



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

Facultad de Psicología

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADULTOS MAYORES

TESIS

PRESENTADA POR

DOLORES GUADALUPE RIVERO ÁVILA

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA APLICADA
EN EL ÁREA DE CLÍNICA EN ADULTOS

DIRECTOR(A) DE TESIS

DR. MANUEL SOSA CORREA

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

2021

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No.929457 durante el periodo agosto 2018 - julio 2020 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

Agradecimientos

Bienaventurado ha sido el camino que me trajo hasta aquí, me llena de alegría y orgullo dar un paso más y doy las gracias a todos los que han dejado una huella en mí, han pasado y me han dejado aprendizajes para toda la vida.

Comenzando por mis sinodales y mi director de tesis, que han sido mis guías desde la licenciatura que, sin querer adular, han dejado un profundo impacto en mi ser, yendo en orden cronológico por “aparición”, agradezco a María Teresita Castillo León, por transmitirme su pasión por descubrir la singularidad de los individuos, incluso dentro de un grupo, así como también la importancia de poder expresarte científicamente sin perder lo mágico de las intervenciones.

Doy gracias a Dora Adolfina Ayora Talavera, que me ha dejado las dudas, me ha regalado las preguntas inquisitivas, más bien la creatividad para hacer las mismas, también me regaló la motivación para saber más, más de todo, de las personas, de los significantes, de libros, de series, de experiencias, y que uno mismo es la mejor herramienta profesional, el uso de todas tus experiencias y de tu integridad como persona; también que la conexión que se crea entre dos personas es única, sobre todo donde uno quiere ser escuchado y la otra quiere escuchar y entender su historia

También doy gracias a Ricardo Castillo Ayuso, que me ha dado una de las enseñanzas más importantes, no tomarse la vida tan seriamente, no te compliques.

Doy gracias a Manuel Sosa Correa, ya que su estilo singular me permitió apreciar la integridad de la dualidad del ser, a trabajar por lo que quiero y a fundamentar teóricamente mis argumentos.

Por otra parte me gustaría dar especial atención a mi asesor en estadística César Daniel Mex Chi, por su paciencia, filantropía y humildad, sin embargo, es decir poco de esta gran persona, con sus tantísimos talentos, si lo desea llegará a la luna.

También quiero agradecer a las personas que participaron en la evaluación, que aunque fue poco el tiempo que compartimos, fue un tiempo demasiado cálido, amable y bondadoso; quizá no deba decirlo pero realmente lo necesitaba, ya que también este trabajo va dedicado a una de las personas más influyentes en mi vida, mi abuela Edith, que donde quiera que esté, sé que esta muy feliz por mí.

Más aún, quiero agradecer a mi pilar, mi fuerza, mi negra, que como sea que pueda siempre está para mí, me ayuda en todo lo que puede, escucha, cuidado, amor, incluso con azúcar y cucharitas, a mi madre que ha sido mi ejemplo a seguir en todo, gran parte de lo que soy es a causa de ella y este trabajo no es la excepción.

La culminación de este trabajo, ha llevado muchos altibajos, que definitivamente me ha hecho crecer académicamente, profesionalmente y personalmente, ya que como bien lo dice el lema de mi universidad, estudiamos para vida.

Ciertamente el camino no termina aquí, tengo más sueños y metas que cumplir, sin embargo, este trabajo representa el cumplimiento de uno de ellos, ansío tropezarme con más personas como ellas.

Contenido

Agradecimientos	iv
Contenido	vi
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	ix
Resumen	x
1. Introducción	1
1.1 Justificación	1
1.1.1 Problemas Sociales	1
1.1.2 Problemas económicos	2
1.1.3 Trastornos mentales	3
1.1.4 Investigaciones en IE	6
1.1.4.1 Inteligencia Emocional en Adultos Mayores.	9
1.2 Marco Teórico	13
1.2.1.1 Concepto de adulto mayor	13
1.2.1.2 Características	13
1.2.1.2.1 Características Físicas..	14
1.2.1.2.2. Características Sociales.	14
1.2.1 Las Emociones	14
1.2.1.1 Clasificación de las emociones.	15
1.2.1.2 Rueda de Ginebra.	16
1.2.2 Teoría de la Inteligencia Emocional	18
1.2.2.1 Salovey y Mayer.	18
1.2.2.1 Percepción, valoración y expresión de las emociones.	19

1.2.2.2 Facilitación emocional del pensamiento.	19
1.2.2.3 Comprensión de las emociones.	20
1.2.2.4 Regulación reflexiva de las emociones.	20
1.2.2.2 Inteligencia emocional como rasgo.	22
1.2.3. Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC).	24
1.2.4 Autoaceptación De Ellis.	25
1.3 Método.	26
1.3.1 Objetivos.	26
1.3.1.1 Objetivo General.	26
1.3.1.2 Objetivos específicos.	26
1.3.2 Preguntas De Investigación.	27
1.3.3 Hipótesis.	27
1.3.3.1. Hipótesis De Trabajo.	27
1.3.3.2 Hipótesis Nula.	28
1.3.4 Definición conceptuales de las variables.	29
1.3.4 Definición operacional de las variables.	30
1.3.4.1 Variables independientes.	30
1.3.4.2 Variable dependiente.	31
1.3.5 Tipo de estudio.	31
2. Procedimiento.	32
2.1 Participantes.	32
2.2. Escenario.	34
2.3 Instrumentos.	35

2.3.1 Escala Autoinformada Yucatán De Inteligencia Emocional Para Adultos (EAYIE-Ad).....	35
3. Resultados de la evaluación.....	38
4. Propuesta de intervención.....	46
4.1 Finalidad	46
4.2 Objetivos de la intervención	46
4.2.1 Objetivo general	46
4.2.2 Objetivos específicos	46
4.3 Diseño de la intervención	47
4.4 Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención.....	49
5. Conclusiones de la evaluación diagnóstica	51
5.1 Limitaciones.....	52
5.2 Sugerencias para trabajos futuros.....	53
Referencias	57
Apéndices	74
Apéndice 1: Datos generales de la muestra.....	74
Apéndice 2: Carta consentimiento informado.....	75
Apéndice 3: Escala Autoinformada Yucatán De Inteligencia Emocional Para Adultos .	76
Apéndice 4: Cartas descriptivas.....	77
Apéndice 5: Formato de evaluación de proceso	126
Apéndice 6: Asignaciones para el hogar	127
Formato 1. Identificando emociones, sesión 2.	127
Formato 2. Vida y crecimiento hasta ahora de mi emoción o monstruo, sesión 4	129
Formato 3. ¿Dónde aparece monstruo o emoción?, sesión 5	132

Formato 4. Debilitando al monstruo o mi emoción, sesión 6	135
Formato 5. Situaciones emocionantes, sesión 7.....	137
Formato 6. Los cambios de mi monstruo o mi emoción, sesión 8.....	140
Formato 7. Mi monstruo entrometido, sesión 9	141
Formato 8. El FODA de mi monstruo o emoción, sesión 10	144
Formato 9. Mi monstruo o emoción y situaciones desagradables, sesión 11	146
Formato 10. Mi Inteligencia emocional y el monstruo o emoción, sesión 12.....	150

Índice de tablas

Tabla 1. Características de los participantes	32
Tabla 2. Temas de la intervención Integrativa y sus autores.....	47

Índice de figuras

Figura 1. Ejes de la rueda de Ginebra	17
Figura 2. Rueda de Ginebra.....	18

Resumen

El presente trabajo identifica la inteligencia emocional (IE) en dos grupos de adultos mayores (AM) en Mérida, Yucatán y proporciona un diseño de intervención para la misma; la muestra fue elegida por medio de un muestreo no probabilístico de tipo intencional que tuvo lugar dentro del programa “Clubes para el adulto mayor” del Ayuntamiento de Mérida; el primer club donde se implementó la medición está ubicado en una zona urbana con un nivel socioeconómico alto, con 13 personas y el segundo club está ubicado en una zona urbana con nivel socioeconómico bajo, con 19 personas.

La evaluación que se realizó fue de tipo cuantitativa, en la cual se realizó una medición que utilizó la Escala Autoinformada Yucatán de IE para adultos (EAYIE- Ad) prueba de lápiz y papel, en formato de autorreporte.

Con respecto a los resultados de la evaluación, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la IE a las variables, sexo, alfabetización /analfabetismo, escolaridad, padecimiento psicológico. Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas en los factores de Conciencia Emocional Interpersonal (CE-Inter) y Conciencia Emocional Interpersonal (CE-Intra) entre los grupos; también hay diferencias estadísticamente significativas en los resultados del factor de CE- Inter, entre los AM que han tenido algún padecimiento psiquiátrico y los AM que no han tenido algún padecimiento psiquiátrico en Mérida, Yucatán.

Se propone una intervención en la IE utilizando el modelo teórico integrativo de Sosa-Correa (2018). Las sesiones son basadas en las experiencias y recursos de los participantes, para que los aprendizajes sean significativos.

1. Introducción

1.1 Justificación

1.1.1 Problemas Sociales

El envejecimiento de la población está en aumento, en el mundo cada segundo dos personas cumplen 60 años, siendo así un total de 58 millones de personas que tienen 60 años o más. Se estima que entre el 2000 y el 2050, la proporción mundial pasará de 11% a 22%, se valora que para el 2015, aumente en 900 millones, para el 2030 en 1400 millones y para el 2100 podría llegar a 3,200 millones. Entre las regiones que más rápido se espera que crezca dicha población es la de Latinoamérica y el Caribe, pasando de 76 millones de personas de más de 60 años en 2017 a 198.2 millones. en 2050, alcanzándose más del doble de la población en menos de 35 años (Naciones Unidas, 2017). (Fondo de Población de Naciones Unidas, 2012; OMS, 2016).

Actualmente en México, el 10.4% de la población total está compuesta de AM en el caso de Yucatán, éste es el estado con mayor porcentaje con respecto a la población total del estado, teniendo cerca del 10% de AM en la población total de Yucatán (SEDESOL, 2017; Cárdenas, 2019; Villagómez, Sánchez, 2014).

El incremento de la esperanza de vida es multicausal, tanto el descenso en las tasas de fecundidad, la reducción de enfermedades mortales en la niñez, menor mortalidad materna y en AM (Organización Mundial de la Salud, 2016). De igual manera, esto es una razón de preocupación para el gobierno, puesto que sería más difícil tener un incremento en los ingresos de aquellos países donde los AM constituyen una parte importante de la

población. También en los países de ingreso medio y bajo, será particularmente arduo satisfacer las necesidades de una población grande de AM (Cotlear, 2011).

En México se definen por AM a las personas cuya edad es mayor a 60 años; en este país viven casi 13 millones de personas que tienen 60 años o más, es decir, 10.4% de la población; el promedio de esperanza de vida va aumento, este se relaciona con el incremento progresivo del envejecimiento, el cual acarrea dificultades sociales y de salud a este grupo en específico. (Secretaria de la Salud, 2018; Organización Mundial de la Salud, 2019).

Dicha etapa de vida marca el inicio donde estas personas presentan condiciones de mayor vulnerabilidad física, económica y social (PENSIONISSSTE, 2017), siendo el principal grupo que sufre discriminación, donde la negación de derechos es desigual para estas las personas, que como consecuente da la ruptura de la cohesión social y la imposibilidad de tener una vida digna. (Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores, 2010)

1.1.2 Problemas económicos

Debido a que en México el porcentaje de pobreza de los AM fue del 43.9% en 2010 y del 43.7% en 2014, la tendencia de reducción de dicho porcentaje es muy ligera, por lo que cerca de la mitad de dicha población se mantiene en condiciones de pobreza (Secretaría de Desarrollo Social, 2017).

La tercera edad suele ocurrir al mismo tiempo que la jubilación, esto propicia una merma económica, como se mencionó anteriormente, así como también el distanciamiento

de los círculos sociales con los compañeros de trabajo, haciéndolos propensos a desarrollar varios problemas psicológicos (Instituto Mexicano del Seguro Social, 2014).

1.1.3 Trastornos mentales

En la etapa de la vejez, los AM se enfrentan con diferentes acontecimientos adversos, en los que son muy comunes los episodios de trastornos afectivos; se calcula que entre el 15% aproximadamente de los adultos de 60 años o más sufren algún trastorno mental, cuando los AM viven en centros de cuidado el riesgo aumenta en 10 % (Beekman, Copeland y Prince, 1999; Seitz, Purandare y Conn , 2010; Organización Mundial de la Salud, 2015, 2017).

Entre los problemas afectivos por los que pueden verse afectados, están los trastornos psiquiátricos, ya que según estudios el 25% de los AM de 65 años padece algún tipo de trastorno psiquiátrico, siendo la depresión la más frecuente; otro estudio demuestra que de los pacientes mayores a 75 años de edad que se suicidan habían entre el 60% y el 90% habían sido diagnosticados clínicamente con depresión (Secretaría de la salud, 2011).

La depresión en los AM, a diferencia de cómo se percibe en las personas jóvenes, no suele notarse, ya que entre los síntomas de dicho trastorno como lo son la falta de apetito, mala concentración, dificultades de memoria, apatía, problemas para dormir, fatiga, cansancio e irritabilidad pueden ser confundidos con el proceso natural de envejecimiento o de alguna otra enfermedad, dificultando su detección a tiempo y con ello su tratamiento (Secretaría de la salud, 2011).

Por otro lado, los AM son vulnerables al maltrato, tanto físico, sexual, psicológico, emocional, económico o material, así como también al abandono; a la falta de atención y a

graves pérdidas de dignidad y respeto. El maltrato no se limita a causar lesiones físicas si no también psicológicas, causando problemas psíquicos de carácter crónico, como la depresión y la ansiedad, se estima que una de cada diez personas mayores padece maltrato. (Organización Mundial de la Salud, 2017; Fondo de Población de Naciones Unidas., 2012).

Los AM tienen síntomas depresivos considerables sin llegar a cumplir los requisitos diagnósticos de un trastorno depresión, esta afección se le conoce como depresión subclínica y afecta a uno de cada 10 AM (Yeh y Wan, 2013), las personas con depresión subclínica también sufren un impacto considerable en su calidad de vida (Meeks, Vahia, Lavretsky, Kulkarni y Jeste, 2011; Organización Mundial de la Salud, 2015)

Por otro lado, se evalúa que la prevalencia de los trastornos de ansiedad en los AM es entre el 6% y el 10% en comparación con los adultos jóvenes, los tratamientos más efectivos son la terapia cognitivo conductual y los fármacos antidepresivos (Jayasekara, Procter, Harrison, Skelton, Hampel, Draper y Deuter, 2015; Tedeschin, Levkovitz, Iovieno, Ameral, Nelson y Papakostas, 2011; Schuurmans, van Balko, 2011).

Los trastornos afectivos pueden acentuarse por falta de apoyo familiar y disminución marcada de interacciones sociales que pueden dar lugar a un significativo aislamiento con conducta suicida resultante (Tello-Rodríguez, Alarcón y Vizcarra-Escobar, 2016).

Los trastornos mentales en Latinoamérica son altamente prevalentes y representan una carga significativa para usuarios y familiares; estos individuos la mayoría del tiempo deben enfrentarse con el estigma que se asocia al diagnóstico dado, lo que provoca

consecuencias negativas en las personas y sus familiares, transformándose en la barrera principal para lograr su plena inclusión social. (Mascayano, Lips, Mena y Manchego, 2015)

Desde la identidad desde el diagnóstico, más específicamente de la depresión; menciona que el trastorno se confunde con la presunta identidad del sujeto deprimido, esta identidad es influida con la información a su alrededor, tanto de medios, además de la ideología establecida de salud perfecta (Sfez, 1996). Con el cambio en la nosología diagnóstica de la depresión en el DSM- V a lo largo de los años no cambió los paradigmas, y tampoco redujo el estigma o medicalización de estos sujetos. (Ferreira de Lima, Ricarte, Olivera, y Rabelo, 2015)

La norma cultural hacia alguna persona con algún sufrimiento psicológico es la exclusión y pero también con tratamiento farmacológico para con la intención de asegurar su inclusión en la vida social. Considerando el discurso psiquiátrico en discusión como un instrumento para alcanzar intereses específicos de nuestra sociedad, se percibe cuánto contribuye esta concepción a la consolidación en la imaginación colectiva de una identidad asumida de los enfermos mentales (Ferreira de Lima, 2010).

El entrenamiento de la IE puede jugar un papel preventivo en el comienzo de una enfermedad mental, también la IE aporta un tratamiento y pronóstico efectivo; sugiere que los investigadores deben integrar a la IE en los tratamientos para enfermedades mentales, tales como la depresión, ansiedad, desórdenes de la personalidad y alcoholismo. (Batool, 2009, 2011).

1.1.4 Investigaciones en IE

La IE es una variable multifactorial, influyen la edad, el género, la cultura/religión y el estatus socioeconómico-cultural, también la IE esta relacionada con el género y el estatus socioeconómico, pero aún se presentan ambigüedades, en las investigaciones son diferentes los puntajes según la muestra, en algunas son las mujeres con un IE más elevado y en otras los hombres tienen un mejor puntaje. Con respecto al estatus socioeconómico- cultural, las personas con estatus más altos tienen mejores puntajes en IE que las personas con menor estatus (Pulido, y Herrera, 2015).

Se comprobó IE está relacionada de manera positiva con el desempeño laboral, el liderazgo y salud física y mental, así como también que la empatía está relacionada con el apareamiento y la efectividad del liderazgo, mayormente los líderes que son empáticos tienen a tener seguidores que manifiestan menos estrés y síntomas físicos relacionado con éste (Humphrey, 2013).

Además los emprendedores que cuentan con un alto nivel de inteligencia y competencias emocionales tienen varios beneficios: se menciona que serán más resistentes emocionalmente ante las dificultades, manejarán mejor sus emociones intensas cuando trabajen con miembros de la familia (Humphrey, 2013).

Se ha probado también que una IE alta, resulta de gran importancia en el desarrollo del liderazgo, comunicación, toma de decisiones y relaciones interpersonales, además de una mejor facilidad en el aprendizaje de nuevas tareas en cualquier fase de la vida. La alta IE esta positivamente relacionada con habilidades de liderazgo, las habilidades no técnicas, reducción del estrés y burnout; también incrementa la satisfacción al trabajo, mejora las

relaciones interpersonales en el trabajo. (Wagner, 2013;Humphrey, 2013; Sharp, Bourke y Rickard, 2020).

Un análisis de contenido de varias investigaciones reveló que las habilidades emocionales y el comportamiento agresivo están negativamente relacionados, las personas con IE alta, mostraron ser menos agresivas. Esta relación se mantiene consistente en las edades, culturas, tipos de agresión. Los investigadores, sugieren crear estrategias para prevenir y manejar la agresión basadas en la IE (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014).

Los resultados de una investigación con orientadores laborales y educativos, encontraron que existen correlaciones positivas entre la IE, con dos dimensiones del burnout, el compromiso y la satisfacción de vida, así mismo, también tiene una relación positiva con la realización personal. Por otra parte, tuvieron relaciones negativas entre la IE y las otras dos dimensiones del burnout, el agotamiento y la despersonalización. Esto indica, que el nivel de competencia emocional de los orientadores es un recurso personal que les ayuda a sentirse ilusionados, motivados e implicados en su labor. (Álvarez-Ramírez, 2016)

Por otro lado, las investigaciones relacionan negativamente a la IE, con la depresión, el estrés, la ansiedad, tanto en estado como en rasgo, así también ansiedad frente a exámenes, estrés académico, ideas suicidas. Estos estudios han sido llevados a cabo en diversos grupos muestra, estudiantes, deportistas, pacientes con cáncer, residentes médicos y población en general. (Stankovska, Dimitrovski, Angelkoska, Ibraimi y Uka, 2018; Merino, Dal Bello, Mota- Barreto, Brito, Miarka y López, 2019; Castro-Sánchez, Zurita-Ortega, Ramírez-Granizo y Ubago-Jiménez, 2020; Baudry, Besançon, Bonnetain, Renaud,

Piessen y Christophe, 2019; Aroline, Tom y Ansia, 2017; Kousha, Bagheri y Heydarzadeh, 2018; Ardilla- Herrero, Tomás-Sábado y Gómez-Benito, 2013; Jahangard., Haghghi, Bajoghli, Ahmadpanah, Ghaleiha, Zarrabian, y Brand, 2012).

Se ha relacionado a la IE con positivamente con la autoestima, la resiliencia, el logro académico, es decir que mientras más IE, más nivel de resiliencia, autoestima, logro académico y niveles de autocompasión. Incluso, diversos estudios correlacionan positivamente el rendimiento académico con el nivel de inteligencia emocional, incluso como predictor uno del otro (Trigueros, Padilla, Aguilar-Parra, Rocamora, Morales-Gánquez, y López-Liria, 2020; Sánchez-López, León-Hernández y Barragán-Velásquez, 2015; Stankovska, Dimitrovski, Angelkoska, Ibraimi y Uka, 2018; Castilho, Carvalho, Marques y Pinto- Gouveia, 2017; Wilson y Todd, 2013; Valero-García, A., 2013; Páez, M. y Castaño, J., 2015; Pulido, F. y Herrera, F., 2017)

Asimismo, la IE se correlaciona positivamente con el bienestar, el bienestar psicológico, bienestar subjetivo, el optimismo, resolución problemas, el logro, el incremento de emociones positivas, al mismo tiempo se relaciona con el mejoramiento de la salud en general, tanto física y psicológica. (Sánchez-López, León-Hernández y Barragán-Velásquez, 2015; Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016; Moscoso, 2019; Zeidner, Matthews y Roberts, 2011; Maleki, Nia, Habibi y Saemi, 2011; BARRIBAL, 2012).

Teóricamente se ha resaltado la importancia de incluir capacitación en habilidades emocionales, específicamente en la IE, en diversos ámbitos para permitir una mejor salud mental en entornos tanto en escolar, laboral y personal. (Kugbey, Atefoe, Nyarko y Anakwah, 2018; Jahangard., Haghghi, Bajoghli, Ahmadpanah, Ghaleiha, Zarrabian, y

Brand, S., 2012); Ardilla- Herrero, Tomás-Sábado y Gómez-Benito, 2013; Humphrey, 2013; Sharp, Bourke y Rickard, 2020).

Desde un aspecto personal, un individuo con alto nivel de IE es menos apto a involucrarse en problemas de conducta además de evitar las autodestructivas; también es menos propenso a realizar actividades negativas como fumar, consumo excesivo del alcohol, abuso de drogas o episodios violentos con otros: permite una mejor salud, tanto mental, psicosomática y física (Barribal, 2011) y también permite que puedan describir de mejor forma sus metas motivacionales, objetivos y misiones (Mayer, 2009).

De esta forma, estando conscientes de dicha problemática y beneficios, la finalidad de este trabajo pretende contribuir al bienestar de este grupo social, identificando, comparando y aumentando el nivel de IE en dos grupos de AM en Mérida, Yucatán.

1.1.4.1 Inteligencia Emocional en Adultos Mayores. Se han realizado estudios con el objetivo de medir las respuestas fisiológicas ante estímulos emocionales entre adultos jóvenes y AM, estos dieron como resultado que los AM tienen menos altibajos en las respuestas emocionales que los adultos más jóvenes, esto se relaciona que los adultos jóvenes exhibieron un patrón de actividad neurofisiológica que se cree refleja la identificación preconscious y reflexiva de la amenaza (Hay y Diehl, 2011; Houston, Pollock, Lien, y Allen, 2018).

Diversos estudios han confirmado el efecto de la positividad en los AM, este efecto funciona favoreciendo el estímulo positivo sobre los negativos, así mismo la carga cognitiva aumenta el positivismo en los AM en el momento de la aplicación de instrumentos. Por otro lado cuando el efecto de la positividad frente a los efectos negativos

estereotipados del envejecimiento, el efecto del estereotipo fue dominante, haciendo el rol de la regulación de las emociones de los AM limitado (Zebrowitz, Boshyan, Ward, Gutchess, y Hadjikhani, 2017; Zhou, Lu, Chen, Dong y Yao, 2017).

Así como la positividad esta presente en diversos estudios, lo mismo sucede con el estereotipo de funcionamiento negativo del envejecimiento, esto significa que la percepción hacia los AM tiene una tendencia más hacia lo negativo que hacia lo positivo, esto persiste aun siendo AM, aunque los AM reportan un mayor bienestar emocional que las personas más jóvenes; las percepciones negativas sobre las experiencias emocionales en la vida, posteriormente pueden ser perjudiciales para la salud física y mental de los AM (Santorelli, Ready y Mather, 2016).

Una las principales habilidades emocionales es la decodificación de emociones, la cual implica reconocer si la información presentada es emocional o no; se ha demostrado que la edad afectaba negativamente la capacidad de decodificar emociones básicas con valencia negativa y sorpresa (Moraitou, Papantoniou, Gkinopoulos, y Nigritinou, 2013).

Otro estudio reveló que los AM con más de 12 años de escolaridad poseen un mayor reconocimiento de las emociones, asco, enojo, sorpresa y miedo; por otro lado, también indicó que los años de actividad laboral, la ansiedad y depresión no se correlacionan con el reconocimiento de emociones (Narambuena, Vaiman, y Pereno, 2016).

Algunas investigaciones indican que la emoción de felicidad o alegría es la única habilidad que se encontró bien conservada con el avance de los años, aun contando con algún nivel de deterioro cognitivo; este también tiene una influencia importante, ya que la capacidad de reconocer la emoción en las expresiones faciales se ve afectada en una etapa

temprana del deterioro cognitivo y podría disminuir la función cognitiva, dificultando la identificación de las emociones, sobre todo las valoradas negativamente. (Moraitou, Papantoniou, Gkinopoulos y Nigritinou, 2013; Virtanen, Singh-Manoux, Batty, Ebmeier, Jokela, Harmer y Kivimäki, 2017; Virtanen, Singh-Manoux, Batty, Ebmeier, Jokela, Harmer, y Kivimäki, 2017; Narambuena, Vaiman, y Pereno, 2016).

La edad esta asociada con patrones adaptativos de regulación emocional, los AM se mantienen con un bajo estatus negativo, cuando llegan a tener un alto estatus negativo salen de este de manera más eficaz que los adultos jóvenes. Por otro lado, se muestra que la complejidad emocional esta asociada con la regulación emocional, pero no en relación con la diferencia de edades, es decir, no mostraron diferencias en los procesos neurofisiológicos que se cree reflejan la regulación de las emociones. (Hay y Diehl, 2011; Houston, Pollock, Lien, y Allen, 2018).

Sin embargo, una investigación con personas entre 18 y 30 años comparado con AM entre 62 y 78 años, demostró la relación entre la edad y la IE es ambigua por un lado, un estudio indicó que el aumento de la edad se asocia con un mayor acceso a las estrategias de regulación de las emociones y una mayor claridad de las emociones, sugieren una estabilidad general en la edad adulta tardía en varios aspectos de la regulación de las emociones, lo que apunta a adaptaciones específicas con el aumento de la edad. Así también indicó que la relación entre la edad y la regulación de las emociones está influenciada por la capacidad verbal (Martins, 2014). Aunque por otro lado otras investigaciones, con personas entre 6 y 40 años mencionan que la edad esta relaciona a la IE pero de manera negativa es decir, mientras asciende la edad, desciende el nivel de IE,

(Pulido y Herrera , 2015; 2018) por lo que este trabajo pretende esclarecer la ambigüedad de esos resultados.

En cuanto a la regulación emocional se han observado diferencias de edad en el uso de estrategias, siendo que los grupos de AM utilizan menos estrategias proactivas y más estrategias pasivas, es decir, prefieren evitar, suprimir y distraerse de la situación, a expresar sus emociones de alguna manera, aunado a esto tienden a abstenerse de respuestas emocionales impulsivas, más bien informan una mayor capacidad para participar en un comportamiento dirigido a objetivos (Etxeberria, Etxebarria, Urdaneta y Yanguas, 2015; Martins, 2014).

Esta demostrado que una intervención basada en IE mejora las habilidades de los AM, lo cual se correlaciona de manera positiva con la satisfacción vital y la resiliencia; las habilidades de IE generan resultados cognitivos y conductuales positivos para una mejor adaptación al envejecimiento, es decir una intervención en la IE contribuye a una mejor calidad de vida en AM (Delhom, Satorres, Meléndez, 2020).

1.2 Marco Teórico

1.2.1. Adultos Mayores

1.2.1.1 Concepto de adulto mayor. En México, según el artículo 3° de la Ley de los derechos de las personas adultas mayores define a personas adultas mayores a:

“Aquellas que cuenten con sesenta años o más de edad y que se encuentren domiciliadas o en tránsito en el territorio nacional” (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, Secretaría General y Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2020).

Como criterio cronológico la mayoría de los países y organizaciones mexicanas han establecido esta misma edad en sus respectivas legislaciones, la vejez inicia a los 60 años (Organización mundial de la Salud, 2015; Instituto Nacional de las personas adultas mayores, 2010; Instituto Nacional de Geriátrica, 2018; Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, Secretaría General y Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2020; Poder Judicial de Yucatán, 2019; PENSIONISSSTE, 2017)

1.2.1.2 Características. La etapa de edad AM es la última fase de vida para la persona en varios aspectos, la cual se suman todas las experiencias de la vida y transita por la mayoría de las metas, familiares, profesionales y sociales. Es la etapa donde la persona presenta más vulnerabilidad tanto física, económica como social (PENSIONISSSTE, 2017).

Con estos datos, se esperaría que la atención médica que se le otorga a los AM fuera la adecuada, debido a las altas exigencias que requiere esta población, sin embargo, es ineficiente, y más en Yucatán (Rodríguez, 2019).

1.2.1.2.1 Características Físicas. Las personas que viven la adultez mayor suelen desarrollar de forma más marcado un deterioro notorio en su estado físico. La piel tiende a volverse más pálida y manchada; toma una textura apergaminada, pierde la poca elasticidad que puede poseer y termina por colgar en pliegues y arrugas. Las venas varicosas de las piernas son más comunes. Tanto en hombres como en mujeres, el cabello se vuelve blanco y más delgado o termina de caer lo que queda de él, y en ocasiones brota en nuevos lugares: en la barbilla de las mujeres, o en los oídos de los hombres. La estatura de las personas puede disminuir conforme se atrofian los discos entre sus vértebras, y pueden parecer incluso más pequeñas debido a una postura encorvada. En algunas mujeres el adelgazamiento de los huesos puede provocar un “joroba de viuda” en la parte trasera del cuello (Papalia, Sterns, Feldman y Camp, 2012).

1.2.1.2.2. Características Sociales. Para el AM, la transición de la adultez a esta etapa puede ser muy difícil socialmente. Algunos de los hechos que impactan la vida del AM se relacionan con la falta de actividades físico-recreativas y la disminución de la interacción social (Rodríguez, Valderrama y Molina, 2010).

Por otra parte, al estar concluyendo su vida trabajando y entrar a la jubilación, distancia a los AM de sus círculos sociales; igualmente empiezan a sufrir la pérdida de seres cercanos; también sufren de discriminación debido a su edad lo que genera un entorno de aislamiento para estas personas propiciando la posibilidad de desarrollar cuadros depresivos por este cambio tan radical en sus vidas. (Papalia, Sterns, Feldman y Camp, 2009).

1.2.1 Las Emociones

Las emociones son una parte importante de las interacciones de las personas entre sí (Sacharin, Schlegel y Scherer, 2012) Si se toman en cuenta diversas definiciones de la emoción parece ser una respuesta “provocada” a un estímulo, la cual puede ser una situación temporal próxima y conocida, esta puede tener connotaciones positivas o negativas, pero estas se relacionan a las diferentes situaciones que ponen cierto nivel de amenaza para el organismo (psicológico o físico). Esta reacción emocional tiene características explosivas, de alta intensidad y de muy breve duración. (Mestre, Gutiérrez, Guerrero y Guil, 2017)

Esta reacción se muestra interna y/o explícitamente, que enfatiza la necesidad de ajustar el organismo a las exigencias del estímulo o situación que causó esa emoción y la conveniencia de comunicar información al exterior acerca de la situación misma (Mestre, Gutiérrez, Guerrero y Guil, 2017).

Durante el proceso emocional se sincronizan hasta cinco subsistemas orgánicos, cada uno con una función específica por cada uno de los componentes de las emociones. Tres de los componentes tiene una larga duración como modalidades de las emociones: la *expresión*, es decir, los indicadores corporales de las emociones, la *activación/arousal*, este es relacionado con la respuesta del cuerpo durante la emoción, y la *experiencia subjetiva*. La *elicitación* es la tendencia de la preparación del cuerpo para la acción, que están relacionadas con la activación emocional, siendo esta de corta duración. La *valoración* es fundamentalmente la guía de los sistemas cognitivos y emocionales de forma coordinada. (Mestre, Gutiérrez, Guerrero y Guil, 2017)

1.2.1.1 Clasificación de las emociones. Las emociones llevan información, lo correcto es decir que las emociones llevan una información tácita, están influidas con una

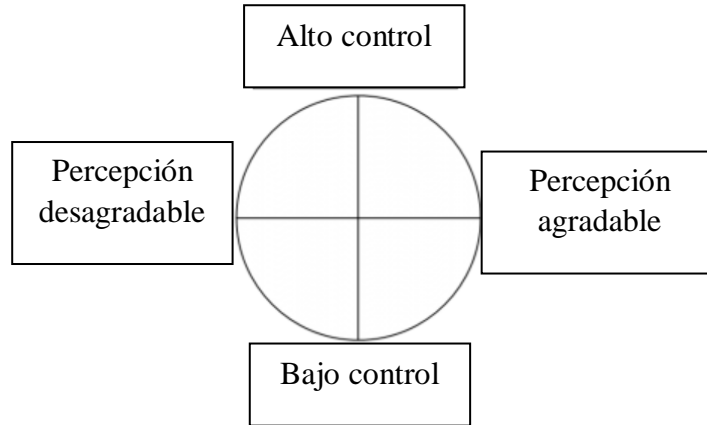
valoración de referencia; hay dos tipos de emociones las primarias y las secundarias o sociales; se hace referencia a los colores, así como los colores primarios que no son combinaciones de ningún otro, lo mismo pasa con las emociones, las emociones primarias aparecen desde la primera infancia y son las primeras en ser reconocidas y comprendidas. Aquí se reconocen seis emociones básicas las cuales son: asco, tristeza, alegría, enojo, miedo y sorpresa. (Mestre, Gutiérrez, Guerrero y Guil, 2017; Damasio, 2000)

En cambio, las emociones secundarias o sociales son las combinaciones de las emociones primarias y son aprendidas dependiendo del medio social, esto quiere que dependiendo de cultura a cultura un mismo evento será aversivo o no, es decir tendrá diferentes reacciones emocionales secundarias. (Mestre, 2017)

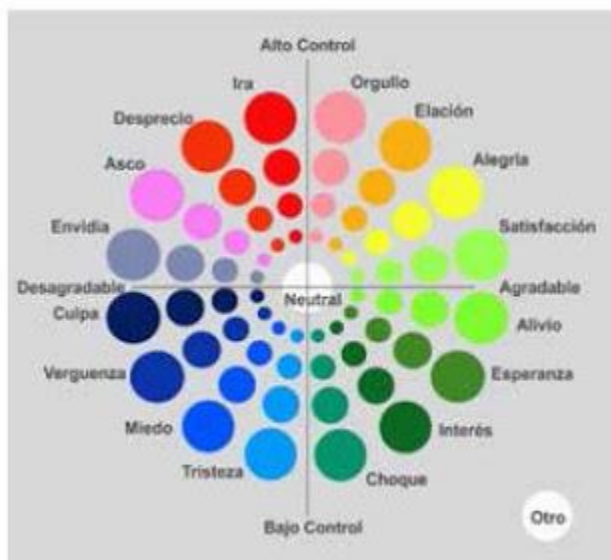
1.2.1.2 Rueda de Ginebra. Por otro lado, la rueda de Ginebra expone la subjetividad de las emociones, es decir, están varían de persona a persona ante un mismo estímulo; la rueda clasifica las emociones generales como familias de emociones alineadas en un círculo; la rueda esta estructurada por dos ejes, el vertical y el horizontal; el horizontal hace referencia a la alineación de las familias emocionales es bivalente, quiere decir que representan valores opuestos, va de lo desagradable a lo placentero; en cambio en el eje vertical representa el nivel de control, este va desde superior a inferior, siendo lo superior de alto control y lo inferior de bajo control, quedando dividida en cuatro cuadrantes: Negativo/control bajo, negativo/control alto, positivo/control bajo y positivo/control alto. Como se muestra en la siguiente imagen: (Scherer, 2005; Scherer, Shuman, Fontaine y Soriano, 2013)

Figura 1.

Ejes de la rueda de Ginebra



La rueda también contempla los diferentes niveles de intensidad de cada familia de emociones desde baja intensidad, por el centro de la rueda, hasta alta intensidad, por la circunferencia de la rueda. Además, justo en el centro de la rueda tenemos la opción de “sin emoción” y “otra emoción”, (Fontaine, Scherer, Soriano y Soriano, 2013) quedando de la siguiente manera:

Figura 2.*Rueda de Ginebra*

1.2.2 Teoría de la Inteligencia Emocional

1.2.2.1 Salovey y Mayer. Los profesores Peter Salovey y John Mayer, quienes acuñaron el término IE en 1990 se refirieron a ella como al conjunto de procesos mentales los cuales incluyen: evaluación y expresión, regulación y utilización de las emociones. Vista como una habilidad que tienen los individuos, a diversos niveles, que expresan y entienden desde la subjetividad. Al surgir esta definición, muchos autores se interesan en el tema y surgen modelos y definiciones alternativas a esta, pero sin respaldo científico. Por lo cual Mayer y Salovey en 1997, redefinen el concepto donde destacan la relación que hay entre la IE y la cognición. (Gálvez Mella, 2017).

Salovey y Mayer (2016) definen la IE como parte de un concepto de inteligencia más amplio, la describen como una capacidad emocional, que incluye un conjunto de habilidades tales como percibir y comprender las emociones, supervisar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los demás, también de discriminar entre ellas, y usar

la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo, la IE se vincula con las experiencias que tienen un significado para la vida, y no con situaciones artificiales o distantes a las experiencias propias de la persona (Mayer y Salovey., 2016).

A continuación se describirán las cuatro habilidades elementales de la IE y sus subhabilidades: (Mayer y Salovey, 2016).

1.2.2.1 Percepción, valoración y expresión de las emociones. Es la habilidad más esencial y se refiere a la precisión con la que las personas pueden identificar las emociones y el contenido emocional en ellos mismos y otras personas. Está conformada por cuatro subhabilidades:

- a) Habilidad para identificar emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios.
- b) Habilidad para identificar emociones en otras personas, formas de arte, lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento.
- c) Habilidad para expresar emociones adecuadamente y para expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos.
- d) Habilidad para discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonestas expresión de los sentimientos.

1.2.2.2 Facilitación emocional del pensamiento. Esta habilidad corresponde con el uso de las emociones como una parte de procesos cognitivos, ya que se debe a que los estados emocionales dirigen nuestra atención hacia cierta información consideramos relevante, determinando tanto la manera en que procesamos la información, como la forma en que enfrentamos problemas. En ella existen cuatro subhabilidades:

- a) Priorización y redirección del pensamiento basado en los sentimientos.
- b) Uso de emociones para facilitar el juicio y la memoria.
- c) Capitalización de variaciones en los estados emocionales para permitir al individuo cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista.
- d) Uso de diferentes estados emocionales para facilitar formas específicas de abordar un problema, el razonamiento y la creatividad.

1.2.2.3 Comprensión de las emociones. Esta la habilidad se refiere al conocimiento del sistema emocional, es decir, a conocer el procedimiento de la emoción a un nivel cognitivo, y las consecuencias del empleo de la información emocional en los procesos de razonamiento; comprende el etiquetado correcto e incorrecto de las emociones, la comprensión del significado emocional de las emociones sencillas y de las complejas, igualmente de la evolución de estados emocionales dinámicos. En esta rama se encuentran las subhabilidades:

- a) Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre ellas y las palabras, como las relaciones entre gustar y amar.
- b) Habilidad para la expresión de las emociones en función de relaciones, por ejemplo, la tristeza siempre acompaña a una pérdida.
- c) Habilidad para entender emociones complejas como sentimientos simultáneos de amor y odio o combinaciones de amor y tristeza.
- d) Habilidad para reconocer posibles transiciones entre emociones como el paso de enojo a satisfacción o tristeza.

1.2.2.4 Regulación reflexiva de las emociones. Esta expone el modelo e incumbe la capacidad de estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como los negativos,

reflexionar sobre los mismos e identificar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y las de otros. La habilidad de regulación reflexiva se integra con cuatro subhabilidades:

- a) Habilidad para permanecer abiertos a sentimientos, ya sean positivos o negativos.
- b) Habilidad para atraer o distanciarse de una emoción reflexivamente, con base a una crítica o utilidad juzgada.
- c) Habilidad para identificar reflexivamente las emociones en uno mismo y otros reconociendo cuán puras, comunes, importantes o razonables son.
- d) Habilidad de manejar en uno mismo y de otros las emociones, decrementando sus efectos negativos y maximizando los positivos, expresándolas sin reprimirlas o exagerarlas.

Con base en el modelo anterior, que si bien poseer IE requiere de algunas reacciones “adecuadas” a determinados sucesos, en el campo de las emociones hay ocasiones en que no existe una respuesta acertada, sino muchas respuestas correctas, por tanto, al ser la IE una herramienta en el procesamiento de información, evita que el comportamiento emocional sea etiquetado como “bueno” o como “malo”, no dicta la manera en que una persona debe pensar o sentir sino que orienta al proceso de investigación personal respetando la cultura, subcultura, política, etnia, religión y otras características del individuo (Mayer y Salovey, 2016).

La evaluación de la IE con instrumentos de medición sistemáticos y rigurosos acaba de empezar. Sigue siendo necesario el desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación y el perfeccionamiento de los existentes y que, en gran medida, la consolidación de este campo

de estudio y el desarrollo teórico de este constructo carece en la calidad y la creación de medidas fiables y rigurosas para evaluarlo. (González, Peñalver y Bresó, 2011)

1.2.2.2 Inteligencia emocional como rasgo. Este modelo entiende la IE como un rasgo que forma parte de la estructura de la personalidad, ya que constataron el hecho de que la IE mostraba claras correlaciones con las dimensiones de la personalidad. Ellos definen a la IE como: “Un conjunto de componentes emocionales y capacidades auto-perceptivas que representan el constructo de la personalidad” (Petrides y Furnham, 2001, p. 479).

Esta definición expone el carácter multifactorial del modelo, la concepción de la IE como un rasgo de personalidad y el término de habilidades auto-perceptivas, lo que muestra que el modelo está basado en la percepción que un individuo tiene de sí mismo, de sus destrezas emocionales, más que en la capacidad real y demostrable de sus habilidades emocionales, es decir, qué tan buenos creemos que somos en términos de comprensión, control, y utilizar las emociones propias y ajenas para adaptarnos a nuestro medio ambiente y mantener nuestro bienestar, que se encuentran relacionado con el comportamiento emocionalmente inteligente, así como también con el funcionamiento personal y social así como con la calidad de vida (Petrides, 2016; Belmonte, 2013; Sánchez-Ruiz, Pérez-González, y Petrides, 2010).

El constructo formulado por Petrides brinda una operativización de los aspectos de la personalidad relacionados con la emoción y se encuentra dentro de la taxonomía de la personalidad (Sánchez-Ruiz, Pérez-González, y Petrides, 2010). La taxonomía de estos autores proporcionó un contexto científicamente viable para las diversas inteligencias: interpersonal, intrapersonal, emocional, social, etc. (Petrides, Pita, y Kokkinaki, 2007).

En su publicación de 2001, Petrides y Furnham definen con precisión 15 rasgos o facetas que comprenden las percepciones y disposiciones emocionales autopercibidas que definen su constructo, es a partir de estas disposiciones de personalidad que los autores construyen su cuestionario Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). (Pérez, Petrides, y Furnham, 2005; Petrides, Frederickson, y Furnham, 2004). Los constructos que evalúan son los siguientes:

1. Adaptabilidad, es decir, que es una persona flexible y dispuesto a adaptarse a nuevas condiciones.
2. Asertividad, se refiere a franca, franca y dispuesta a defender sus derechos.
3. Percepción de la emoción (de uno mismo y de los demás), es decir ser clara sobre sus propios sentimientos y los de otras personas.
4. Expresión de emoción, se refiere a que capaz de comunicar sus sentimientos a los demás.
5. Manejo de la emoción (otros), significa que capaz de influir en los sentimientos de otras personas.
6. Regulación emocional, se refiere a que es capaz de controlar sus emociones.
7. Impulsividad (baja), es decir, es una persona reflexiva y menos propensa a ceder ante sus impulsos.
8. Relaciones, se refiere a ser capaces de tener relaciones personales satisfactorias.
9. Autoestima, exitosa y segura de sí misma.
10. Motivación propia, es decir, es una persona que es impulsado y poco probable que se rinda ante la adversidad.

11. Conciencia social, se refiere a personas networkers consumados con excelentes habilidades sociales.
12. Manejo del estrés, se refiere que es capaz de resistir la presión y regular el estrés.
13. Rasgo de empatía, es decir, capaz de tomar la perspectiva de otra persona.
14. Rasgo de felicidad, es decir, es una persona que es alegre y satisfecho con sus vidas.
15. Rasgo de optimismo, se refiere que es seguro y probable de "mirar el lado positivo"

1.2.3. Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC).

El objetivo de la TREC es detectar y cambiar tanto las creencias irracionales como las creencias dogmáticas y absolutistas que las originan; una de las estrategias de cambio cognitivo A- B- C, (Ellis y Grieger, 1990). Dicho esquema, de la personalidad y del cambio, acepta la importancia de las emociones y las conductas, propone un énfasis especial en el papel de las cogniciones, es decir, de las creencias, pensamientos e imágenes mentales. Parte de lo siguiente:

A →	B →	C
Acontecimientos activadores	Creencias y pensamientos sobre A	Consecuencias

La “A” representa el acontecimiento activador que parece a primera vista como el antecedente de “C”, que son las consecuencias emocionales y conductuales. Sin embargo, las consecuencias son moderadas por la “B”, es decir las creencias y pensamientos sobre “A”, siendo las responsables de “C” (Ellis y Grieger, 1990).

El modelo de la TREC, menciona que estas creencias se describen como exigencias absolutistas o necesidades perturbadoras en forma de “deberías”, “es necesario que”, etc. con respecto a, uno mismo, otras personas y la vida/ el mundo. Cuando las exigencias no se realizan, aparecen los pensamientos y emocionales influidos por las mismas, el resultado de esto puede ser: tremendísimo (es decir “es terrible”), No- soportantitis, (es decir “no puedo soportarlo”) y en forma de condena (ej. “es un mal maestro”) o autocondena (ej. “soy un fracaso”).

Ellis menciona que cualquier perturbación emocional estará relacionada, con gran probabilidad, con algunas de estas creencias irracionales. El objetivo de la TREC será identificar y modificar las creencias irracionales y las creencias dogmáticas y absolutistas; así como también el objetivo es aprender a pensar de una manera más lógica y clara, así como desarrollar actitudes y creencias sobre aspectos como el valor humano, los valores personales, el manejo de la crítica y el rechazo, los errores, tratar los sentimientos y lograr metas personales (Ellis y Grieger, 1990).

1.2.4 Autoaceptación De Ellis.

Esta teoría propone cambiar el concepto de autoestima y sustituirlo, fue cuando introdujo el concepto de autoaceptación; esta es entendida como “el amor incondicional a nosotros mismos”, esto significa, querernos y valorarnos por el hecho de existir, sin calificarnos en ninguna escala de valores; lo cual se propone como una alternativa más saludable a la autoestima que es condicional. Mientras la mayoría de las otras psicoterapias intentan ayudar a la gente a lograr autoestima, la TREC es escéptica respecto a este concepto e intenta, en su lugar, ayudarles a lograr lo que llaman autoaceptación, o mejor

amar, que dejen de evaluarse a sí mismos, su forma de ser, o su esencia y evalúen únicamente sus actos, logros y realizaciones (Ellis, 1999).

1.3 Método

1.3.1 Objetivos.

1.3.1.1 Objetivo General.

Identificar el nivel de IE de dos grupos de AM en Mérida, Yucatán y proponer una intervención para aumentar este nivel de IE.

1.3.1.2 Objetivos específicos.

1. Identificar el nivel de IE con respecto a los factores de la escala de cada grupo de AM en Mérida, Yucatán.
2. Analizar si hay o no diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los resultados de IE entre los grupos de AM de Mérida, Yucatán.
3. Analizar si hay o no diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los resultados de IE entre las mujeres y los hombres AM de Mérida, Yucatán.
4. Analizar si hay o no diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psicológico y los AM que no han tenido algún padecimiento psicológico en Mérida, Yucatán.
5. Analizar si hay o no diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psiquiátrico y los AM que no han tenido algún padecimiento psiquiátrico en Mérida, Yucatán.
6. Analizar si hay o no diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los resultados de IE con respecto a la escolaridad de los AM en Mérida, Yucatán.

7. Crear una intervención en IE para los AM en Mérida, Yucatán.

1.3.2 Preguntas De Investigación.

1. ¿Cuál será el nivel de IE, con respecto a los factores de la escala de IE en AM en Mérida, Yucatán?
2. ¿Habrán diferencias estadísticamente significativas en los resultados de IE entre los grupos de AM de Mérida, Yucatán?
3. ¿Habrán diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE entre las mujeres y los hombres AM de Mérida, Yucatán?
4. ¿Habrán diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psicológico y los AM que no han tenido algún padecimiento psicológico en Mérida, Yucatán?
5. ¿Habrán diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psiquiátrico y los AM que no han tenido algún padecimiento psiquiátrico en Mérida, Yucatán?
6. ¿Habrán diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE con respecto a la escolaridad de AM de Mérida, Yucatán?

1.3.3 Hipótesis.

1.3.3.1. Hipótesis De Trabajo.

1. Existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados de IE de la medición entre los grupos de AM de Mérida, Yucatán.
2. Existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE entre las mujeres y los hombres AM de Mérida, Yucatán

3. Existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psicológico y los AM que no han tenido algún padecimiento psicológico en Mérida, Yucatán.
4. Existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psiquiátrico y los AM que no han tenido algún padecimiento psiquiátrico en Mérida, Yucatán.
5. Existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE con respecto a la escolaridad de AM de Mérida, Yucatán.

1.3.3.2 Hipótesis Nula.

5. No existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados de IE de la medición entre los grupos de AM de Mérida, Yucatán.
5. No existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE entre las mujeres y los hombres AM de Mérida, Yucatán
5. No existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psicológico y los AM que no han tenido algún padecimiento psicológico en Mérida, Yucatán.
5. No existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psiquiátrico y los AM que no han tenido algún padecimiento psiquiátrico en Mérida, Yucatán.
5. No existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE con respecto a la escolaridad de AM de Mérida, Yucatán

1.3.4 Definición conceptuales de las variables

IE: la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, comprender y razonar sobre las emociones y regular las emociones en uno mismo y en los demás. (Mayer y Salovey, 2016)

Edad: Tiempo que ha vivido una persona (RAE, 2014).

Grupo: Pluralidad de seres o cosas que forman un conjunto (RAE, 2014).

Nivel Socioeconómico: es una medida total que combina la parte económica y sociológica de la preparación laboral de una persona y de la posición económica y social individual en relación a otras personas. (Vera y Vera, 2013)

Sexo: Condición orgánica, masculina o femenina (RAE, 2014).

Padecimiento Psicológico: se refiere un malestar psicológico, es decir se trata de una alteración del estado emocional y no de una psicopatología propiamente dicha. (Espíndola Hernández, Morales-Carmona, Díaz, Pimentel, Meza, Carreño, y Ibarra, 2006)

Padecimiento Psiquiátrico: un síndrome caracterizado por una alteración clínicamente significativa del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento de un individuo, que refleja una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental. Habitualmente los trastornos mentales van asociados a un estrés significativo o una discapacidad, ya sea social, laboral o de otras actividades importantes (American Psychiatric Association y First, 2020) .

Escolaridad: Conjunto de cursos que un estudiante ha finalizado en un establecimiento docente (RAE, 2014).

1.3.4 Definición operacional de las variables

1.3.4.1 Variables independientes.

IE: Análisis de los resultados de los instrumentos, EAYIE-Ad

Edad: Esta variable es medida por el número de años cumplidos según autorreporte de cada participante.

Grupo: esta variable es medida por medio de autorreporte donde indica el nombre el club al que pertenece, el cual puede ser el grupo 1, se refiere al club ubicado al sur de la ciudad y el grupo dos, el cual se refiere al club ubicado al norte de la ciudad.

Nivel socioeconómico: es adjudicado por la zona geográfica del club en la ciudad de Mérida, Yucatán, se considerará de nivel socio económico alto, el club ubicado en la zona norte de la ciudad y se considerará de nivel socio económico bajo, el club ubicado en la zona sur de la ciudad.

Sexo: autorreporte de cada participante en cuanto a condición de ser hombre o mujer.

Padecimiento psicológico: autorreporte, donde los participantes indicaron si han tenido algún padecimiento psicológico o no, en caso de ser afirmativo, se les preguntó ¿Cuál fue?

Padecimiento Psiquiátrico: reporte de los participantes, donde indicaron si han tenido algún padecimiento psicológico o no, en caso de ser afirmativo, se les preguntó ¿Cuál fue?

Escolaridad: autorreporte de los participantes y que se registraron como:

a) Analfabetismo: al pedir ayuda para contestar el instrumento.

- b) Ninguna: al saber leer y escribir pero no haber concluido ningún año de educación
- c) Primaria baja: tras haber concluido el tercer año del nivel básico de educación.
- d) Primaria alta: tras haber concluido los seis años del nivel básico de educación.
- e) Secundaria: tras haber concluido el nivel medio de educación.
- f) Bachillerato: tras haber concluido el nivel medio superior de educación.
- g) Formación técnica: tras haber concluido el nivel superior técnico de educación
- h) Licenciatura: tras haber concluido el nivel superior de educación

1.3.4.2 Variable dependiente.

IE: Estará determinada por los resultados del factor total de la escala Autoinformada Yucatán de IE para Adultos (EAYIE-Ad). (Sosa-Correa, 2018).

1.3.5 Tipo de estudio.

Se trata de un estudio de tipo exploratorio y correlacional. En Yucatán la comunidad ha sido poco explorada, debido a la barrera que se tiene en cuanto a comunicación y específicamente a la medición de los niveles de IE. Es correlacional ya que pretende medir el grado de relación y la manera cómo interactúan las variables, antes y después de la intervención. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

También es un trabajo de tipo *ex post facto*, esto quiere decir que es un diseño no experimental, donde el investigador no construye ninguna situación, si no que observan situaciones ya existentes no provocadas intencionalmente, donde el investigador no tiene control sobre dichas variables y no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Se caracterizan porque el investigador no puede manipular intencionalmente la VI ni asignar aleatoriamente los sujetos a los diferentes niveles de la misma. Los sujetos no van al azar. Se seleccionan a los sujetos en función de que posean o no determinadas características.

2. Procedimiento

En primera instancia se habló con el coordinador del Centro Integral para la Plenitud del Adulto Mayor “Renacer” en Mérida, Yucatán, planteándole el proyecto, él cual refirió con el coordinador de los Clubes para el AM matutino y vespertino, el cual nos ubicó en dos de los clubes con mayor número de personas y que cuentan con disponibilidad de horario. Seguidamente se le entregó una carta brindada mi institución académica de procedencia, formalizando así el proyecto ante la administración del Ayuntamiento de Mérida. Seguidamente de procedió a la aplicación del instrumento.

2.1 Participantes

La muestra está conformada por dos grupos cuyos datos se encuentran en la siguiente tabla:

Tabla 1

Características de los participantes

Características de los participantes	Grupo 1	Grupo 2
Número de participantes	13 personas	19 personas
Sexo	13 mujeres	17 mujeres 2 hombres
Ubicación	Zona Sur	Zona Norte

Nivel Socioeconómico	Bajo	Alto
Número de personas con padecimientos psicológicos previos	4	2
Número de personas con padecimientos psiquiátricos previos	2	3
Ocupación		
Labores domésticas/ Dedicadas al hogar/ Ama de casa	11	14
Jubilados	0	4
Repostera	1	0
Secretaria	1	0
Modista	1	0
Auxiliar de enfermería	0	1
Coordinadora pastoral	0	1
Escolaridad		
Analfabetismo	1	1
Primaria baja	5	0
Primaria completa	3	6
Secundaria trunca	0	1
Secundaria completa	3	2
Bachillerato trunco	0	1
Bachillerato completo	0	2
Carrera técnica	0	3
Licenciatura	0	4

Nota: Primaria baja = cursó hasta tercer año de primaria

Con respecto al analfabetismo, las personas que reportaron no saber leer ni escribir, contestaron la prueba con asistencia, es decir con el apoyo de una persona para ayudarle con la lectura y a escribir sus respuestas en la prueba: con respecto a los padecimientos psicológicos, el primer grupo, 4 personas reportaron haber tenido algún padecimiento psicológico, entre los cuales 3 indicaron depresión y uno insomnio; el segundo grupo reportó dos padecimientos psicológicos, depresión e ira, todos estos presentados en mujeres.

Además, el primer grupo, dos personas reportaron un padecimiento psiquiátrico y el segundo grupo reportó tres personas con padecimientos psiquiátricos previos, todo estos padecimientos fueron reportados como depresión.

En cuanto a las ocupaciones, algunas reportaron tener dos o más, por ejemplo, ama de casa y coordinadora pastoral o ama de casa y repostera.

2.2. Escenario

La aplicación del instrumento como parte de la evaluación diagnóstica tuvo lugar a cabo dentro del programa “Clubes para el adulto mayor” del Ayuntamiento de Mérida, los clubes son grupos de personas mayores que se reúnen en sus comunidades para planear y compartir diferentes actividades acordes a las características y expectativas de sus integrantes; es un servicio el cual implementa acciones que favorecen la socialización del AM.

Los clubes del AM tienen 3 objetivos fundamentales:

1. Ofrecer a las personas de la tercera edad una alternativa de organización que propicie la realización personal de los participantes y una vejez activa y gratificante.
2. Promover en la persona mayor un rol activo dentro de la familia y comunidad a través del trabajo grupal.
3. Educar a la sociedad con el fin de asumir de manera positiva el proceso de envejecimiento y reconocer el valor de las personas mayores

Brinda talleres de psicología y nutrición, convivencias y paseos recreativos y también fomenta el trabajo en equipo, la empatía, el compromiso, la disciplina, la responsabilidad, el respeto y la confianza, en un ambiente de calidez humana; incluye

también actividades físicas, recreativas, de meditación, artísticas y talleres de formación continúa.

El primer club se encuentra ubicado en la zona sur de Mérida, Yucatán, en la colonia de Santa Rosa, teniendo como sede, un módulo médico del ayuntamiento; en cuenta con un espacio cerrado, con ventanas, sillas y mesas en buen estado, así como también con electricidad y baños privados.

El segundo club se encuentra ubicado en la zona norte de Mérida, Yucatán, en la colonia de Francisco de Montejo, teniendo como sede una parroquia católica en cuento a su estructura física, cuenta con un espacio muy amplio al aire libre, sillas y mesas en buen estado, una bodega para guardar materiales y electrodomésticos, refrigerador, cafetera y microondas, también cuentan con las facilidades que la parroquia ofrece, como el préstamo, de caballete, plumones, equipo de audiovisión, como lo es: proyector, micrófono y bocinas.

2.3 Instrumentos

2.3.1 Escala Autoinformada Yucatán De Inteligencia Emocional Para Adultos (EAYIE-Ad).

La prueba utilizada para el diagnóstico es la Escala Autoinformada Yucatán De Inteligencia Emocional Para Adultos o por sus siglas EAYIE-Ad (Sosa, 2018), es una escala Likert que va del 1 al 5, (totalmente de acuerdo, a totalmente en desacuerdo) presenta buenos índices para su realización, en la prueba KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) se obtuvo un índice de 0.92, es decir, es excelente para el análisis Factorial, en la prueba de Barlett, el Chi-cuadrado fue de 16654.79 ($p < 0.01$), por lo que muestra que los ítems están adecuadamente intercorrelacionados. En cuanto a su evaluación del inflesz v.1.0 que

reporta Índice Flesch-Szigriszt 67,18 lo cual indica una puntuación “Bastante Fácil” de legibilidad.

La prueba de EAYIE-Ad cuenta con 12 ítems en 3 factores que explica el 65.07% de la varianza en sus tres subescalas con un alfa de Cronbach de 0.89, los 3 factores con los que cuenta son Conciencia emocional interpersonal (CE-Inter), Conciencia emocional intrapersonal (CE-Intra), y Regulación Emocional (RE), con consistencias internas de 0.82, 0.88 y 0.71 respectivamente.

El factor Conciencia Emocional Intrapersonal (CE-Intra) agrupa ítems como: “Después de sentirme alegre, sé qué emoción tendré” o “Sé cómo me voy a sentir después de un estado emocional determinado” se tituló de esa manera dada la explicación arriba expuesta por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). En este caso la conciencia es intrapersonal ya que se indaga la conciencia que tiene la persona acerca de los procesos emocionales de sí mismo.

Los CE-Intra y CE-Inter implica la capacidad de reconocer las transiciones entre las emociones y la capacidad para reconocer las expresiones emocionales, por lo que ambos factores están incluidos en la primera rama y en la tercera rama según lo planteado por Mayer y Salovey (2016).

El factor Regulación Emocional se denominó de esta manera ya que se aglutinan los reactivos que buscan facilitar o regular las emociones, este factor está relacionado con la cuarta rama denominada Regulación Emocional según la describió Mayer y Salovey (2016).

Y por último el factor total, que se toma como media de los 3 factores, CE-Intra, CE- Inter y RE.

3. Resultados de la evaluación

En este capítulo se va conocer de qué manera se cumplieron con los objetivos planteados para esta evaluación.

Para contestar la pregunta de investigación “¿Cuál será el nivel de IE, con respecto a los factores de la escala de IE en AM en Mérida, Yucatán?”, se realizaron los análisis estadísticos con el programa SPSS, y se puede concluir que en el factor CE-Intra, medio bajo, en el factor CE-Inter medio alto en el factor RE medio alto y en el factor total medio bajo.

Esto se puede deber (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), a que no todas las personas interiorizan sus estados emocionales, y no comprenden adecuadamente aspectos concretos de la IE; así como también es posible que la deseabilidad social, donde en las pruebas de autoinforme, las personas reportan presentar sesgos positivos acerca de la variable que se evaluó, aumentando sus puntajes, mostrando una imagen social deseada y en su ejecución real no lo presentan (Ciarrochi et al, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Por otro lado, habrá que tomar en cuenta el efecto de la positividad de los AM, este favorece a los estímulos positivos, frente a los negativos. (Zebrowitz, Boshyan, Ward, Gutchess, y Hadjikhani, 2017; Zhou, Lu, Chen, Dong y Yao, 2017).

Con base en los resultados se infiere que los individuos han adquirido estrategias emocionales socialmente aceptadas, los AM recurren a estrategias pasivas, como evitar, suprimir y distraerse de la situación, se abstienen de respuestas emocionales impulsivas (Etxebarria, Etxebarria, Urdaneta y Yanguas, 2015, Martins, 2014), anteponiendo la situación emocional ajena a la propia, esto demuestra una decodificación de emociones

acertada , es decir la conciencia emocional interpersonal; contrastando lo que menciona Moraitou et. Al (2013) y la edad no afecta negativamente a la capacidad para decodificar las emociones básicas.

El índice de regulación emocional, está vinculado con la deseabilidad social al contestar un autoinforme (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), este sesgo sobre la percepción y la memoria provocados por la evaluación subjetiva, esta estrechamente ligados, a otra evaluación subjetiva, el bienestar, en donde los AM reportan un mayor bienestar emocional que las personas más jóvenes (Santorelli, Ready y Mather, 2016) y reportar en menor medida un status emocional negativo y cuando lo reportan salen más fácil de este, que las personas jóvenes (Hay y Diehl, 2011).

Este resultado también está ligado con la investigación de Martins (2004) donde menciona que la edad se asocia con un mayor acceso de estrategias de regulación de las emociones y una estabilidad general en la edad adulta tardía en diversos aspectos de la regulación de las emociones.

Para contestar a la pregunta de investigación “¿habrán diferencias estadísticamente significativa en los resultados de IE entre los grupos de AM de Mérida, Yucatán?”, se realizaron los análisis estadísticos con el programa SPSS, los resultados fueron para el factor CE-Inter en el primer grupo obtuvo un nivel de calificación medio bajo y el segundo grupo consiguió un nivel medio alto; se concluye que existe una diferencia estadísticamente significativa en el factor CE- Inter.

Para el factor CE-Intra en el primer grupo se obtuvo un nivel de calificación medio bajo y el segundo grupo consiguió un nivel medio alto; se concluye que existe una diferencia estadísticamente significativa para el factor CE-Intra.

En el factor RE, el primer grupo se obtuvo un nivel de calificación alto y el segundo grupo alcanzó un nivel alto; se concluye que no existe una diferencia estadísticamente significativa para el factor RE.

En el índice Total el primer grupo obtuvo un nivel medio bajo y el segundo grupo tuvo un nivel medio alto; se concluye que no existe diferencia estadísticamente significativa para el factor total.

Recordando que el primer grupo es de nivel socioeconómico bajo y el segundo grupo es de nivel socioeconómico alto, los resultados mostraron contrastes entre los grupos, teniendo mejores resultados el segundo grupo, lo que es consistente con las anteriores investigaciones antes reportadas donde a mayor nivel socioeconómico mejores puntajes en la IE, por lo que habrá que considerar la relación entre la cultura y el estatus económico como un gran influyente en función de la IE (Pulido y Herrera, 2015).

Para responder a la pregunta “¿Habrá una diferencia estadísticamente significativa con respecto a los resultados de IE entre las mujeres y los hombres AM de Mérida, Yucatán?”, se consideró que el número de hombres que existen en la muestra es demasiado pequeño para ser representativo, por lo que no se puede analizar estadísticamente si las diferencias son significativas o no.

Para responder la pregunta “¿Habrá diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psicológico

y los AM que no han tenido algún padecimiento psicológico en Mérida, Yucatán?” Se analizaron estadísticamente los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psicológico y los AM que no han tenido algún padecimiento psicológico en Mérida, Yucatán, en el factor CE-Inter se obtuvieron los siguientes puntajes el grupo de personas que han tenido algún padecimiento psicológico obtuvo un nivel de calificación alto y el grupo de personas que no han tenido algún padecimiento psicológico consiguió un nivel medio alto; se concluye que no existe una diferencia estadísticamente significativa en el factor CE- Inter.

Para el factor CE-Intra se obtuvieron los siguientes puntajes el grupo de personas que han tenido algún padecimiento psicológico obtuvo un nivel de calificación medio bajo y el grupo de personas que no han tenido algún padecimiento psicológico alcanzó un nivel medio bajo; se concluye que no existe una diferencia estadísticamente significativa en el factor CE-Intra.

Para el factor RE, el grupo de personas que han tenido algún padecimiento psicológico obtuvo un nivel de calificación alto y el grupo de personas que no han tenido algún padecimiento psicológico consiguió un nivel medio alto; se concluye que no existe una diferencia estadísticamente significativa en el factor RE.

En el índice total, las personas que han tenido algún padecimiento psicológico obtuvieron un nivel de calificación medio alto y las personas que no han tenido algún padecimiento psicológico obtuvo un nivel medio bajo; se concluye que no existe una diferencia estadísticamente significativa en el índice total.

Aunque no existen diferencias estadísticamente significativas, los resultados en general fueron más altos de lo esperado, lo cual se atribuye a la redacción de los reactivos, ya que los participantes tuvieron muchas dudas en el momento de responder el instrumento, es posible que la deseabilidad social haya tenido una fuerte influencia al momento de contestar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Sin embargo, los resultados de los diagnósticos reportados son consistentes a lo que menciona la Organización Mundial de la Salud (2017) siendo la depresión uno de los padecimientos más comunes en la población de AM, y este trabajo no fue la excepción, ya que como pudimos ver, los participantes que mencionan haber tenido algún padecimiento psicológico, en su mayoría reportan a la depresión.

Por otra parte, la depresión en los AM, a diferencia de cómo se percibe en las personas jóvenes, no suele notarse, ya que entre los síntomas más notorios de dicho trastorno como lo son la falta de apetito, mala concentración, dificultades de memoria, apatía, problemas para dormir, fatiga, cansancio e irritabilidad pueden ser confundidos con el proceso natural de envejecimiento o de alguna otra enfermedad, por lo que algunos de los participantes podrían tener un cuadro clínico de depresión sin diagnosticar (Secretaría de la salud, 2011).

De igual manera, es posible que algunos participantes tengan algunos síntomas de depresión considerables, sin llegar a cumplir todos los requisitos para el diagnóstico de depresión, teniendo así una afección de depresión subclínica (Yeh y Wan, 2013), esto causaría un impacto considerable en su calidad de vida (Meeks, Vahia, Lavretsky, Kulkarni y Jeste, 2011; Organización Mundial de la Salud, 2015) y se vendrían altamente beneficiados en una intervención en la IE.

Para responder la pregunta “¿habrán diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psiquiátrico y los AM que no han tenido algún padecimiento psiquiátrico en Mérida, Yucatán?” se analizaron estadísticamente los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psiquiátrico y los AM que no han tenido algún padecimiento psiquiátrico en Mérida, Yucatán; en el factor CE-Inter, el grupo de personas que han tenido algún padecimiento psiquiátrico obtuvo un nivel de calificación alto y el grupo de personas que no han tenido algún padecimiento psiquiátrico consiguió un nivel medio alto; se concluye que existe una diferencia estadísticamente significativa en el factor CE- Inter.

Para el factor CE-Intra, el grupo de personas que han tenido algún padecimiento psiquiátrico obtuvo un nivel de calificación alto y el grupo de personas que no han tenido algún padecimiento psiquiátrico consiguió un nivel medio bajo; se concluye que no existe una diferencia estadísticamente significativa.

Para el factor RE se obtuvieron los siguientes puntajes el grupo de personas que han tenido algún padecimiento psicológico obtuvo un nivel de calificación alto y el grupo de personas que no han tenido algún padecimiento psicológico consiguió un nivel alto; se concluye que no existe una diferencia estadísticamente significativa en el factor RE.

En el factor total se obtuvieron los siguientes puntajes, para las personas que han tenido algún padecimiento psiquiátrico obtuvo un nivel de calificación alto y las personas que no tenido algún padecimiento psiquiátrico obtuvo un nivel medio bajo; se concluye que no existe una diferencia estadísticamente significativa en el factor total.

Así como en los resultados en la comparación de grupos de las personas que han tenido padecimientos psicológicos previos y las personas que no lo han tenido, de igual manera, es posible que en esta comparación de personas que han tenido un padecimiento psiquiátrico previo y las personas que no lo han tenido, la confusión al momento de leer y responder la prueba se hacen evidentes, así como también la deseabilidad social ante la incertidumbre (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Por otro lado, la depresión fue el diagnóstico más reportado (Organización Mundial de la Salud., 2017), también es posible que existan personas sin un diagnóstico oportuno (Secretaría de la salud, 2011).

El diagnóstico de algún trastorno mental representa una carga significativa para las personas diagnosticadas y sus familiares, por el estigma social que conlleva, al que deben enfrentarse estos individuos la mayoría del tiempo, dicho estigma provoca consecuencias negativas en las personas y sus familiares, (Mascayano, Lips, Mena y Manchego, 2015) en consecuencia es posible que las personas diagnosticadas tengan más presente sus relaciones interpersonales y las reacciones que causan en los demás, la exclusión del sujeto del estado culturalmente establecido de normalidad por su diagnóstico y/o tratamiento psiquiátrico (Ferreira de Lima, 2015).

Para responder la pregunta “¿Habrán diferencias estadísticamente significativas con respecto a los resultados de IE con respecto a la escolaridad de AM de Mérida, Yucatán?” Se analizaron estadísticamente los resultados de IE con respecto a la escolaridad de los AM en Mérida, Yucatán, se concluye que únicamente existe diferencia estadísticamente significativa con respecto a la relación entre el factor RE con escolaridad.

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas, corrobora la falta de fomento de habilidades emocionales y sociales, dentro del entorno escolar (Kugbey, Atefoe, Nyarko y Anakwah, 2018; Jahangard., Haghghi, Bajoghli, Ahmadpanah, Ghaleiha, Zarrabian, y Brand, S., 2012; Ardilla- Herrero, Tomás-Sábado y Gómez-Benito, 2013; Humphrey, 2013; Sharp, Bourke y Rickard, 2020), así como también reconoce la falta de correlación con el reconocimiento de emociones y la escolaridad de los AM (Narambuena, Vaiman, y Pereno, 2016).

En cuanto al factor de RE, este estudio confirma el uso de estrategias para la regulación emocional en los AM (Etxeberria, Etxebarria, Urdaneta y Yanguas, 2015, Martins, 2014), con más nivel académico, habilidades que podrían ser inherentes al sujeto de estudio, así como la resiliencia, autoestima y nivel de autocompasión, menor estrés académico y menor ansiedad ante los exámenes, facilitando en medida su éxito académico (Trigueros, Padilla, Aguilar-Parra, Rocamora, Morales-Gánquez, y López-Liria, 2020; Sánchez-López, León-Hernández y Barragán-Velásquez, 2015; Stankovska, Dimitrovski, Angelkoska, Ibraimi y Uka, 2018; Castilho, Carvalho, Marques y Pinto- Gouveia, 2017; Wilson y Todd, 2013; Valero-García, A., 2013; Páez, M. y Castaño, J., 2015; Pulido, F. y Herrera, F., 2015; Stankovska, Dimitrovski, Angelkoska, Ibraimi y Uka, 2018; Merino, Dal Bello, Mota- Barreto, Brito, Miarka y López, 2019; Castro-Sánchez, Zurita-Ortega, Ramírez-Granizo y Ubago-Jiménez, 2020; Baudry, Besançon, Bonnetain, Renaud, Piessen y Christophe, 2019; Aroline, Tom y Ansia, 2017; Kousha, Bagheri y Heydarzadeh, 2018; Ardilla- Herrero, Tomás-Sábado y Gómez-Benito, 2013; Jahangard., Haghghi, Bajoghli, Ahmadpanah, Ghaleiha, Zarrabian, y Brand, S., 2012).

4. Propuesta de intervención

Como resultado de esta evaluación he realizado una propuesta de intervención con base a un modelo teórico integrativo para favorecer el bienestar en los AM de estos grupos en especial.

4.1 Finalidad

Favorecer al bienestar de los AM por medio de un taller grupal con base a un modelo teórico integrativo de IE

4.2 Objetivos de la intervención

4.2.1 Objetivo general

Aumentar el nivel de IE en AM en Mérida, Yucatán,

4.2.2 Objetivos específicos

Con base en este modelo, los objetivos específicos son los siguientes:

1. Medir la IE al iniciar la intervención
2. Conocer las emociones primarias y secundarias, así como también diferenciarlas.
3. Expresar las emociones.
4. Conocer la relación entre pensamiento y emoción.
5. Aplicar la relación entre pensamiento y emoción.
6. Identificar las emociones y los pensamientos que estas generan.
7. Enfatizar la relación entre las emociones y los pensamientos que estas generan.
8. Favorecer el cambio de pensamiento y emoción.
9. Conocer diferentes características propias y de los demás
10. Permanecer abiertos a sentimientos y analizar la situación para decidir si utilizar la emoción o distanciarse de esta.

11. Identificar y manejar reflexiva y adaptativa las emociones en uno mismo y en los demás.
12. Medir la IE al finalizar la intervención.

4.3 Diseño de la intervención

Para esta intervención se utilizó el modelo integrativo propuesto por Sosa-Correa (2018), el cual incluye principalmente la teoría de IE de Salovey, Mayer y Caruso, enfatiza la TREC y la autoaceptación propuestas por Ellis, entre otras que se muestran a detalle a continuación:

Tabla 2

Temas de la intervención Integrativa y sus autores

Temas	Autores
1 Conocimiento de las emociones	Rueda de las emociones de Ginebra. Sacharin, V., Schlegel, K. y Scherer, K. R. (2012). Emociones primarias y secundarias. Shaver, Schwartz, Kirson y o'Connor (1987); y Damasio, A. y Ros, J. (2018).
2 Percepción, valoración y expresión de la emoción	Salovey y Mayer (Mayer, Caruso y Salovey, 2016).
3 Facilitación cognitiva de la emoción	La relación entre pensamiento, conducta y emoción, Ellis (1999).
4 Facilitación emocional del pensamiento	Salovey y Mayer (Mayer, Caruso y Salovey, 2016).

5 Comprensión y análisis de las emociones empleando el conocimiento emocional	Salovey y Mayer (Mayer, Caruso y Salovey, 2016).
6 Autoaceptación	Autoaceptación Incondicional, Ellis (1999).
7 Regulación reflexiva de las emociones	Salovey y Mayer (Mayer, Caruso y Salovey, 2016).

Además del contenido teórico, se diseñó la intervención no solo en basados en las características y necesidades conocidas de los adultos mayores; en cuanto a las características físicas, los AM tienen dificultades al hacer actividades motrices (Papalia, Sterns, Feldman y Camp, 2012)., para no causar molestias, incomodidad o algún accidente, aunado que este no es el objetivo de la intervención, se han omitido actividades que requieran un esfuerzo físico.

Así mismo, se tomó en cuenta las características sociales de los mismos, ya que en la edad adulta se presenta una disminución en las interacciones sociales e incluso abandono y falta de atención (Rodríguez, Valderrama y Molina, 2010; Organización Mundial de la Salud, 2017; Fondo de Población de Naciones Unidas., 2012), lo que puede aumentar los sentimientos de melancolía e incluso depresión (Yeh y Wan, 2013; Secretaría de la salud, 2011)., es la razón por la cual la intervención se realiza de manera grupal, formando a sí una red de apoyo esto, añadido a una mejora en la inteligencia emocional con los beneficios mencionados, se considera también que esta intervención tenga un impacto en su satisfacción con la vida y bienestar psicológico (Sánchez-López, León-Hernández y Barragán-Velásquez, 2015; Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016;

Moscoso, 2019; Zeidner, Matthews y Roberts, 2011; Maleki, Nia, Habibi y Saemi, 2011; BARRIBAL, 2012)

Las dinámica de las sesiones, será muy amena, más que una clase impartida, se espera que sea muy ameno, más como una charla guiada, en la cual se toman en cuenta tres elementos, el primero son los conocimientos y experiencias de los participantes relacionados con la actividad del día, siendo esto también parte de la evaluación cualitativa de las sesiones, lo segundo es el contenido teórico de cada sesión y el tercero son las reflexiones que se llevan a cabo al finalizar cada actividad, donde se consolida el contenido de las participaciones y la información teórica.

En cuanto a las asignaciones para el hogar, se propone que los participantes pongan en práctica en su día a día el tema asignado en cada sesión (Ver tabla 3), las cuales al inicio de la siguiente sesión, se comenzará comentando esas asignaciones en plenaria, lo que incentiva el aprendizaje vicario y someter a las mismas a la reflexión del grupo, esto da retroalimentación a los participantes de su desempeño y adherencia a la intervención. Las actividades se detallan en las cartas descriptivas (ver apéndice 4).

4.4 Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención

El diseño para esta intervención es pre-experimental y como se ha descrito en los objetivos antes descritos, se considera la medición cuantitativa con el pretest y posttest aplicando la prueba EAYIE-ad (Sosa, 2018), para conocer el impacto en las puntuaciones en esta prueba.

Las actividades para cada sesión fueron diseñadas desde las experiencias y recursos de cada AM, es decir dentro de sus vivencias significativas, para así motivar y hacer práctica cada actividad, fomentado la empatía y compañerismo.

La evaluación de la intervención está diseñada con los dos enfoques, cuantitativo y cualitativo, así como también será evaluación de proceso y de impacto.

La evaluación de proceso será al finalizar cada sesión, exceptuando las sesiones de la aplicación del instrumento, por medio un formato de evaluación subjetiva (Ver Apéndice 4. Formato de evaluación de proceso) donde escribirán sus principales aprendizajes e influencia de la intervención en los participantes, mismo formato que se someterá a un análisis de contenido, también escribirá su nivel de satisfacción y utilidad del contenido, estas últimas de manera numérica, siendo 1 de ninguna utilidad y 10 de totalmente útil.

Y la evaluación de impacto sería a través del pretest y postest, por medio del instrumento, seguidamente analizado por el programa SPSS para obtener los resultados estadísticos.

5. Conclusiones de la evaluación diagnóstica

A continuación se enumeran las conclusiones obtenidas en la evaluación diagnóstica:

1. El nivel de IE de los AM de Mérida, Yucatán, son los siguientes, factor de CE-Inter, medio alto; factor CE-Intra, medio bajo; factor RE, medio alto y en el factor Total, medio bajo.
2. En cuanto a la comparación entre grupos 1 y 2 de los AM de Mérida, Yucatán, únicamente existen diferencias estadísticamente significativas, en los factores, CE-Inter y CE-Intra; en el factor CE-Inter el primer grupo obtuvo un nivel medio bajo y el segundo grupo obtuvo un nivel medio alto; para el factor CE-Intra, el primer grupo obtuvo un nivel medio bajo y el segundo grupo medio alto.
3. En esta evaluación no es representativa la muestra de hombres de contrastados con las mujeres, por lo que no es estadísticamente significativa la comparación.
4. No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psicológico y los AM que no han tenido algún padecimiento psicológico en Mérida, Yucatán.
5. En cuanto a los resultados de IE entre los AM que han tenido algún padecimiento psiquiátrico y los AM que no han tenido algún padecimiento psiquiátrico en Mérida, Yucatán, existe una diferencia estadísticamente significativa en el factor CE-Inter, teniendo el primer grupo un nivel alto y el segundo grupo un nivel medio alto.
6. En cuanto a los resultados de IE con respecto a la escolaridad de los AM en Mérida, Yucatán, existe una diferencia estadísticamente significativa en relación con el factor de RE.

7. En las futuras intervenciones es de vital importancia enfatizando los recursos personales de los AM y no en los resultados de las pruebas estandarizadas.
8. Se considera pertinente que una evaluación mixta sería ideal para esta población, ya que al tener dos tipos de evaluación para comparar los avances y resultados hará los hallazgos más enriquecedores, tanto para la población como para la retroalimentación en cuanto a validez y confiabilidad de las pruebas.

5.1 Limitaciones

Se realizó un análisis de los inconvenientes que podrían presentarse en la propuesta de intervención, en este apartado se mencionan las situaciones que se identificaron como posibles causantes de una baja efectividad en el programa..

La principal limitación para este proyecto es la contingencia sanitaria, por la enfermedad del COVID-19, al ser un grupo vulnerable y el diseño de la intervención es grupal, esta tendría que efectuarse en un marco restrictivo con las medidas necesarias para asegurar el bienestar física, uso de cubrebocas, gel antibacterial, etc.

Un aspecto que se enfatizó durante la aplicación del instrumento es la confusión al momento de leer los reactivos de la prueba, lo que pone en duda las respuestas del mismo y aunque el índice Flesch-Szigriszt señale que la prueba es “bastante fácil”, la realidad es bastante diferente, puesto que la deseabilidad social en las pruebas de autoinforme, las personas reportan presentar sesgos positivos acerca de la variable que se evaluó, sesgo que se pude apreciar claramente en algunos reactivos, lo que aumenta sus puntajes, mostrando una imagen social deseada, pero en su ejecución real no lo presentan (Ciarrochi et al, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Se consideró aplicar otra prueba de IE para contrastar, sin embargo, al haber tantas preguntas, explicaciones y guía de cada reactivo se

agotó el tiempo de la sesión y no fue posible realizarla, por lo que no se realizó la comparación entre los instrumentos que se tenía planeada.

Otro factor que limitaría la intervención sería el incumplimiento de tareas para el hoja, aunque el programa tenga por en sí mismo la revisión y retroalimentación de las mismas, es importante enfatizar la entrega de las tareas con base en la reflexión de las vivencias de cada uno.

De igual manera la inasistencia de los participantes, puesto que es un taller que necesita continuidad, es necesario fortalecer el compromiso voluntario de cada uno de ellos, aunque el taller esta diseñado para la cohesión del grupo, no está demás tenerlo presente.

Por otro lado, habrá que tomar en cuenta las festividades culturales de la comunidad para no anteponer la intervención a las prioridades de los participantes.

También es importante considerar las cuestiones climáticas, puesto que ante mal clima, los participantes suelen no asistir a las sesiones, por los riesgos a su salud que esto implica.

Así mismo la conceptualización mismo de la IE, como lo expresa el marco teórico es un constructo reciente y se actualiza constantemente (Salovey y Mayer, 2016), sin embargo lo que para unos es IE, para otros autores es RE, incluso la autorregulación emocional (Madrid, 2018) en cuanto al marco teórico integrativo, la RE es parte de la IE, lo que dificulta el análisis investigativo y teórico de los resultados..

5.2 Sugerencias para trabajos futuros

Para futuras investigaciones se recomienda partir de un estereotipo positivo del envejecimiento, donde el envejecimiento también tiene sus aspectos agradables ventajosos,

debido a que, está comprobado que las variables del moderador tiene un gran impacto en la aparición de diferencias en la edad en la regulación emocional (Zhou, L., Lu, J., Chen, G., Dong, L. y Yao, Y., 2017).

Basándose en los resultados anteriores y la experiencia en la aplicación se expresan las siguientes sugerencias para las futuras intervenciones con una población similar.

El instrumento que aunque es corto, de ejecución típica y de opción múltiple, resultó sumamente complejo para la población al responderlo, ya que la semántica de cada uno de los reactivos era compleja para la mayoría de los participantes, marcadamente en el grupo de nivel socioeconómico bajo y con menor escolaridad; fueron necesarias 3 explicaciones del instrumento en general, seguido de la explicación de cada reactivo y la ejemplificación de los mismos, así como también ejemplificación de cada respuesta, para que los participantes tuvieran la certeza de contestar lo que realmente refleja sus habilidades.

Por lo que considero de suma importancia que durante la intervención propuesta, poner énfasis la evaluación cualitativa de contenido, con base en los comentarios por parte de los participantes en las sesiones; así como también una evaluación de proceso, utilizando los ejercicios prácticos que se ofrecen en cada sesión, en las tareas del hogar, para contrastar las respuestas obtenidas con el instrumentos, con las habilidades reales de los participantes.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación, queda claro que los AM consideran que tienen niveles satisfactorios en cada uno de los factores de la prueba, sin embargo, ya que el concepto de IE es novedoso y tomado en cuenta que la educación y crianza hace 50 años, no era sensible a las necesidades emocionales, que incluso hoy, la

educación tradicional, se considera maltrato (Alcántara, 2008; Izzedin Bouquet y Pachajoa, 2009), por lo tanto, cabe la posibilidad el desconocimiento de este campo, y por ende desconocimiento de las habilidades descritas y el desarrollo de las mismas siendo una gran oportunidad de intervención (Franco, 2018)).

Es importante aclarar a la población y a la institución los criterios de inclusión, ya que se descartaron a ocho personas que se presentaron el día de aplicación, seis no cumplían con el criterio de edad, una persona sorda que no sabía leer ni escribir en español, ni tenía comprensión al leer los labios y una persona con tetraplejia; también será importante que los participantes que asistan sea de manera voluntaria para mayor adherencia al programa, cohesión de grupo y cumplimiento de las tareas de manera reflexiva.

Por otro lado, habrá que tomar en cuenta las festividades culturales de la comunidad para no anteponer la intervención a las prioridades de los participantes.

También es importante considerar a las personas analfabetas, que su participación sea también registrada, ya sea por alguna persona que le brinde apoyo para la escritura en las evaluaciones y en cada sesión o bien, la grabación o videograbación de las sesiones, para posteriormente registrar las respuestas de aquella persona.

El entrenamiento de la IE, juega un papel preventivo en el comienzo de una enfermedad mental, facilita el tratamiento y mejora el pronóstico, mejorando la salud mental y física, , así como también impacta positivamente en el autoestima, la resiliencia, nivel de autocompasión, comunicación, toma de decisiones, relaciones personales, bienestar psicológico, optimismo, incremento de emociones positivas la calidad y

satisfacción en la vida (Batool, 2011; Trigueros, Padilla, Aguilar-Parra, Rocamora, Morales-Gánquez, y López-Liria, 2020; Sánchez-López, León-Hernández y Barragán-Velásquez, 2015; Stankovska, Dimitrovski, Angelkoska, Ibraimi y Uka, 2018; Castilho, Carvalho, Marques y Pinto- Gouveia, 2017; Wilson y Todd, 2013; Valero-García, A., 2013; Páez, M. y Castaño, J., 2015; Pulido, F. y Herrera, F., 2015; Wagner, 2013; Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016; Moscoso, 2019; Zeidner, Matthews y Roberts, 2011; Maleki, Nia, Habibi y Saemi, 2011; Barribal, 2011).

Es momento de partir desde una perspectiva más integral hacia para los AM, si bien, está comprobado que existen varios deterioros como parte de la vida de los AM, tales como el deterioro físico y en algunos casos deterioro mental, sin embargo, no está comprobado un deterioro emocional, será importante considerar los recursos emocionales funcionales adquiridos en la vida, para contribuir a un envejecimiento saludable, activo y positivo, sobre todo en esta población, que son una muestra ausente en el estudio social y científico (Martins, C., 2014; Etxebarria, I., Etxebarria, I., Urdaneta, E., y Yanguas, J. J., 2015; (Organización Mundial de la Salud, 2016; 2017).

Referencias

- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982–2006. *Revista iberoamericana de educación*, 1(48), 147–165.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a07.pdf>
- Allen, V. C., y Windsor, T. D. (2017). Age differences in the use of emotion regulation strategies derived from the process model of emotion regulation: a systematic review. *Aging y Mental Health*, 23(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1080/13607863.2017.1396575>
- Alon, I., y Higgins, J. M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons*, 48(6), 501–512.
<https://doi.org/10.1016/j.bushor.2005.04.003>
- Álvarez-Ramírez, M. D. L. R., Pena Garrido, M., y Losada Vicente, L. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional//Mission possible: improve the welfare of counselors through their emotional intelligence. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 19. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19356>
- American Psychiatric Association y First, M. B. (2020). *DSM-5. Manual de Diagnóstico Diferencial (incluye versión digital)* (1.ª ed.). EDITORIAL MÉDICA PANAMERICANA, S.A. DE C.V.
- Aradilla-Herrero, A., Tomás-Sábado, J., y Gómez-Benito, J. (2013). Death Attitudes and Emotional Intelligence in Nursing Students. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 66(1), 39–55. <https://doi.org/10.2190/om.66.1.c>

- Batool, S. S. (2009). Emotional Intelligence Based Treatment in Mental Illness: A prospective Analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences*.
- Baudry, A., Anota, A., Mariette, C., Bonnetain, F., Renaud, F., Piessen, G., y Christophe, V. (2019). The role of trait emotional intelligence in quality of life, anxiety and depression symptoms after surgery for esophageal or gastric cancer: A French national database FREGAT. *Psycho-Oncology*, 28(4), 799–806.
<https://doi.org/10.1002/pon.5023>
- Beekman, A. T. F., Copeland, J., y Prince, M. J. (1999). Review of community prevalence of depression in later life. *British Journal of Psychiatry*, 174(4), 307–311.
<https://doi.org/10.1192/bjp.174.4.307>
- Belmonte Lillo, V. M. (2013, septiembre). *Inteligencia emocional y creatividad : factores predictores del rendimiento académico*. Universidad de Murcia.
<http://hdl.handle.net/10201/35772>
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2002, junio). *LEY DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS ADULTAS MAYORES* (Última Reforma DOF 24–01-2020). Secretaría General y Secretaría de Servicios Parlamentarios.
<https://www.scribbr.es/detector-de-plagio/generador-apa/new/report/>
- Castilho, P., Carvalho, S. A., Marques, S., y Pinto-Gouveia, J. (2016). Self-Compassion and Emotional Intelligence in Adolescence: A Multigroup Mediation Study of the Impact of Shame Memories on Depressive Symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 759–768. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0613-4>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., y Ubago-Jiménez, J. L. (2020). Relación entre la inteligencia emocional y los niveles de ansiedad en deportistas.

Journal of Sport and Health Research, 12(1), 42–53.

http://www.journalsshr.com/papers/Vol%2012_N%201/JSHR%20V12_1_04.pdf

Ciarrochi, J., Deane, F. P., y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197–209. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(01)00012-5)

Cotlear, D., Saad, P. M., Tornarolli, L., Medici, A. C., Graham, C., Turra, C. M., Holz, M., Miller, T., y Mason, C. (2011). *Envejecimiento de la población: ¿está preparada América latina?* [Libro electrónico]. Daniel Cotlear.

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2542?locale-attribute=es>

Damasio, A. R. (2000). *Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia*. Alianza Editorial.

Damasio, A. y Ros, J. (2018). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Ediciones Destino.

Delhom, I., Satorres, E., y Meléndez, J. C. (2020). Can We Improve Emotional Skills in Older Adults? Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Resilience. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 133–139. <https://doi.org/10.5093/pi2020a8>

Ellis, A., Dryden, W., y Cartón, E. (1989). *Práctica de la terapia racional emotiva*. Desclee de Brouwer. https://tuvntana.files.wordpress.com/2015/06/ellis_-_1989_-_prc3a3c2a1ctica_de_la_terapia_racional_emotiva1.pdf

Espíndola Hernández, J. G., Morales-Carmona, F., Díaz, E., Pimentel, D., Meza, P., Carreño, J., y Ibarra, A. C. (2006). Malestar psicológico: algunas de sus manifestaciones clínicas en la paciente gineco–obstétrica hospitalizada. *Perinatol Reproducción Humana*, 20(4), 112–122.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-53372006000200008

Etxeberria, I., Etxebarria, I., Urdaneta, E., y Yanguas, J. J. (2015). Age differences among older adults in the use of emotion regulation strategies. What happens among over 85s and centenarians? *Aging and Mental Health*, 20(9), 974–980.

<https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1050995>

Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1–17.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005&lng=es&lng=es.

Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>

Ferreira de Lima, A., de Sousa Ricarte, C., Oliveira Rocha Filho, A. A., y Rabelo da Ponte, F. D. (2015). O Diagnóstico De Depressão Nas Cinco Edições Do DSM: A Hipertrofia Da Dimensão Orgânica Em Detrimento Dos Aspectos Psicossociais. *Revista FSA*, 12(1), 182–199. <https://doi.org/10.12819/2015.12.1.12>

Franco Carrillo, M. y Sosa-Correa, M. (2018). *Inteligencia emocional en adolescentes: efectos de una intervención integrativa*. Universidad Autónoma de Yucatán.

Fondo de Población de Naciones Unidas. (2012). *Envejecimiento en el siglo XXI: Una Celebración y un Desafío* (N.o 1). https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Ageing%20Report%20Executive%20Summary%20SPANISH%20Final_0.pdf

- Fontaine, J. J. R., Scherer, K. R., Soriano, C., y Soriano, C. (2013). *Components of emotional meaning: A sourcebook (Series in Affective Science) (English Edition)* (1.a ed.). OUP Oxford.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199592746.001.0001>
- García-Sancho, E., Salguero, J., y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 584–591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- González Robles, Alberto; Peñalver González, Jonathan; Bresó Esteve, Edgar. La evaluación de la inteligencia emocional (2011) *¿Autoinformes o pruebas de habilidad?*. *Fòrum de recerca.* , 1(16)
- Hay, E. L., y Diehl, M. (2011). Emotion complexity and emotion regulation across adulthood. *European Journal of Ageing, 8*(3), 157–168.
<https://doi.org/10.1007/s10433-011-0191-7>
- Houston, J. R., Pollock, J. W., Lien, M. C., y Allen, P. A. (2018). Emotional arousal deficit or emotional regulation bias? An electrophysiological study of age-related differences in emotion perception. *Experimental Aging Research, 44*(3), 187–205.
<https://doi.org/10.1080/0361073x.2018.1449585>
- Humphrey, R. H. (2013). The Benefits of Emotional Intelligence and Empathy to Entrepreneurship. *Entrepreneurship Research Journal, 3*(3), 287–294.
<https://doi.org/10.1515/erj-2013-0057>
- India Today. (2019, 25 julio). *How emotional intelligence benefits students.*
https://www.indiatoday.in/education-today/featurephilia/story/how-emotional-intelligence-benefits-students-1573558-2019-07-25?fbclid=IwAR3Yw-Rrz60aNEYvxxyAwUoucR6GlnXftjZxO_FKWxwR-je_fXDCIm5yyPw

Instituto Mexicano del Seguro Social. (2014). *Depresión en el Adulto Mayor*.

<http://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/preguntas-de-salud/depresion-adultomayor>.

<http://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/preguntas-de-salud/depresion-adultomayor>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015a). *Encuesta Nacional sobre Salud y Envejecimiento en México 2015*. Mexican healthy Aging Study.

http://mhasweb.org/Resources/DOCUMENTS/2015/Documento_Metodologico_2015.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015b). *Población*. INEGI.

<https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/>

Instituto Nacional de Geriátría. (2018). *Llega INGER a su sexto aniversario con objetivos renovados*. INGER.

http://www.anmm.org.mx/PESP/archivo//INGER/Boletin_Junio2018.pdf

Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores. (2010). *Cultura del envejecimiento*. INAPAM.

http://www.inapam.gob.mx/work/models/INAPAM/Resource/Documentos_Inicio/Cultura_del_Envejecimiento.pdf

Izzedin Bouquet, Romina y Pachajoa Londoño, Alejandro. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272009000200005&lng=pt&tlng=es.

Jahangard, L., Haghghi, M., Bajoghli, H., Ahmadpanah, M., Ghaleiha, A., Zarrabian, M. K., y Brand, S. (2012). Training emotional intelligence improves both emotional intelligence and depressive symptoms in inpatients with borderline personality

disorder and depression. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 16(3), 197–204. <https://doi.org/10.3109/13651501.2012.687454>

Jayasekara, R., Procter, N., Harrison, J., Skelton, K., Hampel, S., Draper, R., y Deuter, K. (2014). Cognitive behavioural therapy for older adults with depression: a review. *Journal of Mental Health*, 24(3), 168–171. <https://doi.org/10.3109/09638237.2014.971143>

Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A., y O’Boyle, E. H. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 298–342. <https://doi.org/10.1037/a0037681>

Khazanov, G. K., y Ruscio, A. M. (2016). Is low positive emotionality a specific risk factor for depression? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 142(9), 991–1015. <https://doi.org/10.1037/bul0000059>

Kim-moon, B. (2013, 10 octubre). *Mensajes, declaraciones y discursos del Secretario General*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/sg/messages/2013/mentalhealthday2013.shtml>

Kousha, M., Bagheri, H., y Heydarzadeh, A. (2018). Emotional intelligence and anxiety, stress, and depression in Iranian resident physicians. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 7(2), 420. https://doi.org/10.4103/jfmipc.jfmipc_154_17

Kugbey, N., Nyarko, E. A., y Anakwah, N. (2018). Subjective happiness mediates the relationship between emotional intelligence and psychological distress among students: a path analysis. *Gender and Behaviour*, 16(3), 11885–11893. <https://www.ajol.info/index.php/gab/article/view/181818>

- La verdad. (2019, 23 julio). *Aumenta depresión en adultos mayores en Yucatán*. La Verdad Noticias. <https://laverdadnoticias.com/yucatan/Aumenta--depresion-en-adultos-mayores-en-Yucatan-20190723-0159.html>
- Lea, R. G., Davis, S. K., Mahoney, B., y Qualter, P. (2019). Does Emotional Intelligence Buffer the Effects of Acute Stress? A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00810>
- Lima, A. F. D., Ricarte, C. D. S., Rocha Filho, A. A. O., y Ponte, F. D. R. D. (2015). O Diagnóstico De Depressão Nas Cinco Edições Do DSM: A Hipertrofia Da Dimensão Orgânica Em Detrimento Dos Aspectos Psicossociais. *Revista FSA*, *12*(1), 182–199. <https://doi.org/10.12819/2015.12.1.12>
- Lucero, R., y Casali, G. (2006). Trastornos afectivos en el adulto mayor. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*.
- Madrid, López, N. (2018, 6 septiembre). *La autorregulación emocional y la inteligencia emocional*. *psicologia-online.com*. https://www.psicologia-online.com/la-autorregulacion-emocional-y-la-inteligencia-emocional-825.html#anchor_4
- Maleki, F., Nia, P., Habibi, A., y Saemi, E. (2011). Simple and Multiple Correlations between Emotional Intelligence and General Health in Personnel of Physical Education Offices. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, *3*(4), 277–285. <https://doi.org/10.2478/v10131-011-0027-z>
- Martins, B., Ponzio, A., Velasco, R., Kaplan, J., y Mather, M. (2014). Dedifferentiation of emotion regulation strategies in the aging brain. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *10*(6), 840–847. <https://doi.org/10.1093/scan/nsu129>

- Martins, C. (2014). *Mindfulness-Based Interventions for Older Adults: Evidence for Practice (English Edition)* (Illustrated ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Mascayano, F., Lips, W., Mena, C., y Manchego, C. (2015). Estigma hacia los trastornos mentales: características e intervenciones. *Salud mental*, 38(1), 53–58.
<https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2015.007>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Meeks, T. W., Vahia, I. V., Lavretsky, H., Kulkarni, G., y Jeste, D. V. (2011). A tune in “a minor” can “b major”: A review of epidemiology, illness course, and public health implications of subthreshold depression in older adults. *Journal of Affective Disorders*, 129(1–3), 126–142. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2010.09.015>
- Merino Fernández, N., Dal Bello, F., Mota Barreto, L. B., Brito, C. J., Miarka, B., y López Días de Durana, A. (2019). State-trait anxiety and reduced emotional intelligence in combat sport athletes of different genders and competitive levels. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(2), 363–368.
<https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s2054>
- Mestre-Navas, J. M., y Berrocal, P. F. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Ediciones Pirámide.
- Mestre-Navas, J. M., Gutiérrez, J. M., Guerrero, C., y Guil Bozal, R. (2017). *Gestión de emociones en el día a día*. Ediciones Pirámide.
- Moraitou, D., Papantoniou, G., Gkinopoulos, T., y Nigritinou, M. (2013). Older adults’ decoding of emotions: age-related differences in interpreting dynamic emotional

displays and the well-preserved ability to recognize happiness. *Psychogeriatrics*, 13(3), 139–147. <https://doi.org/10.1111/psyg.12016>

Moscoso, M. S. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 25(1), 107–117. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.09>

Naciones Unidas. (2012). *World Population Prospects*. Department of Economic and Social Affairs. https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2012_Volume-II-Demographic-Profiles.pdf

Narambuena, L., Vaiman, M., y Pereno, G. L. (2016). Reconocimiento de Emociones Faciales en Adultos Mayores de la Ciudad de Córdoba. *Psykhe (Santiago)*, 25(1), 1–13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.791>

Novedades Yucatán. (2019, 29 junio). *Yucatán es el estado con más adultos mayores del país*. sipse.com. <https://sipse.com/novedades-yucatan/adultos-mayores-mayor-cantidad-yucatan-congreso-geriatria-salud-337149.html>

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Organización Mundial de la Salud. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf;jsessionid=04FDF6C2D7579AACD29BAAC343A3D53A?sequence=1

Organización Mundial de la Salud. (2016, abril). *Acción multisectorial para un envejecimiento saludable basado en el ciclo de vida: proyecto de estrategia y plan de acción mundiales sobre el envejecimiento y la salud*. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA69/A69_17-sp.pdf

- Organización Mundial de la Salud. (2017, 12 diciembre). *La salud mental y los adultos mayores*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/la-salud-mental-y-los-adultos-mayores>
- Orgeta, V. (2009). Specificity of age differences in emotion regulation. *Aging y Mental Health*, 13(6), 818–826. <https://doi.org/10.1080/13607860902989661>
- Páez Cala, M. L., y Castaño Castrillón, J. J. (2015). Emotional intelligence and academic performance in undergraduate students. *psicología desde el caribe*, 32(2), 268–285. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.2.5798>
- PENSIONISSST. (2017, 25 agosto). *Dí-a del Adulto Mayor*. gob.mx. <https://www.gob.mx/pensionissste/articulos/dia-del-adulto-mayor-123010?idiom=es>
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2009). *Manual de Inteligencia Emocional*. Piramide.
- Petrides, K. V. (2016). Recent advances in trait emotional intelligence research. *Personality and Individual Differences*, 101, 504. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.252>
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., Pita, R., y Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273–289. <https://doi.org/10.1348/000712606x120618>
- Poder Judicial de Yucatán. (2020, diciembre). *Ley para la Protección de los Derechos de los Adultos Mayores del Estado de Yucatán*.

<https://www.poderjudicialyucatan.gob.mx/digestum/marcoLegal/02/2014/DIGESTUM02321.pdf>

- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2015). Miedo y rendimiento académico en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 185–203. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.207221>
- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1251–1265. <https://doi.org/10.5209/rced.51712>
- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2018). Relaciones entre felicidad, inteligencia emocional y factores sociodemográficos en secundaria. *Anuario de Psicología*, 48(1), 34–42. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2018.04.002>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es>
- Rodríguez de Alba, U., y Suárez Colorado, Y. (2012). Relación entre Inteligencia Emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Psicogente*, 15(28), 348–359. https://www.researchgate.net/publication/292349931_Relacion_entre_Inteligencia_Emocional_Depresion_y_Rendimiento_Academico_en_Estudiantes_de_Psicologia
- Sacharin, V., Schlegel, K., y Scherer, K. R. (2012, agosto). *Geneva Emotion Wheel rating study*. Geneva Emotion Wheel rating study. University of Geneva. <https://pdfs.semanticscholar.org/0a40/175fe8831f840943d84e1675ce108096b3bc.pdf>

- Salguero, J. M., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2012). Emotional intelligence and depression: The moderator role of gender. *Personality and Individual Differences, 53*(1), 29–32. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.02.006>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., y Torres, C. P. M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology, 11*(3), 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sánchez-López, D., León-Hernández, S. R., y Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica, 4*(15), 126–132. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.002>
- Sánchez-Ruiz, M. J., Pérez-González, J. C., y Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 51–57. <https://doi.org/10.1080/00049530903312907>
- Santorelli, G. D., Ready, R. E., y Mather, M. A. (2016). Perceptions of emotion and age among younger, midlife, and older adults. *Aging y Mental Health, 22*(3), 421–429. <https://doi.org/10.1080/13607863.2016.1268092>
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information, 44*(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Schuurmans, J., y Van Balkom, A. (2011). Late-life Anxiety Disorders: A Review. *Current Psychiatry Reports, 13*(4), 267–273. <https://doi.org/10.1007/s11920-011-0204-4>

Secretaría de desarrollo social. (2017, marzo). *Análisis prospectivo de la población de 60 años de edad en adelante*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/201801/An_lisis_prospectivo_de_la_poblaci_n_de_60_a_os_en_adelante.pdf

Secretaría de la Salud. (2012, noviembre). *Encuesta, Salud Bienestar y Envejecimiento*.

http://www.cenaprece.salud.gob.mx/programas/interior/adulto/descargas/pdf/EncuestaSABE_EdoMex.pdf

Secretaría de la Salud. (2018, 9 abril). *Gerontología, geriatría y adultos mayores*. gob.mx.

<https://www.gob.mx/salud/articulos/gerontologia-geriatria-y-adultos-mayores>

Seitz, D., Purandare, N., y Conn, D. (2010). Prevalence of psychiatric disorders among older adults in long-term care homes: a systematic review. *International*

Psychogeriatrics, 22(7), 1025–1039. <https://doi.org/10.1017/s1041610210000608>

Sharp, G., Bourke, L., y Rickard, M. J. F. X. (2020). Review of emotional intelligence in health care: an introduction to emotional intelligence for surgeons. *ANZ Journal of Surgery*, 90(4), 433–440. <https://doi.org/10.1111/ans.15671>

Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., y O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1061–1086. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1061>

Sosa- Correa, M. (2018). *Propuesta de un modelo de intervención integrativo*. Universidad Autónoma de Yucatán.

Sosa-Correa, M. (2008). *Escala autoinformada Yucatán de Inteligencia Emocional para adultos (eayie-ad)*. Universidad Autónoma de Yucatán.

Stankovska, G., Dimitrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z., y Uka, V. (2018). *Emotional Intelligence, Test Anxiety and Academic Stress among University Students*. .

Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586176.pdf>

- Takšić, V., Mohorić, T., y Duran, M. (2009). Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*, 18(3), 7–21. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2009_3/taksic_mohoric_duran.pdf
- Tedeschini, E., Levkovitz, Y., Iovieno, N., Ameral, V. E., Nelson, J. C., y Papakostas, G. I. (2011). Efficacy of Antidepressants for Late-Life Depression. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 72(12), 1660–1668. <https://doi.org/10.4088/jcp.10r06531>
- Tello-Rodríguez, T., Alarcón, R. D., y Vizcarra-Escobar, D. (2016). Salud mental en el adulto mayor: Trastornos neurocognitivos mayores, afectivos y del sueño. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(2), 342–350. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2016.332.2211>
- Thorp, S. R., Ayers, C. R., Nuevo, R., Stoddard, J. A., Sorrell, J. T., y Wetherell, J. L. (2009). Meta-Analysis Comparing Different Behavioral Treatments for Late-Life Anxiety. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 17(2), 105–115. <https://doi.org/10.1097/jgp.0b013e31818b3f7e>
- Tom, A., y Ansia, A. (2017). Test anxiety and emotional intelligence among adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(3), 328–332. <https://doi.org/10.15614/ijpp/2017/v8i3/161906>
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J., y López-Liria, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with

- University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2071–2082. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062071>
- Ugalde, O. (2010). *Guía Clínica para el Tratamiento de los Trastornos Psicogeríátricos*. Instituto Nacional de psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. http://inprf-cd.gob.mx/guiasclinicas/tx_trastornos_psicogeriatricos.pdf
- Valerio-García, A. (2013). *Relación entre inteligencia emocional percibida, rendimiento académico y nivel socio-económico familiar en alumnos de 6^o curso de educación primaria.* Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1340>
- Van Balkom, A. J. L. M., Beekman, A. T. F., De Beurs, E., Deeg, D. J. H., Van Dyck, R., y Van Tilburg, W. (2000). Comorbidity of the anxiety disorders in a community-based older population in The Netherlands. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 101(1), 37–45. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0447.2000.101001037.x>
- Villagómez Valdés, G., y Sánchez González, M. C. (2014). Mujeres mayas: envejecimiento, pobreza y vulnerabilidad. *Península*, 9(2), 75–97. [https://doi.org/10.1016/s1870-5766\(14\)71801-x](https://doi.org/10.1016/s1870-5766(14)71801-x)
- Virtanen, M., Singh-Manoux, A., Batty, G. D., Ebmeier, K. P., Jokela, M., Harmer, C. J., y Kivimäki, M. (2017). The level of cognitive function and recognition of emotions in older adults. *PLOS ONE*, 12(10), e0185513. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185513>
- Wilson, D. K., y Todd, A. (2013). The Benefits of Belief: Emotional Intelligence, Self Esteem and Belief in the Paranormal. *2nd Annual International Conference on Cognitive and Behavioral Psychology (CBP 2013)*, 186–188. https://doi.org/10.5176/2251-1865_cbp13.96

- Yeh, K. H., Yi, C. C., Tsao, W. C., y Wan, P. S. (2013). Filial piety in contemporary Chinese societies: A comparative study of Taiwan, Hong Kong, and China. *International Sociology*, 28(3), 277–296.
<https://doi.org/10.1177/0268580913484345>
- Zebrowitz, L. A., Boshyan, J., Ward, N., Gutchess, A., y Hadjikhani, N. (2017). The Older Adult Positivity Effect in Evaluations of Trustworthiness: Emotion Regulation or Cognitive Capacity? *PLOS ONE*, 12(1), e0169823.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169823>
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2011). The Emotional Intelligence, Health, and Well-Being Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(1), 1–30.
<https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>
- Zepeda, K. (2019). *Principales trastornos de salud mental / Instituto Jalisciense de Salud Mental - SALME*. Instituto Jalisciense de Salud mental.
<https://salme.jalisco.gob.mx/salme-te-ofrece/acompanamiento>
- Zhou, L., Lu, J., Chen, G., Dong, L., y Yao, Y. (2017). Is There a Paradox of Aging: When the Negative Aging Stereotype Meets the Positivity Effect in Older Adults. *Experimental Aging Research*, 43(1), 80–93.
<https://doi.org/10.1080/0361073x.2017.1258254>

Apéndices

Apéndice 1: Datos generales de la muestra.

Folio: _____

Nombre: _____

Edad: _____

Sexo: Hombre Mujer

Escolaridad: _____

Ocupación: _____

¿Has tenido algún padecimiento psicológico?

Sí ¿Cuál? _____

No

¿Has tenido algún padecimiento psiquiátrico?

Sí ¿Cuál? _____

No

Muchas gracias por participar



Apéndice 2: Carta consentimiento informado.

Mérida, Yucatán a _____ de _____ 2020

Carta compromiso y de consentimiento informado del taller de IE

He sido invitado (a) a participar en el proyecto de investigación de tesis: *Inteligencia Emocional para Adultos Mayores* que se encuentra realizando la Licenciada en psicología. Dolores Guadalupe Rivero Ávila, como parte de sus estudios de posgrado en Psicología Clínica para Adultos, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Por medio de la presente yo: _____

Declaro que asisto de manera voluntaria a la evaluación que se impartirá al club del Adulto mayor al que asisto. Este taller, después de la previa evaluación, se llevará a cabo de manera semanal, contemplándose 14 sesiones en total, con una duración aproximada de una hora y media cada sesión.

Al formar parte del grupo del taller, me comprometo a asistir puntualmente a **todas** las sesiones y a participar de manera respetuosa y con una actitud colaborativa con los demás integrantes y con el facilitador, así como guardar confidencialidad de la información que se trabaje en las actividades.

Así mismo, estoy enterado (a) de que puedo retirarme del taller cuando así me convenga, sin causar de esta manera ningún inconveniente para el mismo.

Doy mi autorización tanto para que la información obtenida en el taller sea utilizada de manera confidencial con fines de investigación, como para que se realicen grabaciones de audio o de video si así se requiera.

Manifiesto que he entendido y aceptado las condiciones que anteceden.

Firma.

Nombre completo: _____

Número de celular: _____

Número de casa: _____

En caso de ser necesario autorizo que se me sea contactado posterior al taller: Sí__ / No__

**Apéndice 3: Escala Autoinformada Yucatán De Inteligencia Emocional Para Adultos
(EAYIE-Ad).**

A continuación, se presentan una serie de enunciados acerca de las **emociones**, debes marcar con una **X** según consideres la opción que mejor refleja tu opinión en las columnas de la derecha que van del **1** al **5**, de tal manera que:

- 1. Totalmente en desacuerdo.**
- 2. Más en desacuerdo que de acuerdo.**
- 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.**
- 4. Más de acuerdo que en desacuerdo.**
- 5. Totalmente de acuerdo.**

Núm.	Enunciado	1	2	3	4	5
1	Si me siento triste y la situación lo amerita, puedo cambiar este estado de ánimo					
2	Cuando lo considero necesario, puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de tristeza					
3	Después de sentirme alegre, sé qué emoción tendré					
4	Después de sentirme triste, sé qué emoción tendré					
5	Sé cómo me voy a sentir después de un estado emocional determinado					
6	Después de sentirme con asco, sé qué emoción tendré					
7	Puedo recordar emociones de sorpresa para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción					
8	Puedo saber cuándo alguien pasa de la alegría a otra emoción					
9	Puedo saber cuándo alguien pasa de la sorpresa a otra emoción					
10	Puedo recordar emociones para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción					
11	Sé cómo expresan su miedo las personas con las que convivo					
12	Sé cómo expresan su tristeza las personas con las que convivo					

Apéndice 4: Cartas descriptivas

Sesión 1: Evaluación Cuantitativa				
Objetivo de la sesión: Medir la IE al iniciar la intervención.				
Actividad	Objetivo	Duración	Descripción	Recursos
1.1 Bienvenida	Dar la bienvenida a los participantes	5 minutos	Se les da la bienvenida a los participantes, se les hará una descripción general de la sesión del día, así como también presentar a todos los miembros del equipo facilitador del proyecto, se les recuerda marcar su nombre en la lista de asistencia.	Aula
1.2 Sensibilización de las pruebas	Explicar la finalidad de las pruebas, brindar las instrucciones de la dinámica para la aplicación de las pruebas	3 minutos	Se les explica que, con el fin de conocer el impacto del programa, es necesario evaluar a cada persona en cuanto al nivel de IE, antes y después del programa, no hay respuestas buenas o malas, simplemente es conocer los hábitos que tienen día a día.	Aula

1.3 Instrucciones de las pruebas	Explicar la dinámica de la aplicación de las pruebas.	3 minutos	Se le explica al grupo que primeramente se leerá y se explicará la carta compromiso y el consentimiento informado, seguidamente se firmará. Después se contestaran las pruebas individualmente, por escrito, si alguien tuviera alguna duda pueden levantar la mano y el facilitador se acercará a ellos.	Aula
1.4 Aplicación de las pruebas	Evaluar el nivel de IE con el que cuentan los participantes con base cuantitativa.	90 minutos	Se reparten las hojas de respuesta, los lápices, borradores.	Apéndice 2. Carta compromiso y consentimiento informado, Apéndice 3. EAYIE, lápices y borradores.
1.5 Cierre	Hacer el cierre de la sesión	5 minutos	Se les agradece su asistencia y participación, así como también se comentará algunas de las actividades que se tienen pensado en realizar. Se les invita a seguir viniendo a este taller que es especial para ellos, tomando en cuenta su	Aula

			discapacidad auditiva, pero también para ellos como individuos.	
--	--	--	---	--

Sesión 2:				
Conocimiento Emocional				
Objetivo de la sesión:				
Conocer las emociones primarias y secundarias, así como también diferenciarlas.				
Actividad	Objetivo	Duración	Descripción	Recursos
2.1 Bienvenida	Dar la bienvenida	5 minutos	Se les da la bienvenida a los participantes, se les recuerda marcar su nombre en la lista de asistencia.	Aula
2.2 ¿Qué emoción es?	Identificar los diferentes tipos de emociones.	10 minutos.	Se presentarán imágenes de las distintas emociones primarias en la pantalla en la cual ellos tendrán que adivinar una por una de cuál emoción se trata. Seguidamente se les explica que esas emociones son las emociones primarias, y se hace un repaso de las emociones presentadas (alegría, enojo, asco, miedo, sorpresa, tristeza). Seguidamente repasarán las emociones primarias mencionadas, explicará qué son las emociones primarias y las emociones secundarias, cuáles son (ansiedad, celos, envidia, vergüenza); por	Presentación de imágenes proyectadas, pantalla, material de apoyo: Presentación 2.2

			último se pide a los participantes que digan los principales signos para identificarlas.	
2.3: Reconociendo mis emociones	Reconocer emociones en otra persona	20 minutos	El grupo se dividirá en parejas, donde una de las personas en cada pareja, relatará un suceso donde se manifieste una emoción que haya experimentado durante la semana, mientras que la otra persona deberá identificarla. Es importante, que durante el relato no se mencione la emoción a la que se hace referencia. Después se invertirán los roles y realizarán la misma dinámica. Como cierre de la actividad, de manera grupal y voluntariamente, las personas comentarán su experiencia en el taller.	Aula
2.4 Reflexión	Brindar una conclusión de la actividad 3.5	10 minutos	Se hará una reflexión al finalizar la actividad, haciendo un resumen de las participaciones comparando las emociones que identificaron los participantes, enfatizando que las mismas situaciones podrían resultar en diferentes emociones	Aula

2.5 Presentación teórica de las emociones	Brindar información teórica de las emociones	30 minutos	Seguidamente se explicará qué son las emociones primarias y las emociones secundarias, cuáles son, sus signos y sus funciones principales. Se les hará una revisión teórica a cerca de la rueda las emociones, de las agradables y desagradables que implican activación y relajación, dependiendo del nivel de control que se tenga sobre la misma, así como también, haciendo las funciones de las emociones, su clasificación de primarias y secundarias y la función de las mismas.	Aula, computadora, pantalla, Anexo: Presentación 2.5
2.6 Asignación para la casa	Explicar la asignación para la casa.	10 minutos.	Describir la manera en la cual los participantes implementan lo aprendido en la sesión durante la semana; en forma escrita, se entregarán 5 ejemplos de emociones vividas durante la semana, donde nombrarán la emoción y una breve descripción de su experiencia en la que la vivieron, el trabajo será entregado de manera escrita	Aula, Anexo: Formato 1. Identificando emociones, sesión 2
2.7	Tener la retroalimentación de la	10 Minutos	Se les reparte los formatos de evaluación (Ver Apéndice 4) de la sesión, donde califican la	Apéndice 4

Evaluación de la sesión	sesión, de las actividades y de la dinámica de clase.		<p>sesión del 1 al 10 según su agrado a la sesión y a la utilidad, seguidamente de dos apartado, el primero es de aprendizajes, dónde se contesta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se llevan de la sesión de hoy? - ¿Qué aprendieron? - ¿Qué le gustó? <p>Y el segundo apartado de sugerencias, donde se responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué no les gustó? - ¿Qué se puede mejorar? - ¿Cuáles actividades que le gustaría realizar? 	
-------------------------	---	--	--	--

Sesión 3:				
Percepción, valoración y expresión de la emoción 1				
Objetivo de la sesión:				
Identificar emociones en sí mismos y en los demás.				
Actividad	Objetivo	Duración	Descripción	Recursos
3.1: Bienvenida	Dar la bienvenida	5 minutos	Se les da la bienvenida a los participantes, se les recuerda marcar su nombre en la lista de asistencia.	Aula
3.2: Revisión de la asignación para la casa	Revisar las asignaciones de la casa	20 minutos	De forma voluntaria se les pide su participación para revisar de las asignaciones de la casa. Se les pide la opinión de los participantes con respecto al escrito, su desempeño, las emociones elegidas si fueron agradables o desagradables	Aula, pantalla. Formato 1. Identificando emociones, sesión 2
3.3 Reflexión	Bridar una conclusión de la actividad	10 minutos	Se hará una reflexión al finalizar la actividad, haciendo un resumen de las participaciones comparando las emociones que identificaron los participantes, enfatizando que las mismas situaciones podrían resultar en diferentes emociones	Aula
3.4 ¿Qué emoción representa?	Compartir ideas y experiencias	25 minutos	Previo a la sesión se hace una preselección de pinturas, fotografías y esculturas, que se proyectarán en la pantalla.	Aula, Imágenes

			<p>Las primeras imágenes tendrán una tendencia clara hacia una u otra emoción, mientras se va avanzando las imágenes serán cada vez más ambiguas.</p> <p>Se proyectan las imágenes una a una, seguidamente de cada imagen, se les pregunta a los participantes lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué emoción representa? ¿Cómo les hace sentir? - ¿Qué les hace pensar eso? - ¿Qué les recuerda? <p>Luego se les comenta un poco del contexto en el cual la obra fue creada, ya sea por historia personal del artista o por el contexto político que acontecía.</p> <p>Y se les pregunta nuevamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué emoción creen que hizo reflejar el autor? - ¿Cambió en algo con su respuesta inicial? - ¿En qué? 	
3.5 Reflexión	Hacer una conclusión de la actividad realizada	10 minutos	Los participantes brindan sus conclusiones a partir de las imágenes proyectadas, seguidamente se hace hincapié en que existen diferentes formas de expresar	

			una emoción, ya sea artísticamente como comportablemente, y se brinda un ejemplo.	
3.6 Mi emoción o “mi monstruo” (Asignación para la casa)	Explicar la asignación para la casa.	5 minutos	Así como los artistas de las obras de arte presentadas anteriormente, ellos tendrán que representar la emoción o emociones, con la cual/es les gustaría trabajar en el taller, ya sea por su exceso de expresión, o por la inhibición de la misma (explicarlo), Se les indicará que para la siguiente sesión tendrán que representar dicha emoción la cual también llamaremos “monstruo” de manera simbólica, por medio de una representación gráfica, ya sea en dibujo, fotografía, escultura, etc, así como también escribir en qué situaciones se presenta. Tendrán la libertad de usar cuantos materiales quieran, pintura, colores, plastilina, plumones, entre otros.	Aula .
3.7 Video: Monstruo de colores	Introducir el tema de la percepción, valoración y expresión de las emociones	5 minutos	Se les indica a los participantes que presten atención a la pantalla puesto que se proyectará un vídeo llamado el monstruo de colores. https://www.youtube.com/watch?v=3aQLVLs9i6g	Computadora, pantalla. bocinas
3.8 Reflexión	Expresar las opiniones de los participantes	10 minutos	Se les pedirá a los participantes opinar con base en el video presentado, brindando explicaciones personales o pensamientos que surgieron a partir del video.	Aula

	relacionadas con el video.		Para terminar el facilitador da su opinión.	
3.9 Evaluación de la sesión	Tener la retroalimentación de la sesión, de las actividades y de la dinámica de clase.	10 minutos	<p>Se les reparte los formatos de evaluación (Ver Apéndice 4) de la sesión, donde califican la sesión del 1 al 10 según su agrado a la sesión y a la utilidad, seguidamente de dos apartado, el primero es de aprendizajes, dónde se contesta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se llevan de la sesión de hoy? - ¿Qué aprendieron? - ¿Qué le gustó? <p>Y el segundo apartado de sugerencias, donde se responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué no les gustó? - ¿Qué se puede mejorar? - ¿Cuáles actividades que le gustaría realizar? 	Apéndice 4

Sesión 4				
Percepción, valoración y expresión de la emoción 2				
Objetivo de la sesión:				
Expresar las emociones				
Actividad	Objetivo	Duración	Descripción	Recursos
4.1 Bienvenida	Dar la bienvenida	5 minutos	Se les da la bienvenida a los participantes, se les recuerda marcar su nombre en la lista de asistencia.	Aula
4.2 Exposición de la representación gráfica	Revisar la asignación para la casa	30 minutos	Cada uno de los participantes expondrá frente a los participantes del salón a la tarea realizada, respondiendo las siguientes preguntas: Al mostrar su tarea, los participantes intentarán adivinar la emoción, posteriormente quien realizó el dibujo mencionará: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué emoción eligió? - ¿Cuál es la razón por la que eligió esa emoción? 	Aula

			<ul style="list-style-type: none"> - Si tuvieras que describirla como meta a alcanzar ¿Cuál sería esta meta? 	
4.3 Reflexión	Bridar una conclusión de la actividad	10 minutos	<p>Se hará un resumen de las participaciones comparando las emociones presentadas enfatizando si son desagradables o no.</p> <p>Reflexionar para que si sirve y para que no sirve esa emoción.</p>	Aula
4.4 Sopa de letras	Relacionar las emociones básicas con pensamientos, actividades e ideas de los participantes.	10 minutos	<p>Se colocarán 6 cartulinas en las paredes con las emociones básicas (desagrado, tristeza, alegría, ira y miedo y sorpresa) escritas en el encabezado.</p> <p>Pasarán a escribir alguna palabra representativa, nombre, comida, actividad o dibujo que para ellos represente la emoción escrita.</p> <p>Seguidamente se les pide que observen lo escrito en las cartulinas, se les pregunta a los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué les llamó la atención de las palabras que fueron descritas? 	Aula, cartulinas, plumones, colores y cinta adhesiva.

			Los facilitadores darán acotaciones de lo escrito.	
4.5 Reflexión	Hacer una conclusión de la actividad realizada	15 minutos	Los participantes brindan sus conclusiones a partir de las imágenes escritas, seguidamente se hace hincapié en que existen diferentes formas de expresar una emoción y en los diferentes contextos que estas pueden surgir.	Aula
4.6 Vida y crecimiento hasta ahora de mi emoción o monstruo. (Asignación para la casa)	Explicar la asignación para la casa.	10 minutos	<p>Para esta actividad, las personas tendrán que enlistar las fortalezas y debilidades que tiene su emoción elegida o “monstruo” contestando las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hace más fuerte al monstruo (mi emoción)? • ¿Qué debilita al monstruo (mi emoción)? <p>Seguidamente tendrán que crear un cuento en el cual sea la historia de vida del monstruo (mi emoción) desde cómo nació hasta el momento actual.</p> <p>La entrega de esta asignación es por escrito.</p>	Formato 2. Vida y crecimiento hasta ahora de mi emoción o monstruo, sesión 4

<p>4.7 Evaluación de la sesión</p>	<p>Tener la retroalimentación de la sesión, de las actividades y de la dinámica de clase.</p>	<p>10 Minutos</p>	<p>Se les reparte los formatos de evaluación (Ver Apéndice 4) de la sesión, donde califican la sesión del 1 al 10 según su agrado a la sesión y a la utilidad, seguidamente de dos apartado, el primero es de aprendizajes, dónde se contesta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se llevan de la sesión de hoy? - ¿Qué aprendieron? - ¿Qué le gustó? <p>Y el segundo apartado de sugerencias, donde se responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué no les gustó? - ¿Qué se puede mejorar? - ¿Cuáles actividades que le gustaría realizar? 	<p>Apéndice 4</p>
--	---	-------------------	--	-------------------

Sesión 5				
Facilitación cognitiva de la emoción 1				
Objetivo de la sesión:				
Conocer la relación entre pensamiento y emoción				
Actividad	Objetivo	Duración	Descripción	Recursos
5.1 Bienvenida	Dar la bienvenida	5 minutos	Se les da la bienvenida a los participantes, se les recuerda marcar su nombre en la lista de asistencia.	Aula
5.2 La historia de mi monstruo o emoción	Revisar la asignación para la casa	30 minutos	De forma voluntaria los participantes presentaran la historia de sus monstruos (o emociones) ? describiendo sus debilidades y fortalezas.	Aula, pantalla. Formato 2. Vida y crecimiento hasta ahora de mi emoción o monstruo, sesión 4
5.3 Reflexión	Expresar las opiniones de los participantes relacionadas las asignaciones	10 minutos	Se les pedirá a los participantes opinar en las asignaciones presentadas, brindando explicaciones personales o pensamientos que surgieron a partir la asignación. Para terminar dos facilitadores dan su opinión.	Aula

5.4 Video: la fisiología del estrés.	Presentar la relación entre emoción pensamiento y conducta	10 minutos	Se les proyectará el siguiente video: La fisiología del estrés. https://www.youtube.com/watch?v=d0JA0qr-TxY	Computadora, pantalla, bocinas
5.6 Reflexión	Enfatizar en la relación entre emoción pensamiento y conducta	20 minutos	Haciendo hincapié en la relación emoción-pensamiento-conducta, recordando, las emociones agradables y desagradables. En la relación emoción-pensamiento cuando una cambia, la otra también cambiará, ejemplificando la situación del empleo en el video. Seguidamente se les harán las siguientes preguntas: - ¿En qué parte del video se puede ver la relación pensamiento – conducta? - ¿Dónde se puede ver un cambio de pensamiento? - ¿Qué cambio de conducta tuvo el cambio de pensamiento? Al terminar los participantes brindan su opinión al respecto de esta idea de relación emoción-pensamiento y propiciar que pongan ejemplos para que sean valorados	Aula
5.7	Comparar el efecto de los pensamientos en las		Los participantes enlistarán situaciones en las cuales se les presenten emociones desagradables,	Hojas, en blanco, lápices

Situaciones desagradables	emociones desagradables y agradables.		seguidamente enlistarán los pensamientos que tienen en ese momento. Luego se les pedirá que cambien este pensamiento a uno agradable y se les preguntará: - ¿Qué emoción creen que esto les generará?	
5.8 Reflexión	Hacer una conclusión de la actividad realizada	5 minutos	Los participantes brindan sus conclusiones a partir de las imágenes proyectadas, seguidamente se hace hincapié en que existen diferentes situaciones desagradables. Lo que puede resultar a alguien desagradable para la otra persona, no lo será y se brinda un ejemplo tomado de las participaciones.	Aula
5.9 ¿Dónde aparece mi monstruo o mi emoción?	Asignación para la casa Reconocer las situaciones en las cuales se les presenta la emoción elegida a trabajar	15 minutos	Los participantes deberán entregar un escrito en el cual expliquen en qué situaciones se les presenta el monstruo o la emoción a trabajar y qué piensan en ese momento cuando se presenta, así como también cuáles son las conductas que tienen al interactuar con el monstruo o la emoción a trabajar. Deberán mencionar al menos 3 situaciones diferentes y sus conductas en la misma.	Formato 3. ¿Dónde aparece monstruo o emoción?, sesión 5
5.10	Tener la retroalimentación de la sesión, de las	5 Minutos	Se les reparte los formatos de evaluación (Ver Apéndice 4) de la sesión, donde califican la sesión	Apéndice 4

Evaluación de la sesión	actividades y de la dinámica de clase.		<p>del 1 al 10 según su agrado a la sesión y a la utilidad, seguidamente de dos apartado, el primero es de aprendizajes, dónde se contesta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se llevan de la sesión de hoy? - ¿Qué aprendieron? - ¿Qué le gustó? <p>Y el segundo apartado de sugerencias, donde se responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué no les gustó? - ¿Qué se puede mejorar? - ¿Cuáles actividades que le gustaría realizar? 	
-------------------------	--	--	---	--

<p>Sesión 6 Facilitación cognitiva de la emoción 2</p>				
<p>Objetivo de la sesión: Aplicar la relación entre pensamiento y emoción</p>				
Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad

6.1 Bienvenida	Dar la bienvenida	5 minutos	Se les da la bienvenida a los participantes, se les recuerda marcar su nombre en la lista de asistencia.	Aula
6.2 Revisión de ¿dónde se aparece mi monstruo o emoción?	Revisar la asignación para la casa	20 minutos	Se les pedirá de forma voluntaria que cuenten la historia de sus monstruos o emociones a trabajar contestando lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué pensamientos les genera el monstruo o mi emoción? - ¿Cuáles son las conductas que el monstruo o mi emoción me provoca? - ¿En qué situaciones aparece? - ¿En cuales no? 	Aula, pantalla. Formato 3. ¿Dónde aparece monstruo o emoción?, sesión 5
6.3 Reflexión	Hacer énfasis en los pensamientos que el monstruo (o la emoción a trabajar) les genera	10 minutos	Se pedirá a 3 voluntarios que quieran compartir su asignación. El facilitador anotará los pensamientos que se mencionan en las participaciones, y preguntará <ul style="list-style-type: none"> - ¿qué pasaría si cambiamos ese pensamiento? - ¿Creen que el monstruo o mi emoción siga presente? - ¿Nos comportaremos de la misma manera? 	Aula, pantalla, laptop, rotafolio, plumones

			<p>Se toma un ejemplo de la participación, se anota en el rotafolio, el nombre el monstruo (o la emoción a trabajar), los pensamientos descritos y la conducta.</p> <p>El facilitador cambia el pensamiento por otro más adaptativo y pregunta a los participantes anotando sus respuestas en el rotafolio,</p> <p>Si pensamos de esta forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo nos comportaríamos? - ¿Cómo nos sentiríamos? <p>Para finalizar se hace una reflexión enfatizando la relación entre pensamiento, emoción y conducta.</p>	
6.4 ¿Cómo me siento?	Relacionar estímulos de situaciones reales, con las emociones y los pensamientos que estos generan.	20 minutos	<p>Los participantes escucharán los diferentes sonidos y al terminar cada uno, se les preguntará:</p> <p>¿Qué emoción creen que representa?</p> <p>¿A qué les recuerda?</p> <p>¿Qué pensamiento les genera?</p> <p>¿En qué situación creen que este ese sonido?</p>	Bocina, audio, pantalla, bocinas.

			<p>Así será con cada audio diferente, serán 5 audios.</p> <p>Seguidamente. Se les proyectará el video que contiene cada uno de estos sonidos y se les hará las mismas preguntas anteriores.</p>	
6.5 Reflexión	Hacer una conclusión de la actividad realizada	20 minutos	<p>Los participantes brindan sus conclusiones a partir de los estímulos kinésicos y las imágenes proyectadas,</p> <p>¿Cambiaron sus respuestas? ¿En qué cambiaron?</p> <p>¿Dónde?</p> <p>Seguidamente se hace hincapié en que existen diferentes relaciones entre los pensamientos y los estímulos que recibimos</p>	Aula
6.6 Debilitando al monstruo o mi emoción (Asignación para la casa)	Explicar la asignación para la casa	5 minutos	<p>Con base en la tarea anterior los participantes tendrán que escribir en la tabla del formato de asignación, los pensamientos que pusieron y modificarlos por pensamientos nuevos, más adaptativos, e imaginar y escribir las posibles conductas que tendrían si pensarán de esa</p>	<p>Formato 4.</p> <p>Debilitando al monstruo o mi emoción, sesión 6</p>

			<p>manera ante el monstruo o mi emoción por último, contestar las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál pensamiento prefiero tener? ¿Por qué? - ¿Cómo puedo cambiar mi pensamiento? - ¿Necesito ayuda de algo o alguien? - ¿Será fácil o difícil el cambio? <p>La asignación será entregada por escrito a coordinadora del taller.</p>	
6.7 Evaluación de la sesión	Tener la retroalimentación de la sesión, de las actividades y de la dinámica de clase.	10 Minutos	<p>Se les reparte los formatos de evaluación (Ver Apéndice 4) de la sesión, donde califican la sesión del 1 al 10 según su agrado a la sesión y a la utilidad, seguidamente de dos apartado, el primero es de aprendizajes, dónde se contesta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se llevan de la sesión de hoy? - ¿Qué aprendieron? - ¿Qué le gustó? <p>Y el segundo apartado de sugerencias, donde se responden las siguientes preguntas:</p>	Apéndice 4

			<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué no les gustó?- ¿Qué se puede mejorar?- ¿Cuáles actividades que le gustaría realizar?	
--	--	--	---	--

Sesión 7				
Facilitación emocional del pensamiento				
Objetivo:				
Identificar las emociones y los pensamientos que estas generan.				
Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad
7.1 Bienvenida	Dar la bienvenida	5 minutos	Se les da la bienvenida a los participantes, se les recuerda marcar su nombre en la lista de asistencia.	Aula
7.2 Revisión de la tarea “Debilitando a mi monstruo o a mi emoción”	Revisar la asignación de la casa	20 minutos	De forma voluntaria los participantes uno a uno relatarán su tarea, a los demás participantes. Los facilitadores se asegurarán que contesten las preguntas asignadas con anterioridad.	Formato 4. Debilitando al monstruo o mi emoción, sesión 6
7.3 Reflexión	Expresar las opiniones de los participantes relacionadas con el relato	15 minutos	Se les pedirá a los participantes opinar con base en las participaciones, brindando conclusiones personales o pensamientos que surgieron a partir de ellas. Los facilitadores resaltarán la relación que hay entre el pensamiento y la emoción, si cambia una, la otra también cambiará.	Aula

7.4 Noticias	Identificar los pensamientos que las emociones nos causan	25 minutos	<p>Se les proyectaran dos videos con noticias actuales y de interés para los participantes, primero se proyecta uno, el video con carga emocional desagradable, se les preguntará lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué emoción les genera? - ¿Qué pensamientos les genera? - A partir de esta noticia ¿Cambiarán algo en sus acciones? ¿Cuáles? <p>Seguidamente se les proyectará el segundo video con carga emocional agradable y se le harán las mismas preguntas.</p>	Aula, pantalla o computador proyector y bocinas
7.5 Reflexión	Enfatizar la relación causal entre las emociones y pensamiento.	15 minutos	<p>Se les pedirá a los participantes opinar con base en las respuestas dadas, brindando observaciones personales o pensamientos que surgieron a partir de ellas.</p> <p>Los facilitadores resaltarán la relación entre la emoción y el pensamiento, haciendo un resumen de lo visto en la actividad, tomando un ejemplo claro en las participaciones de los asistentes.</p>	Aula
7.6	Identificar los pensamientos en	10 minutos	Los participantes deberán identificar 3 situaciones recientes de la semana en las cuales se aparezca el	Formato 5. Situaciones

Situaciones emocionantes (Asignación de la casa)	situaciones agradables y desagradables cotidianas.		<p>monstruo o mi emoción , donde hayan logrado cambiar los pensamientos y conductas previas; así como también cuál fue el proceso por el cual han logrado este cambio.</p> <p>Deberán responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué pensamientos les generaba el monstruo o mi emoción ? ¿Cuáles son tus nuevos pensamientos al respecto? - ¿Cuáles son las conductas que el monstruo o mi emoción me provocaba? ¿Cuáles son las nuevas? - ¿En qué situaciones apareció? - ¿Cómo lograste este cambio? <p>Estas situaciones serán entregadas por escrito a la coordinadora del taller.</p>	emocionantes, sesión 7
7.7 Evaluación de la sesión	Tener la retroalimentación de la sesión, de las	10 Minutos	Se les reparte los formatos de evaluación (Ver Apéndice 4) de la sesión, donde califican la sesión del 1 al 10 según su agrado a la sesión y a la utilidad, seguidamente de dos apartado, el primero	Apéndice 4

	<p>actividades y de la dinámica de clase.</p>		<p>es de aprendizajes, dónde se contesta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se llevan de la sesión de hoy? - ¿Qué aprendieron? - ¿Qué le gustó? <p>Y el segundo apartado de sugerencias, donde se responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué no les gustó? - ¿Qué se puede mejorar? - ¿Cuáles actividades que le gustaría realizar? 	
--	---	--	---	--

<p>Sesión 8</p>				
<p>Comprensión y análisis de las emociones empleando el conocimiento emocional 1</p>				
<p>Objetivo: Enfatizar la relación entre las emociones y los pensamientos</p>				
<p>Actividad</p>	<p>Actividad</p>	<p>Actividad</p>	<p>Actividad</p>	<p>Actividad</p>

8.1 Bienvenida	Dar la bienvenida	5 minutos	Se les da la bienvenida a los participantes, se les recuerda marcar su nombre en la lista de asistencia.	Aula
8.2 Revisión de la asignación “ Situaciones emocionantes”	Revisar la asignación de la casa	15 minutos	De forma voluntaria los participantes permitirán leer en público sus asignaciones, o expresar sus escritos por sí mismos. Deberán responder las preguntas asignadas, que son las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué pensamientos les generaba el monstruo o mi emoción? ¿Cuáles son tus nuevos pensamientos al respecto? - ¿Cuáles son las conductas que el monstruo o mi emoción me provocaba? ¿Cuáles son las nuevas? - ¿En qué situaciones apareció? - ¿Cómo lograste este cambio? - ¿Qué dificultades hubo? 	Aula, pantalla, computadora. Formato 5. Situaciones emocionantes, sesión 7
8.3 Reflexión	Enfatizar la relación que hay entre las emociones, los	20 minutos	Los participantes brindan sus conclusiones al respecto de las participaciones de ellos mismos y de sus compañeros que participaron, así como también el facilitador se resalta la relación ente pensamiento,	Aula.

	pensamientos y las conductas y los cambios resultantes del cambio de pensamiento.		conducta y emoción, tomando ejemplos claros de las participaciones expresadas.	
8.4 Historia de Carl y Ellie	Brindar un estímulo en el cual los participantes cambien de emoción	5 minutos	Se les proyectará el video de la historia de Carl y Ellie, https://www.youtube.com/watch?v=aFvJ-dSQPb8	Pantalla, computadora, bocinas.
8.5 Reflexión	Enfatizar la transición de las emociones	10 minutos	Hacer la reflexión del video presentado estatizando la transición de las emociones, los pensamientos y las conductas	Aula
8.6 Transición de sentimientos	Identificar transiciones emocionales en la vida de los participantes	20 minutos	Los participantes deberán recodar una situación en la cual hayan experimentado una transición, deberán escribir la situación con una frase o palabra en un papel y luego explicar a los demás la experiencia vivida.	Papel, bolígrafos.

8.7 Reflexión	Reflexionar acerca de las transiciones de los sentimientos	10 minutos	Bridar conclusiones acerca de la actividad enfatizando las transiciones en las mismas y responder las siguientes preguntas ¿Cómo pudieron reconocer el cambio de sus emociones? ¿Qué es diferente una emoción de otra? ¿Cuáles son los pensamientos que cambiaron durante la transición de emociones?	Aula
8.8 Los cambios de mi monstruo o mi emoción (Asignación para la casa)	Reconocer los cambios que ha sufrido el monstruo o mi emoción.	5 minutos	Con tarea realizada anteriormente de la historia de mi monstruo o mi emoción que les será devuelta, deberán identificar o crear al menos 3 transiciones (emociones, pensamiento y conductas) que su monstruo o mi emoción haya pasado durante su vida, hasta el día de hoy.	Formato 6. Los cambios de mi monstruo o mi emoción, sesión 8
8.9 Evaluación de la sesión	Tener la retroalimentación de la sesión, de las actividades y de la dinámica de clase.	5 Minutos	Se les reparte los formatos de evaluación (Ver Apéndice 4) de la sesión, donde califican la sesión del 1 al 10 según su agrado a la sesión y a la utilidad, seguidamente de dos apartado, el primero es de aprendizajes, dónde se contesta las siguientes preguntas: - ¿Qué se llevan de la sesión de hoy?	Apéndice 4

			<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aprendieron? - ¿Qué le gustó? <p>Y el segundo apartado de sugerencias, donde se responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué no les gustó? - ¿Qué se puede mejorar? - ¿Cuáles actividades que le gustaría realizar? 	
--	--	--	---	--

Sesión 9				
Comprensión y análisis de las emociones empleando el conocimiento emocional 2				
Objetivo:				
Favorecer el cambio de pensamiento y emoción.				
Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad
9.1 Bienvenida	Dar la bienvenida	5 minutos	Se les da la bienvenida a los participantes, se les recuerda marcar su nombre en la lista de asistencia.	Aula

<p>9.2</p> <p>Revisión de la asignación</p> <p>“Los cambios de mi monstruo o mi emoción”</p>	<p>Revisar la asignación para la casa</p>	<p>20 minutos</p>	<p>De forma voluntaria los participantes permitirán leer en público sus asignaciones, o expresar sus escritos por sí mismos.</p> <p>Deberán responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué transiciones ha sufrido tu monstruo o mi emoción? - ¿Qué transiciones han sufrido las emociones que tienes referentes al monstruo o mi emoción? - ¿Cómo pudiste percartarte de los mismos? 	<p>Formato 6. Los cambios de mi monstruo o mi emoción, sesión 8</p>
<p>9.3</p> <p>Reflexión</p>	<p>Enfatizar los cambios que ha tenido su monstruo o mi emoción</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Enfatizar los cambios en la perspectiva acerca de su monstruo o mi emoción y cómo los ejercicios han favorecido para este cambio.</p>	<p>Aula</p>
<p>9.4 Exposición</p> <p>sentimientos complejos y simultáneos</p>	<p>Brindar información acerca de los sentimientos complejos y simultáneos</p>	<p>5 minutos</p>	<p>En la esta exposición se les recordará lo anteriormente revisado de la rueda de las emociones, comparándolo con ¿Qué tan grande o pequeño se parece tu monstruo o emoción?, así como también, explicar y brindar ejemplos de sentimientos simultáneos y los sentimientos complejos.</p>	<p>Pantalla, computadora.</p>

9.5 Sentimientos simultáneos y complejos	Desarrollar la habilidad para reconocer y comprender sentimientos complejos y simultáneos	20 minutos	<p>Se les reparte a los participantes una hoja de papel en la cual escribirán situaciones en las que hayan experimentado varias emociones resultantes del mismo evento. Dónde tendrán que contestar las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la situación? - ¿Cuáles son las emociones que experimentaste? - ¿Cómo identificaste esa emoción? ¿Cómo sabes que es esa emoción? - ¿Cuáles son los pensamientos que forman parte de esa experiencia? - ¿Tu monstruo o emoción forma parte de esta? ¿De qué manera? <p>Seguidamente 3 voluntarios comentarán lo escrito al grupo.</p>	Hojas de papel, bolígrafos.
9.6 Reflexión	Reflexionar la relación entre sentimientos complejos y los pensamientos	10 minutos	<p>Con base a las participaciones les preguntará lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué puedes concluir de esta actividad? 	Aula

			<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera los pensamientos están relacionados con los sentimientos simultáneos? - ¿Qué diferencia puedes notar en estos sentimientos complejos o simultáneos en comparación con 	
9.7 Mi monstruo entrometido (Asignación para la casa)	Explicar la asignación para la casa	10 minutos	<p>Los participantes deberán escribir si su monstruo o emoción se presenta en sus sentimientos complejos o simultáneos, como si fuera un intruso no invitado.</p> <p>Los participantes escribirán situaciones en las cuales hayan experimentado sentimientos simultáneos o complejos, los pensamientos que surgieron, las conductas que realizaron, así como también una reflexión si su monstruo o emoción fue entrometido en esa situación.</p>	Formato 7. Mi monstruo entrometido, sesión 9
9.8 Evaluación de la sesión	Tener la retroalimentación de la sesión, de las actividades y de la dinámica de clase.	10 minutos	Se les reparte los formatos de evaluación (Ver Apéndice 4) de la sesión, donde califican la sesión del 1 al 10 según su agrado a la sesión y a la utilidad, seguidamente de dos apartado, el	Apéndice 4

			<p>primero es de aprendizajes, dónde se contesta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se llevan de la sesión de hoy? - ¿Qué aprendieron? - ¿Qué le gustó? <p>Y el segundo apartado de sugerencias, donde se responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué no les gustó? - ¿Qué se puede mejorar? - ¿Cuáles actividades que le gustaría realizar? 	
--	--	--	---	--

Sesión 10				
Autoaceptación				
Objetivo:				
Conocer diferentes características propias y de los demás				
Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad
10.1 Bienvenida	Dar la bienvenida	5 minutos	Se les da la bienvenida a los participantes, se les recuerda marcar su nombre en la lista de asistencia.	Aula

<p>10.2</p> <p>Revisión de la asignación</p> <p>“ Mi monstruo Entrometido ”</p>	<p>Revisar la asignación para la casa</p>	<p>20 minutos</p>	<p>De forma voluntaria los participantes permitirán leer en público sus asignaciones, o expresar sus escritos por sí mismos.</p> <p>Deberán responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Tuvo un monstruo o emoción entrometido? - ¿En qué situaciones reconociste sentimientos simultáneos /complejos? - ¿Cuáles son las emociones que experimentaste? - ¿Cuáles son los pensamientos que identificaste? - ¿Qué conductas realizaste? 	<p>Formato 7. Mi monstruo entrometido, sesión 9</p>
<p>10.3</p> <p>Reflexión</p>	<p>Enfatizar la relación emociones- pensamiento – conducta</p>	<p>5 minutos</p>	<p>Los participantes brindan sus conclusiones al respecto de las participaciones de ellos mismos y de sus compañeros que participaron, así como también el facilitador se resalta la relación ente pensamiento, conducta y emoción, tomando ejemplos claros de las participaciones expresadas.</p>	<p>Aula</p>
<p>10. 5</p> <p>Mi FODA</p>	<p>Escribir sus FODA personal</p>		<p>Dar una breve explicación sobre el FODA (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades)</p> <p>Explicando lo siguiente:</p>	<p>Lápices,</p>

			<p>Fortalezas: son las capacidades especiales con que cuenta la persona, virtudes, capacidades y habilidades que se poseen, actividades que se desarrollan positivamente, etc.</p> <p>Oportunidades: son aquellos factores que resultan positivos, favorables, explotables, que se deben descubrir en el entorno, y que permiten obtener ventajas competitivas.</p> <p>Debilidades: son aquellos factores que provocan una posición desfavorable frente a la competencia, recursos de los que se carece, habilidades que no se poseen, actividades que no se desarrollan positivamente, etc.</p> <p>Amenazas: son aquellas situaciones que provienen del entorno y que pueden llegar a atentar incluso contra la permanencia de la organización.</p> <p>Los participantes tendrán que escribir su FODA tomándose a ellos mismos como referencia, escribirán su nombre en grande en la hoja y luego llenarán los espacios correspondientes, al finalizar esta parte de la actividad, procederán a escribir en las hojas de sus</p>	
--	--	--	---	--

			compañeros 1 o 2 características que consideras importante de las demás personas.	
10.6 Reflexión	Reflexionar acerca de su FODA	15 minutos	<p>Los participantes brindan sus observaciones al respecto de las participaciones de ellos mismos y de sus compañeros.</p> <p>El facilitador se resalta las diferentes características de los FODA's ejemplos claros de las participaciones expresadas, lo que para alguien puede ser una fortaleza para alguien puede ser una debilidad, será clave preguntarse. ¿Cómo puede ser esto? ¿Acaso puedo también convertirlo en fortaleza?</p>	Apéndice 4
10.7 FODA de mi monstruo o emoción (Asignación para la casa)	Reflexionar acerca del FODA de su monstruo o emoción	10 minutos	<p>Tomando como referencia a su monstruo o emoción, tendrán que realizar el FODA del mismo. Donde escribirán por lo menos 3 características en cada apartado.</p> <p>Poner un ejemplo ubicando al monstruo o emoción los 4 aspectos del FODA.</p> <p>Por ej. La ansiedad, Fortaleza ¿Qué lo fortalece? Incertidumbre, Oportunidad ¿Cómo/ con qué puedo</p>	Formato 8. El FODA de mi monstruo o emoción, sesión 10

			<p>mejorar? Trabajando en mi confianza, Debilidad ¿qué lo debilita? Rutina establecida. Amenaza ¿qué amenaza a la ansiedad? ¿Qué hace que desaparezca?, aceptando que no se puede tener el control de todas las cosas.</p> <p>También escribir cuando el monstruo o emoción me trae cosas adaptativas (me sirve) y cuando el monstruo o emoción me trae cosas desadaptativas (no me sirve)</p>	
10.8 Evaluación de la sesión	Tener la retroalimentación de la sesión, de las actividades y de la dinámica de clase.	10 Minutos	<p>Se les reparte los formatos de evaluación (Ver Apéndice 4) de la sesión, donde califican la sesión del 1 al 10 según su agrado a la sesión y a la utilidad, seguidamente de dos apartado, el primero es de aprendizajes, dónde se contesta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se llevan de la sesión de hoy? - ¿Qué aprendieron? - ¿Qué le gustó? <p>Y el segundo apartado de sugerencias, donde se responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué no les gustó? 	Apéndice 4

			<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se puede mejorar? - ¿Cuáles actividades que le gustaría realizar? 	
--	--	--	---	--

Sesión 11				
Regulación reflexiva de las emociones 1				
Objetivo:				
Permanecer abiertos a sentimientos y analizar la situación para decidir si utilizar la emoción o distanciarse de esta.				
Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad
11.1 Bienvenida	Dar la bienvenida	5 minutos	Se les da la bienvenida a los participantes, se les recuerda marcar su nombre en la lista de asistencia.	Aula
11.2 Revisión de la asignación “FODA de mi monstruo o emoción”	Revisar la asignación para la casa	20 minutos	Se revisará la asignación para la casa, mencionando las características que escribieron en ella, así como también las cosas buenas/adaptativas que le trae el monstruo o emoción y las cosas malas /desadaptativas.	Formato 8. El FODA de mi monstruo o emoción, sesión 10

11.3 Reflexión	Hacer una reflexión donde se exponga y se comparen los resultados de la tarea FODA de mi monstruo o emoción.	10 minutos	<p>A manera de conversatorio donde los participantes como el facilitador contestan las siguientes preguntas.</p> <p>Preguntas Guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pude ver en mi monstruo o emoción que antes no podía? • ¿Cambio en algo la percepción de mi monstruo o emoción? • ¿Cuál descripción de mis compañeros se me hizo importante? ¿Por qué? <p>Enfatizando que siempre hay oportunidades y debilidades en cada uno y</p>	Aula
11.4 ¿Cómo utilizar mi emoción?	Decidir con base en un juicio crítico cómo utilizar las emociones.		<p>Se les proyectarán diferentes videos.</p> <p>El primero el cual muestra una situación delicada, primeramente, se mostrará el segmento del video la situación inicial, se les preguntarán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se sentirían en esa situación? - ¿Qué pensarían en esa situación? - ¿Qué harían con esa emoción? 	<p>Video Ella se ve como una mamá normal,</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=KAEBH9RzvwQ</p> <p>Aquí no tenemos vestido para enanas.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=6n29uawy-0c</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál creen que sería la emoción que más les convine? - ¿Por qué sería bueno sentir esa emoción?, ¿para qué te serviría? - ¿Cómo podrías conseguir esa emoción que te conviene? <p>Seguidamente se mostrará el video completo y se mostrarán con la misma dinámica con el segundo.</p>	
11.5 Reflexión	Enfatizar la utilidad de las emociones		<p>Se les pedirá a los participantes sus pensamientos o ideas que surgieron a partir de los videos y de las participaciones de los demás.</p> <p>Se hará énfasis en la utilidad de las emociones, que estas nos pueden ayudar o perjudicar según la manera en la cual decidamos usarlas.</p>	Aula
11. 6 Mi monstruo o emoción y	Explicar la asignación para el hogar		Tendrán que escribir situaciones desagradables en las cuales su monstruo o emoción aparecido en el durante de su vida, escribir de qué emoción se trata y explicar lo	Formato 9. Mi monstruo o emoción y situaciones desagradables, sesión 11

situaciones desagradables (Asignación para la casa)			que aconteció, así como también los pensamientos surgieron en ese momento Como segunda parte escribirán qué otra utilidad le dieron al monstruo o emoción y reaccionar de diferente manera.	
11.7 Evaluación de la sesión	Tener la retroalimentación de la sesión, de las actividades y de la dinámica de clase.	10 Minutos	Se les reparte los formatos de evaluación (Ver Apéndice 4) de la sesión, donde califican la sesión del 1 al 10 según su agrado a la sesión y a la utilidad, seguidamente de dos apartado, el primero es de aprendizajes, dónde se contesta las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se llevan de la sesión de hoy? - ¿Qué aprendieron? - ¿Qué le gustó? Y el segundo apartado de sugerencias, donde se responden las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué no les gustó? - ¿Qué se puede mejorar? - ¿Cuáles actividades que le gustaría realizar? 	Apéndice 4

Sesión 12				
Regulación reflexiva de las emociones 2				
Objetivo:				
Identificar y manejar reflexiva y adaptativa las emociones en uno mismo y en los demás.				
Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad
12.1 Bienvenida	Dar la bienvenida	5 minutos	Se les da la bienvenida a los participantes, se les recuerda marcar su nombre en la lista de asistencia.	Aula
12.2 Revisión de la asignación	Revisar la asignación para la casa	20 minutos	Se revisará la asignación para la casa mencionando, la situación de la que trató, la emoción que sintieron, lo que pensaron y cómo pudieron hacer de esa emoción de mayor utilidad	Formato 9. Mi monstruo o emoción y situaciones desagradables, sesión 11
12.3 Reflexión	Enfatizar la utilidad de las emociones	20 minutos	Se les pedirá a los participantes sus pensamientos o ideas que surgieron a partir de los videos y de las participaciones de los demás. Se hará énfasis en la utilidad de las emociones, que estas no pueden ayudar o perjudicar según la manera en la cual decidamos usarlas.	Aula

12. 4 Dilemas	Identificar diferentes usos de las emociones	15 minutos	<p>Se leerán 3 dilemas en las cuales los participantes tendrán que responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué emoción sentirían si estuvieran en la misma situación? - ¿Qué pensamientos surgen desde la situación? - ¿Qué pensamiento surgen desde la emoción sentida? - ¿Qué harán si estuvieran en esa situación? - ¿Cómo usarían inteligentemente sus emociones en este caso? 	Hojas en blanco Anexo 12.4
12.5 Reflexión	Identificar usos de las emociones	10 minutos	<p>Se les pide a los participantes relatar su experiencia con el ejercicio, si cambió en algo sus pensamientos o sus emociones al escuchar la reflexión de los otros participantes. También se reflexiona acerca de la IE y sus funciones.</p>	Aula

<p>12. 6 Mi Inteligencia Emocional y el monstruo o emoción (Asignación para la casa)</p>	<p>Identificar situaciones en las cuales las personas apliquen la Inteligencia Emocional</p>	<p>15 minutos</p>	<p>La asignación consistirá en escribir 3 ejemplos vividos de alguien que haya manejado adaptativamente sus emociones, donde contestarán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De cuál emoción se trata? - ¿Qué tengo que hacer para vencer al monstruo o emoción? O ¿cómo consigo obtener esas emociones para vencer al monstruo o emoción? - Ponerlo a prueba <p>¿Por qué consideras que fue una emoción manejada inteligentemente?</p>	<p>Formato 10. Mi Inteligencia emocional y el monstruo o emoción, sesión 12</p>
<p>12.6 Evaluación de la sesión</p>	<p>Tener la retroalimentación de la sesión, de las actividades y de la dinámica de clase.</p>	<p>5 Minutos</p>	<p>Se les reparte los formatos de evaluación (Ver Apéndice 4) de la sesión, donde califican la sesión del 1 al 10 según su agrado a la sesión y a la utilidad, seguidamente de dos apartado, el primero es de aprendizajes, dónde se contesta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se llevan de la sesión de hoy? - ¿Qué aprendieron? - ¿Qué le gustó? 	<p>Aula</p>

			<p>Y el segundo apartado de sugerencias, donde se responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué no les gustó? - ¿Qué se puede mejorar? - ¿Cuáles actividades que le gustaría realizar? 	
--	--	--	---	--

Sesión 13 Evaluación Cuantitativa				
Objetivo de la sesión: Medir la IE al finalizar la intervención.				
Actividad	Objetivo	Duración	Descripción	Recursos
13.1 Bienvenida	Dar la bienvenida a los participantes	5 minutos	Se les da la bienvenida a los participantes, se les hará una descripción general de la sesión del día, así como también recordar cómo fue la primera medición.	Aula
13.2 Sensibilización de las pruebas	Explicar la finalidad de las pruebas, brindar las instrucciones de la dinámica para la	3 minutos	Se les recuerda que, con el fin de conocer el impacto del programa, es necesario evaluar a cada persona en cuanto al nivel de IE, antes y después del programa, no hay respuestas	Aula

	aplicación de las pruebas		buenas o malas, simplemente es conocer los hábitos que tienen día a día.	
13.3 Instrucciones de las pruebas	Explicar la dinámica de la aplicación de las pruebas.	3 minutos	Se le explica al grupo que se contestarán las pruebas individualmente, por escrito, si alguien tuviera alguna duda pueden levantar la mano y el facilitador se acercará a ellos.	Aula
13.4 Aplicación de las pruebas	Evaluar el nivel de IE con el que cuentan los participantes con base cuantitativa.	90 minutos	Se reparten las hojas de respuesta, los lápices, borradores.	Apéndice 3. EAYIE, lápices y borradores.
13.5 Cierre	Hacer el cierre de la sesión	5 minutos	Se les agradece su asistencia y participación, en la intervención así como también se hace una entrevista grupal en donde cada uno expone sus principales aprendizajes desde su experiencia haciendo sus las actividades y tareas, así como también y sus aprendizajes como parte de las experiencias compartidas por los demás participantes.	Aula

Apéndice 5: Formato de evaluación de proceso

Club: _____

Fecha: _____

Responde las siguientes preguntas del 1-10, considerado 10 el máximo.

¿Cuánto te gustó la sesión de hoy? _____

¿Qué tan útil la información vista en tu vida? _____

Aprendizajes del día

Aquí puedes escribir los aprendizajes e ideas que hayas tenido de la sesión.

Sugerencias

Aquí puedes escribir las ideas que tienes para **mejorar** el taller.

Apéndice 6: Asignaciones para el hogar

Formato 1. Identificando emociones, sesión 2.

Nombre: _____ Fecha: _____

Escribe 5 situaciones vividos durante la semana donde identifique una emoción que se haya experimentado.

1. Emoción: _____

2. Emoción: _____

3. Emoción: _____

4. Emoción: _____

5. Emoción: _____

Formato 3. ¿Dónde aparece monstruo o emoción?, sesión 5

Nombre: _____ Fecha: _____

¿Dónde aparece monstruo o emoción?

Escribe 3 situaciones diferentes donde aparezca tu monstruo o emoción, y responde las preguntas que se te indica.

Situación 1

¿Qué piensas en esta situación?

¿Qué haces cuando aparece? ¿Cuáles son tus conductas?

Situación 2

¿Qué piensas en esta situación?

¿Qué haces cuando aparece? ¿Cuáles son tus conductas?

Situación 3

¿Qué piensas en esta situación?

¿Qué haces cuando aparece? ¿Cuáles son tus conductas?

Formato 4. Debilitando al monstruo o mi emoción, sesión 6

Nombre: _____ Fecha: _____

Debilitando al monstruo o mi emoción

Con base en la tarea anterior cambia los pensamientos que pusiste, e imagina qué harías diferente si pensarás con el nuevo pensamiento como también contestar las siguientes preguntas:

Pensamientos anteriores	Pensamientos nuevos	¿Qué harías diferente? Conductas nuevas

¿Cuál pensamiento prefiero tener? ¿Por qué?

¿Cómo puedo cambiar mi pensamiento?

¿Necesito ayuda de algo o alguien?

¿Será fácil o difícil el cambio?

Formato 5. Situaciones emocionantes, sesión 7

Nombre: _____ Fecha: _____

Situaciones emocionantes

Escribe 3 situaciones en las que hayas podido cambiar los pensamientos y conductas que tenías con el o la emoción a trabajar y contestar las preguntas que se indican para cada situación

Situación 1.

¿Qué situación es?

Anteriormente ¿Qué pensabas en esta situación?

¿Cuáles son tus nuevos pensamientos?

¿Cuáles son las conductas que el monstruo la emoción me provocaba?

¿Cuáles son las nuevas?

¿En qué situaciones apareció?

¿Cómo lograste este cambio?

Situación 2.

¿Qué situación es?

Anteriormente ¿Qué pensabas en esta situación?

¿Cuáles son tus nuevos pensamientos?

¿Cuáles son las conductas que el monstruo la emoción me provocaba?

¿Cuáles son las nuevas?

¿En qué situaciones apareció?

¿Cómo lograste este cambio?

Situación 3

¿Qué situación es?

Anteriormente ¿Qué pensabas en esta situación?

¿Cuáles son tus nuevos pensamientos?

¿Cuáles son las conductas que el monstruo la emoción me provocaba?

¿Cuáles son las nuevas?

¿En qué situaciones apareció?

¿Cómo lograste este cambio?

Formato 6. Los cambios de mi monstruo o mi emoción, sesión 8

Nombre: _____ Fecha: _____

Los cambios de mi monstruo o la emoción que trabajé

Con tarea realizada anteriormente de la historia de mi monstruo la emoción a trabajar identifica al menos 3 cambios (emociones, pensamiento y conductas) que su monstruo o la emoción haya pasado durante su vida, hasta el día de hoy.

Cambio 1

Cambio 2

Cambio 3

Formato 7. Mi monstruo entrometido, sesión 9

Nombre: _____ Fecha: _____

Mi monstruo entrometido

Escribe si tu monstruo o emoción se presenta en tus sentimientos complejos o simultáneos, como si fuera un intruso no invitado.

Escribe 3 situaciones en las cuales hayan experimentado sentimientos simultáneos o complejos, los pensamientos que surgieron, las conductas que realizaron, así como también una reflexión si su monstruo o emoción fue entrometido en esa situación.

Situación 1

¿Qué pasó? ¿Cuáles sentimientos se te presentaron?

¿Qué hiciste? ¿Cuáles fueron tus conductas?

¿Por qué consideras que tu monstruo o emoción fue entrometido en esta situación?

Situación 2

¿Qué pasó? ¿Cuáles sentimientos se te presentaron?

¿Qué hiciste? ¿Cuáles fueron tus conductas?

¿Por qué consideras que tu monstruo o emoción fue entrometido en esta situación?

Situación 3

¿Qué pasó? ¿Cuáles sentimientos se te presentaron?

¿Qué hiciste? ¿Cuáles fueron tus conductas?

¿Por qué consideras que tu monstruo o emoción fue entrometido en esta situación?

Formato 8. El FODA de mi monstruo o emoción, sesión 10

Nombre: _____ Fecha: _____

El FODA de mi monstruo o emoción

<p style="text-align: center;">FORTALEZA</p> <p style="text-align: center;">¿Qué lo fortalece?</p>	<p style="text-align: center;">OPORTUNIDAD</p> <p style="text-align: center;">¿Cómo/ con qué puedo mejorar?</p> <p style="text-align: center;">¿En qué situaciones monstruo o emoción se le facilita presentarse?</p>
<p style="text-align: center;">DEBILIDAD</p> <p style="text-align: center;">¿Qué lo debilita? Rutina establecida.</p>	<p style="text-align: center;">AMENAZA</p> <p style="text-align: center;">¿Qué amenaza al monstruo ¿Qué hace que desaparezca?, ¿En qué situaciones al monstruo o emoción se le dificulta presentarse?</p>

--	--

¿Cuándo es útil mi monstruo o emoción ?

¿Cuándo me perjudica mi monstruo o emoción?

Formato 9. Mi monstruo o emoción y situaciones desagradables, sesión 11

Nombre: _____ Fecha: _____

Mi monstruo o emoción y situaciones desagradables

Escribe 3 situaciones desagradables en las cuales tu monstruo o emoción apareció, escribe explica lo que aconteció, qué emoción sentiste, así como también los pensamientos surgieron en ese momento. Como segunda parte escribirán qué otra utilidad le dieron al monstruo o emoción y reaccionar de diferente manera.

Situación 1

¿Cuál es la situación desagradable?

¿Cómo te sentiste?

¿Qué pensaste cuando pasó esa situación ?

Situación 2

¿Cuál es la situación desagradable?

¿Cómo te sentiste?

¿Qué pensaste cuando pasó esa situación?

Situación 3

¿Cuál es la situación desagradable?

¿Cómo te sentiste?

¿Qué pensaste cuando pasó esa situación?

Contesta lo siguiente:

En general, ¿De qué manera te es útil ahora tu (emoción elegida)?

Ahora ¿Reaccionas de la misma forma como cuando esas situaciones se presentaron o en diferente? ¿En qué es diferente?

Formato 10. Mi Inteligencia emocional y el monstruo o emoción, sesión 12

Nombre: _____ Fecha: _____

Mi Inteligencia Emocional y el monstruo o emoción

Escribe 3 situaciones en las que consideres que hayas manejado inteligentemente tus emociones.

Situación 1

¿Qué pasó?

¿De cuál emoción se trata?

¿Por qué consideras que fue una emoción manejada inteligentemente?

Situación 2

¿Qué pasó?

¿De cuál emoción se trata?

¿Por qué consideras que fue una emoción manejada inteligentemente?

Situación 3

¿Qué pasó?

¿De cuál emoción se trata?

¿Por qué consideras que fue una emoción manejada inteligentemente?
