

INTELIGENCIA EMOCIONAL: DEFINICIÓN, EVALUACIÓN Y APLICACIONES DESDE EL MODELO DE HABILIDADES DE MAYER Y SALOVEY

José M. Mestre

Marc A. Brackett

Rocío Guil

Peter Salovey

Universidad de Cádiz

Yale University

*“Si bien el tiempo y el espacio se traducen, finalmente,
en parámetros objetivos, el componente emocional persiste”*

Albert Einstein (1956, p. 25.)

1.- INTRODUCCIÓN

La *Inteligencia Emocional* (IE) hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Desde esta línea, por un lado, la IE hace referencia a la capacidad de una persona para razonar sobre las emociones y, por otro lado, procesar la información emocional para aumentar el razonamiento (Salovey, 2007).

Investigar en IE es una consecuencia de dos líneas de investigación en la Psicología norteamericana y europea que emergieron en las dos últimas décadas del siglo XX. Así, en los 80, los psicólogos y científicos cognitivos comenzaron a examinar cómo la emoción interactúa con el pensamiento y viceversa. Por ejemplo, se estudió cómo los estados de humor podían facilitar y ayudar en la memoria autobiográfica. Al mismo tiempo, hubo cierto descenso en el interés por entender la inteligencia como un conjunto de habilidades cognitivas lógico-matemáticas y verbales para ir incluyéndose una amplia formación de habilidades mentales en las que se incluirían las relacionadas con el procesamiento de la información emocional.

El concepto de “inteligencia emocional” fue introducido en dos artículos publicados en 1990. El primer artículo se denominó “Emotional Intelligence” (Salovey y Mayer, 1990) que definieron formalmente la IE como “la habilidad para controlar los sentimientos y emociones en uno mismo y en otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno”. El segundo artículo presentado fue una demostración empírica de cómo la IE podría ser evaluada como una habilidad mental. Este estudio demostraba que la emoción y la cognición podían ser combinadas para realizar sofisticados

procesamientos de la información. Daniel Goleman popularizó el constructo en 1995, con su 'best seller' *Inteligencia emocional: qué puede importar más que la inteligencia*. Rápidamente, la IE obtuvo tanto el interés de los medios de comunicación del mundo y del público en general como el de los investigadores.

Entendemos la IE como un conjunto de cuatro habilidades relacionadas con: (a) percibir y expresar emociones de forma precisa, (b) usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva, (c) comprender las emociones, y (d) regular las emociones para el crecimiento personal y emocional.

También ha aparecido un buen número de test publicados para medir la IE. Actualmente, coexisten dos formas de evaluar la IE. Por un lado, las *medidas de ejecución*, representado fundamentalmente por el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) para adultos y el *Mayer-Salovey-Caruso-Emotional Intelligence Test, Youth Version* (MSCEIT-YV) para adolescentes. Este tipo de medida requiere de los individuos resolver tareas relacionadas con cada una de las cuatro habilidades que son parte de la teoría. Como veremos, la evidencia empírica está acumulando que la IE, medida con el MSCEIT, está relacionada con un amplio rango de comportamientos sociales importantes en múltiples dominios de la vida. Por ejemplo, las personas con una puntuación más alta en el MSCEIT informan de una mejor calidad en las relaciones de amistad, o que las parejas casadas y las parejas de hecho con una puntuación más alta en el MSCEIT informan de más satisfacción y felicidad en sus relaciones (Salovey, 2007). Por otro lado, están las *medidas de autoinforme*, muy numerosas (véase Extremera y Fernández-Berrocal, 2007 para una descripción técnica y detallada de la gran mayoría de ellas) y están señaladas como medidas de la IE.

Esta doble forma de medir la IE, creemos que posee algunos efectos no beneficiosos para el asentamiento y la consolidación científica de la IE. Siguiendo a Mestre y Guil (2006), algunas de estas razones serían que: (a) por las correlaciones de estas medidas de autoinforme de la IE con otras ya establecidas, éstas están más con los rasgos de personalidad que con las habilidades o destrezas cognitivas vinculadas a la capacidad intelectual, y como consecuencia de ello (b) no estaríamos ante un constructo novedoso sino ante perfiles exitosos de competencias ya definidos y c) diferentes formas de medir implica que los datos de diferentes investigaciones no son comparables y por tanto, puede que se clasifique como IE aspectos de la conducta humana que fueron definidos como optimismo, empatía o motivación de logro.

Sin embargo, hace 15 años que la IE fue introducida a la comunidad científica, pero es desde hace 5 años que las medidas válidas y fiables de ejecución del constructo han sido

utilizadas en la investigación científica y al utilizar un instrumento como el MSCEIT basado en tareas cognitivas nos permiten contratar datos de diferentes investigaciones y aplicaciones.

Desde este punto de vista, aún queda mucho por aprender de la IE, entre las cuestiones más interesantes y relevantes, Salovey (2007) propone: ¿Cómo pueden ser desarrolladas medidas de la IE menos dependientes del conocimiento y más de las habilidades fluidas?; ¿Cuál es el rol de la cultura en la IE?; ¿Cuál es la relación entre la IE medida como conjunto de habilidades y otros acercamientos?; ¿Hay dimensiones de la IE que no son contempladas en nuestro modelo?; ¿Hay situaciones en las que la IE entorpece una acción efectiva?; ¿Cómo de fácil pueden las destrezas que subyacen en la IE ser enseñadas y aprendidas?; ¿Cómo está relacionada la IE a otras inteligencias?; ¿Se pueden entender las diferencias en IE a través de la neuroimagen o de otros tipos de acercamientos neurocientíficos? Este capítulo se centra en el modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997) porque entendemos que el término “inteligencia emocional” hace sólo referencia a un constructo novedoso si describimos y estudiamos qué o cuáles son las habilidades cognitivas que hacen que el procesamiento de la información emocional tenga consecuencias adaptativas o favorables bajo dos tipos de contextos, intrapersonales y interpersonales.

Y por otro lado, presentar una medida, que si bien aún debe tener margen de mejora, permite compartir resultados de investigación y unificar criterios de explotación de datos. No obstante, no obviamos que puede ser de utilidad el uso de medidas de *inteligencia emocional percibida* (autoinformes) ya que se ha comprobado que las personas pueden tener dichas habilidades pero percibirse que no son competentes para sentirse, por ejemplo, satisfechos de sí mismos (Gohm, 2003). Es más, una línea importante de trabajo sobre *autoeficacia emocional* nos permitiría conocer las razones por las que una persona con habilidades de IE desarrolladas no se sienten seguros de las mismas (Mestre y Guil, 2006)¹.

Nuestra apuesta, se basa en mantener cierta coherencia entre lo teórico y aplicado. Basándonos en que el término IE implica el uso de definiciones vinculadas a las habilidades o capacidades cognitivas, cuyo *modus operandi* estaría basado en el procesamiento de la información emocional.

¹ Un buen planteamiento de este tipo de medidas y de las razones teóricas sobre la *autoeficacia emocional* puede verse en Pérez, Petrides y Furnham (2007).

2.- DEFINICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO UN CONJUNTO DE HABILIDADES COGNITIVAS

2.1.- El impacto mediático del *best seller* de Goleman (1995)

Desde la primera formulación de la IE en 1990 por Salovey y Mayer, ésta pasó algo desapercibida hasta la publicación en 1995 del conocido *best seller* de Goleman “Inteligencia Emocional” (Mestre y Guil, 2003). Sin embargo, como señala Mestre (2003), esta aparición tuvo dos efectos de diferente signo: por un lado y de forma positiva, promocionó un concepto que hasta entonces no estaba teniendo mucha repercusión; y, por otro lado, negativamente, realizó cierta “tergiversación” del concepto inicialmente descrito por Salovey y Mayer (1990) que después dio lugar a consecuencias que aún perduran. Entre éstas Mestre y Guil (2006) señalan: (a) críticas sobre el concepto, con frases recurrentes tales como que “estamos ante un vino viejo en una nueva botella” (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002); (b) aparición de perspectivas de la IE basadas en rasgos de personalidad (p. e., la de Bar-On, 1997, Goleman, 1995, Petrides y Furnham, 2001) y no en capacidades cognitivas; (c) utilización del mismo término de “inteligencia emocional” para hacer referencia a diferentes formas de conceptualizar la IE; (d) existencia de una gran cantidad de instrumentos de medida (autoinformes) que registran diferentes aspectos teóricamente vinculantes con la IE pero que obvian que la inteligencia, como cualquier capacidad cognitiva, debe ser medida con tareas de ejecución cognitiva; y (e), se comparan, discuten y concluyen datos de diferentes trabajos que han partido de conceptos distintos y de otros tipos de medida y que, sin embargo, en ellos se hace referencia a la IE.

No obstante, el aspecto positivo de la aparición del *best seller* queda de forma gráfica demostrada en la figura 1, donde se muestra el impacto que la publicación de Goleman (1995) tuvo en el número de artículos revisados por pares (*peer review journals*). (Salovey, Woolery y Mayer, 2001).

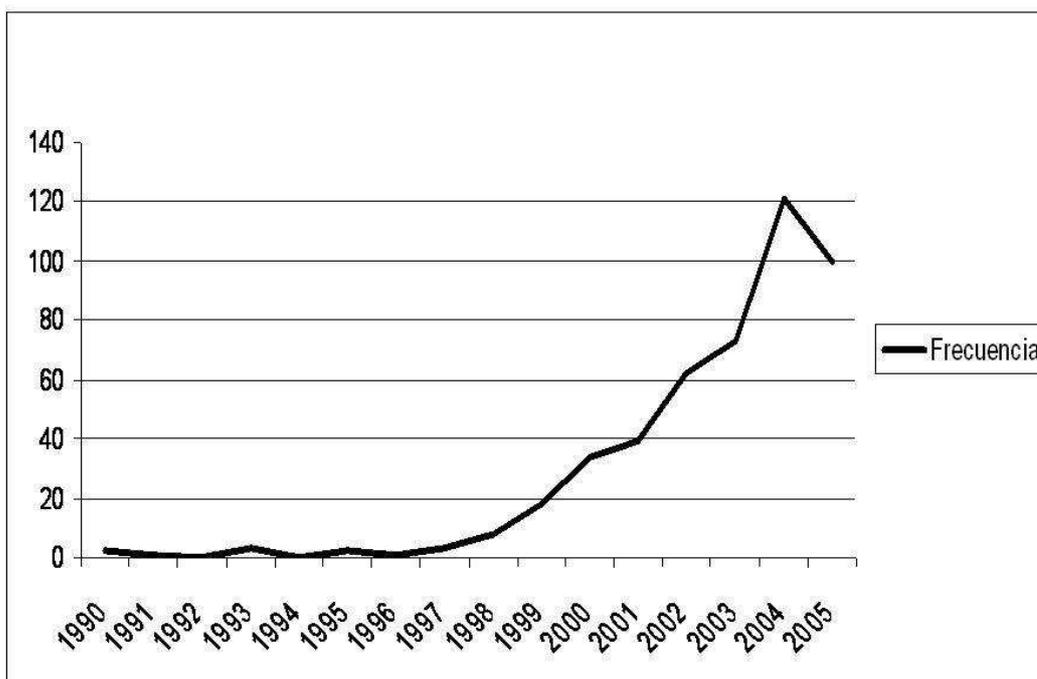


Figura 1

Representación de la frecuencia del número de artículos en revistas tipo "peer review journal"

2.2.- La evolución del concepto de inteligencia emocional

Así que tras el libro de Goleman, en 1997, Mayer y Salovey retoman sus ideas iniciales y desarrollaron el modelo de habilidades y denominaron como mixtos al resto de los modelos (Mayer, Salovey y Caruso, 2000a).

Inicialmente, la IE se presentó formalmente definida en 1990 con dos trabajos publicados por Mayer, DiPaolo y Salovey (1990) y, principalmente, por Salovey y Mayer (1990). En este segundo, la IE fue definida, *como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno* (Salovey y Mayer, 1990: pág. 189).

Posteriormente, en 1997², se dio mayor énfasis a los aspectos cognitivos, siendo *descrita como la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros*

² Para una lectura traducida y adaptada al castellano puede verse Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es Inteligencia Emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 23-44). Madrid: Pirámide.

(Mayer y Salovey, 1997 y Mayer, Caruso y Salovey, 2000a y 2000b). A continuación presentaremos y describiremos el modelo denominado, en ocasiones, de las 4 ramas. Además hemos ampliado, rama por rama, con algunos aspectos psicoevolutivos³.

3.- EL MODELO DE HABILIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE MAYER SALOVEY (1997)

En 1997, Mayer y Salovey reorganizan la IE en 4 ramas (percepción, facilitación, comprensión y regulación⁴) y se enfatiza en las habilidades cognitivas implícitas en la conducta emocionalmente inteligente. Estas 4 ramas jerárquicamente establecidas, presentan un enfoque más parecido a los del procesamiento de la información que en el inicial (Mayer y Salovey, 1997; 2007). Antes de centrarnos en cada una de ellas, la figura 2 resume cada una de las 4 ramas.

I N T E L I G E N C I A E M O C I O N A L	4 REGULACIÓN REFLEXIVA DE LAS EMOCIONES PARA PROMOVER EL CRECIMIENTO EMOCIONAL E INTELECTUAL	HABILIDAD PARA ESTAR ABIERTOS A LOS SENTIMIENTOS TANTO PARA AQUELLOS QUE SON PLACENTEROS COMO DISPLACENTEROS	HABILIDAD PARA ATRAER O DISTANCIARSE REFLEXIVAMENTE DE UNA EMOCIÓN DEPENDIENDO DE SU INFORMACIÓN O UTILIDAD JUZGADA	HABILIDAD PARA MONITORIZAR REFLEXIVAMENTE LAS EMOCIONES EN RELACIÓN A UNO MISMO Y A OTROS, TALES COMO RECONOCER CÓMO DE CLARO, TÍPICOS, INFLUYENTES O RAZONABLES SON	HABILIDAD PARA REGULAR LAS EMOCIONES EN UNO MISMO Y EN OTROS, MITIGANDO LAS EMOCIONES NEGATIVAS E INTENSIFICANDO LAS PLACENTERAS, SIN REPRIMIR O EXAGERAR LA INFORMACIÓN QUE ELAS TRANSMITEN
	3 COMPRENDER Y ANALIZAR LAS EMOCIONES; EMPLEANDO EL CONOCIMIENTO EMOCIONAL	HABILIDAD PARA ETIQUETAR EMOCIONES Y RECONOCER LAS RELACIONES ENTRE LAS PALABRAS Y LAS EMOCIONES MISMAS, TALES COMO LA RELACIÓN ENTRE GUSTAR Y AMAR	LA HABILIDAD PARA INTERPRETAR LOS SIGNIFICADOS QUE LAS EMOCIONES CONLLEVAN RESPECTO A LAS RELACIONES, TALES COMO QUE LA TRISTEZA A MENUDO ES PREDECIDA DE UNA PÉRDIDA	HABILIDAD PARA COMPRENDER SENTIMIENTOS COMPLEJOS: SENTIMIENTOS SIMULTÁNEOS DE AMOR Y ODIIO, O MEZCLADOS TALES COMO EL TEMOR COMO UNA COMBINACIÓN DE MIEDO Y SORPRESA	HABILIDAD PARA RECONOCER LAS EMOCIONES APROXIMADAMENTE LAS TRANSICIONES ENTRE EMOCIONES, TALES COMO LA TRANSICIÓN DE LA IRA A LA SATISFACCIÓN, O DESDE LA IRA A LA VERGÜENZA
	2 FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO	LAS EMOCIONES PRIORIZAN EL PENSAMIENTO AL DIRIGIR LA ATENCIÓN A LA INFORMACIÓN IMPORTANTE	LAS EMOCIONES SON TAN INTENSAS Y DISPONIBLES QUE PUEDEN SER GENERADAS COMO AYUDA DEL JUICIO Y DE LA MEMORIA SOBRE LOS SENTIMIENTOS	EL HUMOR CAMBIA LA PERSPECTIVA DEL INDIVIDUO DESDE EL OPTIMISMO AL PESIMISMO, FAVORECIENDO LA CONSIDERACIÓN DE MÚLTIPLES PUNTOS DE VISTA	LOS ESTADOS EMOCIONALES ESTIMULAN ABORDAR DIFERENCIALMENTE PROBLEMAS ESPECÍFICOS TALES COMO CUANDO LA FELICIDAD FACILITA EL RAZONAMIENTO INDUCTIVO Y LA CREATIVIDAD
	1 PERCEPCIÓN, VALORACIÓN Y EXPRESIÓN DE LA EMOCIÓN	LA HABILIDAD PARA IDENTIFICAR LA EMOCIÓN EN LOS ESTADOS FÍSICOS, SENTIMIENTOS Y PENSAMIENTOS DE UNO	LA HABILIDAD PARA IDENTIFICAR EMOCIONES EN OTROS, EN BOCETOS, EN OBRAS DE ARTE, A TRAVÉS DEL LENGUAJE, SONIDO, APARIENCIA Y CONDUCTA	HABILIDAD PARA EXPRESAR EMOCIONES ADECUADAMENTE Y EXPRESAR LAS NECESIDADES RELACIONADAS CON ESOS SENTIMIENTOS	HABILIDAD PARA DISCRIMINAR ENTRE EXPRESIONES PRECISAS O IMPRECISAS, U HONESTAS VERSUS DESHONESTAS, DE LAS EMOCIONES

Figura 2: Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997).

³ Por motivos de espacio no hemos incluido resultados relacionados con la variable género, decir que tiene cierto impacto en la IE hasta el punto que algunos trabajos han realizado una exploración de los datos de forma independiente tanto para varones (p. e., Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006) como para mujeres (p. e., Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006) [véase Mestre, Guil y Lim, 2004, para una revisión sobre la IE y la variable género].

⁴ La versión inglesa hace referencia al término “managing” (dirigir, manejar), si bien en castellano se ha establecido el término “regulación”.

3.1.- Percepción, valoración y expresión de las emociones

De forma general, la rama más baja de la figura 2, hace referencia a la certeza con la que los individuos pueden identificar las emociones y el contenido emocional en ellos mismos y en otras personas. El ser humano también es capaz de expresar sentimientos adecuadamente y expresar necesidades alrededor de aquellos sentimientos, ya que los individuos emocionalmente inteligentes que conocen de cerca la expresión y la manifestación de la emoción, también son sensibles a detectar las expresiones falsas o manipuladas (Mayer y Salovey, 1997, 2007). Incluiría el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, su manifestación a través de las expresiones faciales, el tono de la voz, etc. Siguiendo a Guil y Mestre (2004), como principales subhabilidades asociadas a esta primera rama destacan: (a) *Identificación de las emociones en los estados subjetivos propios*; (b) *Identificación de las emociones en otras personas*; (c) *Precisión en la expresión de emociones*; y (d) *Discriminación entre sentimientos y entre las expresiones sinceras y no sinceras de los mismos*.

Mayer, Caruso y Salovey (2000) consideran que aquellas personas que son más precisas en percibir y responder a sus propias emociones también pueden serlo con las emociones de otros. La exactitud con que perciben no sólo sus propias emociones y la de los demás (*identificación de la emoción en otras personas*), es debida al conocimiento que tienen de sus propios estados afectivos. Así, para llevar a cabo interacciones sociales adaptativas, los sujetos deben igualmente ser precisos en las evaluaciones de los estados emocionales de las personas con las que interactúan. Así los sujetos más emocionalmente inteligentes deben tener una adecuada capacidad para percibir, comprender y empatizar con las emociones de los demás de una manera concisa (*precisión en la expresión de emociones*).

Esta capacidad incluiría la habilidad de percibir las señales no verbales que reflejarían el estado emocional de una persona, saber apreciarlas y actuar adecuadamente con aquéllas en función del estado emocional percibido, lo que supondría haber adquirido la siguiente subhabilidad de este primer bloque, concretamente la *discriminación entre sentimientos y entre las expresiones sinceras y no sinceras de los mismos*.

Entrando en aspectos psicológicos evolutivos relacionados con esta rama; como cualquier habilidad cognitiva, la percepción y la expresión de las emociones mejoran con la práctica y con la maduración biológica. Así, la habilidad para reconocer la emoción en las expresiones faciales, parece, al menos en parte, innata (Ekman, 1993). Siguiendo a Mestre, Núñez-Vázquez y Guil (2007), los recién nacidos prefieren mirar a la cara antes que a otros

estímulos complejos y, de este modo, pueden ser estimulados para centrarse en la información que revelan las caras (Kagan y Lewis, 1965). A partir de los 3 años, los niños empiezan a ser capaces de discriminar entre diferentes expresiones faciales, imitarlas y vislumbrar su significado emocional (Fridlund, Ekman y Oster, 1984). A los 3 años las habilidades de reconocimiento de emociones son aún rudimentarias o poco expertas. Con el paso del tiempo la habilidad para leer en las caras mejora mucho (Lenti, Lenti-Boero y Giacobbe, 1999), lo que es atribuido al desarrollo de las capacidades cognitivas y perceptivas relevantes, así como una práctica creciente (Walter-Andrews, 1997).

Por lo que respecta al análisis de la *expresión de emociones*, las habilidades implícitas en el reconocimiento de éstas van parejas al de las expresiones faciales. Así, desde el nacimiento, los bebés tienen la capacidad para imitar las expresiones emocionales de los adultos que le rodean (Kagan y Lewis, 1965). Con la experiencia y el desarrollo, van ajustando y siendo más precisos en la expresión de sus emociones (Walter-Andrews, 1997). Según Villanueva, Clemente y Adrián (2000), la expresión de las propias emociones es una cuestión fundamental para que el niño forme parte del contexto social. Así, a los 2 años ya experimentan sentimiento de vergüenza o de culpa en su vida cotidiana debido precisamente a su recién estrenada identidad. La expresión de emociones secundarias (p. ej., ansiedad, orgullo) requiere que su experiencia se acompañe de la habilidad para explicarla y conceptualizarla. Todo ello precisa de un mayor desarrollo social y cognitivo. Es por eso que el reconocimiento consciente y explícito de las emociones secundarias se desarrollará más tardíamente, entre los 5 y los 8 años de edad (Bennet, Yuill, Banerjee y Thomson, 1998). Expresar emociones secundarias con precisión, por tanto, requiere de un mayor desarrollo sociocognitivo que varía desde la edad escolar hasta la adolescencia (Levorato y Donati, 1999). Entre los 5 y los 12 años, las dimensiones fundamentales que subyacen a la vergüenza serían la intersubjetividad⁵ y la consideración del grupo, tras la realización de algún acto inapropiado. Más tarde, en la adolescencia, las dimensiones fundamentales resultan ser la intrasubjetividad⁶ y los motivos personales (Villanueva et al., 2000).

⁵ La *intersubjetividad* es un proceso donde dos participantes que empiezan una tarea con diferentes comprensiones llegan a una comprensión compartida (Newson y Newson, 1975). La intersubjetividad crea un terreno común para la comunicación en tanto que cada participante se ajusta a la perspectiva del otro. Los adultos tratan de promoverla cuando traducen sus propias apreciaciones en forma que sean comprensibles por los niños (zona de desarrollo próximo) (Rogoff, 1990).

⁶ El principio de la *intrasubjetividad* o fiabilidad hace referencia a que la observación repetida de las mismas respuestas debe producir los mismos datos (Galtung, 1967).

3.2.- **Facilitación emocional de las actividades cognitivas**

En esta rama se hace referencia al uso de las emociones como una parte de los procesos cognitivos, como podrían ser la creatividad y/o la resolución de problemas (Salovey, Mayer y Caruso, 2000). Así, se entiende que las emociones ayudan a dirigir nuestra atención hacia la información considerada relevante, hasta el punto de que determina tanto la manera en que procesamos la información como la forma de enfrentarnos a los problemas. Las principales subhabilidades asociadas a este segundo bloque serían, siguiendo a Mestre, Palmero y Guil (2004): (a) *Redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos*; (b) *Uso de las emociones para facilitar el juicio* (toma de decisiones); (c) *Capitalización de los sentimientos para tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen*. (d) *Uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad*.

Como vemos, incluye la subhabilidad de utilizar las emociones para redirigir la atención hacia los eventos importantes, generar emociones que faciliten la toma de decisiones, modificar los estados de ánimo como una forma de poder considerar los múltiples puntos de vista desde los que se puede analizar un problema, y cómo utilizar las diferentes emociones para animarse a analizar las diferentes formas de solucionar un problema como, por ejemplo, apoyarse en los estados de ánimo optimistas para desarrollar ideas creativas (Mayer, Salovey y Caruso, 2002).

Las emociones están relacionadas de forma compleja con varios subsistemas psicológicos como serían el fisiológico, el experiencial, el cognitivo y el motivacional. Las habilidades de la segunda rama serían las responsables de regular cómo las emociones se introducen en el sistema cognitivo y alteran las cogniciones en las que se sustenta el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997, 2007).

Las cogniciones por supuesto, pueden ser alteradas por la experimentación de un sentimiento de ansiedad, pero las emociones también pueden imponer prioridades para que el sistema cognitivo atienda a lo que es más importante (Mandler, 1984) e incluso centrarse en qué es lo mejor que se puede hacer ante un estado de ánimo determinado (Brenner y Salovey, 1997).

Como vemos, las emociones también provocan cambios en las cogniciones, convirtiéndolas en positivas cuando una persona es feliz o en negativas si está triste (Salovey y Birnbaum, 1989). Estos cambios obligan al sistema cognitivo a ver las cosas desde una perspectiva diferente. Por ejemplo, podemos hacer que se alternen puntos de vista escépticos

por optimistas. La ventaja de tal cambio en la forma de pensar resulta obvia, así el que una persona adopte un punto de vista optimista y no escéptico ante un problema va a animarle a ver el mismo

desde múltiples perspectivas y no sólo desde una, y como consecuencia permite analizar el problema con mayor profundidad y quizás también de una forma mas creativa (Mayer, 1986). Ello explicaría que es lo que hace que las personas que presentan estados de ánimo cambiantes sean no obstante mas creativas que aquellas que presentan estados estables (Gottman, 2001).

En cuanto a los *aspectos psicoevolutivos* que podrían estar vinculados a esta rama, y siguiendo a Greenspan y Benderly (1997), las personas ya comienzan a asociar los fenómenos [procesos psicológicos básicos, *N. de los A.*] y los sentimientos desde su nacimiento. A los escasos días de vida, los bebés ya reaccionan emocionalmente ante *sensaciones* como la voz de su madre. Más adelante incrementan sus muestras de alegría ante la presencia de figuras importantes para él, lo que repercute en un incremento de su *atención* ante figuras relevantes para su cuidado y protección, y en un decremento de la misma ante figuras desconocidas. A los 4 meses la *percepción* de voces extrañas genera respuestas de miedo.

Parece entonces que las emociones ayudan a organizar las experiencias sensoriales en los bebés y, a medida que crecen y exploran su entorno, les ayudan a comprender incluso lo que parecen relaciones físicas o matemáticas (Greenspan y Benderly, 1997). Por ejemplo, para un niño, la percepción sobre la duración de un informativo de televisión y de su serie favorita de dibujos animados pueden ser objetivamente comparables, pero para éste la duración de la segunda será bastante menor que la del primero (Mestre et al., 2007).

Según Abe e Izard (1999), las emociones pueden estimular los avances socio-cognitivos de muy diversas formas, por ejemplo, incrementando la implicación de los padres en la interacción con sus hijos a través de las expresiones emocionales de éstos (3-5 años). Consideran que se pueden determinar los hitos evolutivos fundamentales a nivel emocional y cognitivo, y comprobar la influencia recíproca entre ambos sistemas. Señalan cómo entre los 3 y 5 años se puede apreciar un creciente sentido de la auto-conciencia, que se manifiesta a través de la expresión de emociones como la ira, la emisión de conductas desafiantes y de conductas que reflejan frustración.

Quizá sea en la adolescencia donde encontremos una mayor influencia en el psiquismo del individuo producida por alteraciones hormonales o conflictividades de origen emocional. En este período parece producirse un desfase en la maduración de algunas áreas de los lóbulos frontales responsables del razonamiento ético y moral, así como de la inhibición de conductas impulsivas, desórdenes afectivos o de un bajo control

sobre la necesidad de gratificación. Esta labilidad emocional durante la adolescencia es debida, entre otras razones, a los cambios hormonales y cerebrales (Sadurní y Rostan, 2004), pero es probable que las emociones también sean, en parte, responsables del deseo y búsqueda de la propia identidad social y cognitiva del adolescente, independientemente de lo exitosa que sea o no dicha búsqueda (Levine, 2002).

El cerebro se caracteriza por su plasticidad y flexibilidad, pero, a igual que este dinamismo causa cambios y alteraciones en el adolescente (Burunat, 2004), las emociones pueden convertirse en poderosos reforzadores primarios apetitivos o aversivos que mantengan o modifiquen, no sólo comportamientos, sino además cogniciones como las implicadas en la IE (Mestre, Palmero et al., 2004), e incluso su desarrollo moral (Damasio, 1994).

3.3.- Comprensión de las emociones

En esencia esta dimensión hace referencia al conocimiento del sistema emocional, es decir, cómo se procesa a nivel cognitivo la emoción, y cómo afecta el empleo de la información emocional a los procesos de comprensión y el razonamiento. Comprende el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión del significado emocional no sólo en emociones sencillas sino también en otras más complejas, así como la evolución de unos estados emocionales a otros. Esta rama está compuesta por las siguientes subhabilidades: (a) *Comprensión de cómo se relacionan diferentes emociones*; (b) *Comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones*; (c) *Interpretación de sentimientos complejos, tales como combinación de estados mezclados y estados contradictorios*; (d) *Comprensión de las transiciones entre emociones*.

Las emociones constituyen un rico conjunto de símbolos interrelacionados de manera compleja. La competencia fundamental en este nivel haría referencia a la habilidad para etiquetar las emociones con palabras y reconocer las relaciones entre los distintos elementos de nuestro léxico afectivo. Las personas emocionalmente inteligentes saben reconocer aquellos términos empleados para describir emociones que pertenecen a una familia definida y aquellos grupos de términos que designan un conjunto confuso de emociones (Salovey, 2001).

Como señala Mayer y Salovey (1997), las personas irán aprendiendo la existencia de circunstancias complejas y contradictorias con respecto a las emociones. Deberán aprender

que es posible experimentar emociones contradictorias con respecto a alguien. Por ejemplo, que es posible amar y aborrecer a la misma persona en momentos diferentes de las interacciones entre ambas. Aprenderá a reconocer mezclas o combinaciones de emociones como, por ejemplo, que el pavor es una mezcla de miedo y sorpresa o la esperanza es una mezcla de fe y optimismo. Por otro lado, las emociones tienden a sucederse en cadena: el enfado puede crecer y convertirse en rabia, manifestarse y entonces transformarse en satisfacción o en culpa dependiendo de las circunstancias.

Por otro lado, la comprensión de las emociones se incluye en un nivel de conciencia emocional más amplio, que implica la organización conceptual de la emoción, y que sitúa a la conciencia emocional en un dominio de la inteligencia ampliamente construido (Lane y Pollerman, 2002). Según Lane y Schwartz (1987), la conciencia emocional es la habilidad de un individuo para reconocer y describir emociones, tanto en uno mismo como en los demás. Es una habilidad cognitiva en la que subyace un proceso de desarrollo similar a lo que Piaget (1937)⁷ describió como cognición.

Podríamos recoger, como principio fundamental, que las diferencias individuales en cuanto a la conciencia emocional reflejan diferentes grados de diferenciación e integración a la hora de procesar la información emocional, ya venga ésta del exterior (padres, cuidadores) o de uno mismo a través de técnicas como la introspección (Lane y Pollerman 2002). Lane y Schwartz (1987), propusieron cinco niveles de conciencia emocional escalados en complejidad: (1) conciencia de las sensaciones físicas, (2) tendencias de acción, (3) emociones básicas, (4) mezcla de emociones y (5) las mezclas de mezclas de la experiencia emocional (la capacidad para apreciar la complejidad de las experiencias emocionales en uno mismo y en otros).

Desde el punto de vista *psicoevolutivo*, comprender el proceso de desarrollo de los distintos niveles de conciencia emocional implica no sólo situarnos en los estados evolutivos del desarrollo cognitivo y entender los elementos del conocimiento emocional (Lane y Schwartz, 1987), sino comprender además los mecanismos que soportan el desarrollo de la competencia emocional de éstos.

Dichos mecanismos abarcan tanto el ámbito interpersonal como el intrapersonal (Denham y Kochanoff, 2002). Los mecanismos interpersonales contribuyen al conocimiento

⁷ Piaget (1936) establece que la inteligencia deriva de una coordinación general desde patrones sensorio-motores. La conciencia de las acciones y reacciones de un sujeto es el resultado de un proceso cognitivo general y metacognitivo (Piaget, 1974).

emocional que se produce en la socialización con los padres y los compañeros; y los intrapersonales conciernen al desarrollo cognitivo, especialmente en el desarrollo de la teoría de la mente⁸ (Lane y Pollerman, 2002).

Respecto a los mecanismos que determinan la comprensión de emociones, algunos autores destacan el papel del *lenguaje* en la mejora de la comprensión de las emociones en el niño (p. e., con la etiquetación emocional), facilitando además la interacción social y su capacidad para entender cómo pueden sentirse otros (teoría de la mente). Por ejemplo, Astington y Jenkins (1999) defienden concretamente que el desarrollo de la teoría de la mente en el niño depende del grado de desarrollo lingüístico alcanzado por éste. En opinión de los autores, no es que la inmadurez lingüística enmascare las competencias subyacentes de los niños, sino que los desarrollos lingüísticos respaldan y sustentan los avances en la comprensión de la mente. Otros autores como Brown y Dunn (1996), afirman que hablar sobre las emociones ayuda a los niños pequeños a comprender las suyas propias. Denham, Zoller y Couchoud (1994) señalan que la comprensión de la emoción en los infantes se puede predecir en función de su habilidad lingüística global.

Centrándonos en las diferentes etapas de los *aspectos psicoevolutivos* de la comprensión emocional, debemos señalar que ésta se relaciona con el desarrollo cognitivo del niño – especialmente gracias al desarrollo del lenguaje-. El desarrollo de esta habilidad emocional se manifiesta desde el final del segundo año, mediante el uso de vocabulario para describir emociones básicas y se incrementa rápidamente durante el tercer año (Wellman, Harris, Banerjee y Sinclair, 1995).

Son conocidos en psicología evolutiva términos relacionados con la conciencia o comprensión emocional como el de *emociones autoconscientes*, que hacen referencia a las emociones secundarias (p. e., vergüenza, culpabilidad, envidia u orgullo). Se las denominan así porque implican el aumento del sentido de uno mismo (Berk, 1999). Estas emociones aparecen por primera vez al final de segundo año, cuando puede observarse a los niños avergonzados o azorados; y a los tres años aparece la vergüenza, el orgullo, la envidia o la culpabilidad (Lewis, Alessandri, Sullivan, 1992). Conforme las habilidades lingüísticas y cognitivas maduran, los preescolares son más capaces de comprender coherentemente sus sentimientos y los de los demás (Harris, 1993). A medida que van creciendo, van comprendiendo asuntos más sutiles y complejos sobre las emociones. Por ejemplo, que a

⁸ El niño desde muy temprano elabora representaciones del funcionamiento de su propia mente y de la de otros, un campo de estudio emergente, al que se ha denominado “teoría de la mente” (Delval, 1994).

veces las personas aparentan expresar emociones que no sienten realmente, que las reacciones emocionales pueden estar influenciadas por experiencias anteriores con sucesos similares o con su estado del humor, o que se pueden experimentar dos emociones, en principio contradictorias, de forma simultánea (Flavell y Miller, 1998).

A los 6 y 7 años los niños ya tienen un modo de pensar más centrado en sí mismos, y su comprensión está limitada por su capacidad de atención. En esta etapa, la evaluación que los niños hacen de lo bueno y lo malo en términos de beneficios o castigos (desarrollo moral) está influido por la comprensión de las emociones básicas y secundarias (Villanueva et al., 2000).

Finalmente, a los 9 y 10 años, los niños superan esa limitación atencional y son capaces de coordinar varias fuentes atencionales, aunque todavía a un nivel concreto y real. Además presentan una percepción recíproca de lo que el otro está sintiendo, pudiendo por tanto considerar otros puntos de vista debido a la comprensión emocional de las emociones del otro (Denham, 1998).

3.4.- Regulación de Emociones

La última rama del modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997) hace referencia a la capacidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como a los negativos, reflexionar sobre los mismos para determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como la regulación emocional de nuestras propias emociones y las de otros (Mayer et al, 2007).

Como señalan Mayer et al. (2002b), debido en parte al efecto que han tenido diversas publicaciones⁹, así como a la presión social para que las personas consigan regular sus emociones, muchos identifican el concepto de IE con esta rama de la misma. Los autores advierten que mucha gente espera que la IE sea una forma de conseguir eliminar las emociones molestas que uno pueda experimentar en un momento dado, o algo que les permita filtrar las emociones en sus relaciones interpersonales con la esperanza de encontrar una forma de controlarlas. Aunque esto pueda ser una posible consecuencia del manejo adecuado

⁹ Estas publicaciones a las que se hace referencia son fundamentalmente algunos libros de autoayuda y magazines que ilustran a la IE como una panacea del éxito y el bienestar. Desafortunadamente, muchas de éstas no se basan en datos fiables y válidos; y en otros muchos casos son concepto ya tratados como la autoeficacia o el optimismo “rebautizados” con un término que por entonces gozaba de buena popularidad (Mestre y Guil, 2006).

de las habilidades que constituyen este bloque, el grado óptimo de regulación de las emociones implica el uso moderado de las mismas. De hecho, el intentar minimizar o eliminar las emociones en uno mismo o en los otros puede ser una forma de asfixiar la IE (Salovey, 2001).

Como señalan Guil y Mestre (2004) y Mayer et al. (2000b). Esta cuarta y última rama incluiría las siguientes subhabilidades: (a) *Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables*; (b) *Conducción y expresión de emociones*; (c) *Implicación o desvinculación de los estados emocionales*; (d) *Dirección de las emociones propias*; y (e) *Dirección de las emociones en otras personas*.

Por su parte, Mayer et al, (2002a), consideran que para que una persona consiga llegar a desarrollar la habilidad de regular sus emociones, debe desarrollar previamente un amplio abanico de competencias. Concretamente debe comenzar por desarrollar la subhabilidad de ser sensible a sus reacciones emocionales, las cuales deben ser toleradas, incluso bienvenidas cuando ocurren, con independencia de si son agradables o no. Este será un elemento básico ya que sólo se puede aprender algo de los sentimientos si se les presta atención cuando sobrevienen, de aquí que la *apertura a los sentimientos* sea la primera subhabilidad a adquirir en este bloque.

A medida que el niño crece sus padres le van enseñando a no expresar determinados sentimientos, por ejemplo, le enseñan a sonreír en público aunque estén tristes, irse a su habitación si están enfadados. Gradualmente irá interiorizando la separación entre sentimiento y acción y comenzando a aprender como las emociones pueden separarse de las conductas. De esta forma el niño adquiere progresivamente las subhabilidades de *conducción y expresión de emociones* y de *implicación o desvinculación de los estados emocionales*.

En cuanto a *regulación de la emoción en uno mismo*, a medida que maduramos emocionalmente, se aprende a reflexionar conscientemente sobre sus respuestas emocionales o *metaexperiencias del humor*, que ya son algo más que simples percepciones de sentimientos (incluiría pensamientos del tipo “no puedo llegar a comprender porque me siento así” o “estos sentimientos están influenciando en lo que estoy pensando” (Mayer y Salovey, 1997, 2007). Esta variedad de experiencias emocionales, a las que denominan *meta-experiencias del humor* se conceptualizan como el resultado de un sistema regulatorio que dirige, evalúa y, en ocasiones, actúa para cambiar dicho humor (Mayer y Gaschke, 1988) y constan de dos partes: Meta-evaluación, *reflexiones sobre cómo se le presta más atención a algunas partes de algunos estados de ánimo*, y *cómo de claros, típicos, aceptables e influyentes son estos*

estados; y Meta-regulaciones, cómo lo intentan regular, es decir, si los sujetos tratan de mejorar un mal estado de ánimo amortiguándolo con uno bueno o simplemente abandonándolo. La metaexperiencia del humor parece convertirse en un fenómeno muy relevante semejante al tiempo de duración de una experiencia traumática. Aún no han descrito completamente las leyes por la que funciona la meta-experiencia, pero una de las cualidades que parecen importantes es que las emociones sean comprendidas sin exagerar ni minimizar su importancia (Mayer y Salovey, 1997).

Para Salovey, Woolery y Mayer (2001), el proceso de la regulación de la emoción pasa por varios pasos:

1. Los individuos deben creer que ellos pueden regular su emoción, es decir, deben tener una autoeficacia de la regulación emocional;
2. Deben manejar los estados emocionales con precisión;
3. Deben identificar y diferenciar aquellos estados que requieran ser regulados;
4. Deben emplear estrategias que alivien los estados negativos y que mantengan los positivos;
y
5. Deben evaluar la efectividad de estas estrategias.

Los individuos que creen que pueden hacer algo con su estado de ánimo tienen más posibilidades de sentirse mejor que aquellas personas que tienden a creer que una vez que uno se siente mal, poco se puede hacer para superarlo.

Existe una amplia variedad de estrategias para regular sus estados de ánimo. Algunos autores como Thayer, Newman y McClain (1994) consideran que el ejercicio físico es la estrategia más adecuada para modificar tales estados y conseguir su control. Otras estrategias comúnmente utilizadas son escuchar música, relacionarse con otras personas y la autorregulación cognitiva. También resulta efectivo buscar otras distracciones que generan placer, como ir de compras, andar, leer, escribir, etc. Entre las estrategias menos efectivas figuran aquellas que incluyen actuar de forma pasiva como ver la televisión, comer, dormir; intentar reducir la tensión directamente a través del uso de drogas o alcohol; pasar tiempo solo, o evitando a la persona a la que uno culpa como responsable de su malestar. En general los modos más efectivos de regular las emociones y los estados de ánimo deprimidos incluyen gastar energías, utilizar técnicas activas y combinarlas con técnicas de relajación, estrategias de control del estrés, reestructuración cognitiva y el ejercicio físico.

Con respecto a *regulación de la emoción en otros*, los autores señalan cómo la capacidad de ayudar a otros se constituye en un aspecto muy importante. La mayoría de nosotros, de hecho, solemos confiar en nuestras redes sociales para que nos ayuden cuando tenemos que hacer frente a las adversidades de la vida.

Este tipo de actuaciones generan estados de ánimo más adaptativos y reforzantes para los sujetos que las realizan. Así, el ayudar a otros a sentirse mejor y contribuir de alguna manera a la alegría de las personas queridas, nos genera una sensación de eficacia y nos atribuye una valoración social.

La habilidad de manejar las experiencias emocionales en otros desempeña también un papel importante en la dirección de las impresiones ajenas y la persuasión. Aunque a veces sea utilizada de forma “inmoral”, esta habilidad es empleada a menudo en conductas prosociales encaminadas a construir y mantener redes sociales sólidas.

¿Cómo podremos entonces regular las emociones de forma adaptativa? Éstas son complejas, confusas y caóticas, y se rigen por sus propios sistemas de castigos y recompensas. Una buena regulación emocional debe seguir algunas líneas flexibles. Por ejemplo, abrirse a los sentimientos es muy importante, pero no es recomendable estar analizándolos todo el tiempo. La regulación de emociones implica también que una persona entienda cómo éstas progresan en contextos intra e interpersonales.

Siguiendo a Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez (2007), regular las emociones es como tener acceso a un “grifo” donde éstas se encauzan como un “torrente de aguas”. Así, la supresión emocional (por ejemplo, de la ira) implicaría cerrar por completo el grifo, con el riesgo que supone acumular más volumen de agua de lo que se puede retener; pero abrirlo totalmente implica dejar fluir más volumen de agua de la que una persona inexperta puede saber controlar. En la mayoría de las ocasiones, la clave está en la modulación moderada del proceso emocional; o siguiendo con nuestro símil, saber hasta que punto conviene abrir el grifo, controlar qué volumen de agua vamos a liberar, cual será la presión con la que fluya, saber hasta que punto debemos dejar discurrir las aguas “emocionales” y cuándo conviene cerrar el grifo. La regulación de emociones requerirá tiempo, entrenamiento, evaluación de las estrategias realizadas, ensayos con muchos errores y cierta dosis de “autoeficacia emocional” (Murphy, 2002). Esta idea no es más que una adaptación de lo que ocurre en el desarrollo de las habilidades implícitas en otros procesos como el puramente cognitivo o el lenguaje.

Un claro exponente de que toda habilidad se fundamenta en una sólida práctica, lo reflejaba ya Neisser (1976) cuando consideraba que nuestra capacidad de procesamiento no está limitada por las características estructurales, ni funcionales del sistema de procesamiento, sino que, sobre todo, depende de que desarrollemos las habilidades específicas necesarias para ejecutar una determinada tarea.

En este sentido, defendemos que no existe “una fórmula o herramienta mágica”, como en numerosas ocasiones ciertos manuales de desarrollo personal tratan de hacernos creer, sino que la verdadera clave está en un procedimiento basado en el esfuerzo que implica la puesta en práctica continua de las habilidades cognitivas que estamos viendo en este capítulo. La evaluación de las mismas permitiría una mejora de éstas. El procesamiento de la información emocional puede verse mejorado, por tanto, con el desarrollo y puesta en práctica retroalimentada de las habilidades cognitivo-emocionales. Para nosotros, ésto es lo que debe subyacer en el término “inteligencia” del concepto inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1995). Pero dicho perfeccionamiento, seguramente, requiere de un esfuerzo prolongado iniciado en la primera infancia, en particular (cuando la plasticidad del cerebro es mayor), y mantenido a lo largo de nuestro ciclo vital, en general.

Lo que da pie a describir los *aspectos psicoevolutivos de la regulación de las emociones*, como hemos señalado anteriormente, partimos de la idea de que la IE puede ser entendida también como una capacidad de procesamiento adaptativo de la información emocional. Para que este procesamiento sea efectivo, o mejor dicho, para que tenga consecuencias adaptativas o deseables para los individuos, es necesario que desde la infancia se adquieran, se desarrollen y se perfeccionen con la puesta en práctica de las habilidades cognitivas implicadas en el procesamiento de la información emocional. Ello se produce básicamente de dos formas, en coherencia con los postulados teóricos de Gardner (1983): por un lado, a niveles *interpersonales* mediante la interacción de los niños tanto con sus cuidadores (p. ej., padres, profesores y adultos) como con sus iguales (p. ej., compañeros de clase, hermanos o amigos); y, por otro lado, en contextos *intrapersonales*, por ejemplo, con el desarrollo de la conciencia emocional (como vimos en el apartado anterior) durante la infancia, y con la autoevaluación de las estrategias de afrontamiento o regulación de las emociones (Eisenberg et al., 1995) y de las experiencias vividas (Thompson, 1994).

En este punto, cabe preguntarse ¿cómo se desarrollan desde el punto de vista evolutivo las habilidades cognitivas de la 4ª rama del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)? De acuerdo con la perspectiva tanto adaptativa como biológica de la inteligencia, ésta se

demuestra básicamente en que el cerebro, en un *proceso controlado*, invierte esfuerzo, un elevado gasto de energía, atención, flexibilidad y apertura al cambio, hasta que lo convierte en un *proceso automático*, en el que el cerebro termina por ahorrar energía, esfuerzo, da respuestas rápidas y estables [como se verá, estos términos están implícitos en un concepto más general de inteligencia (Mestre, Palmero et al., 2004)].

Como señalan Mestre et al. (2007), cuando dichas habilidades no han sido adquiridas de forma competente, mediante los mismos procesos (de controlado a automático), es difícil cambiar dichos automatismos, pero desde luego no es imposible, como puede demostrar la práctica clínica donde a través de procesos de reaprendizaje (controlado) se practican nuevas habilidades que se pretende que el paciente automatice (Greenberg y Paivio, 2000). Esto explica el porqué de considerar a la infancia como la etapa clave para el desarrollo e implementación de las habilidades implícitas en la IE, teniendo en cuenta además que, probablemente, haya factores genéticos que faciliten o entorpezcan el desarrollo de dichas habilidades. Veamos cómo.

El proceso evolutivo de estas habilidades cognitivas sobre la *regulación de emociones*, el niño aprende desde la infancia a tener emociones y a regularlas (Sroufe, 1996). Las emociones aportan energía, organizan y motivan el funcionamiento adaptativo, pero esto depende de los diferentes procesos que regulan las emociones (Palmero y Mestre, 2004).

Interesante nos parece los diferentes pasos en la regulación de emociones que aportan Greenberg y Paivio (2000) siguiendo los trabajos de Kopp (1982, 1989), dos autoras consolidadas en el tema de la regulación de emociones (especialmente en el psicoterapéutico). Comienzan argumentando que el primer paso para la: “regulación del afecto o autoorganización lo constituye el proceso mediante el cual los procesos afectivos neuroquímicos básicos, la activación fisiológica y los procesos expresivos motores quedan integrados en un patrón coherente” (p. 51).

Con el paso del tiempo, este patrón se experimenta como un sentimiento, hasta que simboliza en el “darse cuenta”, y proporciona una emoción como el enfado o la alegría.

El desarrollo de la regulación de la emoción está influido por factores internos y externos. Desde el momento del nacimiento, se produce progresivamente una creciente estabilidad de estos patrones gracias a la consolidación del funcionamiento neurofisiológico, lo que permite al niño cierta habilidad para exhibir o inhibir emociones. Posteriormente, el

desarrollo de la autoreflexión y de las habilidades cognitivas, vienen pronto a colaborar en el proceso de autoregulación emocional (Greenberg y Paivio, 2000).

Los niños experimentan sus sentimientos y, tan pronto como pueden construir esquemas de suficiente complejidad, los utilizan para poder construir un sentido personal consciente de sí mismo (Pascual-Leone, 1991). La forma en cómo vamos simbolizando nuestro estados internos se desarrolla de un modo intersubjetivo, y el “yo” comienza a verse como un “mí” particular. Esto está influido por las respuestas de sus cuidadores y de ellos mismos (Guidano, 1995).

Siguiendo las indicaciones de Kopp (1989), las estrategias de regulación emocional se agrupan en tres categorías: de soporte social (cuidadores o compañeros); de comunicación del afecto (de malestar, de alegría); y de regulación autónoma (distracción/evitación o autocuidado). Estas mismas estrategias son también señaladas por Greenberg y Paivio (2000) y por Rossman (1992), donde se destaca que la regulación autónoma es la más eficaz para reducir la vulnerabilidad de los niños y mejorar su autoestima. Los aspectos evolutivos implícitos en estas tres categorías, con esfuerzo del propio niño y de sus cuidadores (Kopp, 1982), quedan reflejados en la puesta en práctica de esquemas cognitivos que van, desde un programa sensoriomotor de modulación emocional en los primeros dos años, hasta estrategias cognitivas y conductuales de autocontrol basadas en el aprendizaje asociativo y cognitivo a partir de la adolescencia (Leuthold y Kopp, 1998).

Una vez el niño es capaz de sintetizar o etiquetar el afecto dentro de la experiencia emocional, el segundo nivel implica un “proceso de autoorganización” (Greenberg y Paivio, 2000, p. 54) que consiste en el desarrollo de las relaciones del niño con sus propias experiencias emocionales, ya sea reconociéndolas o no, y aceptándolas o no. Dependiendo de la habilidad del niño para darse cuenta de estas emociones y vivirlas de forma consciente como señales de reacciones específicas, las emociones podrán tener en el niño una función adaptativa o no. Es decir, no basta con que las emociones se activen, sino que es necesario que el niño vaya siendo consciente de ellas, sepa diferenciarlas, reflexionar sobre ellas y expresarlas de un modo apropiado. Así, ser consciente de las emociones permite al niño ir organizándolas, lo que revierte en el desarrollo de su habilidad para relacionarse consigo mismo y con los demás (para una mayor revisión véase Monsen, 1994).

Dicha evolución se ve reflejada en que, mientras que un bebé puede llorar sin control, un niño de 14 meses, que comienza a caminar por sí mismo, puede buscar ayuda; un preescolar puede hablar sobre sus emociones y etiquetarlas utilizando formas más deliberadas

para reducir el efecto de emociones aversivas como la ansiedad, y un adolescente, y más un adulto, puede tener formas más complejas y propias de regular sus emociones –algunos de forma adaptativa y otros no-.

El tercer nivel o paso que describen Greenberg y Paivio (2000), es la regulación de la expresión de la emoción, que ocurre una vez que el niño es “capaz de simbolizar e integrar la experiencia afectiva primitiva dentro de la propia visión del sí mismo y se la ha regulado de este modo” (p. 55). Como señalábamos antes, con el símil del grifo, las autoras consideran que es importante que el niño aprenda a expresar de forma moderada o “modulada” las emociones. Ni las expresiones de emoción sin freno, ni las inhibiciones de las mismas, son formas adaptativas de regularlas, ya que están asociadas a relaciones sociales disfuncionales. Para estas autoras, lo que resulta adaptativo es la habilidad para elegir cuándo expresar las propias emociones, en lugar de que nuestras emociones controlen de forma automática nuestras propias conductas.

A medida que se desarrolla esta habilidad, la regulación y expresión de la *experiencia* afectan a la intensidad de la *propia experiencia*, y es frecuente que sea la regulación de esta intensidad de la expresión emotiva lo que determinará su adaptabilidad (Salovey, 2001).

Finalmente, al adquisición de la habilidad de “lograr equilibrar, bien regulando la intensidad emocional y su expresión, bien mediante procesos de síntesis automáticos, o mediante la reflexión consciente, constituye la meta última y la sabiduría” (Greenberg y Paivio, 2000, p. 55). La clave para una regulación de las emociones adaptativa será, por tanto, conseguir este equilibrio entre experiencia y expresión de las emociones.

Esta última fase que puede abarcar toda nuestra vida, supone no sólo lograr este equilibrio, sino también extenderlo y aplicarlo a cuestiones tales como la superación de ciertas experiencias emocionales negativas, a través de un proceso de socialización adaptativa de las emociones (Guil, Mestre y Guillén, 2003).

Más explícitamente centrado en los aspectos evolutivos o del desarrollo de la inteligencia emocional, Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann (2003), hacen una extensa revisión sobre el desarrollo de la IE en la infancia. Con el propósito de superar la ambigüedad que, desde su punto de vista, caracteriza la conceptualización defendida por Mayer y Salovey (1997), proponen distinguir diferentes niveles en los procesos de la regulación de la emoción. Según los autores, el temperamento, la adquisición de habilidades basadas en normas y la regulación autoconsciente de la emoción, son fuentes potenciales de diferencias individuales

en términos de IE. Para estudiar los múltiples mecanismos a los que están unidos estos tres niveles de habilidades cognitivas, realizan una revisión sobre estudios empíricos que aborden los aspectos evolutivos de la regulación de emociones especialmente. Consideran que el temperamento estaría marcado por los genes y que sería el fruto de la interacción con el ambiente (por ejemplo, la interacción entre los cuidadores y el niño). Las habilidades cognitivas pueden influir también en las diferencias individuales con respecto al funcionamiento emocional. Al mismo tiempo, sugieren que los factores socioculturales y biológicos que influyen en la IE interactúan de forma compleja e interrelacionada. En líneas generales consideran los aspectos evolutivos de la IE como un “modelo de inversión” de las competencias emocionales que se ajustarían mejor al aspecto multifacético, que creen que posee el concepto de IE (Zeidner et al., 2003).

Esta reciente aportación de Zeidner y sus colegas, son bastante similares a los argumentos descritos anteriormente por Greenberg y Paivio (2000), pues ambas publicaciones están, en parte, basadas en los trabajos de Kopp que ya vimos.

Atendiendo a la edad, de forma resumida, podemos destacar que antes de los dos años los niños ya adquieren un repertorio de comportamientos algo sofisticados para regular emociones negativas. Por ejemplo, alrededor de los dos meses los niños ya expresan emociones faciales como “fruncir las cejas” en un intento de controlar o suprimir emociones negativas (Malatesta, Culver, Tesman, Shepard, 1989). A los 5 meses aproximadamente, algunos niños ensayan sus primeros intentos de comportamientos como apretar o morderse los labios como parte de su repertorio para autorregular emociones negativas, conductas que consolidan en torno a los 22 meses (Saarni, 2000). Estos hechos nos demuestran cómo desde nuestros inicio los humanos hacemos intentos para regular emociones.

La incipiente habilidad para regular emociones gana en sofisticación durante los años preescolares (Saarni, 1984). Así, entre los 3 y 5 años, los niños utilizan el juego como una estrategia de distracción donde aplican normas simples en la demostración de sentimientos y emociones (Denham, 1998). A los 3 años, ya hay niños (la mayor parte niñas) que consolidan la habilidad para controlar las expresiones de emociones negativas en presencia de otros cuando ellos están medianamente en desacuerdo (Harris, Donnelly, Guz y Pitt-Watson, 1986). Esta habilidad se consolida normativamente, especialmente para los niños, a los 10 años (Zeman y Garber, 1996).

A partir de los 6 años, a medida que los niños van adquiriendo y perfeccionando habilidades cognitivas, comienzan a aplicarlas en aquellos contextos donde se necesita una

regulación emocional. Un ejemplo de ello sería el concepto de “extended self” o habilidad del niño para imaginarse en situaciones posibles (Neisser, 1992), lo que le permite implicarse en, por ejemplo, el juego imaginario de posiciones de poder, fuerza o autoridad. El desarrollo de expectativas en diversas situaciones ejerce poderosas influencias sobre los niños, llevándoles a acercarse o evitar situaciones sociales o físicas. Las expectativas suelen estar basadas en las propias experiencias pasadas, cuando se han observado las interacciones de otros, o bien de los otros con nosotros mismos. La habilidad del “extended self” facilita el desarrollo de esquemas en el niño e influyen en la regulación de emociones ante experiencias similares (Saarni, 1999). Es decir, las experiencias previas de un niño van gestando expectativas sobre el comportamiento de los demás con respecto a él o con respecto a los demás. En base a estas expectativas los infantes pueden prever qué acontecimientos afectivos o emocionales pueden ocurrir.

Creemos que estas expectativas juegan un papel esencial en el proceso de desarrollo de la IE y están influenciadas por los agentes de socialización que rodean al niño. Por ejemplo, Saarni (1984) encontró que a los 10 años los niños ya son capaces de esconder sus sentimientos negativos ante un regalo que no les gusta, y citar las razones de por qué era mejor esconder los verdaderos sentimientos.

Conforme crecen, aumenta el empleo de estrategias cognitivas frente a las conductuales, pareciéndose éstas cada vez más a las estrategias de afrontamiento (coping) de los adultos (Saarni, 2000). A edad escolar los niños desarrollan una comprensión más sofisticada de sí mismos como un ser social, y aprenden a usar este conocimiento para guiar la regulación (Rasmussen, 1986). Entre los 6 y 8 años, los niños empiezan a tomar conciencia de procesos cognitivos específicos, como las habilidades metacognitivas de autorregulación emocional. Estos son la base de habilidades cognitivas futuras en el adolescente, como su capacidad de realizar actividades hipotética-deductivas también en el terreno de los procesos emocionales, a partir de los 14 años aproximadamente (Demetriou, 2000). Con la habilidad de comprensión explícita de emociones en la adolescencia, se desarrollan destrezas estratégicas y conscientes para la regulación de la emoción (Southam-Gerow y Kendall, 2002).

A edad adulta existen evidencias de que somos más expertos en regular nuestras experiencias emocionales y optimizar el afecto positivo. Concretamente, hay pruebas de que es más probable que los adultos de mediana edad, al menos, sean más capaces de representar y regular emociones más complejas, e integrarlas con sus cogniciones sobre el mundo, de un modo más experto que adultos más jóvenes (Atkins y Stough, 2005).

4.- LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON EL MAYER-SALOVEY-CARUSO EMOTIONAL INTELLIGENCE TEST (MSCEIT)

4.1.- Posicionando la inteligencia emocional

Una de las razones que más nos convencen en posicionarnos en el modelo de habilidades de la IE, es que desde este modelo la IE es un concepto novedoso si nos referimos a las habilidades cognitivas necesarias para el tratamiento de la información emocional en contextos intrapersonales e interpersonales.

Desde el campo de la inteligencia, estas habilidades descritas en el apartado anterior aportan una nueva forma de entender la inteligencia, además de las otras ya existentes. Los otros modelos de IE se basan en rasgos de personalidad bien definidos, que describen un perfil de rasgos competentes a nivel personal (como el optimismo y la persistencia del logro) como a nivel social (como el liderazgo, la asertividad o la empatía) cuya “consecuencia lógica es el éxito personal” (Mestre, 2003, pág. 301). Estos perfiles son bastantes deseables pero poco realistas. Por ejemplo, Goleman (1995) llega a acumular 23 competencias divididas en 5 categorías¹⁰, sin embargo, actualmente tiende a defender sus ideas como perfiles de competencia emocional y no usa el término inteligencia (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).

Como vimos al principio de este capítulo, un concepto como la IE debe demostrar que es novedoso en sus planteamientos y no utilizar una nueva etiqueta a un conjunto de conceptos previamente definidos. Si embargo, son muchas las aproximaciones teóricas con la etiqueta de IE, que aportan nuevas definiciones y que desarrollan nuevas medidas por lo general basadas en autoinformes (Mestre, Comunian y Comunian, 2007). Este aspecto ha sido aprovechado por otros autores para realizar trabajos críticos sobre este concepto (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002).

Como señalan Mayer y Salovey (1997) consideran que son cuatro los requisitos para identificar una inteligencia dentro de la psicología, siguiendo a Mestre y Guil (2006) dichas etapas serían: (a) definirla lo han hecho formalmente dos veces (Mayer y Salovey, 1997; y Salovey y Mayer, 1990), (b) desarrollar un medio para medirla; primero desarrollaron el MEIS que evolucionó al MSCEIT, (c) acreditar su independencia parcial o completa de inteligencias ya conocidas; mediante correlaciones moderadas (o moderadamente baja, según otros) con otras inteligencias y bajas o ausencia de correlación con rasgos de personalidad,

¹⁰ En ocasiones, en entrevistas televisivas o en magazines, Goleman ha declarado que 6 competencias son suficientes.

por ejemplo, y (d) demostrar que predice algún criterio real; por ejemplo de adaptación socioescolar (como el número de conductas disruptivas en el aula).

El primero de los 4 pasos, lo hemos ido desarrollando en el apartado anterior, donde además hemos ido incorporando algunos aspectos psicoevolutivos respecto a la IE. Si embargo, hay cuestiones que creemos deben ser tratadas respecto a este primer punto. En concreto, el hecho de definir un concepto, en este caso sobre inteligencia, debería estar adherido a algunas de las perspectivas que sobre inteligencia existen, por ejemplo, la biológica (Haier, Siegle McLachlan, 1992), la adaptativa (p. e., Wilson, 1974), la psicométrica (véase Juan-Espinosa, 1997, para una buena revisión) o la cognitiva (Sternberg, 1988).

Inicialmente, los trabajos sobre IE siguieron un enfoque parecido a las perspectivas psicometricistas (Mestre, Comunian et al., 2007). Pero la cuestión es que buscar correlatos psicométricos de la IE (véase Mayer y Salovey, 1993; 1995; o Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001, 2003) puede parecer, desde un punto de vista teórico, poco coherente si tenemos en cuenta que las perspectivas psicométricas tienen una visión más molecular de la inteligencia que la propia definición de la IE que contempla una mayor variedad y amplitud de aspectos que los puramente verbales (como el razonamiento numérico o verbal) o no verbal (como el razonamiento espacial o abstracto). Creemos, no obstante, que la inteligencia opera a través de más tipos de información como pueden ser las propias emociones. De hecho, según Salovey (2007), una de las cuestiones que debe aclararse es el papel de la inteligencia fluida (*Gf*) en la IE y un enfoque basado tanto en los “correlatos cognitivos”¹¹ como en el de los *componentes cognitivos* también es posible realizar con la inteligencia emocional (Mestre, Comunian et al., 2007). Las habilidades cognitivas vinculadas al procesamiento de la información emocional pueden ser medidas a través de la selección de un ítem en una toma de decisiones ante una situación en la que se pide cuál es la más útil o inteligente (Ones, Viswesvaran y Dilchert, 2004), como veremos de forma análoga al MSCEIT.

Desde el punto de vista paradigmático, formal y teórico quizás la IE está más lejos de estas posturas psicométricas, más moleculares; y esté más próximo a teorías y modelos de corte molar o más amplios como el de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), en

¹¹ Según Mestre (2003), el estudio de la naturaleza de la inteligencia ha seguido dos enfoques, no necesariamente incompatibles entre sí, el de los *correlatos cognitivos*: basado en estudios de correlación y análisis factoriales en el que a un mismo participante se le pasa varias pruebas de inteligencia y después se analiza estadísticamente cómo se agrupan los ítems en factores que son interpretados como factores independientes o no; y el de los *componentes cognitivos*: centrado en entender cuáles son las estructuras (componentes) que están presentes en el acto inteligente (como la atención o la memoria operativa).

concreto la intrapersonal y la interpersonal. Puede, incluso, que la perspectiva adaptativa de la inteligencia ofrezca un marco teórico de referencia más adecuado para el concepto de la IE que el psicométrico.

Si bien su vinculación a una perspectiva teórica no ha sido muy tratada salvo excepciones (p.e., Mestre y Guil, 2003), los datos parecen ir respondiendo afirmativamente a la cuestión de que estamos ante un concepto novedoso (véase Mayer et al., 2001, 2003). Además, muchas de las críticas realizadas al concepto de IE no se han basado sobre una medida del concepto original de Salovey y Mayer (1990) sino de una medida basada en modelos mixtos (véase por ejemplo, Davies, Stankov y Roberts, 1998) o no se han apoyado en el instrumento diseñado como el MSCEIT sino en el MEIS, un instrumento de transición (p.e., Zeidner, Roberts y Matthews, 2001).

Una visión histórica de la teoría y evaluación de la inteligencia¹² permite entender que la inteligencia es algo más que “manejar eficazmente” sólo datos verbales, abstractos o numéricos sino también los datos emocionales pueden ser usados de forma inteligente. En la figura 3, podemos ver que los autores conceptuales más próximos al modelo de Mayer y Salovey (1997) están situados a la izquierda de la figura, donde se encuentran autores con una visión más molar de la inteligencia. Sin embargo, los de tradición psicométrica o estructuralista de la inteligencia se sitúan a la derecha de la imagen.

¹² Se puede tener una idea clara de la historia de la inteligencia y su evaluación en Plucker, J. A. (Ed.). (2003). *Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources*. Recuperado el 13 de abril d 2007 desde <http://www.indiana.edu/~intell>. Una imagen más visual y didáctica se obtiene en <http://www.indiana.edu/~intell/intelmap.shtml> en un archivo formato pdf donde se divide la historia de la inteligencia en 5 periodos. El último destaca que las influencias de autores teóricamente vinculados a la inteligencia como H. Gardner y en menor medida de R. J. Sternberg están más próximas a posturas molares que los psicométricos.

Historia de las INFLUENCIAS en el Desarrollo de las Teorías de la Inteligencia y su Evaluación

Estudiante/Asistente de

Influenciado por

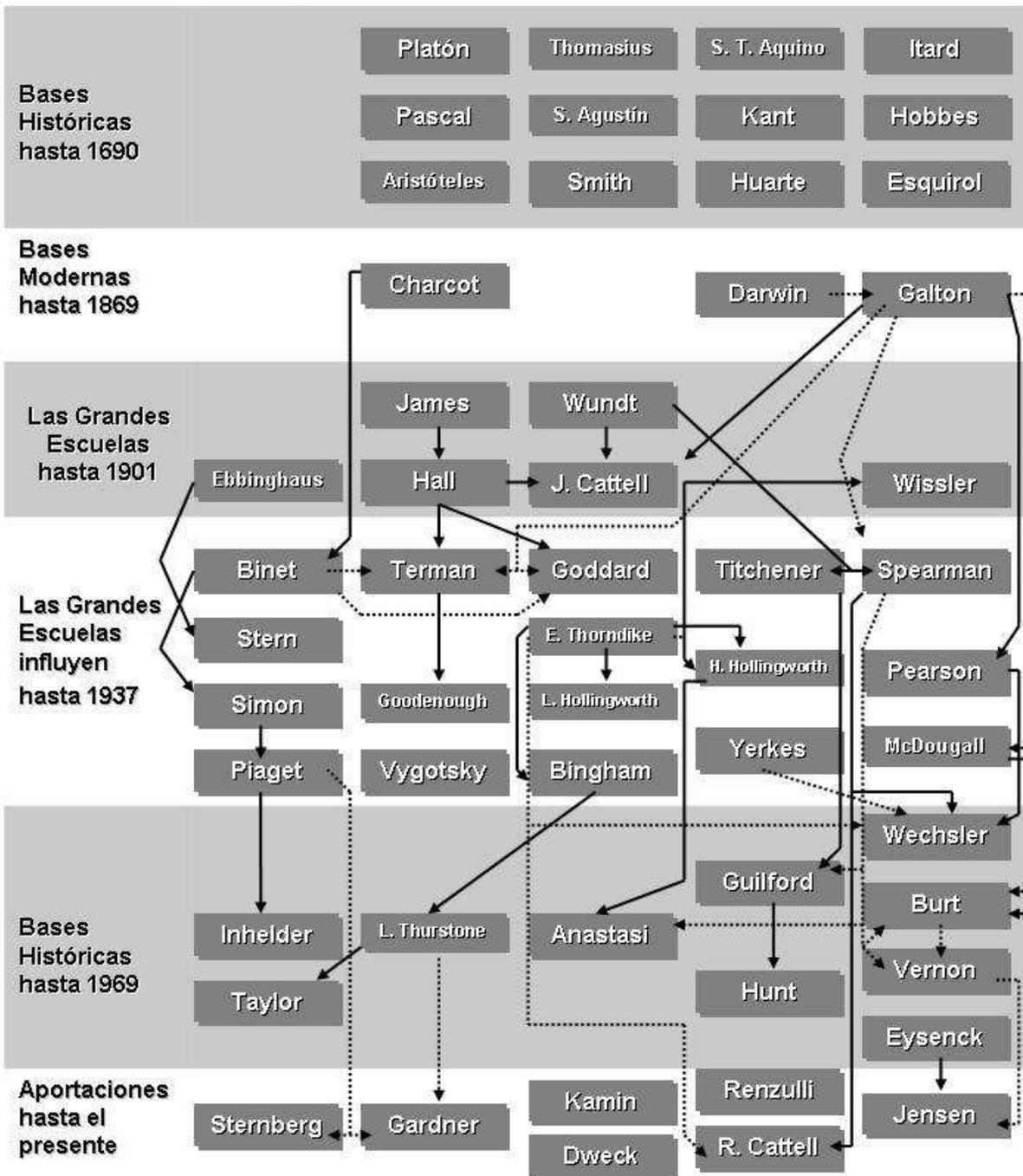


Figura 3

Evolución Histórica del Desarrollo de las Teorías de la Inteligencia y su Evaluación. Traducido con permiso de Jonathan Plucker Copyright © 2007

4.2.- la evaluación de la inteligencia emocional con el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)

En este apartado haremos referencia al segundo punto de las etapas señaladas anteriormente para definir un nuevo concepto: el desarrollo de un instrumento para medir el nuevo concepto. Tras varios intentos y pruebas piloto, la versión hasta ahora más utilizada es el MSCEIT (Mayer et al., 2002), validada y adaptada al castellano por Extremera (2003) [para un mayor detenimiento véase Extremera y Fernández Berrocal, 2006,].

Siguiendo a Brackett y Salovey (2004, 2007), inicialmente las cuatro habilidades de IE se midieron con un instrumento denominado “*Multifactor Emotional Intelligence Test*” (MEIS; Mayer, Caruso y Salovey, 1999) que después fue mejorado reduciendo su duración y evolucionando, profesionalmente, su diseño: el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002a). El MSCEIT evalúa el modelo de cuatro ramas de la IE (percepción, uso, comprensión y regulación de las emociones) con 141 ítems que se dividen entre 8 tareas (dos para cada rama). El test proporciona 7 puntuaciones: una para cada una de las cuatro ramas, una por área y una total de IE. A las puntuaciones por área se las denomina: IE Experiencial (ramas 1 y 2 combinadas) e IE Estratégica (ramas 3 y 4 combinadas).

Mayer et al. (2001, 2003) señalan que las habilidades evaluadas por el MSCEIT se ajustan a criterios clásicos psicométricos para medir una inteligencia ya que: (1) el MSCEIT tiene una estructura factorial congruente con las cuatro ramas del modelo teórico; (2) las cuatro habilidades muestran una varianza única, pero están relacionadas significativamente con otras habilidades mentales, como la inteligencia verbal; (c) la IE se desarrolla con la edad y con la experiencia, y finalmente; (d) las habilidades se pueden medir de modo objetivo.

Atendiendo a los subtest del MSCEIT, la primera rama de la IE, *la percepción de emociones*, se mide pidiéndole a los sujetos que identifiquen las emociones expresadas en las caras de las personas (Caras), así como los sentimientos evocados por diseños artísticos y paisajes (Cuadros). Por ejemplo, en la tarea de Caras se presenta a los participantes una foto de una persona que expresa una emoción básica. Debajo de la foto aparece una lista de cinco emociones; se le pide al sujeto que evalúe en una escala de cinco puntos en qué grado la foto expresa una determinada emoción.

La segunda rama de la IE, *el uso de la emoción para facilitar el pensamiento*, se mide mediante dos subtests que evalúan: la habilidad de las personas para describir sensaciones emocionales y sus paralelismos con otras modalidades sensoriales utilizando un vocabulario

que no es emocional (Sensaciones) y la identificación de los sentimientos que podrían facilitar o interferir con la realización exitosa de diversas tareas cognitivas y conductuales (Facilitación). Por ejemplo, en la tarea que mide las sensaciones se presenta un ítem en la que se pide el grado de utilidad que se puede sentir, respecto a cada una de las siguientes emociones (enojo, entusiasmo y frustración) (de nada útil a útil), cuando se compone una marcha militar.

La rama de comprensión de la emociones (tercera), se mide mediante dos subtests que están relacionados con la habilidad de una persona para analizar emociones combinadas o complejas (Combinaciones) y comprender cómo cambian las reacciones emocionales a lo largo del tiempo y cómo se suceden las unas a las otras (Cambios). Por ejemplo, una pregunta en la tarea de Cambios presenta un ítem como “Tristeza y satisfacción son a veces parte del sentimiento de _____.” Y el participante debe elegir una de las siguientes 5 opciones (Nostalgia, Ansiedad, Expectación, Depresión o Desprecio).

La cuarta rama de la IE, la regulación de emociones, tiene dos subtests que valoran cómo manejan los participantes las emociones ajenas (Regulación Social) y cómo regularía una persona sus propias emociones (Regulación de las Emociones). Por ejemplo, en la tarea de Regulación Social se les pide a los participantes que lean una breve historia sobre otra persona y que luego determinen cuál sería la efectividad de diferentes conductas para manejar las emociones de la historia. Los participantes evalúan una serie de acciones posibles que oscilan entre “Muy ineficaz” y “Muy eficaz”. El MSCEIT se puntúa mediante parámetros de consenso o experto. La puntuación consenso refleja la proporción de personas de la muestra normativa (más de 5000 personas de diferentes partes del mundo) que apoya cada ítem del MSCEIT. El criterio experto se obtuvo a partir de una muestra de 21 miembros de la Sociedad Internacional para la Investigación de las Emociones (ISRE)¹³ que proporcionaron su juicio experto para cada ítem del test (Brackett y Salovey, 2007).

4.3.- Independencia total o parcial de otros conceptos

El tercer paso, es que el nuevo concepto debe demostrar precisamente que así lo es. Para ello, suelen utilizar el estudio de correlaciones del instrumento diseñado con medidas que

¹³ Muchas de estos investigadores han pasado toda su carrera profesional estudiando fenómenos como: la transmisión de emociones mediante expresiones faciales y lenguaje emocional, la experiencia fenomenológica (consciente) de la emoción y la regulación emocional.

representan a una naturaleza potencialmente parecida, en este caso, a la IE, como pueden ser otras medidas de inteligencia o de personalidad.¹⁴

Con respecto a su relación con otras inteligencias, el MSCEIT parece mostrarse distinto de otras medidas de la inteligencia, especialmente de la inteligencia verbal [validez discriminante]. Así, Brackett, Mayer y Warner (2004) en un estudio con 330 estudiantes universitarios, las puntuaciones total y por áreas del MSCEIT correlacionaron de forma moderada con la puntuación del Verbal SAT ($r_s=0,23$ a $0,39$), un exponente para la inteligencia verbal. En otro estudio, la inteligencia verbal, evaluada mediante la subescala de vocabulario del WAIS-III y las puntuaciones del Verbal SAT correlacionaron moderadamente con la rama de comprensión emocional del MSCEIT (la cual depende del conocimiento de vocabulario emocional), pero no con ninguna de las otras ramas o con la puntuación total (Lopes, Salovey, y Straus, 2003). Otro caso el trabajo de David (2002), quien encuentra correlaciones de $0,30$ y $0,44$ entre el *Wonderlic Personnel Test* y la puntuación total y la rama 3 (comprensión emocional) del MSCEIT, respectivamente.

Utilizando muestras más heterogéneas (como pueden ser el alumnado de secundaria) que las universitarias, y con la versión validada en español (Extremera, 2003), Mestre, Guil y Mestre (2005) encuentran que los índices de correlación aumentan con respecto a la inteligencia verbal y la puntuación total por ejemplo ($r = ,489$), y con respecto a la inteligencia no verbal ($r = ,321$), usando como medida de la inteligencia el IGF (Yuste, 2002). Ahondando en esta cuestión Mestre y Guil (2006), en muestras homogéneas¹⁵ universitarias comprueban índices de correlaciones similares a las muestras norteamericanas.

Con respecto a los rasgos de personalidad, basado en las teorías de los 5 grandes (*Big Five*), las puntuaciones del MSCEIT no estaban relacionadas significativamente con Neuroticismo, Extraversión y Responsabilidad y sólo se asociaron moderadamente con Afabilidad y Apertura mental ($r_s < 0,28$) en un estudio llevado a cabo por Brackett y Mayer (2003), aspecto corroborado por Lopes et al. (2003) y en muestras españolas se han encontrado índices algo mayores en muestras heterogéneas con el rasgo de afabilidad, en concreto cooperación, ($r = ,393$) y con apertura mental ($r = ,281$) y perseverancia ($r = ,321$)

¹⁴ Se incluyen medidas de personalidad, puesto que algunas críticas al concepto de IE indican que ésta es un perfil de personalidad.

¹⁵ Según Mestre, Guil y Lim (2004), es recurrente el uso de muestras de alumnos de psicología en las investigaciones psicológicas. Dichas muestras presentan varios inconvenientes, creemos, como puede ser el efecto Rosenthal, la asimetría respecto a la variable género con mayoría de mujeres o el hecho de haber superado numerosos filtros durante su progresión como estudiante, quedando por el camino aquellos que menos aprovecharon sus oportunidades, por lo que el nivel de IE es más alto en este tipo de muestras que en secundaria donde la legislación asegura una mayor heterogeneidad en la muestra dado que los filtros aún no se han producido y la variabilidad entre sujetos es mayor.

todas ellas con a puntuación total de expertos del MSCEIT (Mestre et al., 2005), en muestras homogéneas los índices de relación son parecidas a las muestras de los estudios anteriores (Mestre y Guil, 2006). Es interesante la constante de afabilidad con las medidas aportadas por el MSCEIT. Es probable que las personas afables tiendan a desarrollar estas habilidades para sentirse coherentes con su rasgo prosocial, especialmente en las personas tendentes a cooperar más que en las que se perciben cordiales (Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004), si bien esta relación no significa ninguna casualidad puede que el rasgo de afabilidad se muestre como una variable latente en la motivación del sujeto por desarrollar las habilidades de IE (Mestre, Núñez-Vázquez et al., 2007).

Finalmente, con respecto a otras medidas (autoinformes) de la IE, las puntuaciones del MSCEIT no correlacionaron altamente con medidas de IE tales como el EQ-i de Bar-On (Bar-On, 1997) y un test de autoinforme de IE (el de Schutte et al., 1998) tal y como muestra las correlaciones con esas dos medidas fueron de 0,21 y 0,18 respectivamente (Brackett y Mayer, 2003). Otras medidas como el TMMS-24 (adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) también han mostrado unas relaciones débiles y sólo en casos puntuales y por debajo de 0,15 (Lopes et al., 2003; Mestre y Guil, 2006) y algo más, $r = 0,29$ por Gohm y Glore, (2002a, 2002b).

4.4.- Qué predice la inteligencia emocional

Las tres aplicaciones a priori mas vinculadas a la IE, son la salud y el bienestar, la adaptación escolar y el entorno laboral. El cuerpo de datos usando esta herramienta ha ido creciendo desde inicios del 2000, y en la mayoría de las ocasiones, controlando la influencia de la inteligencia y de la personalidad (fundamentalmente para evitar críticas). Con este apartado cerramos el cuarto y último paso necesario para la presentación de un nuevo concepto que propusieron Mayer y Salovey (1997).

4.4.1.- Salud y bienestar psicológico

Atendiendo al bienestar mental, las puntuaciones del MSCEIT correlacionan con la escala de Ryff (1989) que engloba las subescalas de Autonomía, Dominio, Crecimiento Personal, Relación Positiva con Otros, Propósito de Vida y Autoaceptación. La puntuación total del MSCEIT correlaciona con cinco de las seis dimensiones (todas menos Autonomía). La mayor

correlación se dio con las escalas de Crecimiento Personal y Relaciones Positivas con Otros ($r_s = 0,36, 0,27$, respectivamente) (Brackett y Mayer, 2003).

Con respecto a síntomas ansiosos y depresivos, el MSCEIT se asocia con medidas de depresión, tales como el *Beck Depresión Inventory* ($r = -0,33$), y ansiedad rasgo en el *State-Trait Anxiety Inventory* ($r = -0,29$). De igual modo, en una amplia muestra australiana, las puntuaciones de las ramas del MSCEIT y la puntuación total estuvieron negativamente asociadas con depresión y ansiedad ($r_s = -0,25$ a $-0,31$), respectivamente medidas con el *Diagnostic Inventory of Depression* (Inventario de diagnóstico de Depresión) y el *State-Trait Anxiety Inventory* (Inventario de ansiedad estado – ansiedad rasgo) (David, 2002).

Si atendemos al reciente trabajo de Fernández-Berrocal y Extremera (2007), las habilidades emocionales pueden tener un carácter preventivo de ciertos aspectos relacionados con la salud. Así en un estudio con adolescentes americanos se observó que los más emocionalmente inteligentes tuvieron un consumo menor de tabaco y alcohol (Trinidad y Johnson, 2002). Según

Fernández-Berrocal y Extremera (2007), estos resultados revelan que una baja IE es un factor de riesgo para el consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia cuyo mecanismo se basa en que los adolescentes emocionalmente inteligentes comprenden mejor las presiones de sus compañeros para consumir y gestionan mejor las discrepancias entre sus motivaciones y las de su grupo lo que les permite soportar conductualmente la presión grupal y, en consecuencia, les facilita la reducción del consumo de alcohol y tabaco (Trinidad y Johnson, 2002).

La alexitimia, ha sido una de las premisas iniciales (véase Salovey y Mayer, 1990) para mostrar cómo la ausencia de IE puede estar asociada (inversamente) con este trastorno. Lumley, Gustavson, Partridge y Labouvie-Vief (2005) examinaron cómo diferentes medidas de alexitimia se relacionaban con la IE. En concreto, este estudio analizó cómo la alexitimia evaluada mediante auto-informe con la escala de Alexitimia de Toronto (Toronto Alexithymia Scale-20 TAS-20; Bagby, Parker y Taylor, 1994), por un observador -en este caso un familiar- con la Observer Alexithymia Scale (OAS; Haviland, Warren y Riggs, 2000) y con una entrevista clínica (the Beth Israel Hospital Psychosomatic Questionnaire, BIQ; Taylor, Bagby y Luminet, 2000) se relacionaban con el MSCEIT (véase Fernández Berrocal y Extremera, 2007 para una mayor concreción).

La IE nos permite disminuir la intensidad y la frecuencia de los estados de ánimo negativos provocados por los acontecimientos adversos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). En este sentido, la IE nos protege o, al menos, nos hace menos vulnerables al afecto negativo y la depresión. Si bien aún es limitado el número de las investigaciones con el MSCEIT en el campo clínico, Goldenberg, Matheson y Mantler (2006) concluyen que las personas con más IE, ya sea evaluada con pruebas de auto-informe o con el MSCEIT, presentan menos sintomatología depresiva (usando el BDI).

Otra enfermedad señalada en el trabajo de Fernández-Berrocal y Extremera (2007) es la esquizofrenia y el SIDA, Así las personas con esquizofrenia tal como ha señalado el proyecto NIMH-MATRICES (proyecto de investigación para la evaluación y mejora de la cognición en la esquizofrenia; Green, Olivier, Crawley, Penn y Silverstein, 2005) presentan déficits en diferentes aspectos cognitivos como: velocidad de procesamiento, atención, memoria en funcionamiento, aprendizaje y memoria verbal, etc.,... Estos déficits cognitivos se reflejan también en el procesamiento emocional y, en concreto, en su IE. Estas limitaciones en sus habilidades emocionales ocasionan graves problemas en su normal funcionamiento social.

Con respecto al SIDA, señalan que una investigación reciente sobre la relación entre la IE y la adherencia a la medicación de los enfermos de sida encontró que la correlación

existente entre la adherencia a la medicación y el MSCEIT no era significativa. No obstante, se encontró un dato inesperado que merece la pena ser reflejado por sus implicaciones prácticas: la puntuación media de los pacientes de SIDA en el MSCEIT fue muy baja ($M=78,24$). Si bien señalan que no es fácil interpretar estos resultados y no es posible en un estudio de tipo correlacional determinar la dirección causal de los resultados, sin embargo puede ser tomado como una posibilidad el que los sujetos con menor puntuación en el MSCEIT estén en mayor riesgo de contraer el síndrome. Aún queda mucho por determinar, especialmente cuando mejore el estudio de las bases neurológicas de la IE (Mozaz et al., 2007), algunos trabajos como el de Mestre, Núñez-Vázquez y Guil (2006), han sentado algunas relaciones entre aspectos clínicos como los trastornos obsesivos compulsivos y algunas disfunciones neurológicas vinculadas con el desempeño de las habilidades de la IE. Así, pacientes con trastornos obsesivos-compulsivos parecen presentar déficits en el reconocimiento de expresiones faciales del asco, y no del miedo como aquéllos con lesiones en la amígdala. Lo que sugiere la idea de que hay diferentes sitios para el procesamiento cognitivo de la percepción y expresión en función del tipo de emoción.

4.4.2.- *Inteligencia Emocional y Educación*

Como señalan Guil y Gil-Olarte (2007), el afirmar que la finalidad de la educación sea promover el desarrollo de los seres humanos lleva a estudiar en qué medida la IE puede ser una variable facilitadora de este objetivo.

La relación entre IE, medida como habilidad, y *rendimiento académico* ha sido atendida en diversos trabajos. Centrándonos en los más recientes, podíamos recoger los de Lam y Kirby (2002), quienes exploraron el impacto de la inteligencia general y emocional sobre el desempeño individual de universitarios estadounidenses. Los índices de IE los obtuvieron a partir de la administración del *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS, Mayer, Caruso y Salovey, 1998a), cuestionario basado en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. Concretamente encontraron que, la IE, en general, y la regulación emocional, en particular, contribuyeron al desarrollo cognitivo por encima de la inteligencia general. Concluyeron que los estudiantes con puntuaciones altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de regulación de emociones. Esto les permite conseguir que los estados de ánimo negativos interfieran menos en sus tareas de ejecución y, por consiguiente, los resultados son mejores.

En un trabajo parecido, Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) encontraron que el porcentaje de la varianza atribuida al MSCEIT en el rendimiento académico se situaba al mismo nivel que de la inteligencia analítica, pero aún queda por determinar si la IE ejerce una variable moduladora en los procesos de motivación de logro implicados en el desempeño académico. Estos autores también han observado que los sujetos con una mejor puntuación en el MSCEIT son percibidos por el profesorado como los estudiantes con mejores resultados académicos (Mestre et al., 2006).

Trabajando con estudiantes universitarios, Barchard (2003) quiso comprobar si la IE, evaluada a través del MSCEIT, predecía sus calificaciones finales. Para ello controló las habilidades cognitivas relacionadas tradicionalmente con el rendimiento (habilidad verbal, razonamiento inductivo,...), junto con los cinco factores clásicos de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura mental, afabilidad y tesón). Sus resultados apoyan la idea de que los niveles de IE de los participantes predicen las notas obtenidas al finalizar el curso académico incluso cuando se controlaban los factores de personalidad y el CI.

Con muestras de estudiantes de secundaria, Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) encontraron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre las puntuaciones de IE, obtenidas con el MSCEIT, y las calificaciones académicas, manteniéndose dichas correlaciones estadísticamente significativas, después de controlar los factores de personalidad e inteligencia.

Como vemos, las habilidades socioemocionales parecen estar relacionadas con el rendimiento académico. Por ejemplo, las habilidades de regulación emocional pueden facilitar el control de la atención y el desarrollo de la motivación intrínseca. Los niños también necesitan controlar sus arranques emocionales y reacciones impulsivas a la hora de permanecer sentados durante las clases e interactuar con los profesores y los compañeros. La adaptación social y emocional de los niños y los lazos afectivos con sus iguales y adultos pueden contribuir más a sus motivaciones para el aprendizaje (Lopes y Salovey, 2004).

En relación a la vinculación entre IE y *competencias sociales*, encontramos diversos trabajos de investigación que pasamos a resumir. En 1999, Mayer, Caruso y Salovey analizaron la relación entre IE (utilizando la puntuación total del MEIS y sus subescalas) y diversos indicadores de competencias sociales. Los resultados mostraron que la IE correlacionó positivamente con la empatía y con distintos subtipos de la misma como, por ejemplo, sentir y compartir emociones (positivas y negativas) de otros de manera empática, así como con la cordialidad paternal, relaciones positivas con la familia y los iguales y

satisfacción vital. Y lo hizo negativamente con la tendencia a evitar presenciar la expresión y/o manifestación de los estados emocionales de otros.

Siguiendo esta línea de trabajo, Ciarrochi, Chan y Caputi (2000) encontraron relaciones positivas entre la IE (evaluada a través del MEIS) y diversas competencias sociales en estudiantes universitarios. Concretamente, el alumnado con puntuaciones más elevadas en IE manifestaban una mayor satisfacción ante la vida, un nivel superior de empatía y mejor calidad en sus relaciones interpersonales. Así mismo, encontraron una asociación entre la habilidad para regular emociones y la tendencia a mantener un estado de humor positivo experimentalmente inducido; lo que, obviamente, posee implicaciones para la prevención de estados depresivos.

Por su parte, Lopes, Salovey y Straus (2003) estudiaron la relación entre IE y percepción de la calidad de las relaciones sociales. Los alumnos que obtuvieron niveles altos de IE, especialmente en la habilidad para manejar las emociones, manifestaron un mayor agrado y satisfacción en las relaciones interpersonales, percibían un mayor apoyo en las relaciones familiares y menores relaciones conflictivas y antagonistas con sus amistades.

Con muestras estadounidenses, Lopes et al. (2004) hallaron una relación positiva entre IE y calidad de relaciones sociales. Concretamente, los estudiantes que obtuvieron mayores puntuaciones en el manejo de las emociones, subescala del MSCEIT, manifestaban relaciones sociales de mejor calidad (evaluada por los participantes y por dos compañeros), menores interacciones negativas y mayor apoyo emocional. En un segundo estudio, con muestras alemanas, Lopes et al. (2004) encontraron a su vez la existencia de correlaciones positivas entre las puntuaciones obtenidas en la subescala uso de emociones del MSCEIT, y la variable calidad percibida de las relaciones sociales. Así mismo, las puntuaciones en la subescala manejo emocional correlacionaban con la variable calidad percibida de las relaciones con personas del sexo contrario. Las principales correlaciones halladas en estos trabajos permanecen de manera estadísticamente significativas aún controlando los rasgos de personalidad.

En esta misma línea, Lopes, Salovey, Côté y Beers (2005), estudiando la relación entre las habilidades de regulación emocional y la calidad de las interacciones sociales, concluyen que la dimensión regulación emocional del MSCEIT predice, de nuevo, aspectos relacionados con la sensibilidad social, la calidad de las relaciones y una tendencia a desarrollar conductas prosociales, aún controlando el efecto de la inteligencia general y la personalidad. Además, estos resultados confirman y amplían estudios previos en los que se destacaba la relación

positiva entre las competencias emocionales y la percepción de la calidad de las relaciones con los compañeros de clase (Brackett et al., 2004; Lopes et al., 2003).

Brackett et al (2006) confirman estos resultados en una investigación en la que emplean distintas medidas de evaluación de la IE (comparan concretamente los resultados obtenidos con el MSCEIT con los obtenidos con cuestionarios de autoinformes). Los autores informan de la existencia de una relación positiva entre las puntuaciones del MSCEIT y las variables percepción de la calidad en las relaciones interpersonales y competencias interpersonales en interacciones sociales inducidas en el laboratorio.

Otros estudios realizados en España han comprobado que la IE, medida a través del MSCEIT, presenta su propio peso predictivo sobre distintas variables vinculadas a la adaptación social, frente a variables de personalidad y de inteligencia general. Concretamente sobre actitud Prosocial, estrategias de resolución de problemas sociales, liderazgo prosocial, habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas, habilidad para elegir los medios adecuados, autoeficacia de rendimiento y constancia (Guil et al., 2005).

A modo de resumen, podemos concluir que la IE, entendida como un conjunto de habilidades cognitivas, manifiesta tener capacidad predictiva significativa, con suficientes e importantes elementos vinculados con la adaptación social y el desarrollo de comportamientos socialmente competentes, como para justificar plenamente la necesidad de poner en práctica programas educativos para su desarrollo.

Actualmente, algunos trabajos han confirmado que los varones con menor puntuación en el MSCEIT son más proclives a comportamientos disruptivos en el aula y en el centro escolar (Mestre et al., 2006). Concretamente y avanzando en este aspecto, Lopes, Mestre, Kremenitz, Guil y Salovey, en prep.) han encontrado en muestras norteamericanas y españolas que los sujetos con mejor puntuación en la rama de regulación de emociones tiene mejores criterios de comportamiento prosocial en el aula que los sujetos con menores puntuaciones.

De seguir confirmándose este tipo de resultados la IE, puede ser una herramienta de utilidad para prevenir, especialmente en la adolescencia temprana, comportamientos disruptivos (como la agresividad a compañeros u hostilidad hacia el profesorado), además puede mejorar el rendimiento académico del alumnado que se beneficie de programas de implementación de educación de la IE, si bien Guil y Gil-Olarte (2007) recomiendan que sea de forma transversal a las asignaturas del currículo, a largo plazo y evaluadas.

4.4.3.- *Inteligencia Emocional y Organización*

La mayor demanda sobre la IE viene desde el campo de los recursos humanos y de la conducta organizacional. Si bien, aún la mayor parte de la investigación se ha centrado por el momento en las ideas de Goleman hasta prácticamente el 2003 (Mestre, Comunian et al., 2007).

Los hallazgos preliminares con el MSCEIT, a través de un marco organizacional, sugieren que la IE contribuye positivamente a algunos, pero no a todos los aspectos del rendimiento en el trabajo. En un estudio, miembros de un grupo compuesto por hombres y mujeres ($N = 40$ grupos) completaron el MSCEIT y fueron evaluados por sus iguales después de un proyecto de 10 semanas (Coté, Lopes, y Salovey, 2004). Estas investigaciones encontraron que los individuos con puntuaciones más altas en el MSCEIT mostraban una mejora de la meta consensuada por los grupos ($r = 0,23$).

Janovics y Christiansen (2002), evaluaron con el MSCEIT a 176 estudiantes de licenciatura que estaban empleados o que lo habían estado recientemente. Asimismo también se les preguntó a sus respectivos jefes sobre su rendimiento en el trabajo. Los análisis con los cuestionarios que fueron devueltos por los jefes mostraron que la puntuación total del MSCEIT predecía significativamente el rendimiento en el trabajo evaluado por el supervisor ($r = 0,22$). Este resultado no se alteró cuando se controló estadísticamente la inteligencia clásica.

El trabajo de Giles (2001), hipotetizaba sobre el impacto que la IE de un supervisor tendría sobre sus subordinados sobre el compromiso organizacional. Usando dos muestras pequeñas de gerentes (13 de una organización pública y 13 de una organización privada) junto con 108 subordinados, Giles encontró una relación positiva entre las puntuaciones en manejo emocional del supervisor (rama 4) (en una organización) y las puntuaciones en comprensión emocional (rama 3) (en la otra) del MSCEIT y la percepción de los subordinados.

Sin embargo, dos estudios mostraron resultados mixtos y quizás inesperados con el MSCEIT en contextos organizacionales. Las puntuaciones en el manejo emocional (rama 4) del MSCEIT resultaron significativamente más bajas para los sujetos de mayor categoría y remuneración entre 59 ejecutivos *senior* en una gran organización internacional de producción y servicios (Collins, 2001). El segundo estudio, en el que se usa el MEIS, se investiga la IE de grupos de expertos en siniestros (11 líderes, 26 equipos; 164 sujetos). La IE media del equipo

predijo la satisfacción del cliente ($r = 0,46$), pero por lo demás no estaba relacionada con la productividad o con el compromiso de mejora (Rice, 1999).

Estos estudios sugieren que la IE contribuye al rendimiento en el trabajo pero no en todos los aspectos. Debería advertirse también que el tamaño de la muestra para algunos de los estudios en contextos organizacionales era bastante pequeño y los resultados deberían ser interpretados como preliminares más que como confirmatorios (Lopes, Côtè y Salovey, 2007).

5.- CONCLUSIONES

Hemos presentado el modelote habilidades de la inteligencia emocional presentado por Mayer y Salovey (1997) y hemos incluido algunos apuntes en lo que se refiere a los aspectos psicoevolutivos de cada una de las 4 ramas. Entendiendo que las habilidades cognitivas son al principio rudimentarias siendo éstas después mejorada a través de la maduración y de la estimulación. Asimismo, hemos visto como hombres y mujeres suelen diferir en sus habilidades cognitivas cuando los datos que se procesan son emociones.

También hemos presentado un instrumento para evaluar la IE basado en tareas de ejecución cognitiva porque consideramos que aporta cierta coherencia teórica, se comparte datos y se consolida la investigación de la IE como inteligencia y no como rasgo de personalidad.

Finalmente, hemos presentado los principales resultados encontrados con el MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test) en cada una de las 3 aplicaciones potencialmente vinculadas a la misma como son la salud, la educación y el desempeño del comportamiento en el entorno laboral.

Esperamos y deseamos que los lectores interesados en la motivación y emoción vean a la IE como un esfuerzo prolongado por vincular los procesos emocionales con las capacidades cognitivas. Dicha vinculación además opta por buscar la parte inteligente de en la percepción y expresión de las emociones, en como las emociones pueden ayudar en las tomas de decisiones y en el desarrollo intelectual, en cómo comprender las emociones ayuda a las personas a entender cómo las emociones evolucionan de unos estados a otros y, finalmente, la regulación de las emociones es un proceso que dura todo ciclo vital de las personas y cuyo fin es la sabiduría en las relaciones con uno mismo y con los demás.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abe, J. A. e Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549.
- Aber, J. L., Brown, J. L. y Henrich, C. C. (1999). *Teaching conflict resolution: An effective school-based approach to violence prevention*. New York: National Center for Children in Poverty, The Joseph L. Mailman School of Public Health, Columbia University.
- Astington, J. W. y Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi Health System.
- Barrett, L. F. y Salovey, P. (2002). *The wisdom in feeling. Psychological processes in Emotional Intelligence*. New York: Guilford Press
- Bennet, M., Yuill, N. Banerjee, R. y Thomson, S. (1998). Children's understanding of extended identity. *Developmental Psychology*, 34, 322-331.
- Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del Niño y del Adolescente*. 4ª Edición. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1-12.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2007). La evaluación de la inteligencia emocional con el Mayer, Salovey, Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 67-78). Madrid: Pirámide.

- Brenner, E. M. y Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: developmental, interpersonal, and individual considerations. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 168-195). New York: Basic Books.
- Brown, J. R. y Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67(3), 789-803.
- Burunat, E. (2004). El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación emoción en la adolescencia: ¿Un nuevo período crítico? *Infancia y Aprendizaje*, 27 (01), 87-104.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. y Borgogni, L. (1993). *Big Five Questionnaire (BFQ)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ciarrochi, J. V. Chan, A. Y. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Collins, V. L. (2001). *Emotional intelligence and leadership success*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska, Lincoln, NE.
- Côté, S., Lopes, P. N. y Salovey, P. (2004). *Emotional intelligence and vision formulation and articulation*. Manuscrito sometida a revisión para publicación.
- David, S. A. (2002). *Emotional intelligence: Developmental antecedents, psychological and social outcomes*. Disertación doctoral no publicada, University of Melbourne: Melbourne, Australia.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Delval, J. (1994). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 209-251). San Diego, CA: Academic Press.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. y Kochanoff, A. (2002). Why Is She Crying? Children's Understanding of Emotion from Preschool to Preadolescence. En L. F. Barrett y P. Salovey (Eds.), *The Wisdom in Feeling: Psychological Process in Emotional Intelligence* (pp. 239-270). New York: Guilford Press

- Denham, S. A., Zoller, D. y Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-937.
- Einstein, A. (1956). *Ideas and Opinions*. London: Alvin Redman.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., Karbon, M. (1995). The role of emotion and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360-1384.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.
- Extremera, N. (2003). *El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey y su Validez en Muestras Españolas*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 97-120). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, supl., 72-78.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia Emocional y salud. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 171-185). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. S. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Flavell, J. H. y Miller, P. (1998). Social cognition. En W. Damon, D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. III. Cognition, Perception and Language* (pp. 851-898). New York: Wiley y Sons.
- Fridlund, A. J., Ekman, P. y Oster, H. (1984). Facial expressions of emotion. En A. W. Siegman y S. Feldstein (Eds.), *Nonverbal behavior and communication* (2nd ed., pp. 143-223). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Galtung, J. (1967). After Camelot. En I. L. Horowitz (ed.), *The Rise and Fall of Project Camelot* (pp. 281-312). Cambridge MA: MIT Press.

- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (Traducción al castellano, Inteligencias Múltiples. Barcelona: Paidós, 1995).
- Giles, S. J. S. (2001). *The role of supervisory emotional intelligence in direct report organizational commitment*. Manuscrito no publicado, University of New South Wales, Sydney, Australia.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence, and Academic Achievement among High School Students. *Psicothema*, 18 (supl.), 118-123.
- Gohm, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 594-607.
- Gohm, C. L. y Clore, G. L. (2002a). Affect as information: An individual-differences approach. En L. F. Barrett y P. Salovey (Eds.), *The wisdom of feelings: Psychological processes in emotional intelligence* (pp. 341-359). New York: Guilford.
- Gohm, C. L. y Clore, G. L. (2002b). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Goldenberg, I., Matheson, K. y Mantler, J. (2006). The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self-Report Methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. *Personnel-Psychology*, 55(4), 1030-1033.
- Green, M. F., Olivier, B., Crawley, J. N., Penn, D. L. y Silverstein, S. (2005). Social cognition in schizophrenia: recommendations from the measurement and treatment research to improve cognition in schizophrenia new approaches conference. *Schizophrenia Bulletin*, 31(4), 882–887.
- Greenberg, L. S. y Paivio, S. C. (2000). *Trabajar con las Emociones en Psicoterapia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Greenspan, S. I. y Benderly, B. L. (1997). *The Growth of the Mind and the Endangered Origins of Intelligence*. Boston: Addison-Wesley.

- Guidano, V. F. (1995). The constructivist psychotherapy: A theoretical framework. En R. Neimeyer y M. Mahoney (Eds.), *Constructivism in psychotherapy* (pp. 93-110). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: Desarrollo de competencias socioemocionales. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 187-213). Madrid: Pirámide.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M. y Núñez, I. (2005). Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. En J. Romay y R. García (Eds.) *Psicología Social y Problemas Sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp. 359-366). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guil, R. y Mestre, J. M. (2004). Inteligencia emocional. En R. Guil (Coord.), *Psicología Social para Psicopedagogos* (pp. 165-212). Sevilla: Fénix Editora.
- Guil, R., Mestre, J. M. y Guillén, C. (2003). Socialización Emocional. *Encuentros en Psicología Social* 1(4), 338- 342. Madrid: Ediciones Algibe.
- Haier, R. J., Siegel, B. V. y MacLachlan, A. (1992). Regional glucose metabolic changes after learning a complex visuospatial/motor task. A positron emission tomography study. *Brain Research*, 570, 134-143.
- Harris, P. L. (1993). Understanding emotion. En M. Lewis y J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 237-246). New York: Guilford Press.
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R. y Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Haviland, M. G., Warren, W. L. y Riggs, M. L. (2000). An observer scale to measure alexithymia. *Psychosomatics*, 41, 385-392.
- Janovics, J. y Christiansen, N. D. (2002). *Emotional intelligence in the workplace*. Paper presented at the 16th Annual Conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology, San Diego, CA.
- Juan-Espinosa, M. (1997). *Geografía de la inteligencia humana. Las aptitudes cognitivas*. Madrid: Pirámide.
- Kagan, J. y Lewis, M. (1965). Studies of attention in the human infant. *Merrill Palmer Quarterly*, 11, 95-127.

- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*, 199-214.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*, 343-354.
- Lam, L. T. y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology, 142*(1), 133-145.
- Lane, R. D. y Pollerman, B. Z. (2002). Complexity of Emotions Representations. En L. F. Barrett y P. Salovey (Eds.), *The Wisdom in Feeling* (pp. 271-293). New York: The Guilford Press
- Lane, R. D. y Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry, 144*, 133-143.
- Lenti, C., Lenti-Boero, D. y Giacobbe, A. (1999). Decoding of emotional expressions in children and adolescents. *Perceptual and Motor Skills, 89*, 808-814.
- Leuthold, H. y Kopp, B. (1998). Mechanism of priming by masked stimuli: Inferences from event-related brain potentials. *Psychological Science, 9*, 263-269.
- Levine, D. S. (2002). Introduction to especial issue on brain development and caring behaviour. *Brain and mind, 3*, 1-7.
- Levorato, M. C. y Donati, V. (1999). Conceptual and lexical knowledge of shame in Italian children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 23*, 873-897.
- Lewis, M., Alessandri, S. M. y Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development, 64*, 1722-1731.
- Lopes, P. N., Côté, S., Grewal, D., Salovey, P., Kadis, J. y Gall, M. (2004). *Evidence that emotional intelligence is related to job performance, interpersonal facilitation, affect and attitudes at work, and leadership potential*. Manuscript submitted for publication.
- Lopes, P. N., Côté, S. y Salovey, P. (2005). An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training. En V. Druskat, F. Sala, y G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence* (pp. 113-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopes, P. N., Côté, S. y Salovey, P. (2007). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y el entrenamiento. En J. M. Mestre y P.

- Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 215-232). Madrid: Pirámide.
- Lopes, P. N., Mestre, J. M., Kremenitz, J. P., Guil, R. y Salovey, P. (en prep.), *Emotion Regulation Ability adaptation to Student Life*.
- Lopes, P. N. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education. En H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins y P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-659.
- Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Partridge, R. T. y Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: Interrelationships among measures. *Emotion*, 5(3), 329-342.
- Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R. y Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54, 1-103.
- Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. New York: Norton.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Mayer, J. D. (1986). How mood influences cognition. En N. E. Sharkey (Ed.), *Advances in cognitive science (Vol. 1)* (pp. 290-314). Chichester, England: Ellis Horwood.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1998a). *Multifactor Emotional Intelligence Test (MEIS)*. No publicado.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1998b). *Adolescent Multifactor Emotional Intelligence Test (MEIS)*. No publicado.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T. y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es Inteligencia Emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (1999). *Instructions manual for the MSCEIT: Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Toronto, CA: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000a). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002a). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002b). *MSCEIT technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2004a). Emotional intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2004b). A further consideration of issues regarding emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 249-255.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- Mestre, J. M., Comunian, A. L. y Comunian, M. L. (2007). Inteligencia Emocional: Una revisión a sus primeros 15 años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 45-66). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M. y R. Guil (2003). Inteligencia Emocional. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y Emoción: La Adaptación Humana. Vol I.* (pp. 397-426). Madrid: McGraw-Hill.
- Mestre, J. M. y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 413-425.
- Mestre, J. M., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia Emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VII, 16, Recuperado el 7 de abril de 2006 de <http://reme.uji.es/reme/numero16/indexsp.html>.
- Mestre, J. M., Guil, R. y Lim, N. (2004). Inteligencia Emocional: ¿A qué pueden deberse las diferencias respecto a la variable género? En E. Barberá, L. Mayor, M. Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela y C. Gómez (eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 313-324). Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, J. M., Guil, R. y Mestre, R. (2005). Inteligencia emocional: resultados preliminares sobre su naturaleza y capacidad predictiva a partir de un estudio correlacional en muestras de estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16, 2(2), 269-281.

- Mestre, J. M., Núñez-Vázquez, I. y Guil, R. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 151-170). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M., Núñez-Vázquez, I. y Guil, R. (en prensa). Inteligencia Emocional y aspectos neurológicos disfuncionales: implicaciones en la salud mental y el bienestar emocional. *Revista de Psicología de la salud*.
- Mestre, J. M., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia Emocional una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (eds.), *Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.
- Monsen, J. (1994). *Personality disorders and intensive psychotherapy focusing on affect-consciousness. A prospective follow-up study*. Monografía, University of Oslo, Blindern, Noruega.
- Mozaz, M. J., Mestre, J. M. y Núñez-Vázquez, I. (2007). Inteligencia Emocional y cerebro. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 121-150). Madrid: Pirámide.
- Murphy, S. E. (2002). Leader self-regulation: The role of self-efficacy and multiple intelligences. En S. E. Murphy (Ed.), *Leader Self-Regulation: The Role of Self-Efficacy and Multiple Intelligences* (pp. 163-186). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: Freeman.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1, 35-59.
- Neisser, U. (1992). The development of consciousness and the acquisition of skill. En F. Kessel, P. M. Cole y D. Johnson (Eds.), *Self and Consciousness: Multiple Perspectives* (pp. 1-18). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Newson, J. y Newson, E. (1975). Intersubjectivity and the transmission of culture: on the social origins of symbolic functioning. *Bulletin of the British Psychological Society*, 28, 437-446.
- Ones, D. S., Viswesvaran, C., y Dilchert, S. (2004). Cognitive Ability in Selection Decisions. En O. Wilhelm y R. W. Engle (Eds.), *Handbook of understanding and measuring Intelligence* (pp. 431-468). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Palmero, F. y Mestre, J. M. (2004). Emoción. En J. M. Mestre y F. Palmero (Eds.), *Procesos Psicológicos Básicos* (pp. 215-247). Madrid: McGraw-Hill.
- Pascual-Leone, J. (1991). Emotions, development and psychotherapy: A dialectical-constructivist perspective. En J. C. Safran y L. S. Greenberg (Eds.), *Emotion, Psychotherapy, and Change* (pp. 302-335). New York/London: Guilford.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 79-95). Madrid: Pirámide.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Trad. cast. de L. Fernández Cancela: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1972.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Trad. cast. de M. Arruñada: *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Ed. Proteo, 1965.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Trad. cast. de L. Hernández, *La toma de conciencia*. Madrid: Morata, 1976.
- Plucker, J. A. (Ed.). (2003). *Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources*. Recuperado el 13 de abril d 2007 desde <http://www.indiana.edu/~intell>.
- Rasmussen, J. (1986). *Information Processing and Human-Machine Interaction*. Amsterdam: North-Holland.
- Rice, C. L. (1999). *A quantitative study of emotional intelligence and its impact on team performance*. Tesis no publicada. Pepper dine University, Malibu, CA.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University Press.
- Rossmann, B. R. (1992). School-age children's perceptions of coping with distress: Strategies for emotion regulation and the moderation of adjustment. *Journal for Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 33(8), 1373-1397.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.

- Sadurní, M. y Rostan, C. (2004). La importancia de las emociones en los períodos sensibles del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 105-114.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence and Everyday Life* (pp. 168-184). New York: Psychology Press.
- Salovey, P. (2007). Prólogo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 17-19). Madrid: Pirámide.
- Salovey, P. y Birnbaum, D. (1989). Influence of mood on health related cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 539-551.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- ScSchutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N. y Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Southam-Gerow, M. A. y Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189-222.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Penguin.
- Sternberg, R. J. (1994). Commentary: Refunding school reform: Comments on "Multiple intelligences: The theory in practice." *Teachers College Record*, 95, 561-569.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M. y Luminet, O. (2000). Assessment of alexithymia: Self-report and observer-rate measures. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 310-319). San Francisco: Jossey-Bass.

Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz-Padial, E. y Johnsen, B. H. (2003). Gender Differences in the Relationship between Emotional Regulation and Depressive Symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364.

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation. Biological and Behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 82-83, serial nº 240).
- Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95–105.
- Villanueva, L.; Clemente, R. A. y Adrián, J. E. (2000). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, 3, nº 4. Recuperado el 20 de abril de 2006 de <http://reme.uji.es/reme/numero4/indexsp.html>
- Walter-Andrews, A. S. (1997). Infants' perception of expressive behaviors: Differentiation of multimodal information. *Psychological Bulletin*, 121, 437-456.
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M. y Sinclair, A. (1995). Early understandings of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9, 117-149.
- Wilson, E. O. (1974). *Sociobiology. The new synthesis*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Yuste, C. (2002). *Inteligencia General Factorial- Revisada 5 (IGF-r5)*. Madrid: EOS.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multilevel investment model. *Human Development*, 46, 69–96.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2001). Slow down, you move too fast: emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, 1 (3), 265-275
- Zeman, J. y Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957-973.