o *appraisal* (evaluación), proceso a partir del cual la persona evalúa si un determinado encuentro con un evento específico resulta crucial o no para su bienestar, es decir perjudicial, benigno o irrelevante y, de ser así, en qué sentido y b) una valoración secundaria, momento en el que el individuo se pregunta si puede hacer algo para prevenir, reducir los daños u obtener beneficios de la situación (véase Figura 2).

Entonces, desde la perspectiva transaccional, el modelo propone una relación recíproca y dinámica entre el individuo y el entorno, en donde surge un nuevo nivel de análisis que conglera los elementos del individuo y el entorno, para formar un significado único de relación. Así, el estrés psicológico se centra en la evaluación cognitiva en donde convergen valoración, desafío, amenaza o daño, “y hace referencia a la interacción individuo-ambiente en términos de una transacción por lo que la evaluación se constituye en la variable transaccional central” (Reynoso & Seligson, 2005, p. 32).

Por otro lado, Escamilla-Quintal, Rodríguez y González (2009) sostienen que en el modelo transaccional “el mediador de la interacción entre el sujeto y el ambiente es la percepción, la cual incluye los peligros potenciales, amenazas y desafíos, así como la capacidad del individuo para afrontar dichas situaciones” (p. 97).

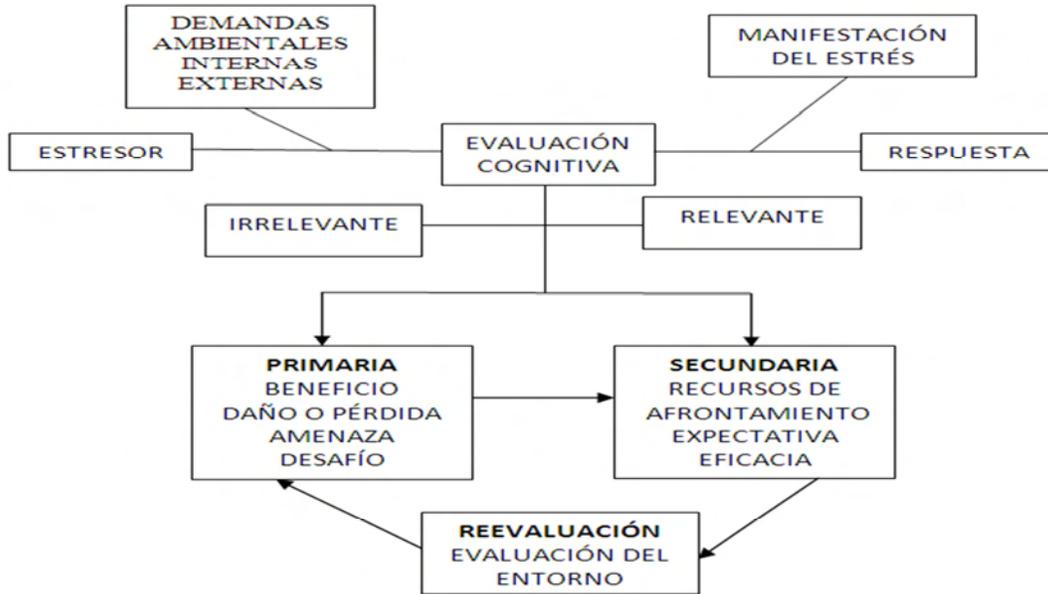


Figura 2. Modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1984).

Belloch, Sandín y Ramos (1995); Casado (2002) hacen una síntesis del modelo de Lazarus y Folkman (1984) referido anteriormente; toman cada componente del modelo y hacen una explicación práctica, resaltando la importancia de su estructura y su practicidad dentro de un plan de intervención. Según estos autores, el modelo se entiende mejor mediante los siguientes aspectos:

La demanda del medio en cuanto compromiso. Si la demanda del medio es irrelevante no afecta al sujeto, y por tanto, no significa un compromiso físico, personal, ni social y no da lugar a respuesta de orden emocional; si por el contrario, dicha demanda es relevante, la situación novedosa en el medio significa un compromiso, una alteración de la homeóstasis del sujeto, ya sea en el ámbito físico, personal o social; efectivamente, constituye una situación de estrés para el sujeto y provoca la fijación de la atención de la misma, dando lugar a un proceso de evaluación y preparación para una respuesta de adaptación.

Los procesos de evaluación de la situación estresante. Además, Belloch, Sandín y Ramos (1995); Casado (2002) siguiendo la secuencia de Lazarus y Folkman (1984) dividen esta categoría en siete fases: a) evaluación primaria, entendida como la valoración que el sujeto hace de la situación como tal, es el primer mediador psicológico en el evento estresante y en consecuencia da lugar a cuatro modalidades de evaluación como resultado

de esta primera evaluación; b) amenaza, en este ámbito el sujeto considera que no posee recursos para hacer frente a la situación, se siente desbordado por ella, genera claras respuestas ansiosas, su actividad de afrontamiento se deteriora, se torna poco eficaz, oscilando desde una actividad caótica, frenética y poco organizada, a la simple inactividad. Es significativo el deterioro de las funciones de evaluación y la regresión hacia los patrones más primitivos y menos elaborados de conducta; c) daño o pérdida, se refiere al perjuicio psicológico que ya se ha generado, por lo tanto se lo adopta como una pérdida irreparable; d) desafío o reto, aquí el sujeto considera que sus recursos son suficientes para hacer frente a la situación; e) beneficio, es el tipo de valoración que no induce a reacciones estresantes.

Las dos etapas restantes son: f) evaluación secundaria, entendida como la evaluación que hace el sujeto de los recursos que posee, tanto personales y sociales, como económicos e institucionales, para hacer frente a la demanda del medio y g) reevaluación, la cual permite que se realicen correcciones a valoraciones previas como los recursos de afrontamiento o las mismas demandas ocurren transitoriamente después de la evaluación primaria (Casado, 2002; Belloch, Sandín & Ramos, 1997).

Modelo procesual del estrés

Sandín (1989, citado en Belloch, Sandín y Ramos, 1997) afirma que desde este modelo, el estrés se entiende como el producto de una alteración en el funcionamiento normal del organismo por la acción de algún agente externo o interno, en donde la evaluación cognitiva actúa como mediador entre la respuesta (estrés) y el estímulo (estresor). Según el autor, el proceso de estrés se desarrolla en siete etapas: a) demandas psicosociales, b) evaluación cognitiva, c) respuesta de estrés, d) estrategias de afrontamiento, e) apoyo social, f) disposiciones personales y g) estado de salud (véase Figura 3).

En la misma línea, Villalobos (2007) explica el estrés desde este modelo, como el proceso comportamental compuesto por diferentes factores entre los cuales se encuentran los factores de tipo biológico, psicológico y social que acompañan a la persona cuando se enfrenta a situaciones o estímulos que son percibidos como amenazantes o dañinos, esto conlleva a que el individuo desarrolle acciones que implican una extensa exigencia psicológica y física; el autor, sostiene que en los inicios del proceso surge el estímulo estresor (o varios), los cuales son evaluados dentro del contexto donde surgen, en tanto que

el sujeto realiza una autoevaluación de los repertorios de recursos de afrontamiento que posee. En esta evaluación el sujeto hace uso de la información que emerge de su activación emocional, del mismo modo que de sus atribuciones, creencias y de los efectos del soporte social que recibe.

Según el autor “la respuesta se da en dos frentes principales: el fisiológico y el socio-cognitivo-conductual que a su vez pueden ser modulados por factores como la personalidad, el estilo de vida, la constitución biológica, la genética, la salud mental, etc. del individuo. Las respuestas dadas son retroalimentadas directamente o por medio de los cambios que se observen en el estresor” (Villalobos, 2007, p., 130).

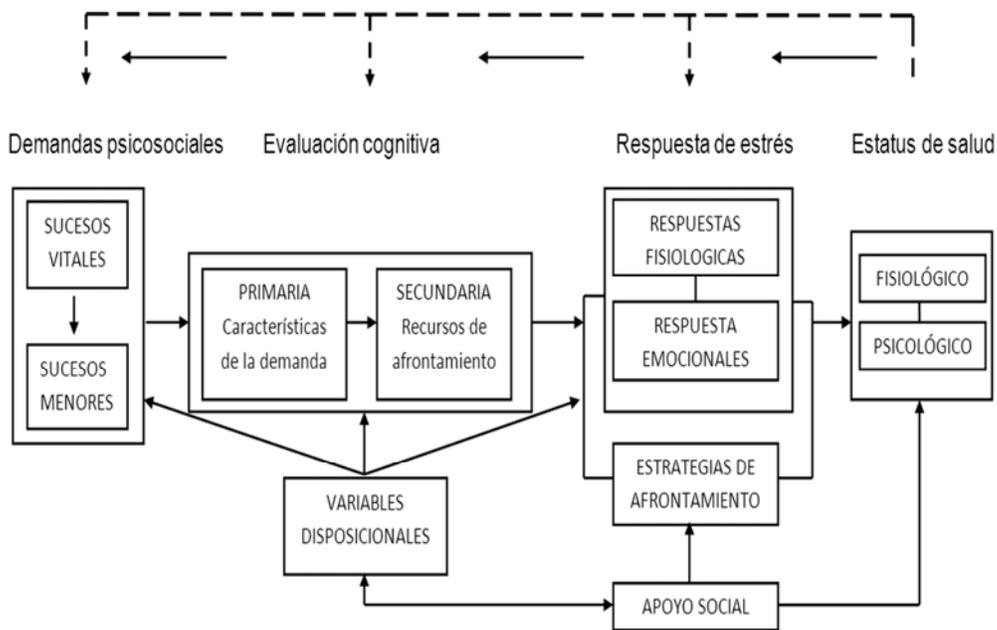


Figura 3. Modelo procesual del estrés de Sandín (1995).

Evaluación cognitiva

Lazarus y Folkman (1984, citados en Escamilla-Quintal, Rodríguez y Gonzales, 2009), sostienen que la evaluación cognitiva está centrada en la evaluación del daño, la amenaza y el desafío. Esto determina la dificultad de definir el estrés como el simple resultado de una evaluación amenazante del contexto, dado que se podría también incluir evaluaciones positivas. Es así, cómo una evaluación no debe entenderse como una simple referencia al entorno o al individuo, sino como una interacción en una transacción determinada; esto es lo que determina a la evaluación como una variable transaccional.

Por otro lado, Villalobos (2007) afirma que la evaluación cognitiva es un proceso por medio del cual se proporciona sentido a los eventos que emergen del entorno o del interior del sujeto; refleja la peculiaridad y variación de la relación que se instituye entre un sujeto con determinadas particulares (valores, preferencias, cualidades e ideas) y el contexto, cuyas características deben ser objeto de una exhaustiva apreciación y percepción para una adecuada predicción e interpretación en pro de una buena adaptación.

En la misma línea, Sandín (1995, citado en Tobón, Vinaccia y Sandín, 2003) afirma que la relevancia de los diferentes agentes estresores y su influencia en el inicio, desarrollo y agravamiento de los síntomas, va a estar determinado por el proceso de evaluación. De igual manera, Tobón, Vinaccia y Sandín (2004), sostienen que:

Tal evaluación se lleva a cabo en dos fases: evaluación automática (es una evaluación primaria que cataloga la demanda psicosocial como aceptable o amenazante, activándose el organismo en una u otra dirección) y evaluación controlada (consiste en el análisis de las demandas psicosociales y en los recursos que se poseen para afrontarlas, así como de las acciones a seguir para responder a la situación). La respuesta de estrés se produce cuando la persona percibe que no tiene los recursos personales necesarios para afrontarla (pp. 84-85).

Afrontamiento

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales de variabilidad continua que el sujeto desarrolla, orientados hacia el manejo y afrontamiento de demandas específicas externas y/o internas, que son evaluadas como excesivas e incontrolables y que anulan los recursos ya existentes del individuo. Siguiendo la misma línea y haciendo un análisis más amplio del concepto anterior, Sandín (1995, en citado en Tobón, Vinaccia y Sandín, 2003) indica que el afrontamiento se debe entender como los esfuerzos conscientes, tanto cognitivos como conductuales que hace el individuo para hacer frente al estrés, bien tratando de modificar las fuentes inductoras del mismo o bien para reducir o suprimir el estado de malestar, asumiendo un estilo personal de afrontamiento.

Por otro lado, Fernández-Abascal (1997, citado en Moscoso, 1998) define el afrontamiento como un proceso puesto en marcha por el sujeto para enfrentarse a contextos estresantes. Del éxito de dicho proceso dependerá que este se vuelva a utilizar en

situaciones estresantes similares futuras, de lo contrario utilizará nuevas estrategias, que de no encontrarlas generaría en el sujeto respuestas estresantes y de ansiedad.

Villalobos (2007) sostiene que el afrontamiento se debe entender como las acciones sociales, cognitivas y/o comportamentales que desarrolla un individuo orientadas al manejo de un evento o situación estresante, en procura de su reducción y buscando una adecuada adaptación, previniendo su aparición o en su defecto remediando el daño que el evento estresante le ha causado. De acuerdo con el autor:

Los principales objetivos del afrontamiento son: a) reducir las condiciones peligrosas del medio y fomentar perspectivas de recuperación, b) tolerar o ajustarse a eventos o realidades negativas, c) mantener una autoimagen positiva, d) mantener el equilibrio emocional y e) continuar con relaciones satisfactorias con otras personas.

De otro lado, de acuerdo con su énfasis, los tipos de afrontamiento pueden ser:

1. Centrado en el problema: que implica los esfuerzos dirigidos a hacer algo constructivo sobre las condiciones que generan estrés.
2. Centrado en la emoción: que son los esfuerzos realizados en procura de una regulación emocional, ya sea a nivel de los comportamientos que la expresan, las reacciones fisiológicas que produce o la tensión subjetiva que genera (p.,131).

Modelo explicativo del estrés y de los problemas emocionales

Para lograr un buen modelo de intervención se ha hecho necesario acudir al modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984) y al modelo procesual del estrés de Belloch, Sandín y Ramos (1995), y se propone un modelo explicativo de estrés y de problemas emocionales (véase Figura 4).

Este modelo acentúa las respuestas emocionales disfuncionales y explica que un sujeto en presencia de estresores puede percibir o no estrés, en tanto que evalúe sus propios recursos intrapersonales (autoestima y autoeficacia), recursos interpersonales (apoyo social) y la valoración del contexto como amenazante, desafiante y de daño o pérdida. Así mismo, el modelo tiene en cuenta el contexto específico de la población objeto de estudio como lo es las condiciones del sitio de trabajo, que pueden estar asociadas a la percepción de estrés, las respuestas emocionales disfuncionales y el déficit en autocontrol emocional, dado que cuando el sujeto percibe algún grado de estrés en este contexto, se producen respuestas

fisiológicas y conductuales, y por consiguiente, respuestas emocionales negativas tal como la irritación, la ansiedad, la depresión e incapacidad para auto-regular dichos estados emocionales (Bar-On, 1988, citado en García y Giménez, 2010; González & Landero, 2008).

Además, se plantea desde el modelo que existe reciprocidad en la relación de dichos factores como las condiciones del sitio de trabajo y las respuestas conductuales desadaptativas (aislamiento social y actitud hostil), fisiológica (cefalea, tensión muscular y alteración del sueño) las cuales se conjugan y generan desbarajuste emocional y/o se relacionan con la desorganización emocional generando estrés en el individuo (Ledesma & Meza, 2000).

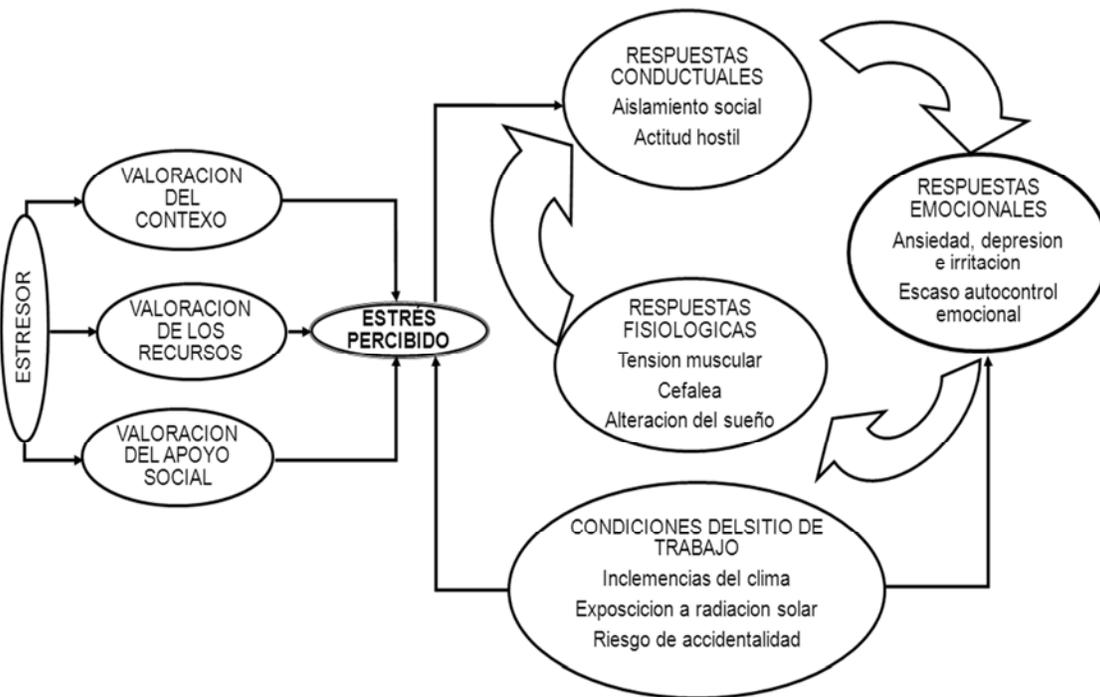


Figura 4. Modelo explicativo del estrés y de los problemas emocionales.

El modelo anterior permite deducir que todas las actividades que el individuo realiza siempre van a estar bajo la influencia de situaciones apremiantes generadoras de tensión emocional. Dichas situaciones pueden originarse de incidencias de ambientes como eventos del contexto laboral (carga laboral, carga mental, condiciones desfavorables del sitio de trabajo, etc.), sucesos del ambiente familiar (conflictos, reveses económicos, pérdidas, enfermedades) y acontecimientos sociales (problemas de convivencia, contiendas políticas, desastres naturales y humanos, etc.); por consiguiente, “esta tensión emocional

probablemente pueda convertirse en irritabilidad, falta de equilibrio emocional, ansiedad, estrés, depresión, problemas de relación” (Alfaro & Aliste, 2007, p. 89).

Por lo tanto, se podría inferir que el componente emocional no solamente cumple con una función escueta de respuesta dentro de un evento estresante, pues el componente emocional constantemente acompaña y determina los procesos del estrés y, las emociones ahí surgidas nunca van a ser de tipo positivo, al contrario, van a abundar las emociones negativas como ansiedad, temor, ira, depresión, etc. (Belloch, Sandín & Ramos, 1995).

En esta medida, es fundamental la ejecución de un modelo de trabajo que resalte el componente emocional y guíe la aplicación de un programa de educación emocional que instruya al individuo en habilidades que le permitan generar conciencia, autorregulación y autonomía emocional, para que así contrarreste todo el malestar emocional que la situación estresante le genera y atenúe la intensidad del estrés (véase Figura 5).

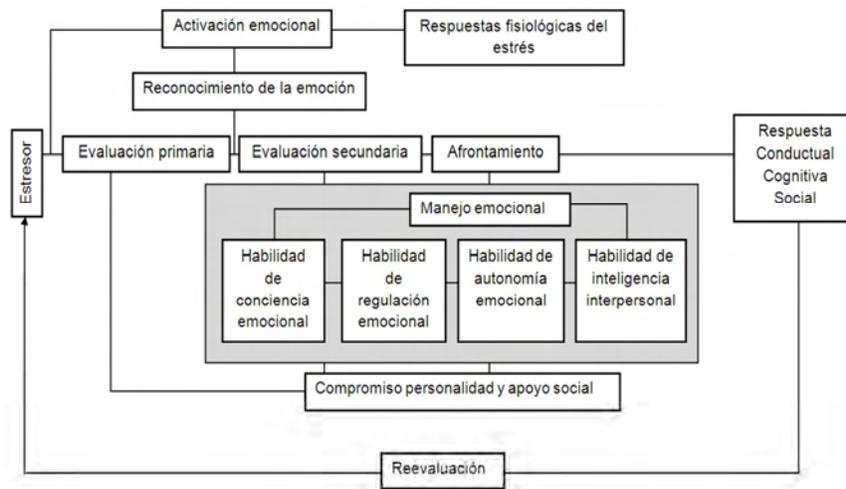


Figura 5. Asociación del modelo de estrés de Lazarus y Folkman (1984) y el modelo de habilidad de IE de Mayer y Salovey (1997).

Marco conceptual

Inteligencia emocional

Una definición apropiada para la IE es interpretarla como la habilidad propia del ser humano para hacer uso adecuado de sus estados emocionales, percibir y procesar las emociones propias y las de los otros, reconocer, regular y transmitir adaptativamente sus estados emocionales (Alterio & Pérez, 2003; Mayer, Perkins, Caruso & Salovey, 2001).

Educación emocional

El concepto de educación emocional se enmarca en un proceso orientado a disminuir la extenuación y las disfunciones relacionadas con los estados emocionales. Así mismo, previene su ocurrencia dentro de un proceso continuo y constante que procura fortalecer el desarrollo emocional. Esto le permite al individuo conocer su estado emocional, saber interpretar las emociones, gestionarlas con eficacia y aportar un mayor control a su conducta (Goleman, 1997; Blasco, Bueno, Navarro & Torregrosa, 2002).

Programa basado en la educación emocional

Un programa de educación emocional es un proceso orientado a mejorar el conocimiento de las propias emociones, reconocer las emociones de los demás, desarrollar estrategias de regulación emocional, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas, desarrollar estrategias para generar emociones positivas, mejorar las habilidades sociales y comunicativas. Por medio de dicho proceso, el sujeto adquiere habilidades para saber identificar de forma adecuada el origen y la naturaleza de las emociones propias y ejercer control sobre ellas (Bisquerra, 2003).

Estrés

El estrés se define como esa reacción del sujeto ante las exigencias del medio cuando estas desbordan sus capacidades habituales de afrontamiento, de tal manera que pueda reducirla y adaptarse, previniendo su aparición o remediando su daño. El sujeto evalúa cognitivamente si una situación es amenazante o no y los recursos con los que cuenta para enfrentarla determinando de esta manera la presencia o no del estrés. La sensación de incapacidad para apropiarse y los desafíos presentes en el medio que extralimitan las contingencias de respuesta de la persona, desencadenan el estrés (Cassaretto, Chau, Oblitas & Valdez, .2003; Franco & Slava, 2005, citado en García y Giménez, 2010; Lazarus, 2000; OMS, 2002; Villalobos, 2007).

METODOLOGÍA

Enfoque

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo porque recolectará datos numéricos que se estudiarán y analizarán mediante procedimientos estadísticos.

Tipo de estudio

El tipo de estudio es explicativo ya que se centra en saber cómo se comportarán el estrés y la IE percibida (variables dependientes) bajo la acción de un programa de educación emocional (variable independiente).

Diseño

El diseño a utilizar en la presente investigación es experimental, puesto que “se manipulará un tratamiento para observar sus efectos sobre dos variables” (Hernández, Fernández & Baptista, 2007 p. 160), es decir, se pretende establecer el posible efecto de la aplicación de un programa de educación emocional (véase Anexo 1) sobre los niveles de IE percibida y de estrés percibido.

Para el presente estudio se hará uso del diseño pre-prueba, post-prueba con grupo control y grupo experimental (véase Tabla 1). Los sujetos se asignarán a dichos grupos al azar, se administrará simultáneamente la pre-prueba, se aplicará el tratamiento al grupo experimental y finalmente, se administrará simultáneamente la post-prueba (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

Tabla 1

Diseño experimental pre-prueba, post-prueba y grupo control (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

Grupos	Procedimiento		
G ₁	O ₁	X	O ₂
G ₂	O ₃	—	O ₄

Participantes

El presente estudio se llevará a cabo con 64 Agentes de Tránsito de Pasto, quienes conforman el cuerpo operativo de la Subsecretaría de Movilidad y desempeñan funciones operativas dentro del plan de movilidad (controlar el tráfico vehicular y velar por el espacio vial), su jornada laboral está constituida por turnos de ocho horas (diurno, vespertino y nocturno). Actualmente el cuerpo operativo está conformado por un 75% de población masculina y un 25% de población femenina, en la escolaridad predomina la formación secundaria y el rango de edades va desde los 24 a los 53 años aproximadamente. Para el presente estudio los sujetos se asignarán aleatoriamente al grupo control y grupo experimental, de modo que cada grupo esté conformado por 32 participantes.

Instrumentos de medición

Para evaluar la IE percibida se utilizará la *Trait Meta-Mood Scale* [TMMS-24] que es una medida de auto-informe reducida y adaptada al castellano por Extremera, Fernández-Berrocal, & Ramos (2004), de la versión original de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).

En adaptación realizada en Barranquilla por Campo, Cervantes, Fontalvo, García y Robles (2008) en grumetes militares activos de la Escuela Naval de Suboficiales Barranquilla, la escala presentó un coeficiente de fiabilidad de 0.88; para el factor de percepción 0.88; para el factor de comprensión 0.98 y 0.95 para el factor de regulación, lo que permite considerar la escala como un instrumento adecuado para la evaluación de la IE.

La validez interna para la versión en español logró un alfa de *Cronbach* de 0.9 (Extremera, Fernández-Berrocal, & Ramos 2004), mientras que en el estudio realizado con grumetes militares activos de la Escuela Naval de Suboficiales Barranquilla logró un alfa de Cronbach de 0.88.

Campo, Cervantes, Fontalvo, García y Robles (2008) afirman que esta escala recoge los aspectos de IE interpersonal de los sujetos, en concreto, sus habilidades para atender, discriminar y reparar los propios estados emocionales.

La versión original de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) consta de 48 ítems que evalúan el meta-conocimiento de los estados emocionales. La versión adaptada por Extremera, Fernández-Berrocal & Ramos (2004) mantiene la misma estructura original aunque se descartan 24 de sus ítems y, a través de 24 ítems evalúa tres dimensiones (ocho ítems por factor): atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones.

Para la evaluación de estrés se utilizará la Escala de Estrés Percibido (PSS-10) de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983) en su versión corta de 10 ítems. En un estudio realizado por Campo, Bustos y Romero (2009) se cuantificó el estrés percibido en una muestra de estudiantes de medicina de la ciudad de Bogotá, y se obtuvo un coeficiente de fiabilidad de 0.86, mientras que Remor (2006) en estudio realizado en España con población adulta obtuvo a través de test-re-test un $r = 0.73$ de validez lo que permite considerar la escala como apropiada para la evaluación de estrés. Esta escala en población

general presenta una media de 12.1 con una desviación estándar de 5.9 (Cohen & Williamson, 1988, citados en Olivar y Pedrero, 2010).

Plan de análisis de datos

El análisis estadístico se realizará mediante la comparación de los resultados iniciales y finales obtenidos por el grupo control y experimental dentro de las escalas de estrés percibido e IE percibida. Para ello, se utilizarán tres pruebas estadísticas: la prueba de Kolmogórov-Smirnov para determinar la distribución normal de los datos obtenidos. También se aplicará la prueba de Levene para la *homocedasticidad* o igualdad entre varianzas.

Una vez determinada la distribución normal de los datos y la igualdad de varianzas se aplicará la prueba *t* de Student para muestras independientes, que permitirá evaluar si los dos grupos difieren entre sí de forma estadísticamente significativa y establecerá la existencia o no de diferencias estadísticas entre los datos iniciales y finales obtenidos por cada grupo. Si los resultados obtenidos en las dos pruebas iniciales (Kolmogórov-Smirnov y Levene) determinan que los datos no se distribuyen normalmente y las varianzas no guardan homogeneidad, se optará como prueba alternativa la prueba no paramétrica de los signos de Wilcoxon que permite comparar la mediana de dos muestras relacionadas y determina si existen diferencias entre ellas (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

El análisis estadístico se realizará mediante el paquete estadístico (Predictive Analytics SoftWare – Statistics) [PASW Statistics] versión 18 antiguo (Statistical Package for the Social Sciences) [SPSS] el cual es un conjunto de programas orientados a la realización de análisis estadísticos aplicados a las ciencias sociales y analiza puntualmente todas las variables implicadas en el estudio. Entre las características fundamentales del PASW Statistics están: la de automatizar el proceso de medición y evaluación, la de centrarse en un área de interés, la de predecir resultados, la de encontrar patrones dentro de un fichero de datos; además, es una de las herramientas estadísticas más utilizadas en investigaciones psicológicas en el mundo.

Variables

En este estudio se manejarán tres tipos de variables:

Variables dependientes

Hace relación a niveles de estrés percibido y nivel de IE percibida.

Variable independiente

Se trata del programa de intervención basado en la educación emocional.

Variables intervinientes

Para garantizar una eficacia del tratamiento se ejercerá control sobre cinco variables que de alguna manera pueden afectar los resultados.

Lugar de intervención. El control de esta variable se realizará conservando un lugar fijo e invariable durante toda la intervención.

Estilo de intervención. Los investigadores estandarizarán dentro de un manual el estilo de intervención que garantizará ausencia de cambios y tergiversación de las temáticas.

Tiempos de intervención. Se mantendrá un tiempo fijo para cada sesión evitando prolongaciones o disminuciones sustanciales de tiempo.

Material y metodología de trabajo. Los recursos y materiales utilizados para la ejecución del programa guardarán homogeneidad de tal forma que no existan en el transcurso de las sesiones y los módulos diferencias significativas en la estética y recursos creativos de dicho material.

Sonido ambiental. Por tratarse de un programa de educación emocional que involucra concentración, atención y regulación emocional cada sesión se llevará a cabo dentro de un ambiente de calma.

Hipótesis

Hipótesis de trabajo

La implementación de un programa de educación emocional incrementa los niveles de IE percibida en el personal de agentes de tránsito de la ciudad de Pasto.

La implementación de un programa de educación emocional disminuye los niveles de estrés percibido en el personal de agentes de tránsito de la ciudad de Pasto.

Hipótesis nulas

La implementación de un programa de educación emocional no disminuye los niveles de estrés en el personal de agentes de tránsito de la ciudad de Pasto.

La implementación de un programa de educación emocional no incrementa los niveles de IE percibida en el personal de agentes de tránsito de la ciudad de Pasto.

Procedimiento

En primer lugar, se llevará a cabo una evaluación inicial para medir los niveles de estrés y de IE percibida en los sujetos del grupo control y grupo experimental, administrando la escala de estrés percibido de Cohen y Mermelstein en su versión breve EEP-10 y la escala TMMS-24 reducida y adaptada al castellano por Extremera, Fernández-Berrocal, & Ramos (2004).

Concluida esta evaluación inicial se procederá al ajuste y ejecución del programa de educación emocional, el cual se ha diseñado bajo los lineamientos y el modelo de educación emocional de Bisquerra (2009) (véase Anexos 1 y 2).

El programa presenta dos fases (fase de regulación emocional y fase de habilidades de interacción social) y se desarrollará a lo largo de seis semanas, con dos sesiones de trabajo semanal y con una intensidad horaria de dos horas por cada sesión de trabajo (véase Tabla 2).

Concluida la aplicación del programa de educación emocional se procederá a obtener nuevamente una medición de los niveles de estrés percibido e IE percibida de los grupos control y experimental, con el fin de comprobar si se ha producido alguna variación en dichos niveles y determinar la eficacia del programa.

Finalmente, atendiendo a criterios éticos se programará la ejecución del programa con aquellos participantes que conformaron el grupo control, en donde se desarrollarán los temas del programa de educación emocional a través de talleres y encuentros.

Tabla 2

Duración, secuenciación y temporalización del programa de educación emocional

Duración, secuenciación y temporalización				
Estructura temática	Semanas	Sesiones	Intensidad horaria	
Ira fase. Componente de autorregulación emocional	Módulo 1. Conciencia del propio estado emocional.	1	2	4
	Módulo 2. Habilidades de autorregulación emocional.	1	2	4
	Módulo 3. Expresión	1	2	4

	emocional.			
2da fase. Componente de adaptabilidad emocional	Módulo 4. Solución de problemas.	1	2	4
	Módulo 5. Prueba de realidad.	1	2	4
	Módulo 6. Flexibilidad.	1	2	4

Elementos éticos y bioéticos

El presente estudio está enmarcado dentro de procesos inherentes a la profesión del psicólogo haciendo uso de la evaluación psicológica, la intervención clínica grupal, la manipulación de variables, la psicoeducación y orientación y, por consiguiente, todo lo que implica un estudio experimental (Ley 1090, 2006).

Ya que es necesario para el presente estudio la aplicación y evaluación de un programa de intervención, como también el uso de material psicotécnico, los investigadores se han ilustrado frente a dichas temáticas y materiales, además, están en continuo acompañamiento de personal experto e idóneo (asesor de proyecto y personal docente de la Universidad de Nariño) que guiarán el proceso de evaluación e intervención (Ley 1090: Art. 45 - 49, 2006).

Por otra parte, los investigadores realizarán el estudio ciñéndose en los criterios de respeto a la dignidad, la protección de los derechos y el bienestar de los seres humanos. Así mismo, el estudio estará regido mediante los principios científicos y éticos, donde en los procesos prevalezca la seguridad de los beneficiarios y se expresen los riesgos mínimos de investigación, debido a que la obtención del conocimiento en humanos es estrictamente necesario. (Ministerio de Salud: Resolución No. 0008430, 1993).

Además, se contará con el consentimiento informado y por escrito del sujeto, y sólo se realizará siempre y cuando se haya obtenido la respectiva autorización. Se deberá presentar la justificación y los objetivos de la investigación, los procedimientos que vayan a emplearse, las molestias y riesgos esperados, así como también los beneficios y las ventajas obtenidas de los participantes dentro de la investigación.

Así mismo, se tendrá en cuenta la selección aleatoria del personal para obtener una asignación imparcial de los participantes de cada grupo ya que el diseño de la investigación

es de tipo experimental. Se protegerá la privacidad de los sujetos en todo momento y sólo se identificará al sujeto cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice.

Si bien la presente investigación conlleva un riesgo mínimo para los participantes por tratarse de un estudio prospectivo en donde se administrará material psicotécnico para la recolección de datos y se intervendrán variables psicosociales, los sujetos no se verán afectados en su integridad física y psicológica puesto que el proceso que se llevará a cabo se ceñirá estrictamente a la normatividad pertinente y no involucrará intervenciones que generen cambios bruscos que estropeen o amenacen la integridad del individuo (Ministerio de Salud: Art. 11, 1993).

En el presente estudio se utilizará información clara y manejable, sin ambigüedades que perjudiquen al participante, dado que la aplicación de las técnicas y materiales no amerita un tipo de procedimiento contrario a la claridad, pues se acudirá a estrategias como información gráfica, contenidos, reflexiones cotidianas y contextualizadas (Ley 1090: Art. 51, 2006).

Es importante tener en cuenta que el proceso de revisión, análisis y referencia de todo el compendio teórico para la presente investigación, se ha ajustado a lo exigido en el artículo 56 de la 1090 que se resalta la importancia de realizar citas textuales, citar teorías o postulados que permitan la corroboración y sustentación de los argumentos, respetando la autoría, reconociendo la labor y el proceso que se desarrolla para lograr un resultado teórico. Cabe anotar que los investigadores a través y desde el presente estudio, asumirán una postura crítica y reflexiva bajo el marco de respeto de ideales y realidades llámese religiosas, sociales o personales.

RESULTADOS

Resultados pre-test

Resultados pre-test de estrés percibido

Una de las variables estudiada fue el estrés percibido en los participantes, éste se evaluó mediante la escala de estrés percibido PSS-10 aplicada a 38 Agentes de Tránsito (19 para el grupo experimental y 19 para grupo control). Los resultados pre-test en la estadística descriptiva de los dos grupos muestran medias similares que sugieren dos grupos equiparables con respecto a niveles de estrés (véase Tabla 4).

Tabla 3

Estadística descriptiva de los niveles de estrés pre-test

Muestra	Frecuencia	Media	Varianza	Desviación típica	Mínimo	Primer cuartil	Mediana
Grupo experimental	19	20.36	28.69	5.35	11	15	22
Grupo control	19	20.1	25.98	5.09	7	17	20

Análisis de diferencias pre-test en niveles de estrés percibido

Antes de realizar el análisis de diferencia de medias se analizó la normalidad e igualdad de varianzas de la muestra. Se comprobó mediante la prueba de Levene que no hubo desigualdad estadísticamente significativa de varianzas (F -valor calculado=0.323, $gl=36$, F -valor crítico=5.71, p -valor unilateral=0.573). A través de la prueba de Shapiro Wilk se encontró que los datos se ajustaron a una distribución normal (W -valor calculado=0.907, p -valor unilateral=.065, $\alpha=.05$) esto permitió utilizar la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes en el análisis de las diferencias entre los dos grupos.

Para la aplicación de la prueba t de Student se utilizó un nivel de significancia $p<.05$. A este umbral y adoptando la igualdad de varianzas, los resultados permitieron establecer que las puntuaciones en los dos grupos no fueron diferentes ($t=0.155$, $gl=36$, t -valor crítico=2.028) y (p -valor bilateral=0.878, $gl=36$, $\alpha=.05$) por lo tanto no hubo diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las puntuaciones de estrés pre-test ya que el t -valor calculado es inferior al t -valor crítico y el p -valor bilateral supera al umbral de significancia. Analizando los resultados obtenidos en la escala PSS-10 por los dos grupos mediante el diagrama *Box Plots*, se tiene que el grupo experimental presenta mayor dispersión en los datos, no obstante, los dos grupos tienden a congregarse en puntajes similares (véase Figura 6).

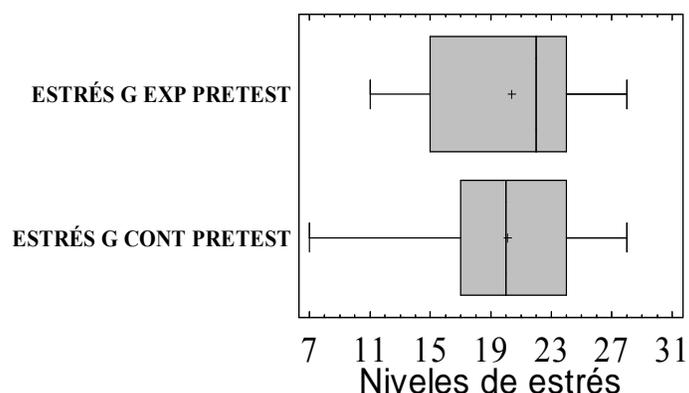


Figura 6. Comparación pre-test de puntuaciones medias PSS.

Resultados pre-test de IE percibida

Otra de las variables a medir en el presente estudio fue la IE percibida. Los resultados del pre-test obtenidos para esta variable en la escala TMMS-24 muestran que los dos grupos son equiparables en las puntuaciones, aunque con una ligera puntuación alta en el grupo experimental. Si se realiza una comparación de los resultados por factores de IE se observa que las diferencias más notables se dan en los factores de claridad y reparación emocional (véase Tabla 5).

Tabla 4

Estadística descriptiva de los niveles de IE percibida pre-test

	Grupo experimental pre-test			Grupo control pre-test		
	Atención	Claridad	Reparación	Atención	Claridad	Reparación
Mediana	26	29	35	24	27	32
Media	25	28.5	33	24	26.3	30.7
Desviación típica	5.6	4.6	5	6.5	7	5.9

En cuanto a distribución, el análisis mediante la gráfica Box Plots muestra similitud de los datos pues éstos se agrupan entre el nivel 22 y 38. No obstante, el factor de claridad emocional en el grupo control y reparación emocional en el grupo experimental, presentan mayor dispersión con respecto a los demás factores (véase Figura 7).

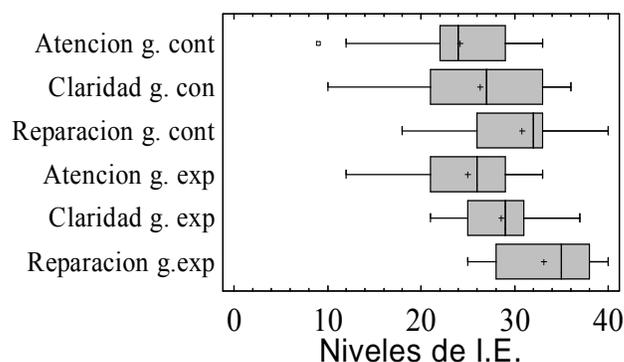


Figura 7. Puntuaciones medias pre-test de niveles de IE percibida grupo control y experimental.

Análisis de diferencias pre-test en niveles de IE percibida

Con antelación se realizó la aplicación de las prueba de Levene y de Shapiro Wilk las cuales mostraron que los datos siguen un distribución normal en cada una de los factores de IE. Al umbral de un nivel de significación $p < .05$ se puede afirmar que los datos obtenidos en cada una de las tres dimensiones de la escala TMMS-24 se ajustaron a una distribución normal, no obstante, el índice de *curtosis* muestra que en el factor de reparación emocional en el grupo experimental los datos se alejan ligeramente de la normalidad. Sin embargo, esto no impidió aplicar la prueba T Student para el análisis de diferencias entre los grupos ya que la anormalidad de los datos a la luz de la prueba de Shapiro Wilk no fue estadísticamente significativa.

Obtenidos resultados favorables en lo que tiene que ver con la distribución normal de los datos e igualdad de varianzas de la muestra, se procedió a realizar la comparación de medias a través de la prueba t de Student. Para este procedimiento se vio la necesidad de calcular la diferencia por cada factor de IE de la escala, para así tener un resultado más específico. Al umbral de un nivel de significancia $p < .05$ los resultados demostraron que la diferencia para el factor de atención emocional no fue estadísticamente significativa entre los dos grupos ($t = -0.425$, $gl = 36$, t -valor crítico = 2.028) y (p -valor bilateral = 0.674, $gl = 36$, $alfa > .05$) puesto que el t -valor calculado es inferior a t -valor crítico. De igual forma no existieron diferencias estadísticamente significativas para claridad emocional ($t = -1.152$, $gl = 36$, t -valor crítico = 2.028) y (p -valor bilateral = 0.257, $gl = 36$, $alfa > .05$) y reparación emocional ($t = -1.293$, $gl = 36$, t -valor crítico = 2.028) y (p -valor bilateral = 0.204, $gl = 36$,

$\alpha > .05$), por otro lado, se tiene que el *p-valor bilateral* en los tres factores es mayor al nivel de significancia $\alpha = .05$, por lo tanto, no se puede rechazar la hipótesis estadística de igualdad de medias entre los dos grupos (véase Tabla 6).

Tabla 5

Comparación de medias mediante t de Student en la evaluación pre-test de niveles de IE percibida

	Atención	Claridad	Reparación
<i>t-valor observado</i>	-0.425	-1.152	-1.293
<i>t-valor crítico</i>	2.028	2.028	2.028
<i>gl</i>	36	36	36
<i>p-valor bilateral</i>	0.674	0.257	0.204
<i>alfa</i>	.05	.05	.05

Resultados pos-test

Resultados pos-test de estrés percibido

Una vez culminado el tratamiento aplicado al grupo experimental se procedió a la comparación de los resultados obtenidos por dicho grupo después del tratamiento frente al grupo control. Con antelación se realizó el análisis de normalidad e igualdad de varianzas mediante la prueba de Levene se identificó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre varianzas (*F-valor calculado*=0.618, *F-valor crítico*=5.471, $\alpha = .05$) así mismo, la prueba de Shapiro Wilk demostró que los datos se ajustan a una distribución normal (*W-valor calculado*=0.926, *p-valor unilateral*=0.143, $\alpha > .05$).

La estadística descriptiva mostró una disminución en la media del grupo experimental, pero para comprobar si esa disminución era estadísticamente significativa se debía recurrir a la prueba *t* de Student. Otras medidas de tendencia central como la mediana y la varianza mostraron descensos en los niveles de estrés en el grupo experimental frente al grupo control (véase Tabla 7).

Tabla 6

Estadística descriptiva puntuaciones PSS pos-test

	Grupo experimental	Grupo control
Mínimo	11	8
Primer cuartil	17	19
Mediana	19	20
Tercer cuartil	21	23
Máximo	25	28

Media	18.73	20.21
Curtosis	0.733	0.963
Asimetría	-0.805	-0.761
Varianza estimada	12.9	25
Desviación típica	3.6	5

Análisis de diferencias pos-test grupo experimental y grupo control en niveles de estrés percibido

Atendiendo a la hipótesis de trabajo de la investigación y a los objetivos de la misma, se procedió a calcular las diferencias en los niveles de estrés percibido entre grupo control y experimental. El análisis de las diferencias entre los dos grupos después del tratamiento, no mostró cambios significativos en los niveles de estrés en el grupo experimental. Los resultados arrojados por la prueba *t* de Student no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las dos medias ($t=-1.037$, $gl=36$, $t\text{-valor crítico}=2.028$) y ($p\text{-valor bilateral}=0.307$, $gl=36$, $p>.05$), entonces, se puede afirmar que no existe una reducción estadísticamente significativa de los niveles de estrés en el grupo experimental frente al grupo control ya que el *t-valor calculado* es inferior al *t-valor crítico* y *p-valor bilateral* supera al nivel de significancia. Este resultado demuestra que el nivel de estrés del grupo experimental frente al grupo control no disminuyó significativamente después del tratamiento para un nivel de confianza del 95%.

La comparación de las puntuaciones medias antes y después del tratamiento muestra que en el grupo control se mantuvieron estables los niveles de estrés, pero en el grupo experimental se da una ligera disminución de estrés, alcanzando una diferencia de más de dos unidades con respecto al grupo control, lo que sugiere un tratamiento ineficaz (véase Figura 8).

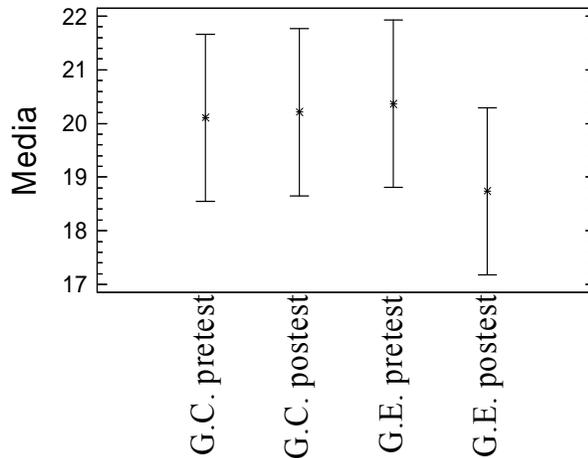


Figura 8. Comparación de resultados de niveles de estrés pre-test, post-test del grupo control y grupo experimental.

Analizando los resultados desde la gráfica de Box Plots se observó que el grupo experimental y grupo control en el medición pre-test, presentaban mayor dispersión de sus datos y el 50% de la población en el grupo experimental se conglomeraba en niveles de estrés que oscilaban entre 15 y 22, mientras que en el grupo control el 50% de la población se agrupaba entre niveles de estrés de 20 y 23. No obstante, después del tratamiento se observó que en el grupo experimental disminuyó la dispersión de los datos y el 100% de la población se concentró en niveles de estrés entre 17 y 21 y el grupo control se mantuvo estable en los niveles de estrés obtenidos en el pre-test (véase Figura 9).

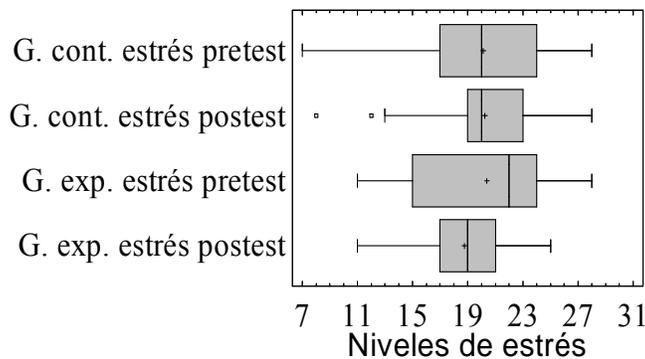


Figura 9. Distribución de los puntajes de estrés percibido dentro de cada grupo.

Análisis de diferencias en niveles de estrés percibido pre-test y pos-test en grupo experimental

Al analizar los resultados del grupo experimental antes y después del tratamiento, mediante la estadística descriptiva, se observó que la media de estrés percibido ha

disminuido. Los extremos presentaron una disminución en la puntuación máxima, mientras que las puntuaciones mínimas se mantuvieron estables. La varianza también presentó una disminución considerable, aunque para estimar las diferencias en el presente estudio, tan solo se tuvo en cuenta la media (véase Tabla 8).

Tabla 7

Estadística descriptiva niveles de estrés pre-test, pos-test grupo experimental

	Grupo experimental pre-test	Grupo experimental pos-test
Primer cuartil	15	17
Mediana	22	19
Tercer cuartil	24	21
Mínimo	11	11
Máximo	28	25
Media	20.36	18.73
Curtosis	-0.786	0.733
Asimetría	-0.633	-0.805
Varianza estimada	28.69	12.98
Desviación típica	5.3	3.6

El análisis de los resultados mediante la prueba t de Student demostró que la diferencia antes y después del tratamiento en el grupo experimental, no fue estadísticamente significativa ($t=1.102$, $gl=36$, $t\text{-valor crítico}=2.028$) y ($p\text{-valor bilateral}=0.278$, $gl=36$, $alfa>.05$) partiendo de la hipótesis que la media del grupo experimental después del tratamiento es menor a la media obtenida antes del tratamiento, se concluye que el $t\text{-valor calculado}$ es inferior a $t\text{-valor crítico}$ y el $p\text{-valor bilateral}$ es superior al umbral $alfa .05$. Por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula a favor de la hipótesis de trabajo a un nivel de confianza del 95%.

El análisis mediante la gráfica de medias muestra una ligera disminución de los niveles de estrés en el grupo experimental después de recibir el tratamiento con una diferencia de tres unidades frente a los resultados obtenidos en el pre-test, lo que corrobora la debilidad del programa de educación emocional para reducir niveles de estrés percibido en Agentes de Tránsito (véase Figura 10).

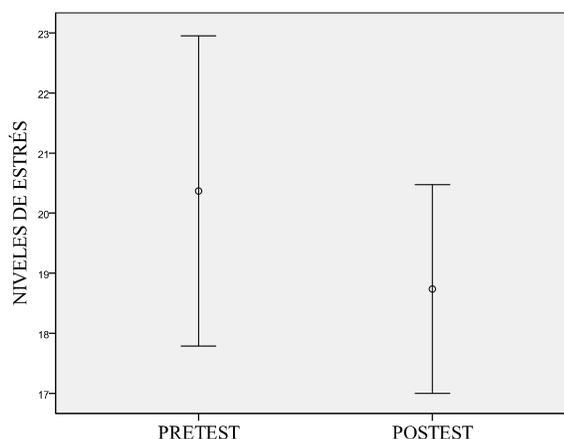


Figura 10. Comparación de niveles de estrés en grupo experimental antes y después del tratamiento.

Resultados pos-test de niveles de IE percibida

Los resultados obtenidos por el grupo experimental en niveles de inteligencia emocional indicaron que no hubo diferencia significativa frente al grupo control en ninguno de los factores de IE después del tratamiento. La estadística descriptiva mostró que a nivel de puntuaciones medias, los puntajes obtenidos por uno y otro grupo presentaron mínimas diferencias, lo que habla de un efecto débil del programa sobre las habilidades de IE (véase Tabla 9).

Tabla 8

Estadística descriptiva de la medición pos-test de IE percibida

	Grupo experimental			Grupo control		
	Atención	Claridad	Reparación	Atención	Claridad	Reparación
Mínimo	18	24	25	12	19	14
Primer cuartil	23	26	30	23	25	28
Mediana	28	29	32	27	31	34
Tercer cuartil	32	33	35	29	33	37
Máximo	39	40	39	36	40	40
Media	27.42	29.78	32.21	26.26	29.57	32.52
Curtosis	-0.460	-0.161	-0.458	0.343	-0.582	2.361
Asimetría	0.119	0.786	-0.354	-0.525	.004	-1.353
Varianza	33.25	20.84	15.17	40.76	33.03	41.81
Desviación típica	5.7	4.5	3.8	6.3	5.7	6.4

Análisis de diferencias pos-test en niveles de IE percibida en grupo control y experimental

Antes de someter los datos a la prueba *t* de Student se analizó mediante la prueba de Shapiro Wilk la normalidad de los mismos obteniendo resultados favorables que indican que la muestra sigue una ley normal (véase Tabla 10).

Tabla 9

Análisis de distribución normal

	Grupo experimental pos-test			Grupo control pos-test		
	Atención	Claridad	Reparación	Atención	Claridad	Reparación
<i>W-valor observado</i>	0.975	0.921	0.950	0.935	0.975	0.885
<i>p-valor unilateral</i>	0.871	0.117	0.403	0.211	0.873	0.026
<i>alfa</i>	.05	.05	.05	.05	.05	.05

Así mismo, mediante la prueba de Levene se analizó la igualdad de varianzas para cada factor de IE determinando que no existe desigualdad estadísticamente significativa de varianzas (véase Tabla 11).

Tabla 10

Análisis de igualdad de varianzas

	Atención	Claridad	Reparación
<i>F-valor observado</i>	.001	1.274	2.960
<i>F-valor crítico</i>	5.471	5.471	5.471
<i>p-valor unilateral</i>	0.979	0.266	.094
<i>alfa</i>	.05	.05	.05

Factor de atención emocional

Aplicada la prueba *t* de Student se obtuvieron resultados que estadísticamente no fueron significativos para apoyar una diferencia. Para el factor de atención emocional se obtuvo (*t-valor calculado*=0.587, *gl*=36, *t-valor crítico*=2.028), en este resultado el *t-valor calculado* obtenido fue inferior al *t-valor crítico*, mientras que el *p-valor bilateral*=0.561 superó al umbral de significación *alfa*=.05, en consecuencia, la diferencia entre los dos grupos con respecto al factor de atención emocional no fue significativa.

Factor de claridad emocional

Con respecto al factor de claridad emocional según la prueba *t* de Student no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos (*t-valor calculado*=0.125, *gl*=36, *t-valor crítico*=2.028), estos resultados establecieron inferioridad del *t-valor calculado* frente al *t-valor crítico*. Por otra parte, el *p-valor bilateral* superó al umbral de significancia (*p-valor bilateral*=0.901, *gl*=36, *p*>.05) lo que sugiere el rechazo de la hipótesis estadística de diferencia significativa de medias entre los dos grupos.

Factor de reparación emocional

Los resultados para el factor de reparación emocional arrojados por la prueba *t* de Student determinaron que no existió diferencia estadísticamente significativa entre los grupos control y experimental (*t-valor calculado*=-0.182, *gl*=36, *t-valor crítico*=2.028) y (*p-valor bilateral*=0.856, *gl*=36, *p*>.05), el *t-valor calculado* es supremamente inferior al *t-valor crítico* y el *p-valor bilateral* superó al umbral de significancia, por lo tanto, no se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. En consecuencia, la diferencia de medias no fue significativa entre los grupos control y experimental después del tratamiento, con respecto al factor de reparación emocional.

El análisis mediante el gráfico de barras muestra las diferencias mínimas entre los grupos experimental y control en cada uno de los tres factores de IE. La atención emocional fue el único factor que presentó alguna diferencia a favor del grupo experimental (véase Figura 11).

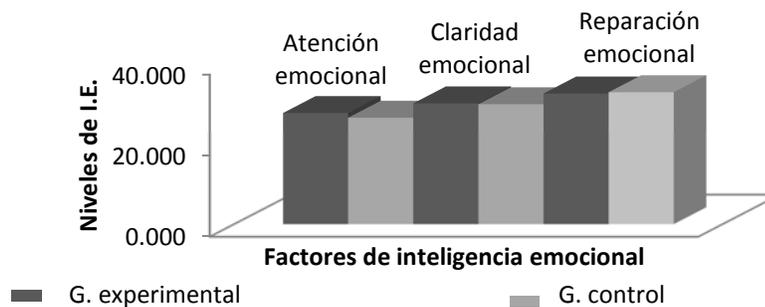


Figura 11. Comparación de niveles de IE pos-test grupo control y grupo experimental.

Resultados pre-test y pos-test de niveles de IE percibida en el grupo experimental

Una vez comparados los dos grupos experimental y control se procedió a la comparación de los resultados obtenidos por el grupo experimental antes y después del tratamiento. Los resultados desde la estadística descriptiva mostraron diferencias en el

grupo experimental después de recibir el tratamiento. La diferencia más marcada según la media se dio en el factor de atención emocional; no obstante, los otros dos factores guardaron diferencias modestas. Por otro lado, los valores mínimos y máximos obtenidos por el grupo experimental en el factor de atención después del tratamiento establecieron una gran diferencia con respecto al pre-test; así mismo, los cuartiles 1 y 3 en los tres factores de IE, guardaron alguna diferencia (véase Tabla 12).

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de los niveles de IE antes y después del tratamiento en el grupo experimental

	Puntuaciones pre-test			Puntuaciones pos-test		
	Atención	Claridad	Reparación	Atención	Claridad	Reparación
Mínimo	12	21	25	18	24	25
Primer cuartil	21	26	28	23	26	30
Mediana	26	29	35	28	29	32
Tercer cuartil	29	31	38	32	33	35
Máximo	33	37	40	39	40	39
Media	25	28.57	33.1	27.42	29.78	32.21
Curtosis	-0.094	-0.363	-1.426	-0.46	-0.161	-0.458
Asimetría	-0.743	0.177	-0.296	0.119	0.786	-0.354
Varianza	32.22	21.70	25.98	33.25	20.84	15.17
Desviación típica	5.67	4.65	5.09	5.76	4.56	3.89

El análisis de los resultados mediante la gráfica de barras, muestra que los factores de atención emocional y claridad emocional fueron los que registraron algunos cambios favorables después del tratamiento. Sin embargo, el factor de reparación emocional parece afectarse negativamente (véase Figura 12).

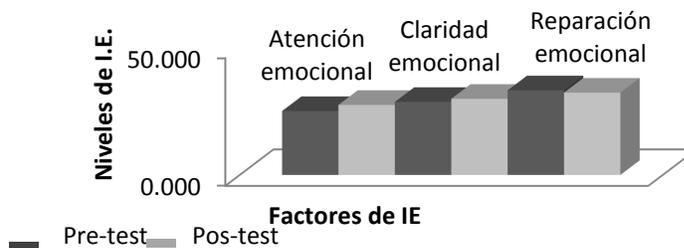


Figura 12. Comparación de niveles de IE pre-test, pos-test grupo experimental.

Análisis de diferencias en niveles de IE percibida pre-test y pos-test en grupo experimental

El análisis de las diferencias en el grupo experimental mediante la aplicación de la prueba *t* de Student mostró que no existieron diferencias significativas en los tres factores de IE.

Atención emocional

Los resultados demostraron que no se obtuvo diferencias estadísticamente significativas en este factor de IE (*t-valor calculado*=1.304, *gl*=36, *t-valor crítico*=2.028) y (*p-valor bilateral*=0.2, *gl*=36, *p*>.05). Partiendo de una hipótesis estadística de igualdad de medias se obtuvo que el valor *t* obtenido es inferior al *t-valor crítico*, al igual que el *p-valor bilateral* es superior al umbral de significancia. En consecuencia no existió diferencia estadísticamente significativa en el grupo experimental después del tratamiento con respecto al factor de atención emocional.

Claridad emocional

Obtenidos los valores de la prueba *t* de Student para este factor (*t-valor calculado*=0.809, *gl*=36, *t-valor crítico*=2.028) y (*p-valor bilateral*=0.424, *gl*=36, *p*>.05) se concluyó que no existieron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de claridad emocional pre-test, pos-test en el grupo experimental, dado que el *t-valor calculado* no superó el *t-valor crítico* y, el valor *p-bilateral*, superó al umbral de significancia.

Reparación emocional

Para este factor la prueba *t* de Student demostró que no existieron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y el pos-test del grupo experimental (*t-valor calculado*=0.608, *gl*=36, *t-valor crítico*=2.028) y (*p-valor bilateral*=0.547, *gl*=36, *p*>.05), el *t-valor* no superó el *t-valor crítico* y el *p-valor* excedió al umbral de significancia.

El análisis mediante la gráfica Box Plots muestra los cambios ocurridos en el grupo experimental después del tratamiento. En cuanto a la dispersión de los datos existen algunas diferencias en cada uno de los factores: en el factor de atención emocional los datos se mostraron más dispersos después del tratamiento y un 25% de la población se encontró por encima de 30, lo que no ocurría en el pre-test; el factor de claridad emocional también se afectó positivamente y, a diferencia del pre-test, en el pos-test mostró un 50% de la

población puntuando por encima de 30. El factor de reparación emocional es el que más se vio afectado dado que los datos en el pos-test se mostraron más concentrados y, si bien mostró que hubo puntuaciones que se redujeron también, mostró que las puntuaciones bajas desaparecieron y, en consecuencia, las puntuaciones se agruparon entre 30 y 35, lo que denotó un nivel adecuado de reparación emocional (véase Figura 13).

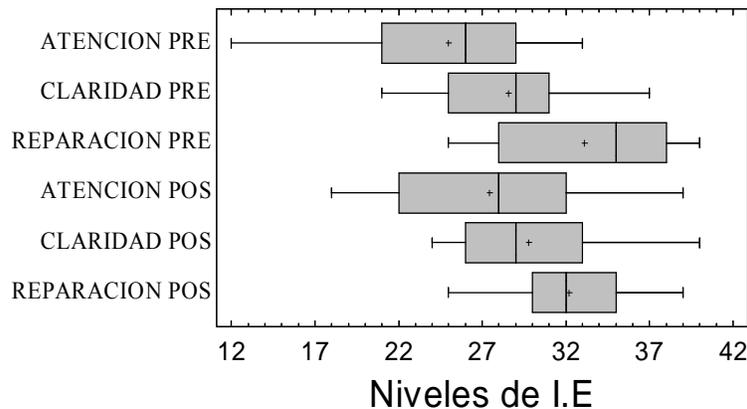


Figura 13. Comparación pre-test, pos-test de puntuaciones medias de niveles de IE percibida grupo experimental.

Análisis de correlación

Los resultados obtenidos mediante la prueba de correlación de Pearson determinaron que no existe relación estadísticamente significativa entre el estrés percibido y cada uno de los tres componentes de la IE dentro de la población trabajada (datos pre-test, grupo experimental y grupo control). Se observó que el componente de atención emocional no presenta una relación estadísticamente significativa con el estrés percibido al igual que los componentes de claridad y reparación emocional (véase Tabla 13).

Tabla 12

Correlaciones entre el estrés y los componentes de IE

	Atención emocional	Claridad emocional	Reparación emocional
<i>Valor observado(r)</i>	0.013	0.049	0.195
<i>p-valor bilateral</i>	0.939	0.770	0.240
<i>alfa</i>	.05	.05	.05

En el análisis gráfico del estrés con el componente de atención emocional se observa como los datos se dispersan o se alejan de la recta de ajuste denotando una correlación débil que concuerda con el índice de correlación de Pearson (véase Figura 14).

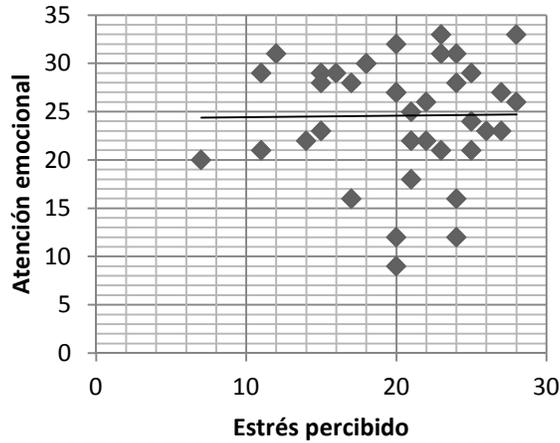


Figura 14. Gráfica de dispersión de los datos de estrés y atención emocional.

Así mismo, al analizar la tendencia lineal en la relación del estrés con el componente de claridad emocional mediante el gráfico de dispersión, se observa que los datos se disgregan con respecto a la recta de ajuste lo que indica ausencia de relación entre estas dos variables, resultado que es respaldado también por el índice de Pearson (véase Figura 15).

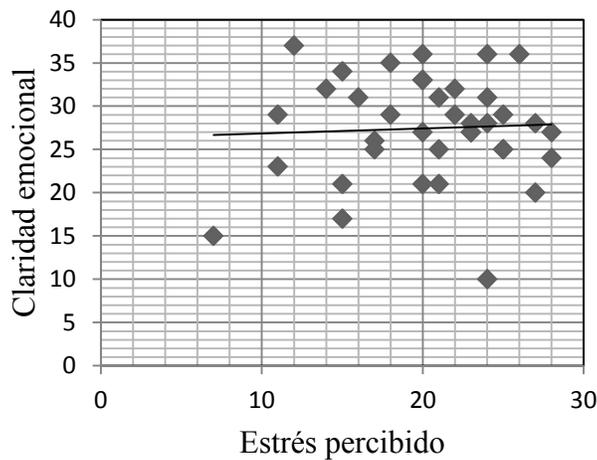


Figura 15. Gráfica de dispersión de los datos de estrés y claridad emocional.

La correlación del estrés con la reparación emocional también muestra debilidad. Los datos dispersos de la línea de ajuste sugieren ausencia de tendencia lineal en la relación concordando así con el índice de Pearson (véase Figura 16).

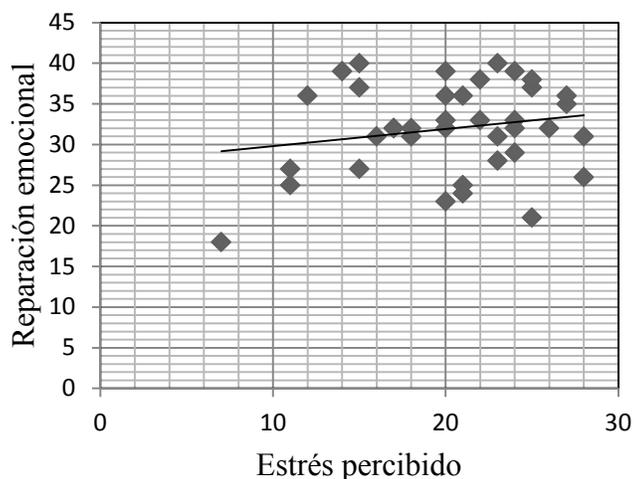


Figura 16. *Gráfica de dispersión de los datos de estrés y reparación emocional.*

El análisis mediante la prueba de correlación de Pearson y el gráfico de dispersión sugieren ausencia de relación entre el estrés y los tres componentes de IE. El estrés percibido según estos resultados no se relaciona ni positiva, ni negativa y ni significativamente con los componentes de atención, claridad y reparación emocional. Esto implica que la modificación en cada una de los tres componentes de IE no afecta los niveles de estrés percibido.

DISCUSIÓN

El objetivo fundamental del presente estudio fue determinar los efectos de un programa de educación emocional sobre los niveles de estrés percibido e IE percibida en Agentes de Tránsito de Pasto.

El análisis de los resultados demostró que el programa no fue efectivo para la reducción de los niveles de estrés percibido en los participantes del grupo experimental; también, mostró ineficacia para incrementar las habilidades de IE, dado que los progresos en cada uno de los factores de IE en el grupo experimental, no presentaron significancia estadística. Consecuentemente, se puede señalar que el programa fue inefectivo como tratamiento para incrementar IE percibida y reducir niveles de estrés percibido.

Al demostrar la ineficacia del programa mediante los resultados estadísticos, no es posible aceptar las hipótesis de trabajo, ya que los niveles de estrés percibido e IE percibida, después de aplicar el tratamiento, si bien se redujeron, dicha disminución carece de significancia estadística, por lo tanto no se pueden rechazar las hipótesis nulas. Por consiguiente, es importante relacionar las concepciones de Bisquerra (2003) sobre las

dificultades para encontrar eficacia y factibilidad con un programa de educación de la IE, pues una de las causas desfavorables para este tipo de programas, son las valoraciones erróneas que están presentes en un individuo, en situaciones estresantes o cuando experimenta episodios emocionales negativos (ira, dolor intenso, tristeza profunda y episodios ansioso-depresivos). Si bien el programa de entrenamiento está dirigido a contrarrestar este tipo de dificultades mediante ejercicios y tareas cognitivas (reconocimiento de pensamientos disfuncionales e imaginaria), esto no garantiza el éxito de la intervención, ya que todo programa de educación emocional debe establecerse no únicamente desde la praxis de las emociones, sino desde el ofrecimiento de conocimientos temáticos y, este último, no se favorecería en programas con tiempos y espacios limitados.

Así mismo, el estado de ánimo de un sujeto es determinante a la hora de encontrar progresos con un programa de intervención basado en IE, y así como los sujetos “mentalmente sanos” no son susceptibles de modificaciones drásticas de sus estados de ánimo, también sus progresos en adquisición de habilidades de IE están ligados a la praxis y a la ejecución de programas con tiempos prudenciales que permitan desarrollar a plenitud los contenidos de la IE (inteligencia interpersonal, autonomía, comunicación, regulación, y conciencia emocional). Esta concepción encuentra eco en el estudio de González, Núñez y Salvador (1997) quienes concluyeron que un periodo de entrenamiento prolongado puede permitir al sujeto la percepción, elaboración e interpretación cognitiva de lo adquirido mediante un programa de intervención.

Los resultados nulos del programa contrastan con las concepciones de Extremera, Durán y Rey (2007) quienes sostienen que las habilidades de IE adquiridas por un individuo generan adecuadas estrategias de afrontamiento y valoración de un evento estresante, en tanto que se adquiere una capacidad adecuada para el reconocimiento y manejo emocional se logra un buen nivel de afrontamiento de eventos estresantes.

Otro estudio que respalda lo anterior es el realizado por Martínez, Piqueras e Inglés (2011) quienes afirman que los niveles bajos de IE y el déficit de habilidades emocionales (expresión y autoconciencia emocional) interfieren en la capacidad para utilizar adecuadas estrategias de afrontamiento ante sucesos estresantes o el surgimiento de emociones negativas.

El estudio realizado por Salmurri y Skoknic (2003) referente a la orientación de docentes en técnicas y estrategias de autocontrol y reconocimiento emocional, demuestra que el manejo emocional en el evento estresante implica la disminución de la intensidad de respuesta estresante. Consecuentemente, cuando un sujeto recibe entrenamiento en IE que incluye autorregulación emocional, conciencia de estados emocionales y resolución de problemas, tiende a incrementar su repertorio de habilidades y estrategias de afrontamiento; en consecuencia, comportamientos relacionados con el suceso estresante se atenúan. Esta concepción se ratifica con los resultados obtenidos en el presente estudio ya que al no alcanzar los participantes un grado significativo de habilidades de IE no es posible que reduzcan sus niveles de estrés percibido.

Por otra parte la estadística descriptiva muestra una relación inversamente proporcional entre los niveles de estrés percibido e IE percibida. A pesar de que los datos no representan significancia estadística, los resultados estadísticos descriptivos muestran que el grupo experimental después del tratamiento presenta un ligero incremento en los componentes de IE como la atención y la claridad emocional y una modesta reducción en los niveles de estrés percibido frente a los resultados obtenidos por el grupo control y a los resultados pre-test. Estos datos sugieren que cuando aumentan los componentes de IE que involucran percepción emocional y conciencia de los estados emocionales, tienden a disminuir los niveles de estrés percibido.

El estudio de Aradilla-Herrero y Tomás-Sábado (2006) también observó un incremento no significativo estadísticamente en los componentes de IE percibida, principalmente en los componentes de atención y claridad emocional que contrastaban con la reducción de niveles de ansiedad después aplicar un programa de educación emocional en estudiantes de enfermería.

No obstante, otros estudios han obtenido resultados favorables con respecto al incremento de los niveles de IE percibida, disminución de estrés, avances en convivencia social y autocontrol tras la implementación de programas orientados al reconocimiento de estados emocionales, regulación e inteligencia interpersonal (Salmurri y Skoknic, 2003; Guridi, Muñoz & Bisquerra 2007; Sotil, Ecurra, Huerta, Campos & Llanos 2008; Filella et al, 2008). Así mismo, el estudio de Martínez, Piqueras y Ramos (2010) encuentra que la IE está implicada en la adecuada gestión de las emociones, facilitando así el afrontamiento de

eventos estresantes; entonces, el incremento en componentes de IE como la claridad y la reparación emocional, actúan como factores protectores del estrés.

Las concepciones anteriores no hacen más que corroborar que la eficacia de un programa de educación emocional está dada por el incremento significativo de las habilidades de IE y cuando esta está relacionada con variables como el estrés, la ansiedad, la convivencia social estas tienden a mejorar o en su defecto a disminuir. En este sentido Extremera y Fernández-Berrocal (2001, citado en Vivas, 2003) afirman que los programas de educación emocional deben desarrollarse desde la integralidad de los contenidos y estar anclados en un proceso constante de formación del individuo, que abarque todos los espacios y contextos en que este se desarrolla, de esta forma se favorecería la generación de habilidades de IE básicas, orientadas hacia a la adquisición de competencias emocionales y estrategias de mayor complejidad tales como el manejo del estrés y la regulación emocional. Así mismo, Greer (2002, citado en Filella et al, 2008) relaciona diferentes estrategias que influyen en la ejecución de un programa de educación emocional; este autor en un estudio realizado con reclusas americanas a quienes aplicó un programa de educación emocional dirigido a contrarrestar las conductas agresivas, determinó que es supremamente importante complementar en todo programa de intervención, estrategias de regulación como: distracción conductual, búsqueda espiritual, autorreflexión y humor.

Centrándose en los niveles de estrés percibido, después del tratamiento, obtenidos por el grupo experimental, los resultados estadísticos sugieren ineficacia marcada del programa. No obstante, se debe tener en cuenta las diferentes concepciones teóricas que explican la dinámica del estrés. Una de las concepciones representativas es la de Crespo y Labrador (2003). Estos autores afirman que tanto la emergencia como la ausencia de respuestas estresantes no está únicamente ligada a las demandas de la situación, sino también al repertorio de habilidades y estrategias que el individuo posee, además, la respuesta de estrés involucra procesos cognitivos, cognoscitivos del individuo entre los cuales se encuentra el estado emocional que hacen juego con factores individuales como la personalidad, actitudes y aptitudes. En consecuencia estas son variables que pueden afectar los niveles de estrés positiva o negativamente, por lo tanto se deben anclar en un programa para futuras intervenciones.

El análisis correlacional determinó que no existe relación lineal estadísticamente significativa entre el estrés percibido y los componentes de IE. Estos resultados concuerdan con los resultados obtenidos por Fernández y Piñar (2011) quienes encontraron en una investigación realizada con 52 choferes de servicio público de Barcelona, España únicamente una correlación estadísticamente significativa entre el estrés y el componente de reparación emocional, los componentes de atención y claridad emocional no presentaron relación alguna. Una explicación que estos autores dan para la no relación es la diferencia entre la percepción y la habilidad real en la comprensión, es decir, un sujeto puede creer, al momento de diligenciar la escala, que posee la habilidad para hacerla, pero realmente carece de ella.

De la misma manera, Yáñez-Galecio, Arévalo, Fernández, Miranda y Soto (2008) en un estudio realizado con estudiantes de educación básica primaria de Santiago de Chile el cual estaba dirigido para determinar la relación entre IE y estrés, encontraron una relación estadísticamente significativa entre el estrés y la regulación emocional, los demás componentes de la IE no guardaron ninguna relación con el estrés. No obstante, la mayoría de estudios han encontrado correlación significativa entre el estrés y los componentes de la IE (Extremera y Pena, 2010): este estudio correlacionó la IE y el síndrome de burnout en profesores de primaria, encontrando correlación entre todos los componentes de estas dos variables. De la misma forma, Extremera, Durán y Rey (2006) en un estudio realizado con estudiantes universitarios de Andalucía, España, orientado a establecer relación entre burnout e IE, determinaron que existe correlación significativa entre los componentes de estos constructos.

Si bien los resultados obtenidos en el presente estudio no respaldan una correlación entre el estrés percibido y los componentes de la IE, se debe tener en cuenta que un evento estresante está determinado por una serie de factores que influyen para su emergencia (aspectos ambientales, psicológicos, emocionales y fisiológicos) en donde el factor emocional es un elemento de tal conjunto, por tanto es complejo encontrar un solo determinante efectivo del estrés (Martínez, Piqueras e Inglés, 2011).

Otro aspecto a tener en cuenta en el presente estudio es la debilidad del modelo utilizado en la intervención del estrés. Este modelo que surge de la asociación del modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984) con el modelo de habilidad de IE de Mayer y

Salovey (1997, citado en Extremera & Fernández-Berrocal, 2005) introduce el programa de educación emocional dentro del afrontamiento, no como un afrontamiento centrado en la emocional sino como una estrategia de manejo emocional ahí donde el evento estresante toma forma, donde son importantes los “esfuerzos realizados en procura de una regulación emocional, ya sea a nivel de los comportamientos que la expresan, las reacciones fisiológicas que produce o la tensión subjetiva que genera” (Villalobos, 2007, p. 131).

La invalidez del modelo puede explicarse desde la imposibilidad de la integralidad para intervenir las problemáticas específicas de la población tratada. Remitiéndose al estudio de Ledesma y Meza (2000) realizado con la misma población aquí trabajada, en donde se evalúa factores de riesgo psicosocial, se concluye que factores de riesgo psicosociales como el estrés están determinados por el ambiente laboral (incertidumbre laboral, inclemencias del clima y carga laboral) ante estos factores determinantes de estrés es poco lo que un programa de educación emocional puede hacer, ya que son factores que además de involucrar al individuo como tal, implican características y políticas organizacionales. Aliste y Alfaro (2007) también respaldan lo anterior pues afirman que todas las actividades que el individuo realiza siempre van a estar bajo la influencia de situaciones apremiantes generadoras de estrés y tensión emocional. Estas situaciones pueden originarse de diversas incidencias y diferentes ambientes que son más trascendentales que los factores cognitivos y por ende emocionales.

Si bien el modelo propuesto se fundamenta en una estructura lógica que propone que la aparición del estrés depende de la evaluación que se haga del acontecimiento, de la activación fisiológica, de las estrategias que se utilicen para enfrentar tal acontecimiento y de los recursos con que se disponga (Lazarus y Folkman 1986. Citados en Torres 2010), la debilidad del modelo puede hallarse en la asociación con el modelo de habilidad de la IE, que centra en el fortalecimiento de la habilidad del individuo para atender y percibir los sentimientos de forma adecuada, en la capacidad para reconocerlos, regularlos y así modificar el estado de ánimo propio y el de los demás (Mayer y Salovey 1997, citados en Torres, 2010) aunque no existe evidencia teórica para estas aseveraciones, sin embargo, es razonable aludir que el programa de educación emocional propuesto en este estudio centró sus recursos exclusivamente en las habilidades emocionales dejando de lado factores importantes que se implican en el evento estresante como los factores fisiológicos, las

condiciones del sitio de trabajo y las respuesta conductuales, esto de alguna manera debilitó el modelo y le resta eficacia en la reducción del estrés percibido.

Así mismo, hay que tener en cuenta que uno de los objetivos del modelo de habilidad de IE es incrementar la capacidad de percibir, reconocer, regular y comprender los estados emocionales; componentes que no alcanzaron significancia clínica en la intervención ejecutada en este estudio, esto de alguna manera influyó en la aplicación del modelo.

CONCLUSIONES

El programa de educación emocional utilizado en este estudio como tratamiento para incrementar IE percibida y disminuir niveles de estrés percibido no logró efectos significativos en ninguna de estas dos variables lo que implica una debilidad del programa para intervenir estrés y habilidades de IE en Agentes de Tránsito de Pasto.

El estudio a pesar de no haber alcanzado significancia estadística en sus resultados sugiere que la disminución del estrés está dada también por el incremento de habilidades de IE, el menor incremento de habilidades de IE relacionadas con la atención emocional y la percepción emocional interfieren favorablemente en los niveles de estrés.

Los resultados arrojados por el presente estudio generan nuevos interrogantes con respecto a la eficacia de un programa de intervención basado en la educación emocional. Estos interrogantes cuestionan la relación de la educación emocional con el estrés percibido: ¿qué implica el cambio en cada uno de los componentes? ¿Qué elementos se deben implementar para alcanzar cambios significativos mediante una intervención bajo un diseño experimental?

El primer interrogante encuentra respuesta parcial en los resultados del presente estudio, ya que estos resultados dictaminan que en tanto que se incrementan las habilidades en cada uno de los componentes de la IE, especialmente la percepción y reparación emocional, los niveles de estrés disminuyen. En lo que tiene que ver con los elementos que se deben implementar en un programa de intervención, la experiencia en el presente estudio determina que es fundamental desarrollar un programa integral con estrategias y actividades que incidan en las respuestas conductuales y fisiológicas que acompañan al evento estresante.

RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Es importante tener en cuenta que el programa de educación emocional utilizado en este estudio como tratamiento del estrés y las habilidades de IE presenta serias debilidades para incidir en dichas variables. Desde este punto de vista las futuras aplicaciones orientadas a comprobar la eficacia del programa deben reestructurar el programa centrándose en fortalecer actividades conductuales, cognitivas y psicofisiológicas del programa como la relajación muscular, manejo de la respiración y manejo de pensamientos automáticos. Esto con el fin de incidir en las respuestas conductuales y fisiológicas que surgen en el evento estresante.

La dificultad más apremiante que surgió en el desarrollo del presente estudio fue la incidencia de una variable inesperada surgida en los momentos finales de la ejecución del programa, que estuvo relacionada con el cambio de administración municipal. Con esta situación, surgió un comunicado formal que informaba la culminación del contrato laboral para el fin de año para aquellos integrantes que poseían contratación por prestación de servicios. Este suceso se reflejó en desmotivación e incertidumbre en la mayoría de integrantes. Por tal razón es primordial para una próxima intervención mediante el mismo modelo, diseño y programa aquí utilizado, identificar en la población objetivo todos estos tópicos para qué de alguna forma se puedan manejar en pro de un mejor éxito en los resultados.

Es importante tener en cuenta que los resultados estadísticos descriptivos demostraron que el programa surtió algunos efectos en componentes de la IE como la atención y la claridad emocional. Aunque estos cambios no representaron significancia clínica ni estadística, se debe tener en cuenta para futuras intervenciones la implementación de actividades y contenidos del programa que fortalezcan dichos elementos, puesto que son componentes que están directamente relacionados con la percepción emocional y la generación de estrategias ante un evento estresante.

Una limitación básica del presente estudio estaría dada por una aplicación futura sin previo ajuste, reestructuración y fortalecimiento del programa de intervención. Si bien, el programa ha sido aplicado a una población, los resultados obtenidos sugieren un ajuste minucioso a la luz de las características de la población a intervenir.

REFERENCIAS

- Alcaldía de San Juan de Pasto (2008, 30 de mayo). *Plan de Desarrollo Municipal de Pasto 2008-2011*. Recuperado el 16 de enero de 2011 de http://www.pasto.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=98&Itemid=90.
- Alfaro, V. & Aliste, A. (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. [Versión electrónica]. *Revista Vasconcelos de Educación* 3 (4), 81–95.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez Escoda, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)* 18 (2), 587-599.
- Alterio, G & Pérez, H. (2003, 7 de julio). Inteligencia emocional: teoría y praxis en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 10 de octubre 2010 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/527Ariola.pdf>.
- Anadón, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Reifop*, 9 (1), 1-13. Recuperado el 20 de diciembre de 2011, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224455027.pdf.
- Aranda, C., Pando, M., Aldrete, M., Torres, T. & Salazar, J. (2008, diciembre). Relación de variables sociodemográficas y laborales con manifestaciones clínicas en trabajadores agentes de tránsito, México. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 17 (33), 32-39. Recuperado el 12 de agosto de 2010 de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-14292008000200007&Ing=es&nrm=iso.
- Aradilla-Herrero, A. & Tomás-Sábado, J. (2006). Efectos de un programa de educación emocional sobre la ansiedad ante la muerte en estudiantes de enfermería. *Enferm Clin*, 16 (6), 321-326. Recuperado el 18 de enero de 2012, de <http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/pdf/35/35v16n06a13095574pdf001.pdf>.
- Belloch, A., Sandín, B. & Ramos, F. (1995). *Manual de psicopatología*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana.

- Bethelmy, L. & Guarino, L. (2008). Afrontamiento y sensibilidad emocional como moderadores de la relación estrés-salud en médicos venezolanos. *Summa Psicológica UST*, 5 (2), 3-16. Recuperado el 20 de mayo de 2011, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774199>.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Ágora digital*, 2 (2). Recuperado en junio 15 de 2011 de la base de datos Dialnet.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado en septiembre 18 de 2010, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649432>.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blasco, J., Bueno, V., Navarro, R. & Torregrosa, D. (2002). *Educación emocional: propuesta para tutoría*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2007). *Las claves de la inteligencia emocional. La forma más rápida y fácil de poner a funcionar su coeficiente emocional*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Buendía, J. (1993). *Estrés y psicopatología*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Campo, L., Cervantes, G., Fontalvo, Z., García, M. & Robles, G. (2008). Inteligencia emocional percibida en los grumetes de la Escuela Naval de suboficiales A. R. C. "Barranquilla". *Psicogente 11* (20), 145 – 151. Recuperado el 20 de junio de 2010, de <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/130/140>.
- Campo, A., Bustos, G. & Romero, A. (2009). Consistencia interna y dimensionalidad de la Escala de Estrés Percibido (EEP-10 y EEP-14) en una muestra de universitarios de Bogotá, Colombia. *Aquichan*, 9, (3), 271-280. Recuperado el 7 de octubre de 2010 de la base de datos Redalyc.

- Casado F. (2002). Modelo de Afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones terapéuticas. *Apuntes de Psicología*, 20 (3), 403-414. Recuperado el 13 de mayo de 2010, de <http://www.portalsaludmental.com/pdf/Modelo%20de%20afrentamiento.pdf>.
- Cassareto, M, Chau, C., Oblitas, H, Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21 (2), 364-392. Recuperado el 20 de abril de 2011, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=994031>.
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior* 24 (4), 385 – 396. Recuperado el 10 de agosto de 2010, de <http://www.mindgarden.com/docs/PerceivedStressScale.pdf>.
- Collell, J., Escudé, C. (2003). La educación emocional. [versión electrónica], *Traç, Revista dels mestres de la Garrotxa*, 37, 8-10.
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior* 24 (4), 385 – 396. Recuperado el 10 de agosto de 2010, de <http://www.mindgarden.com/docs/PerceivedStressScale.pdf>.
- Crespo, M. & Labrador, F. (2003). *Estrés*. Madrid: Síntesis.
- Cuarana, A. (2005). Programa de educación emocional para la prevención de la violencia [versión electrónica], *Biblioteca Virtual del Cefire de Elda*: <http://cefirelda.infoville.net>.
- De La Torre, S. & Fernández, J. (2006). La dimensión de la inteligencia emocional en la formación universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-22. Recuperado el 26 de diciembre de 2011, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART3.pdf>.
- De Pagès, E. & Reñé, A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento. Técnicas de concentración y relajación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Duran, M., Alzate, M., López, W. & Sabucedo, J. (2007). Emociones y comportamiento pro-ambiental. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 287-296. Recuperado el 25 de abril de 2011, de <http://openjournal.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/viewDownloadInterstitial/324/226>.

- Escamilla-Quintal, M., Rodríguez, I. & González, M. (2009). El estrés como amenaza y como reto: un análisis de su relación. *Ciencia & y Trabajo*, 11(32), 96-101. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de <http://www.cienciaytrabajo.cl/pdfs/32/pagina96.pdf>.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (en prensa). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*. Recuperado el 12 de agosto de 2010, de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/ReprintsMood%20Meas%20and%20Mood%20Cong/TMMS24%20con%20referencias%202007.pdf.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93. Recuperado el 28 de enero de 2011, de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411927005>.
- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256. Recuperado el 10 de enero de 2012, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_12.pdf.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93. Recuperado el 28 de enero de 2011, de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411927005>.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*. Recuperado el 12 de agosto de 2010, de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/ReprintsMood%20Meas%20and%20Mood%20Cong/TMMS24%20con%20referencias%202007.pdf.
- Extremera, N. & Pena, M. (2010). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359. Recuperado el 14 de abril de 2012, de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_109.pdf.

- Filella, G; Soldevila, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A. & Farré, N. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 383-400. Recuperado el 15 de septiembre de 2009, de http://stel.ub.edu/grop/files/Art_15_243.pdf.
- Freire P. (1985). *La política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Fundación Marcelino Botín (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Recuperado el 22 de noviembre de 2011, de http://educacion.fundacionbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/dossier.pdf.
- García, F. & Giménez, S. (2010, septiembre). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. Recuperado el día 2 de febrero de 2011, de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Bogotá: Javier Vergara Editor S.A.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, M. & Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23 (1), 7-18.
- González, M., Barrull, E., Pons, C. & Marteles, P. (1998). *¿Qué es la emoción?* Recuperado el 27 de marzo de 2011, del sitio Web Biophychology.org: http://www.biopsychology.org/biopsychology/papers/what_is_emotion.htm.
- González, E., Núñez, J. & Salvador, A. (1997). Efectos de un programa de entrenamiento sobre el estado de ánimo y la ansiedad en mujeres sedentarias. *Psicothema*, 9 (3), 487-497. Recuperado el 2 de enero de 2012, de <http://www.psicothema.com/pdf/120.pdf>.
- Guridi, J., Muñoz, M., Bisquerra, R., y Fernández-Berrocal, P. (2007, 29 de junio). “Diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación en educación emocional dirigido al profesorado-tutor de Guipúzcoa”. *Aidipe* 9, (2), 14-28, Recuperado el 16 de agosto de 2010, de <http://www.igipuzcoa.net>.
- Hernández R., Fernández C. & Baptista P. (2007). *Metodología de la Investigación*. México: Mc-Graw Hill.
- Ivancevich, J. M. (1989). *Estrés y trabajo*. México: Trillas.

- Kazdin, A. (2000). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. Bogotá: Manual Moderno.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Estrés, valoración y afrontamiento*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, S. & Folkman, S. (1986). *Estés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, A. (2000). *Estrés y emoción: su manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Ledesma, S. & Meza, Y. (2000). *Identificación de los principales factores de riesgo psicosociales intralaborales de agente tránsito y transporte*. Trabajo de grado. Universidad de Nariño. San Juan Pasto., Colombia.
- Leyva, G. (2008). *Expresión corporal para la exploración, manejo y comunicación de emociones en niños*. Tesis de maestría. Universidad Iberoamericana de México.
- Martínez, R. (1997). *Evaluación del estrés en estudiantes de medicina*. Tesis doctoral. Univerisitat D'Alacant.
- Martínez, A., Piqueras, J. & Inglés, C. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *R.E.M.E*, 14 (37). Recuperado el 18 de enero de 2012, de <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>.
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J. & Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y en el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), 111–138. Recuperado el 11 de abril de 2012, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?372>.
- Mayer, J., Perkins, D., Caruso, D. & Salovey, P. (2001). Inteligencia emocional y superdotación. *Roeper Review*, 23 (3), 131-137. Recuperado el 25 de abril de 2011, de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2001Giftedness.pdf.
- Méndez, F., Olivares, J. & Moreno, P. (2001). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ministerio de Salud. República de Colombia. (2003, 4 de octubre). *Resolución N° 008430 de 1993*. Recuperado el 10 de agosto de 2010, de http://www.dib.unal.edu.co/promocion/etica_res_8430_1993.pdf.

- Moscoso, M. (1998). La hostilidad: sus efectos en la salud y medición psicométrica en Latinoamérica. *Persona*, 11, (2), 75-90. Recuperado el 15 de mayo de 2011, de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=147117608005>.
- Moya-Albiol, L., Serrano, M., González-Bono, E., Rodríguez-Alarcón, G. & Salvador, A. (2005). Respuesta psicofisiológica de estrés en una jornada laboral. *Psicothema*, 17 (2), 205-211. Recuperado el 19 de enero de 2012, de <http://www.psicothema.com/pdf/3089.pdf>.
- Muñoz, A & Beltrán, J. (2000). Fomento del pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria en Ciencias Sociales. *Psicología online*. Recuperado el día 12 de septiembre de 2010 en <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/54/index>.
- Muñoz, A. (2001). *¿Cómo fomentar el pensamiento crítico en los jóvenes en los medios de comunicación? Evaluación de la eficacia de un programa sobre pensamiento crítico. Universidad Complutense de Madrid Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.* Versión digital disponible en [http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/etica/Pensamiento20critico20\(Etica\).doc](http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/etica/Pensamiento20critico20(Etica).doc).
- Nieri, L. (2009). Estrés y emoción. *Biopsicologia.net2* (5). Recuperado el 20 de febrero de 2011, de <http://www.biopsicologia.net/escriben-los-expertos/discusion-y-bibliografia-estres-y-emocion.html>.
- Olivar, A. & Pedrero, E. (2010). Estrés percibido en adictos a sustancias en tratamiento mediante la escala de Cohen: propiedades psicométricas y resultados de su aplicación. *Anales de Psicología*. Artículo 2. Recuperado el 24 de enero de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16713079014>.
- OMS. (2002). Informe sobre la salud en el mundo 2002 - Reducir los riesgos y promover una vida sana. Recuperado el 7 de agosto de 2010, de http://www.who.int/whr/2002/en/whr02_es.pdf.
- Plutchik, R (1980). *Clasificación de la emociones*. Madrid: Narcea.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Remor, E. (2006). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de estrés percibido. *Psiquiatría.com*, 9 (1), 86-93. Recuperado el 18 de julio de 2010, de <http://www.psiquiatria.com/articulos/ansiedad/estres/diagnostico449/27867/>.
- Remor, E., Amorós, M. & Carrobles, J. (2010). Eficacia de un programa manualizado de intervención en grupo para la potenciación de las fortalezas y recursos psicológicos. *Anales de Psicología*, 26 (1), 49-57. Recuperado el 19 de enero de 2012, de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/91961>.
- Reynoso, L. & Seligson, I. (2005). *Psicología clínica. Un enfoque conductual*. México: Manual Moderno.
- Rodríguez, C. (1998). Emoción y cognición. James, más de cien años después. *Anuario de psicología*. Facultad de psicología Universidad de Barcelona, 29 (3). Recuperado el 20 de agosto de 2010 de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61489/88336>.
- Rodríguez, V. (2009). *Hacia la conquista de la serenidad*. Trabajo de posgrado Universidad de Barcelona. Barcelona; España.
- Salmurri, F. & Skoknic, V. (2003). Control del estrés laboral en los profesores mediante educación emocional. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), 37-64. Recuperado el 13 de octubre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26400103>.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-13.
- Secretaría de Tránsito y Transporte de Pasto (2010). Misión y visión. Recuperado el 15 de julio de 2010, de http://www.pasto.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=282:secretaria-de-transito-y-transporte&catid=55:secretarias&Itemid=3
- Shemueli, R. (2005). Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales. *ESAN/CENDOC*, 16 (3). Recuperado el 26 de mayo de 2011, de <http://www.esan.edu.pe>.
- Silva, L. (1993) *Muestreo Simple Aleatorio Sin Reemplazo*. La Habana: Instituto Superior De Ciencias Médicas.

- Sotil, A., Escurra, L., Huerta, R., Campos, E. & Llanos, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado. *Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM* 11 (2), 55–65.
- Tierno, B. (2000). Pero ¿qué es el estrés? *Mujer Hoy*. Recuperado el 20 de agosto de 2010 en <http://www.hoymujer.com/especiales/Pero,estres,13514,11,2001>. Html.
- Tobón, S., Vinaccia, S. & Sandín, B. (2003). Implicaciones del estrés psicosocial y los factores psicológicos en la dispepsia funcional. *Anales de Psicología* 19 (2), 223-234. Recuperado el 28 de mayo de 2011, de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/27681/26851>.
- Tobón, S., Vinaccia, S. & Sandín, B. (2004). Modelo procesual del estrés en la dispepsia funcional: implicaciones para la evaluación y el tratamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 9 (2). Recuperado el 22 de mayo de 2011, de [http://www.aepcp.net/arc/01.2004\(2\).Tobon-Vinaccia-Sandin.pdf](http://www.aepcp.net/arc/01.2004(2).Tobon-Vinaccia-Sandin.pdf).
- Torres, J. (2008). Aspectos psicológicos en cuidadores formales de ancianos: carga y afrontamiento del estrés: (un estudio en población sociosanitaria). *Arias Montano: Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva*. Recuperado el 12 de abril de 2012, del sitio Web de la Universidad de Huelva: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2645/b15236699.pdf?sequence=1>.
- Villalobos, F. (2007). Aplicación del modelo procesual del estrés a la conducta suicida. *Revista universidad de salud*, 11(8) Recuperado el 13 de diciembre de 2010 en <http://www.udenar.edu.co/general/revistasalud/vol.11.pdf>.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales [versión electrónica], *Revista Universitaria de Investigación SAPIENS*, 4 (2), 33-54.
- Yañez-Galecio, J., Arévalo, C., Fernández, A., Miranda, C. & Soto, M. (2008). Estrés académico e inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de 7° básico A 2° año medio. *Ciencia Psicológica*, 2 (1), 16-28. Recuperado el 22 de diciembre de 2011, de http://www.fcsucentral.cl/varios/files/file/publicaciones2/Articulo%203,%20Vol_%202,%20N1.pdf.
- Zuluaga, C. (2009). *Proyecto de Ley presentado a la Cámara de Representantes de la República de Colombia*. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de <http://www.camara.gov.co>.

ANEXOS

Anexo 1. Programa de educación emocional

Objetivos generales

Identificar y reconocer principios y técnicas para el cambio de hábitos emocionales.

Adquirir habilidades para controlar y modificar nuestras emociones tanto para aumentar el bienestar psicológico y la salud física, como para armonizar las relaciones sociales y afectivas.

Objetivos específicos

Fomentar un manejo adecuado de los impulsos y emociones a través de técnicas de relajación y de imaginación

Adquirir habilidades de IE para la resolución de conflictos interpersonales.

Desarrollar un buen repertorio de habilidades para manejo de conflictos.

Mejorar la comunicación a través de los principios de la IE.

Contenidos del programa

Primera fase. Componente de autorregulación emocional

Módulo 1. Conciencia del propio estado emocional

Objetivo

Hacer un adecuado reconocimiento de las emociones experimentadas cotidianamente.

Ejes de contenido

Reconocimiento de estados emocionales.

Desarrollo de atención y conciencia emocional (véase Tabla 1).

Tabla 1.

Estructura del módulo 1. Conciencia del propio estado emocional

Sesiones	Técnicas	Actividades	Duración (minutos)
		Hablando de las emociones (Rodríguez, 2009).	55
		Experimento emociones (De Pagès y Reñe, 2008).	25
1ra.	Auto-observación.	Me sintonizo con mis emociones.	15
		El aquí y el ahora interno (López, 2007).	15
		Reflexionando sobre lo aprendido	10

Módulo 2. Habilidades de autorregulación emocional**Objetivos**

- Comprender el significado de regulación emocional.
- Identificar estrategias de regulación emocional.
- Reconocer mis habilidades para regular mis emociones.

Ejes de contenido

- Reconocimiento de la experiencia emocional.
- Contacto con la emoción.
- Regulación emocional (véase Tabla 2).

Tabla 2.

Estructura del módulo 2. Habilidades de autorregulación emocional

Sesiones	Técnicas	Actividades	Duración (minutos)
1ra.	Técnicas de respiración (Labrador, 1995, citado en Méndez, Olivares & Moreno, 2001)	Entrenamiento en técnicas de respiración.	35
	Relajación progresiva (Méndez & Romero, 1993, citado en Méndez, Olivares & Moreno, 2001).	Entrenamiento en técnicas de relajación progresiva.	45
	Visualización.	Paisaje ideal (López, 2007, citado en Rodríguez, 2009).	20
	Silencio mental. Juego de roles.	Alegrías que no te dejan dormir (López, 2007, citado en Rodríguez, 2009).	15

Módulo 3. Expresión emocional**Objetivos**

- Expresar adecuadamente los estados emocionales.
- Establecer congruencia entre la emoción y la acción.

Ejes de contenido

- Desinhibición y relajación de la gestualidad facial y corporal.
- Expresión de emociones básicas.
- Ajuste a situaciones interpersonales específicas (véase Tabla 3).

Tabla 3.

Estructura del módulo 3. Expresión emocional

Sesiones	Técnicas	Actividades	Duración (min.)
1ra.	Expresión facial de emociones (Salter, 1949, citado en Méndez, Olivares & Moreno, 2001).	Rostro emocional.	30
		Cuerpo emocional.	40
		Así me ven y así me veo.	30
		Depurando mis posturas inadecuadas.	20

Segunda fase. Componente de adaptabilidad emocional***Módulo 4. Prueba de realidad******Objetivos***

Adquirir habilidades que permitan una adecuada evaluación de la experiencia emocional y lo que realmente está pasando.

Ejes de contenido

Habilidad para evaluar la correspondencia entre la experiencia emocional y la experiencia objetiva (véase Tabla 4).

Tabla 4.

Estructura del módulo 4. Prueba de realidad

Sesiones	Técnicas	Actividades	Duración (minutos)
1ra.	Discriminación	Presidiendo de las emociones	55
		El poder emocional	45
		Reflexionando	10

Módulo 5. Solución de problemas***Objetivos***

Conocer estrategias adecuadas para enfrentar y solucionar problemáticas.

Ejes de contenido

Estrategia análisis-medios-fines.

Estrategia de las imágenes mentales (véase Tabla 5).

Tabla 5.

Estructura del módulo 5. Solución de problemas

Sesiones	Técnicas	Actividades	Duración (minutos)
1ra.	Técnicas de resolución de problemas de los cinco pasos (Gavino, 1997, citado en Guerra, s. f.).	Paso 1. Orientación y sensibilización hacia los problemas.	20
		Paso 2. Definición y formulación del problema.	20
		Paso 3. Generación de soluciones alternativas.	20
		Paso 4. Identificación y valoración de las consecuencias. Toma de decisiones.	20
		Paso 5. Ejecución de la solución y verificación. Ejercicio de aplicación (el problema de los misioneros)	20

Módulo 6. Flexibilidad emocional***Objetivo***

Generar habilidades para realizar un adecuado ajuste de los estados emocionales.

Ejes de contenido

Habilidad para realizar un ajuste adecuado de los estados emocionales (véase Tabla 6).

Tabla 6.

Estructura del módulo 6. Flexibilidad emocional

Sesiones	Técnicas	Actividades	Duración (minutos)
1ra.	Auto-observación	Manejo emocional en situaciones cambiantes.	40
		El poder de la emoción antagonista.	35
		Autocontrol emocional breve.	25
		Cierre general del programa.	20

Metodología y actividades

Durante el desarrollo del programa se implementó una metodología participativa, cooperativa y dinámica; donde se trabajó a través de suministro de material de estudio; acudiendo también al estudio de casos, exploración de problemas morales, análisis de situaciones de la vida cotidiana, breves dramatizaciones, juego de roles, debates etc. Se hizo uso periódicamente del trabajo grupal e individual como estrategia de aplicación de los conocimientos adquiridos (véase Tabla 7).

Recursos

Cuestionarios de EEP-10 y cuestionarios de la escala TMMS-24.

Materiales

Salón amplio; silletería; sistema audiovisual; papelería; módulos impresos; cintas y videos de relajación y armonización.

Anexo 2. Plan de actividades

Nombre de la actividad	Objetivos	Procedimiento	Recursos	Tiempo (min.)
<i>'Hablando de las emociones'</i> (Rodríguez, 2009)	Reconocer los estados emocionales, distinguirlos y diferenciarlos de los pensamientos y las sensaciones.	Lluvia de ideas de las emociones de los participantes y copiarlas en una cartulina. Del listado obtenido discriminar las emociones de aquello que no lo es. División de los estados emocionales (emociones positivas vs emociones negativas)	Cartulinas y marcadores.	60
<i>'Experimento emociones'</i> (De Pagès y Reñe, 2008, citados en Rodríguez, 2009)	Reflexionar sobre las emociones y los componentes neuro-fisiológicos, comportamentales y cognitivos que acompañan a la emoción.	Recordar una emoción que se haya experimentado ultimadamente. Describir brevemente la situación que origino la emoción. Describir los sentimientos que provocó la emoción. Describir las reacciones corporales que provocó la emoción. Describir las acciones inmediatas producto de la emoción. Nominar la emoción experimentada con la ayuda del inventario de emociones.	Papel y bolígrafo.	25

<i>'Me sintonizo con mis emociones'</i>	Experimentar a través de la imaginación emociones positivas (alivio, amor, alegría) y negativas (ira, hostilidad, tristeza).	Animar a los participantes a poner la mente en blanco. Animar a los participantes a experimentar mediante la imaginación una secuencia de emociones en donde se intercalen emociones positivas y negativas.	Audio de relajación.	15
<i>'El aquí y el ahora interno'</i> (López 2007).	Tomar conciencia de las propias sensaciones, pensamientos y emociones.	Introducir ejercicios de respiración. A través de la auto-observación, realizar el inventario tridimensional (corporal, mental y emocional) y rellenar las percepciones de cada dimensión en un círculo de papel previamente dibujado.	Audio de relajación. Cartulinas y bolígrafos.	25
<i>'Sintiendo y actuando con mis emociones'</i>	Generar un espacio de aplicación que les permita a los participantes el uso las estrategias adquiridas en el módulo 1.	Animar a los participantes mediante el juego de roles a crear situaciones ficticias tomadas de la vida cotidiana que contengan problemas emocionales de difícil manejo. Orientar a la búsqueda de posibles soluciones haciendo un adecuado manejo de los estados emocionales.	Materiales de escenografía.	60

<i>'Reflexionando sobre lo aprendido'</i>	Evaluar a los participantes con respecto a los conocimientos desarrollados durante el módulo 1.	Suministrar a los participantes un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas que examine la temática desarrollada en el módulo 1.	Papel y bolígrafos.	15
Entrenamiento en técnicas de respiración (Labrador, 1995, citado en Olivares & Méndez, 2001)	Adquirir la habilidad para relajarse mediante el control y el manejo de la respiración.	Realizar inspiración abdominal; luego, inspiración abdominal y ventral; enseguida, inspiración abdominal, ventral y costal; posteriormente, realizar ejercicios de espiración; enseguida, practicar ejercicios de inspiración espiración y finalmente, realizar ejercicios de sobregeneralización (utilizar las técnicas de control de la respiración en situaciones cotidianas o desfavorables).	Audio de relajación.	35
Entrenamiento en técnicas de relajación (Méndez & Romero, 1993 citado en Olivares & Méndez, 2001)	Adquirir la habilidad de relajación muscular profunda identificando niveles de tensión muscular.	Inicialmente identificar los niveles de tensión muscular en extremidades superiores; luego, identificar los niveles de tensión muscular en cabeza y cuello; continuar realizando ejercicios para estos grupos de músculos como también para tronco y extremidades inferiores.	Audio de relajación y colchonetas.	45
<i>'Paisaje ideal'</i> (López, 2007, citado en Rodríguez, 2009).	Obtener sensaciones de bienestar a través de la imaginación y el pensamiento.	Animar a los participantes a tomar una postura cómoda; luego, incitar a imaginar un paisaje en el cual desearían hallarse. Los animadores invitan (con palabras relajantes) a los participantes a visualizar en detalle las imágenes, los integrantes de aquel paisaje a sentir el bienestar que esto les genera. Finalmente, realizar reflexión y expresión en grupo del ejercicio.	Audio de relajación, colchonetas y/o sillas confortables	20

<i>'Alegrías que no te dejan dormir'</i> (López, 2007, citado en Rodríguez, 2009)	Explorar los pensamientos conflictivos y descubrir la necesidad de hacer silencio mental.	Suministrar a los participantes papel y bolígrafos e invitar a redactar un inventario de deseos, proyectos y/o eventos positivos que de alguna forma mortifican y generan preocupaciones. Socializar y debatir resultados.	Papel y bolígrafos	15
<i>'La pantalla negra (blanca)'</i> (López, 2007, citado en Rodríguez, 2009).	Buscar la calma mental mediante ejercicios de silencio mental.	Llevar a los participantes a un nivel medio de relajación; en seguida, animar a visualizar mentalmente una pantalla negra o blanca e imaginar los números (del uno al nueve) durante 15 segundos hasta llegar al número nueve. Repetir dos o tres veces hasta que la mente alcance una serenidad adecuada. Recomendar a los participantes replicar este ejercicios en situaciones incómodas.	Audio de relajación y sillas	10
<i>'La maleta'</i> (López, 2007, citado en Rodríguez, 2009)	Adquirir la habilidad para serenar la mente ante situaciones que generen malestar emocional.	Iniciar haciendo ejercicios de respiración; luego, animar a los participantes a visualizar un sitio a solas que sea ameno; en seguida invitar a imaginar una maleta (o bolsa) provista por todos sus detalles (color, forma, accesorios, tamaño, etc.); luego, el animador realiza la siguiente pregunta: ¿Qué aspectos de mi vida, conflictos o asuntos no me permiten ser del todo feliz? Después de dejar resonar algunos segundos la pregunta ordenar a los participantes introducir en la maleta cada aspecto que vaya surgiendo en silencio. Cuando ya no haya nada que meter en la maleta, invitar al participante a actual libremente con ella (pasear con ella, guardarla en un lugar seguro, arrojarla al mar, etc.). Posteriormente, salir de la actividad haciendo ejercicios de respiración haciendo conciencia del cuerpo y del lugar. Finalmente, realizar una reflexión acerca de la experiencia.	Audio de relajación y sillas	15

<i>'Siento, reconozco y controlo mis emociones'</i>	Aplicar las estrategias de regulación emocional y relajación a problemas cotidianos.	Proporcionar a los participantes un libreto (previamente estructurado) que contenga una problemática del contexto y que sea rico en situaciones conflictivas que impliquen desequilibrio emocional. Los participantes desde sus roles y papeles desempeñados deberán generar soluciones inéditas que se funden en lo aprendido. Al final, se facilita un espacio de discusión para evaluar la obra: sus implicaciones, las estrategias surgidas y estilos de solución.	Material escenográfico	60
<i>'Rostro emocional'</i>	Reconocer y expresar adecuadamente los gestos que están asociados a las emociones.	Con la ayuda de un mimo previamente preparado para la actividad contar una historieta que contenga un buen repertorio de situaciones emocionales la cual debe ser seguida atentamente por los participantes quienes posteriormente deberán plasmar la historieta por escrito resaltando los estados emocionales identificados. Aquellos participantes que más emociones identifiquen en la historieta recibirán premios. Al final se reflexionará sobre la actividad y se discute las posibles fallas que influyeron para que los estados emocionales presentes en la historieta no fueran identificados adecuadamente	Papel y bolígrafos	30
<i>'Cuerpo emocional'</i>	Hacer consciencia de los estados emocionales básicos e identificarlos con aquellas partes corporales que se afectan con su presencia.	Animar a los participantes a identificar los estados emocionales básicos (alivio, amor, alegría, ira, hostilidad, tristeza) a través de experiencias personales y relacionarlos con aquellas partes corporales que más se afectaron (tensión muscular, malestar, desasosiego, etc.). Seguidamente, llevar al personal a un estado de relajación medio nombrando los estados emocionales experimentados por ellos combinando tensión-distensión. Finalizar con un estado de relajación de la emoción y de la parte corporal.	Audio de relajación y sillas y/o colchonetas	40

'Así me ven y así me veo'	Aprender a reconocer las expresiones emocionales en los otros.	Suministrar a los participantes materiales de dibujo (lápices, colores y hojas con bocetos de rostros humanos). En seguida, animar a los participantes a escoger tres emociones y a darle forma en los bocetos de rostros humanos. Luego, hacer circular su hoja respectiva para que los compañeros tengan la oportunidad de darle forma desde su punto de vista a cada una de las emociones escogidas por el participante. Finalmente, socializar lo experimentado en el ejercicio.	Lápices, colores y hojas	30
'Mis posturas favoritas'	Identificar un repertorio de posturas que permitan relajar y descansar en diferentes contextos.	Animar a los participantes a identificar posturas corporales relajantes: tres de cuello y espalda; tres de extremidades superiores y tres de extremidades inferiores que les permitan descansar en su trabajo. Combinar ejercicios de respiración y relajación muscular para mejorar estas posturas.	Sillas	25
'Depurando mis posturas inadecuadas'	Identificar y corregir posturas que transmitan mensajes erróneos e incongruentes, tensión muscular y cansancio físico.	Invitar a los participantes a recordar la mayoría de posturas que hacen parte de su cotidianidad tanto para cumplir sus funciones físicas como las funciones de interacción social. Posteriormente, se invita a sustituir posturas que no son adecuadas para la buena expresión y el descanso por posturas amables, relajantes y saludables (como las identificadas en el ejercicio anterior <<mis posturas favoritas>>).	Sillas y colchonetas.	20

<i>'Expresándome desde mis posturas'</i>	Aprender a reconocer los mensajes que transmiten las posturas de los demás y generar habilidades para comunicar adecuadamente desde las posturas corporales.	Invitar a los participantes a dividirse en tres grupos iguales; luego, se les asigna pequeños libretos que cada grupo tiene que protagonizar utilizando un buen repertorio de posturas corporales. Es importante tener en cuenta que el contenido del libreto solamente lo conocerá el grupo, por lo tanto, es tarea de los demás participantes interpretar la obra a través de la lectura de las posturas corporales (los actores pueden utilizar conectores gestuales en combinación con las posturas corporales mas no expresión oral). Al finalizar, reflexionar sobre las dificultades y estrategias de reconocimiento y expresión corporal.	Sillas	55
<i>'Prescindiendo de mis emociones'</i>	Proponer situaciones en donde las emociones son eludibles	Disponer a los participantes en 3 grupos luego Proporcionar bolígrafo y papel e invitar a realizar una historieta a partir de un título dado en donde no existan las emociones. Finalmente se socializan las tres historietas y se reflexiona acerca de la importancia del componente emocional.	Papel y bolígrafos	50
<i>'El poder emocional'</i>	Analizar el efecto de las emociones en los eventos cotidianos.	Iniciar con la presentación del cortometraje llamado <<alquiler de emociones>>; en seguida, identificar el repertorio de emociones observadas en el video; luego, realizar un debate acerca del papel que desempeñaron las emociones en el surgimiento, complicación y solución de la trama.	Material audio visual y sillas	40

<i>'Yo y mi lazarillo'</i>	Identificar la congruencia e incongruencia entre la realidad emocional y la realidad objetiva	Introducir a los participantes en la temática de la emoción: su función adaptativa y sus aspectos sensoriales. Posteriormente se invita a los participantes a organizarse en parejas donde cada integrante de la pareja deberá vendar a su compañero y guiarlo por el lugar sin impartir ninguna instrucción verbal simplemente guiarlo. Esta actividad debe repetirse para aquellos que cumplieron el papel de guías y finalmente se realiza un conversatorio sobre las emociones experimentadas y la realidad que rodeo al contexto de la actividad.	Vendas negras. Sonido ambiental	50
<i>'Manos mentirosas'</i>	Identificar la congruencia e incongruencia entre la realidad emocional y la realidad perceptiva	Disponer en el espacio de encuentro de cinco puntos que contengan materiales de diferentes texturas y olores. Se toma a seis integrantes del grupo y se les venda sus ojos, estos a través de un guía pasan por cada punto manipulando, oliendo y saboreando sustancias. Al final deben recordar las texturas y olores y sabores que experimentaron encada punto y tratar de adivinar de qué se tratan. El auditorio debe permanecer en silencio al final se realiza un debate en donde el punto central sea el efecto de la emoción sobre lo perceptual.	Seis cajas que contengan diferentes sustancias y objetos de diferentes sabores, olores y texturas. Vendas. Sonido ambiental.	50
Paso 1. Orientación y sensibilización hacia lo problemas	Desarrollar habilidades que faciliten a los participantes actitudes adecuadas a la hora de enfrentarse con el problema.	Disponer en el lugar de encuentro de material audio visual y recursos didácticos; luego, se introduce a los participantes en la temática a través de los contenidos existentes y de ejemplos prácticos; al final se facilita un espacio de discusión en donde se escuchen opiniones y experiencias personales relacionadas con el tema	Video beam. Material impreso. Lápices y papel.	40

Paso 2. Definición y formulación del problema	Generar habilidades en los participantes para definir operativamente el problema y plantear metas eficaces y realistas.	Iniciar la exposición de un problema cotidiano y utilizar las estrategias pertinentes, definirlo y plantear metas, luego, exponer magistralmente los diferentes recursos que se deben tener en cuenta para definir el problema operativamente y plantear soluciones-meta cercanas a la realidad.	Video beam. Material impreso. Lápices y papel.	40
Paso 3. Generación de soluciones alternativas.	Generar habilidades en los participantes orientados a proponer una amplia variedad de soluciones.	Iniciar la presentación de un problema (preferiblemente) de la vida cotidiana de contenido de complejidad media. Luego, realizar lluvia de ideas sobre el problema expuesto y sus posibles soluciones. Seguidamente, resaltar la importancia de generar el mayor número de posibles alternativas para tener en cuenta los principios básicos (principio de cantidad, principio de aplazamiento de juicio y principio de variedad).	Video beam. Material impreso. Lápices y papel.	40
Paso 4. Identificación y valoración de las consecuencias. Toma de decisiones.	Desarrollar habilidades y estrategias que les permitan a los participantes seleccionar la o las mejores soluciones.	Disponer a los participantes en cinco grupos equitativos. Retomar el inventario de soluciones alternativas desarrolladas en el paso anterior (<i>Paso 3. Generación de soluciones alternativas</i>) donde establecerán la pertinencia de las soluciones desde sus consecuencias positivas y negativas a corto, mediano y largo plazo y les asignen un puntaje de valor según su eficacia. Al finalizar, los participantes deberán elegir la solución más adecuada según las garantías que le brinde al sujeto y según el tiempo y el esfuerzo que les requiere.	Video beam. Material impreso. Lápices y papel.	40

Paso 5. Ejecución de la solución y verificación.	Evaluar la efectividad de las estrategias adquiridas para la generación de alternativa de soluciones y toma de decisiones.	Disponer a los participantes en binas. Proporcionar un problema complejo e invitar a aplicar las estrategias hasta aquí aprendidas resaltando la auto observación de los propios comportamientos y resultados y la autoevaluación y autorregulación. Al final se compararan los diferentes estilos utilizados y la aplicación a cabalidad de las estrategias aprendidas. Se socializara el trabajo y se premiara aquellos participantes que ejecutaron más rápido el proceso teniendo en cuenta la mayoría de estrategias.	Video beam. Material impreso. Lápices y papel.	40
'Manejo emocional en situaciones cambiantes'	Generar habilidades y estrategias en los participantes orientadas a controlar estados emocionales en eventos fluctuantes	Iniciar realizando un inventario de eventos relacionados con el ambiente laboral en donde el malestar emocional lo haya causado la situación cambiante (ejemplo: <i>“estuve atendiendo un problema de infracción y sin haber terminado totalmente, se me pide inmediatamente atender un accidente vial que incluye personas fallecidas”</i>) entrenar a los participantes en la generación de estrategias específicas (discriminación de emociones negativas, distracción conductual, imaginería, etc.) que les permitan disminuir la intensidad de la emoción.	Sillas hojas y bolígrafos.	35

<i>'El poder de la emoción antagonista'</i>	Animar a los participantes a utilizar los estados emocionales (preferiblemente las emociones positivas) como estrategia para contrarrestar emociones desbordantes (tanto en sí mismo como en los demás).	Pedir a los participantes que rememoren situaciones en las cuales hayan experimentado estados emocionales como la ira, la tristeza y el temor posteriormente, generar preguntas como ¿Qué hubiera pasado si yo hubiera hecho el esfuerzo por estar feliz, aliviado, querido,...? Al finalizar se reflexiona sobre la importancia de contrarrestar estados emocionales negativos con los positivos.	Sillas hojas y bolígrafos	35
Autocontrol emocional breve.	Generar en los participantes habilidades de relajación en imaginación y técnicas de respiración breves como estrategias para equilibrar la emoción.	Iniciar con un modelado centrado en algunos pasos de relajación muscular combinados con respiración orientados a contrarrestar una emoción o grupo de emociones surgidas en un contexto y tiempo específicos, con antelación pedir al grupo seguir atentamente estos ejercicios y luego repetirlos secuencial mente.	Sillas	25

<i>El focusing</i> (Gendlin, 1988, citado en Rodríguez, 2009).	Desarrollar la competencia emocional y gestionar equilibradame nte las emociones.	Iniciar a los participantes en el manejo del focusing. Posteriormente, se prepara para enfocar sensaciones corporales y emociones ; luego, se anima a sentir una sensación, imagen, situación o emoción específica; seguidamente, se invita a los participantes a llevar a la conciencia el repertorio de sensaciones, imágenes y emociones y a nominarlas, animar a darles forma, textura, olores, sabores, etc. Seguidamente, invitar a corroborar la sensación con lo expresado, con lo vivido, y facilitar los ajustes a dicha sensación. Facilitar la transferencia de la sensación a lo real y permitir reflexionar. Finalmente invitar a los participantes a salir con delicadeza, auto-agradeciéndose y protegiendo las sensaciones y experiencias agradables y manteniendo a la apertura al cambio. Al finalizar se reflexiona sobre la experiencia vivida y se evalúa.	Sillas. Papel y bolígrafos. Audio de relajación.	70
--	---	---	--	----

Anexo 3. Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ identificado(a)
con C.C No _____ de _____ comprendo que se me ha
pedido participar por voluntad propia en el estudio denominado **“Efectos de un programa
de educación emocional en los niveles de estrés percibido e inteligencia emocional
percibida en agentes de tránsito de Pasto”**.

Declaro que se me ha dado información necesaria sobre los objetivos, metodología,
proceso de evaluación y ejecución, las implicaciones y las consecuencias de mi
participación en el presente estudio y sé que puedo negarme a participar si así lo deseo,
también he sido informado oportunamente sobre la aplicación de cuestionarios y material
psicológico que será única y exclusivamente para usos académicos por parte de los
investigadores del presente estudio y la Universidad de Nariño.

Por lo anterior decido participar voluntaria y libremente en esta investigación.

En constancia se firma en la ciudad e pasto a los ____ del mes de _____ del
año _____

FIRMA

C.C.:

COMPROMISOS DE LOS PSICÓLOGOS

Los psicólogos cargo de esta investigación que aplican un programa de educación emocional para la reducción de los niveles de estrés y e incremento de habilidades de inteligencia emocional se comprometen a cumplir con los siguientes aspectos:

1. Realizar esta investigación bajo los lineamientos de la ley 1090 de 2006; resolución No 008430 del ministerio de salud. De esta forma se garantiza el respeto por las diferencias individuales, de género, orientación sexual, culturales, condición socioeconómica, etnia e ideología.
2. Los investigadores asumen todas las consecuencias que puedan tener sobre los participantes que forman parte del grupo de de investigación.
3. Asumen un compromiso de información y orientación hacia los participantes acerca del programa de intervención
4. Se comprometen a guardada bajo el secreto profesional toda la información recolectada de los participantes
5. Los resultados obtenidos del proceso de evaluación serán guardados bajo estricta confidencialidad
6. Los investigadores para desarrollar un proceso de óptima calidad estarán en constante asesoría del Ps. Leonidas Ortiz Delgado.
7. El análisis de los resultados de esta investigación se difundirán con fines académicos y siempre estarán en total anonimato.

DIEGO FERNANDO PABÓN BURBANO
C.C.:

OCTAVIO ALIRIO LÓPEZ PINTA
C.C.: