

La inteligencia emocional cumple 20 años

John D. Mayer
Peter Salovey
David R. Caruso
Lillia Cherkasskiy
Yale University

Fue hace 20 años cuando aparecieron por primera vez en la literatura científica la primera definición global de Inteligencia Emocional (IE) y evidencias empíricas preliminares de la posibilidad de realizar su medición (Mayer, Salovey y DiPaolo, 1990; Salovey y Mayer, 1990). En la edición del año 2000 del *Handbook of Intelligence* definíamos la inteligencia emocional de la siguiente manera:

La habilidad para percibir y expresar las emociones, asimilar las emociones en el pensamiento, comprender y razonar a través de las emociones y regular las emociones en uno mismo y en los demás.

Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 396;
véase asimismo Mayer y Salovey, 1997

Hoy en día, son numerosos los investigadores que conciben la IE de un modo muy similar y, en general, en el ámbito científico se tienen las ideas mucho más claras que hace dos décadas, o incluso más claras que hace tan sólo una década, en cuanto a lo que se quiere designar con el término IE, a cómo se mide el constructo y a cuál es su poder predictivo. Aunque existen diferentes acepciones del término IE, éste generalmente hace referencia a un grupo de diferentes rasgos y habilidades positivos, no todos relacionados con las emociones, la inteligencia o la combinación de ambas. Sin embargo, entre los expertos recibe cada vez más apoyo la idea de que esta última acepción del término *inteligencia emocional* resulta confusa (por ejemplo, véase Daus y Ashkanasy, 2003).

La inteligencia emocional hace más de 20 años

En los artículos sobre inteligencia emocional previos a 1990, el término se utilizaba muy ocasionalmente y sin consistencia. Por ejemplo, en una crítica literaria se indicaba que algunos de los personajes de

Jane Austen mostraban “inteligencia emocional” (Van Ghent, 1953). En un artículo prefeminista sobre la maternidad escrito por un autor alemán, éste hacía ver que era posible que las mujeres rechazaran su rol como amas de casa y madres debido a una falta de inteligencia emocional (Leuner, 1966). (Debemos resaltar aquí que Leuner proponía la utilización de LSD para el tratamiento de esas mujeres). Más adelante, Payne (1986) puso de relieve una aproximación más acertada, al afirmar que “la supresión en masa de las emociones en el mundo civilizado ha inhibido nuestro crecimiento en el ámbito emocional.”

Además de estas aproximaciones conceptuales, a finales del siglo XX surgieron diversas expresiones conexas. Influenciado por las tradiciones yóguicas hindúes, Carl Jung (1921) apuntaba que algunas personas utilizan una *función sentimental* para entender el mundo: piensan con el corazón. Mucho más adelante, Steiner (1984) proponía la existencia de la *educación emocional* y afirmaba que una elevada conciencia emocional podía aumentar el bienestar de una persona (véanse también Steiner, 1986, 2003; Steiner y Perry, 1997; Saarni (1990, 1997), por su parte, abogaba por una competencia emocional general y propuso un modelo para realizar un seguimiento del desarrollo de la misma en los niños (Saarni, 1990, 1997, en prensa). En el contexto tradicional de inteligencia, Gardner (1993) propuso la existencia de una *inteligencia intrapersonal* que se centraba especialmente en la conciencia de los sentimientos.

De la mano de estas aproximaciones, se llevaron a cabo asimismo diversos trabajos empíricos. Determinados investigadores que estudiaban la percepción no verbal habían comenzado a analizar la exactitud con la que las personas percibían las emociones en expresiones faciales y corporales (por ej., Buck, 1984; Rosenthal et al., 1979). Y diversos investigadores centraron su interés en estudiar cómo influían las emociones sobre el pensamiento y viceversa (véanse estudios de Matthews et al., 2002; Mayer, 2000; Oatley, 2004). Nuestro propio modelo de inteligencia emocional surgió en el contexto de estas líneas de trabajo conexas.

Pocos años después de la publicación de nuestros primeros artículos en 1990 se lanzó al mercado un libro sobre IE destinado al gran público, del que se vendieron millones de copias en todo el mundo (Goleman, 1995). El libro incluía gran parte de la

literatura publicada en los artículos anteriormente mencionados, así como una gran cantidad de trabajos de investigación sobre las emociones y el funcionamiento del cerebro, las emociones y el comportamiento social, y proyectos curriculares concebidos para ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales.

El libro de Goleman recalca nuestras observaciones previas en defensa de la posibilidad de que las personas con inteligencia emocional fueran más socialmente eficaces en determinados aspectos (Salovey y Mayer, 1990). En concreto, defendía con firmeza la capacidad contributiva de la inteligencia emocional, tanto a nivel individual como colectivo (Goleman, 1995, p. xii). Esta combinación de ciencia y potencial humano captó el interés de los medios de comunicación, que encontró su mayor exponente, quizá, en una portada de la revista *Time* en la que aparecía la pregunta “¿Cuál es su coeficiente emocional?”, y a continuación añadía:

No es su CI. Ni siquiera es un número. Pero es posible que la inteligencia emocional sea el mejor indicador predictivo del éxito en la vida y redefina lo que significa ser inteligente
Time, 1995

En resumen, la expresión “inteligencia emocional” se extendió como la pólvora apareciendo en numerosos artículos de revistas y periódicos (por ej., Bennetts, 1996; Henig, 1996; Peterson, 1997), libros (por ej., Cooper y Sawaf, 1997; Gottman, 1997; Salerno, 1996; Segal, 1997; Shapiro, 1997; Simmons y Simmons, 1997; Steiner y Perry, 1997; Weisinger, 1997), e incluso en tebeos populares, como *Dilbert* (Adams, 1997) y *Zippy the Pinhead* (Griffith, 1996). Aunque la expresión fue ampliamente difundida, su significado exacto quedaba a menudo tergiversado, y los debates en los medios de comunicación raramente se basaban en la documentación científica sobre la materia.

En la primera parte de este capítulo analizaremos el concepto de inteligencia emocional. Para ello veremos someramente qué significan los términos *emoción*, *inteligencia* e *inteligencia emocional*. Realizaremos una distinción entre los modelos de inteligencia emocional que se centran en las habilidades mentales y otros modelos que, cada vez más, son considerados como instrumentos que se ocupan, en términos más generales, de la persona-

lidad. Las medidas de inteligencia emocional son objeto de análisis en la segunda parte del capítulo. Las conclusiones sobre la capacidad predictiva de la inteligencia emocional constituyen la materia de la tercera parte del capítulo. Por último, en las Observaciones Generales realizamos una evaluación prospectiva.

Consideraciones teóricas

Los términos emoción e inteligencia

En principio, las teorías deben presentar consistencia interna, hacer un uso coherente del lenguaje técnico y proporcionar la base para la realización de predicciones útiles. En el ámbito de la inteligencia emocional, se plantea en este aspecto el problema de que determinadas teorías pertenecen al ámbito de las emociones y de la inteligencia, mientras que otras parecen abarcar muchas más disciplinas. Por consiguiente, conviene analizar desde el principio los términos integrantes de la expresión, es decir, *emoción e inteligencia*, junto con la combinación de ambos.

Conceptos de emoción

Las emociones son consideradas como uno de los tres o cuatro tipos fundamentales de operaciones mentales. Estas últimas son la motivación, la emoción, la cognición y (con menor frecuencia) la conciencia (Bain, 1855/1977; Izard, 1993; MacLean, 1973; Mayer, 1995a, 1995b Plutchik, 1984 Tomkins, 1962; véanse Hilgard, 1980; Mayer, Chabot y Carlsmith, 1997 para obtener más información). En el triángulo formado por la motivación, la emoción y la cognición surgen motivaciones básicas en respuesta a los estados fisiológicos internos y se incluyen instintos como el hambre, la sed, la necesidad de contacto social y el deseo sexual. Las motivaciones se encargan de dirigir al organismo en la ejecución de tareas sencillas a efectos de satisfacer las necesidades de supervivencia y reproductivas. En su estado básico, las motivaciones siguen un rumbo temporal relativamente definido (por ej., la sed aumenta hasta que la saciamos) y quedan generalmente satisfechas de un modo concreto (por ej., la sed se satisface con la ingesta de líquidos).

Las emociones constituyen el segundo tipo de operaciones mentales que integran este triángulo. En los mamíferos, parecen haberse desarrollado como herramienta para señalar y responder a cam-

bios que se producen en las relaciones entre los individuos y su entorno (incluido el lugar que cree ocupar cada uno en él). Por ejemplo, la ira surge en respuesta a la percepción de una amenaza o una injusticia; el miedo surge en respuesta a la percepción del peligro. Las emociones constituyen respuestas ante la percepción de cambios que se suceden en las relaciones. Es más, cada emoción organiza diversas respuestas conductuales básicas ante cada relación en cuestión; por ejemplo, el miedo organiza la paralización o la huida. Por consiguiente, las emociones son más flexibles que las motivaciones, aunque no tan flexibles como la cognición.

La cognición, tercer componente del triángulo, permite al organismo aprender del entorno y resolver problemas en situaciones novedosas. Generalmente, estas acciones encuentran su fundamento en satisfacer las motivaciones o conservar las emociones positivas. La cognición abarca el aprendizaje, la memoria y la resolución de problemas. Es constante e implica el procesamiento flexible y deliberado de información en función del aprendizaje y de la memoria (para conocer con mayor exactitud estos conceptos, véase Mayer et al., 1997).

El término *inteligencia emocional*, por consiguiente, es un concepto relacionado con la intersección entre la emoción y la cognición. Desde nuestro punto de vista, a la hora de evaluar las teorías sobre la inteligencia emocional hay que estudiar en qué medida se encuentra realmente integrada cada teoría en la mencionada intersección.

Conceptos de inteligencia

Un investigador dedicado al estudio de la inteligencia fue invitado por error a una conferencia sobre inteligencia militar por una persona que advirtió que era experto en inteligencia, pero que no se dio cuenta de los tipos de inteligencia que estudiaba.¹ Howard Gardner (1997) utiliza esta historia basada en su propia vida para señalar que la *inteligencia* se utiliza de diferentes modos por las diferentes personas.

Aunque reconocemos la existencia de diferentes acepciones del término, también consideramos que la inteligencia posee un significado central en las ciencias. La inteligencia artificial, la inteligencia humana, e incluso los Departamentos de Inteligencia Militar, implican la recopilación de información, el aprendizaje de dicha información y la utilización de dicha información para orientar el ra-

zonamiento y resolver problemas. Tanto la inteligencia humana como la inteligencia artificial implican la habilidad mental ligada a operaciones cognitivas. El modelo de habilidad mental fue expuesto en estado puro por Terman (1921, p. 128), que afirmaba que “Una persona es inteligente según su capacidad para desarrollar pensamientos abstractos.” De hecho, en los simposios sobre inteligencia se llega reiteradamente a la conclusión de que el principal aspecto distintivo de la inteligencia reside en la capacidad de desarrollar razonamientos abstractos válidos (Sternberg, 1997).

A menudo, la inteligencia, conceptualizada como pensamiento abstracto, ha demostrado ser predictiva de distintos tipos de éxito, especialmente del éxito académico. Pero a pesar de tener una gran capacidad predictiva, dista mucho de ser perfecta, ya que deja sin explicar un elevado porcentaje de la varianza del comportamiento exitoso. Tal y como indicaba Wechsler (1940, p. 444), “las personas con CI idénticos podrían presentar diferencias muy pronunciadas en su capacidad efectiva para interactuar con el entorno”. Un modo de interpretar esta limitación reside en considerar la vida humana como algo complejo por naturaleza y sometido tanto al azar como a complicadas interacciones. Otra aproximación consiste en buscar mejores modos de evaluar la inteligencia (por ejemplo, Sternberg, 1997). Por último, un tercer enfoque consistiría en atribuir tal diferencia a una combinación de factores no intelectivos, como los rasgos de personalidad. Estas aproximaciones se complementan entre sí y han sido utilizadas con diferentes grados de eficacia en el aumento de las predicciones psicológicas de resultados positivos.

No obstante, debemos resaltar que existe una cuarta alternativa para abordar las limitaciones que presenta la capacidad predictiva del CI. Consiste en redefinir la inteligencia en sí misma como una combinación entre la capacidad mental y los rasgos de la personalidad. Sin embargo, este enfoque parece muy insatisfactorio, ya que anula la acepción utilizada del término *inteligencia* a lo largo de todo un siglo. El hecho de etiquetar las características no intelectuales como inteligencia podría confundir su significado (véanse Salovey y Mayer, 1994; Sternberg, 1997). Scarr (1989) apunta que la bondad en las relaciones humanas, la habilidad atlética (es decir, la habilidad cinestésica), y determinados talentos en música, danza y pintura han sido etiquetados

como inteligencia en uno u otro momento. Sin embargo, advierte que “calificar estas capacidades como inteligencia no hace justicia ni a las teorías de la inteligencia, ni a los rasgos de la personalidad y a otros talentos especiales que quedan fuera de la definición consensual de inteligencia” (p. 78). A pesar de ello, algunos investigadores dedicados al estudio de la inteligencia emocional han propuesto la utilización de este último enfoque, cuyos puntos fundamentales analizamos brevemente en la sección dedicada a los denominados *modelos mixtos*.

Inteligencia Emocional

Tanto en la historia como en la psicología occidental, las emociones y el razonamiento han sido en ocasiones considerados como elementos opuestos (por ejemplo, Schaffer, Gilmer y Schoen, 1940; Publilius Syrus, 100 a.C./1961; Woodworth, 1940; Young, 1936). La idea contemporánea de que las emociones transmiten información acerca de las relaciones, sugiere, sin embargo, que las emociones y la inteligencia pueden actuar de forma conjunta. Las emociones reflejan las relaciones entre una persona y un amigo, una familia, la situación, una sociedad o, en un ámbito más íntimo, entre una persona y una reflexión o un recuerdo. Por ejemplo, la alegría podría indicar la identificación de uno mismo con el éxito de un amigo, y la tristeza podría indicar la decepción con uno mismo. La inteligencia emocional se refiere, en parte, a una habilidad para reconocer los significados de tales patrones emocionales y para razonar y resolver problemas en función de éstos (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990).

Modelos de habilidad: específico e integrativo

Las inteligencias son habilidades mentales y, en el ámbito de la inteligencia emocional, determinados investigadores centran sus estudios en habilidades específicas vinculadas a la inteligencia emocional, mientras que otros los focalizan en numerosas habilidades combinadas. Los modelos de habilidad específicos analizan en profundidad un ámbito concreto de la inteligencia emocional (por ejemplo, la percepción de emociones en rostros). Los modelos de habilidad globales se centran en el patrón global general de la IE. Paralelamente a estas aproximaciones, el ámbito de la inteligencia emocional ha dado origen a herramientas de evaluación que se centran tanto en áreas específicas como en áreas glo-

bales. Las medidas específicas analizan únicamente el reconocimiento de emociones en rostros, o simplemente la capacidad de captar significados emocionales sutiles; de este modo, los instrumentos de medición específicos tienen la ventaja de evaluar en profundidad la IE en un determinado ámbito y de entender cómo razona una persona con respecto a un asunto en concreto. Los modelos integrativos resultan más útiles para obtener una idea general de cómo encajan las diferentes áreas de la IE para conformar una inteligencia global.

Un ejemplo de modelo integrativo

En esta parte del trabajo analizaremos un modelo integrativo de la inteligencia emocional, el Modelo de las Cuatro Ramas de la Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997). Los modelos integrativos pueden aportar una primera idea general aceptable sobre un área determinada, ya que reúnen ejemplos de las áreas específicas que conforman el razonamiento acerca de las emociones y de la información emocional. Para conocer más información sobre las áreas de habilidades específicas, consúltense Matsumoto et al. (2000) y Roseman y Evdokas (2004), que recogen, respectivamente, ejemplos de percepción de emociones en rostros y ejemplos de evaluación emocional.

Para retomar el modelo integrativo, tal y como lo vemos en la actualidad, la inteligencia emocional reúne habilidades emocionales de cuatro tipos o ramas, tal y como se expone en la Tabla 1. (Las capacidades específicas enumeradas en la Columna 1 constan simplemente a título enunciativo; existen otras capacidades, además de las señaladas, que podrían incluirse en cada una de las ramas.) Las capacidades más básicas engloban la percepción y la evaluación de la emoción. Por ejemplo, los niños aprenden a percibir las emociones en las expresiones faciales a edades tempranas. El niño llora afligido, o sonríe con alegría, y contempla su reacción manifestada en la cara de su padre/madre, al reflejar éste/ésta tales sentimientos por empatía. A medida que el niño crece, distingue con mayor precisión las sonrisas auténticas de las sonrisas de mera cortesía y otras categorías expresivas. Asimismo, las personas interpretan la información emocional en los objetos cotidianos, interpretando emocionalmente la amplitud de un comedor o el estoicismo de una sencilla y sobria silla Shaker (véase Arnheim, 1974).

Tabla 1

Visión general de una aproximación a la definición general de inteligencia emocional según un modelo integrativo “La inteligencia emocional es el conjunto de habilidades que explican la variación en la exactitud con la que las personas perciben y entienden sus emociones. Más formalmente, definimos inteligencia emocional como la habilidad de percibir y expresar las emociones, asimilar las emociones en el pensamiento, entender y razonar con la emoción y regular las emociones en uno mismo y en los demás” (según Mayer y Salovey, 1997).

Ejemplos de áreas específicas

Percepción y expresión de las emociones	Identificar y expresar emociones en estados físicos, sentimientos y pensamientos propios. Identificar y expresar emociones en los demás, en las obras de arte, en el lenguaje, etc.
Asimilación de la emoción en el pensamiento	Facilitar las emociones para promover el pensamiento productivo. Generar emociones como herramientas para el juicio y la memoria.
Comprensión y análisis emocional	Calificar emociones, incluidas las emociones complejas, y reconocer sentimientos simultáneos. Comprender relaciones asociadas a cambios emocionales.
Regulación reflexiva de las emociones	Estar abierto a sentimientos. Ser capaz de monitorizar y regular las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual (según Mayer y Salovey, 1997, p. 11).

El segundo conjunto de habilidades de inteligencia emocional engloba la capacidad de utilizar experiencias emotivas para promover el pensamiento, incluidas aquí las acciones de establecer comparativas entre distintas emociones y entre emociones y otras sensaciones y pensamientos, y de permitir que las emociones dirijan la atención. Por ejemplo, una directiva podría utilizar una emoción de baja intensidad para poder centrarse en la elaboración detallada de un presupuesto.

La tercera rama abarca la comprensión y el razonamiento emocional y la utilización del lenguaje para describir las emociones. La experiencia de emociones específicas (felicidad, ira, miedo, entre otras) se rige por determinadas normas. La ira generalmente surge cuando se deniega la justicia; el miedo a menudo se transforma en alivio; el desánimo puede provocar el distanciamiento de los demás. La tristeza y la ira “se mueven” en virtud de sus propias normas características, al igual que el caballo y el alfil tienen sus propios movimientos en el ajedrez. Pensemos, por ejemplo, en una mujer que, en el transcurso de una hora, pasa de estar extremadamente enfadada a sentirse avergonzada. Es probable que hayan intervenido determinadas circunstancias concretas: puede haber expresado su ira con mayor vehemencia de la que pretendía, o puede haberse dado cuenta de que pensaba erróneamente que un amigo la había traicionado. La comprensión emocional implica la capacidad de

reconocer las emociones, de saber cómo se manifiestan y de razonar sobre ellas en consecuencia.

La cuarta rama de la inteligencia emocional abarca el manejo y la regulación de las emociones en uno mismo y en los demás como, por ejemplo, la habilidad para saber cómo calmarse tras un enfado o para aliviar la ansiedad de otra persona. Las tareas que definen estas cuatro ramas se encuentran descritas con mayor detalle más adelante, en el apartado relativo al desarrollo de la escala.

Este modelo de habilidad mental de la inteligencia emocional es predictivo de la estructura interna de la inteligencia, así como de sus repercusiones sobre la vida de una persona. La teoría predice que la inteligencia emocional es, de hecho, una inteligencia como otras por el hecho de satisfacer tres criterios empíricos. En primer lugar, los problemas mentales llevan aparejados respuestas correctas o incorrectas, evaluadas en función de la convergencia de métodos para calificar la idoneidad de una respuesta. En segundo lugar, las habilidades medidas están correlacionadas con otras medidas de habilidad emocional (dado que las habilidades mentales tienden a estar intercorrelacionadas), y correlacionan moderadamente con rasgos socioemocionales que supuestamente aumentan o covarían con una mayor inteligencia emocional, incluidas la amabilidad, la empatía y la apertura (este último rasgo está generalmente correlacionado con las intelligen-

cias; Mayer, DiPaolo, y Salovey, 1990; Mayer, Roberts y Barsade, 2008). En tercer lugar, el nivel absoluto de habilidad en la resolución de problemas emocionales aumenta con la edad hasta mediada la edad adulta.

El modelo también predice que es más probable que las personas emocionalmente inteligentes (1) hayan sido criadas por padres socioemocionalmente sensibles, (2) sean capaces de comunicar sentimientos y hablar de ellos, (3) adopten generalmente menos actitudes defensivas, (4) sean capaces de abordar las emociones con eficacia y, si se desea, (5) desarrollen conocimientos especializados en un área emocional concreta, como la sensibilidad estética, moral o ética, la resolución de problemas sociales, el liderazgo, o el sentimiento espiritual (Mayer y Salovey, 1995).

En nuestra opinión, los límites de la IE se corresponden con la resolución básica de problemas centrada en el razonamiento emocional en sí mismo. Del mismo modo, existen otras habilidades importantes que se fusionan con la inteligencia emocional. Por ejemplo, el hecho de reconocer las diferencias culturales en la expresión emocional está relacionado con la IE, pero quizá sería mejor considerarlo un aspecto de la inteligencia cultural, ya que la información es tan relevante para la comprensión sociocultural como para la comprensión emocional (por ejemplo, Earley y Ang, 2003). Aunque estas habilidades conexas no forman parte de nuestro modelo, es probable que se solapen con la IE.

Modelos etiquetados de “Inteligencia Emocional”

Antecedentes de la mezcla de la(s) inteligencia(s) con los rasgos de personalidad

Además de los modelos de inteligencia emocional, existen modelos etiquetados de “inteligencia emocional”, pero que incluyen muchas cualidades y rasgos no intelectuales que, según nuestra opinión, pertenecen más bien a otras áreas de la personalidad. Sin duda, la idea de mezclar la inteligencia con otros factores no es novedosa. Nada menos que el prestigioso David Wechsler (1943, p. 103) ya se preguntaba “si las habilidades no intelectivas, es decir, las habilidades afectiva y conativa [motivacional] son admisibles como factores de la inteligencia general”. Y sugería que era probable que lo fueran. No obstante, un poco más adelante, aclaraba la idea: predicen un *comportamiento* inteli-

gente (en contraposición a la idea de que formarían parte de la inteligencia per se). Wechsler evitó pronunciarse, por así decirlo. Por un lado, en ocasiones definía la inteligencia como “la capacidad general o global de la persona para actuar intencionadamente, pensar racionalmente e interactuar efectivamente con su ambiente” (cursiva añadida; Wechsler, 1958, p. 7). Y, por otro lado, los tests de inteligencia que llevan su nombre se centran en medir las habilidades mentales.

Modelos mixtos: conjuntos de características de la personalidad, incluidas algunas relacionadas con la Inteligencia Emocional

Tras el trabajo de investigación de Wechsler, el problema parece haberse resuelto de forma satisfactoria para la mayoría: la inteligencia es una habilidad mental. Sin embargo, determinados investigadores en el ámbito de la inteligencia emocional han creado modelos mixtos, es decir, rasgos de la personalidad combinados con las habilidades de la inteligencia emocional. Admitimos que nuestros primeros artículos sobre inteligencia emocional podrían haberse interpretado de este modo (por ejemplo, Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990). Aunque (en nuestra opinión) dichos artículos establecieron un claro concepto de habilidad mental de la inteligencia emocional, también describían libremente los rasgos de la personalidad que podían acompañar a este tipo de inteligencia. Se afirmaba que la inteligencia emocional distinguía a aquellos que son “auténticos y afectuosos... [de aquellos que] parecen inconscientes y toscos”. También afirmábamos que las personas emocionalmente inteligentes exhiben “conductas de perseverancia en las tareas arduas” y adoptan “actitudes positivas ante la vida... que desembocan en mejores resultados y mayores recompensas para sí mismos y para los demás” (Salovey y Mayer, 1990, pp. 199-200). Puede que parezca que nosotros mismos mezclamos en dichos artículos tempranos habilidades claramente mentales con sus resultados y consecuencias.

Casi inmediatamente después de que se publicaran estos primeros artículos sobre inteligencia emocional, nos dimos cuenta de que era crucial establecer una distinción más clara entre el concepto de habilidad mental y sus resultados. Aunque ciertos rasgos, como la afectuosidad y la perseverancia, son importantes, creemos que se abordan mejor di-

Tabla 2

Evolución de los artículos periodísticos sobre "Inteligencia Emocional"

Goleman (1995)

Definición(es) general(es)

"Las habilidades llamadas aquí inteligencia emocional, entre las que se incluyen el autocontrol, el celo y la persistencia, así como la habilidad de cada uno para automotivarse" (Goleman, 1995, p. xii). [...] "Existe una palabra antigua para referirse al conjunto de habilidades representadas por la inteligencia emocional: carácter" (Goleman, 1995, p. 28).

Principales áreas de habilidades y ejemplos específicos

Conocer las emociones propias

*reconocer un sentimiento cuando se produce
*monitorizar los sentimientos en todo momento

Manejar las emociones

*manipular los sentimientos de manera que sean apropiados
*ser capaz de calmarse a uno mismo
*ser capaz de sacudirse la ansiedad, la melancolía o la irritabilidad desenfrenadas

Motivarse a uno mismo

*poner en orden las emociones al servicio de un objetivo
*demorar la gratificación e inhibir la impulsividad
*ser capaz de entrar en estado de "flujo"

Reconocer las emociones en los demás

*tener conciencia empática
*saber captar las necesidades o los deseos de los demás

Manejar relaciones

*tener la habilidad de manejar las emociones en los demás
*interactuar suavemente con los demás

Bar-On (1997)

Definición general

"La inteligencia emocional es... un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad general del individuo para hacer frente a las demandas y a las presiones del entorno" (Bar-On, 1997, p. 14).

Principales áreas de habilidades y habilidades específicas

Habilidades intrapersonales

*Autoconciencia emocional
*Asertividad
*Autoestima
*Autorrealización
*Independencia

Habilidades interpersonales

*Relaciones interpersonales
*Responsabilidad social
*Empatía

Escalas de adaptabilidad

*Resolución de problemas
*Comprobación de la realidad
*Flexibilidad

Escalas de manejo del estrés

*Tolerancia al estrés
*Control de impulsos

Estado anímico general

*Felicidad
*Optimismo

Petrides y Furnham (2003)

Definición general

"Constelación de disposiciones comportamentales y autopercepciones vinculadas a la emoción, evaluadas a través de medidas de autoinforme. La composición exacta de estas autopercepciones y disposiciones comportamentales varían entre las distintas conceptualizaciones, siendo unas . . . más amplias que otras" (Petrides y Furnham, 2003, p. 40).

Principales áreas de habilidades y habilidades específicas

*Adaptabilidad
*Asertividad
*Análisis emocional (propio y *ajeno)
*Expresión emocional
*Manejo de las emociones (ajenas)
*Regulación de las emociones
*Impulsividad
*Habilidades en relaciones
*Amor propio
*Automotivación
*Competencia social
*Manejo del estrés
*Empatía (rasgo)
*Felicidad (rasgo)
*Optimismo (rasgo)
(Petrides y Furnham, 2001, p. 428)

rectamente y como algo distinto de la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1993, 1997).

Tanto si nuestros escritos tempranos contribuyeron a la confusión como si no lo hicieron, la versión de Goleman (1995) de la inteligencia emo-

cional incluía determinadas cualidades de la personalidad claramente ajenas al ámbito de las inteligencias. Las cinco áreas que enumera Goleman se encuentran recogidas en la primera columna de la Tabla 2, integrada por (1) el conocimiento de las

propias emociones, (2) el manejo de las emociones, (3) la motivación propia, (4) el reconocimiento de las emociones en los demás, y (5) el control de relaciones. Cada una de las áreas está subdividida. Los atributos específicos de Goleman sometidos a la motivación, por ejemplo, incluyen las habilidades de controlar los impulsos, demorar la gratificación y entrar en estado de “flujo” (Goleman, 1995, p. 43). Aunque esto consistió más bien en un relato periodístico y no en un trabajo científico, Goleman reconoció que estaba pasando de la inteligencia emocional a algo mucho más amplio. Afirma que la “resiliencia del ego”... es muy parecido a lo que es [este modelo de] inteligencia emocional” debido a que incluye habilidades sociales (y emocionales) (Goleman, 1995, p. 44). Y apuntaba lo siguiente: “Existe una palabra antigua para referirse al conjunto de habilidades representadas por la inteligencia emocional: *carácter*” (Goleman, 1995, p. 285).

Goleman (1995) también parecía defender firmemente la capacidad predictiva de este modelo mixto. Según el autor, la inteligencia emocional aporta:

Una situación ventajosa en todos los dominios de la vida, desde el noviazgo y las relaciones íntimas, hasta la comprensión de las reglas tácitas que gobiernan el éxito en el seno de una organización

Goleman, 1995, p. 36

Su argumento de que “el CI engloba alrededor del 20% de los factores determinantes del éxito vital”, nos hacía suponer, tanto a nosotros como a otros compañeros, que la inteligencia emocional abarcaría prácticamente el “80% [restante] de los demás factores” (Goleman, 1995, p. 34). “Lo que sí podemos hacer, a la vista de los datos de que disponemos”, indicaba Goleman, “es avanzar que la inteligencia emocional puede resultar tan decisiva –y, en ocasiones, incluso más– que el CI”. La idea equívoca originada por estos argumentos fue abordada por Goleman en un excelente capítulo introductorio a la edición en el 10º aniversario de su libro (Goleman, 2005).

En la edición anterior de este capítulo (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), así como en otros artículos, expusimos con bastante detalle los motivos por los que sus afirmaciones no sólo carecían de res-

paldo empírico, sino que resultaban además poco convincentes (Mayer, 1998; Mayer y Cobb, 2000; Mayer y Salovey, 1997). En la edición del 10º aniversario de su libro, Goleman (2005) afirmó que se habían realizado interpretaciones erróneas de su libro y admitió que las ideas anteriormente expuestas eran poco realistas. Es comprensible que un libro sobre IE destinado al gran público ampliara el alcance de los resultados empíricos disponibles para resultar convincente. También es comprensible que los medios de comunicación populares aceptaran tales afirmaciones. Sin embargo, en nuestra opinión, la comunidad científica debería haber tenido un ojo más crítico en lo que respecta a esa vaga interpretación de un constructo científico.

Posteriormente, surgieron diversos modelos mixtos que utilizaban el término *inteligencia emocional*. Por ejemplo, el modelo de Bar-On (1997) de inteligencia emocional se concibió a efectos de dar respuesta a la pregunta “¿Por qué hay unas personas más capaces que otras para tener éxito en la vida?” Un modelo más reciente de Petrides y Furnham (2001, 2003) parece cubrir prácticamente el mismo terreno. También se han presentado otras aproximaciones similares (por ejemplo, Tett, Fox y Wang, 2005). En la Tabla 2 se recoge un compendio de dos de estos modelos. Por ejemplo, en sus medidas de autoinforme, Bar-On incluía características como la autoconciencia emocional, la asertividad, la autoestima, la autorrealización y la independencia.

¿Son los modelos mixtos de inteligencia emocional realmente inteligencia emocional?

Los modelos mixtos han sido objeto de numerosas críticas en la literatura del campo de la psicología. Refiriéndose concretamente al modelo de inteligencia emocional de Goleman (1998), Locke (2005) lo tachó de “absurdo”. Sin embargo, para ser justos, debemos tener en cuenta que Goleman escribe como periodista, no como científico. En 2008, al abordar esta materia en la *Annual Review of Psychology*, se llegó a la conclusión de que el concepto de modelos mixtos era discutible (Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Y en este aspecto quizá resulte más relevante el hecho de que los estudios recientes reflejan cada vez más la idea de que el proyecto de medida resultante de tales modelos ha fracasado (Daus y Ashkanasy, 2003; Grubb y McDaniel, 2007; Mayer, Roberts y Barsade, 2008;

Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Zeidner, Roberts y Matthews, 2008). Más adelante, en este mismo capítulo, comentaremos estos problemas.

El problema reside en que el concepto de modelo mixto de inteligencia emocional se encuentra desvinculado de los conceptos hermanados de emoción e inteligencia. Hay que recordar que Goleman (1995) reconoce que su modelo es algo diferente del modelo de fortaleza del ego de Block y Block (1980). Petrides y Furnham (2003) hacen mención de la solapación de contenido entre lo que analizan y los Cinco Grandes rasgos de la personalidad. Los Cinco Grandes son factores que se miden a menudo, como extraversión-introversión, estabilidad-neuroticismo, apertura a la experiencia-conventionalismo, responsabilidad-irresponsabilidad, y amabilidad-antipatía (por ejemplo, Goldberg, 1990); todos ellos parecen tener poco que ver con la inteligencia emocional. Estos modelos mixtos, desvinculados de los conceptos de “emoción” e “inteligencia”, han incluido asimismo conceptos del pensamiento constructivo (Epstein y Meier, 1989), la fortaleza del ego (Block y Block, 1980), la deseabilidad social (Paulhus, 1991), la percepción social (Chapin, 1967), además de otros muchos constructos.

La medida de la inteligencia emocional

Los modelos de habilidad mental de la inteligencia emocional, así como los modelos mixtos, han dado lugar a la creación de instrumentos para medir la inteligencia emocional. La evaluación más directa de estos modelos de habilidad mental de la inteligencia emocional se lleva a cabo a través de medidas de habilidad. Las medidas de habilidad tienen la ventaja de exponer el nivel de rendimiento de una persona en una tarea determinada. En este apartado abordamos dichas medidas de habilidad y en un breve apartado posterior analizaremos las medidas de los modelos mixtos.

Medidas de inteligencia emocional

Primeros trabajos

Remitimos a los lectores a nuestro capítulo del primer *Handbook* para la consulta de las medidas tempranas que desembocaron en el trabajo empírico actual en materia de inteligencia emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Dicho capítulo analiza las medidas precursoras de habilidades concretas vin-

culadas a la percepción de las emociones. En el capítulo en cuestión se incluían diversas escalas de medición no verbal de la emoción como, por ejemplo, los rostros (Buck, 1976; Campbell, Kagan y Krathwohl, 1971; Kagan, 1978; Rosenthal et al., 1979), así como información adicional sobre nuestro propio trabajo en el desarrollo de medidas de la inteligencia emocional.

En los últimos 20 años se han presentado numerosas medidas de habilidad de la IE mejoradas y revisadas que resaltamos brevemente en el presente escrito. Al igual que los modelos de inteligencia emocional en un ámbito más general, las escalas de habilidad de la IE pueden dividirse en dos grandes grupos: medidas de “habilidades específicas” y medidas del “modelo integrativo”. Los tests de habilidades específicas se centran en un área o subárea concreta de la inteligencia emocional, mientras que mediante el modelo integrativo se aplican tests que abarcan diversas áreas distintas de la inteligencia emocional. A continuación describimos diversos ejemplos de dichas escalas.

Ejemplos de medidas de habilidades específicas

Quizá el área más ampliamente desarrollada de la medida de habilidades específicas en la inteligencia emocional atañe a la evaluación de la habilidad de las personas a la hora de percibir emociones en rostros. Entre estas medidas, quizá el instrumento más ampliamente utilizado es el *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy* (DANVA), desarrollado por Nowicki y sus colaboradores (por ejemplo, Nowicki y Carton, 1993; Pitterman y Nowicki, 2004). Las diferentes versiones de estos tests miden las habilidades de las personas a la hora de evaluar las emociones en caras, gestos y a través de la percepción auditiva. Por ejemplo, en la versión del test de las caras adultas, se muestra a los participantes un conjunto de 24 caras divididas por emociones básicas y equiparadas por género. A continuación, los participantes deben indicar la emoción presente en la cara en cuestión. Otra escala relativamente reciente digna de destacar en este aspecto es el *Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test* [test de percepción de estados anímicos en rostros japoneses y caucásicos] (JACBART; Matsumoto et al., 2000).

Además del área de la percepción de emociones en rostros, en las áreas de la comprensión emocional y del manejo emocional se han añadido re-

cientemente nuevos elementos a las escalas de habilidad. Entre dichos tests se encuentran el *Situational Test of Emotional Understanding* (STEU) y el *Situational Test of Emotion Management* (STEM; MacCann y Roberts, 2008). El STEU formula preguntas sobre la habilidad de la persona para percibir situaciones emocionales complejas y reaccionar frente a ellas. Entre dichas preguntas hay unas más contextualizadas y otras menos. Un ejemplo de pregunta poco contextualizada es la siguiente:

En un momento dado, disminuye o se extingue la probabilidad de que se produzca una situación no deseada. Lo más probable es que la persona afectada sienta: (a) arrepentimiento; (b) esperanza; (c) alegría; (d) tristeza; (e) alivio
MacCann y Roberts, 2008, p. 542

Las preguntas más contextualizadas son similares, pero añaden elementos concretos como por ejemplo: “Un supervisor para quien resulta desagradable trabajar abandona la oficina de Alfonso. Lo más probable es que Alfonso sienta...(?)” (MacCann y Roberts, 2008, p. 542). Las respuestas al STEU están vinculadas a una teoría de evaluación emocional desarrollada por Roseman (2001); la respuesta correcta a la pregunta anteriormente formulada en el sistema de Roseman es “(e) alivio”.

El STEM se centra en el manejo emocional, a diferencia del STEU, que se centra en la comprensión emocional. En el STEM, en cuya virtud se lleva a cabo una evaluación de juicio situacional, se exponen breves situaciones hipotéticas a los participantes; a continuación, las respuestas correctas en lo que respecta al manejo emocional se vinculan a las respuestas indicadas por dos grupos de expertos que respondieron a la escala.

Ejemplos de medidas del modelo integrativo

Las medidas del modelo integrativo son similares a las medidas de habilidades específicas anteriormente descritas, pero en lugar de medir tan sólo un área de la inteligencia emocional, miden múltiples áreas. Como tales, suelen ser más largas y extensas que las medidas de habilidades específicas. La *Assessment of Children's Emotion Skills* o ACES, de Schultz e Izard (por ejemplo, Schultz et al., 2001), mide las habilidades de los niños para evaluar emociones en dibu-

jos o caras, comprender las emociones generadas por situaciones sociales, y apreciar las emociones derivadas de comportamientos sociales. Ha sido aplicada con éxito en diversos estudios de investigación y describiremos uno de ellos en el apartado titulado “Ejemplos de la investigación sobre IE”.

En nuestro propio laboratorio, hemos desarrollado el MSCEIT (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*). El MSCEIT es una escala compuesta por 141 ítems y diseñada para medir (1) la percepción de las emociones, (2) la utilización de las emociones para facilitar el pensamiento, (3) la comprensión de las emociones, y (4) el manejo de las emociones: estas cuatro áreas se corresponden con las cuatro ramas de nuestro modelo. Cada una de las ramas abarca dos tareas. El área de la percepción de emociones, por ejemplo, se divide en “caras” y “dibujos”. En la tarea de las “caras”, los participantes en el test visualizan una serie de caras y responden en qué medida puede estar presente una emoción concreta (por ejemplo: tristeza, miedo, felicidad, etc.) a través de una escala de 5 puntos. La tarea de los “dibujos” es similar, pero aquí se utilizan imágenes abstractas y fotografías de paisajes en lugar de rostros.

El área de la facilitación se mide a través de las tareas de “sensación” y “facilitación”. En lo que respecta a la tarea de sensación, por ejemplo, se pide a los participantes en el test que generen un nivel moderado de una emoción (por ejemplo, alegría) y que a continuación vinculen sensaciones, como el sabor dulce o la temperatura fresca, a tales emociones. En la facilitación se pide a los participantes que vinculen un estado de ánimo al tipo de pensamiento que podría realzar dicho estado de ánimo.

El área de la comprensión emocional se mide a través de las tareas de “combinación de emociones” y “cambios emocionales”. En la tarea de la combinación de emociones, los participantes vinculan combinaciones de emociones básicas a combinaciones más complejas: por ejemplo, el “enfado” y el “disgusto” podrían tener una vinculación razonablemente elevada con el “desprecio”. En la tarea de los cambios emocionales, se pregunta, por ejemplo, qué emoción podría desatarse si se intensificara otra emoción (por ejemplo, la frustración intensificada podría traducirse en rabia).

Por último, la capacidad para manejar las emociones se evalúa mediante una tarea de manejo emocional y una tarea de relaciones emocio-

nales. En ambas tareas se presentan breves situaciones emotivas hipotéticas y se pregunta cuál es el mejor modo de manejar las emociones en cada situación. El manejo emocional se centra en la regulación de las emociones propias; las relaciones emocionales se centran en la regulación de los sentimientos de los demás.

Puntuación del MSCEIT

La puntuación del MSCEIT y de sus versiones anteriores ha dado lugar a diversos criterios potenciales para determinar el grado de idoneidad de las respuestas. Entre dichos criterios se encuentran el consistente en identificar la respuesta correcta en función de la respuesta dada por un grupo de población general (es decir, la muestra normativa) o criterio consenso, o el que identifica la respuesta correcta en función del consenso de expertos en el ámbito de la emoción (o criterio experto). Otra opción para determinar la respuesta correcta únicamente es válida para determinadas tareas, como la de las expresiones faciales, y consiste en preguntar a las personas que aparecen en las imágenes cómo se sentían en el momento en que se tomó la fotografía (criterio target). El trabajo realizado con la versión anterior, llamada *Multifactor Emotional Intelligence Scale*, indicó que los métodos consenso, experto y *target* utilizados para las mismas tareas, coincidían en las mismas respuestas (Mayer y Geher, 1996). En el trabajo con el MSCEIT se han utilizado procedimientos más rigurosos. Fueron 21 los expertos en el ámbito de la emoción que proporcionaron respuestas al test. Las respuestas determinadas por los expertos coincidían enormemente con las respuestas correctas determinadas a través del método consenso en la muestra general. Estas coincidencias añaden confianza al método experto de puntuación, quizá, como el método óptimo de determinación de las respuestas correctas. El tipo de información emocional difiere de la información que generalmente recogen los tests de inteligencia estándar y, por consiguiente, requiere el uso de diferentes métodos de puntuación. Sin embargo, la existencia de dos métodos de puntuación independientes resulta confuso para algunos investigadores, y otros expertos encuentran problemática la falta de un método de puntuación real y verídico (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002).

La coherencia de las tareas del MSCEIT

La medida de la inteligencia emocional según el modelo integrativo nos indica el grado de correla-

ción, si es que lo hay, entre las diferentes áreas de la inteligencia emocional. El MSCEIT y sus versiones anteriores dejan claro que la inteligencia emocional es una habilidad unitaria. Es decir, las tareas se encuentran, por lo general, positivamente intercorrelacionadas. Además del factor general de la IE, pueden identificarse otros factores subsidiarios. Una solución para la estructura factorial del MSCEIT divide la inteligencia emocional en tres áreas: (1) percepción emocional, (2) comprensión emocional, y (3) manejo emocional. Las demás soluciones guardan coherencia con el modelo de las cuatro ramas. No obstante, ciertos estudios han recomendado para el MSCEIT la utilización de modelos de factores alternativos (Palmer et al., 2005).

La inteligencia emocional como modelo mixto medida a través de escalas de autoinforme

Así como el modelo de habilidad de la inteligencia emocional ha dado origen a medidas de inteligencia emocional, lo mismo ha ocurrido con los modelos mixtos. Estos modelos se basan prácticamente en su totalidad en las medidas de autoinforme. Como tales, se basan en el concepto que tiene una persona de sí misma y de las motivaciones de dicha persona en el manejo de las emociones.

Las medidas de habilidad poseen evidencias de validez del *proceso*. Por ejemplo, los tests de inteligencia incluyen un proceso de puntuación que comprueba si los participantes pueden resolver los problemas correctamente, con independencia de lo que ellos afirmen. Las medidas de autoinforme carecen de tales evidencias de validez: ¿cuál es el grado de validez de una hipotética medida de inteligencia autoinformada en la que se pregunta simplemente al participante cuál es su nivel de inteligencia? De hecho, la inteligencia evaluada a través de medidas de autoinforme presenta una correlación relativamente baja con la inteligencia real medida mediante escalas de habilidad (por ejemplo, Paulhus, Lysy y Yik, 1998). Y lo mismo ocurre con respecto a la inteligencia emocional, en cuyo caso las correlaciones entre el MSCEIT y una escala de autoinforme basada en nuestro modelo de cuatro ramas oscilaba entre $r = 0,07$ y $r = 0,19$ en dos muestras (Brackett et al., 2006).

La mayoría de las escalas de modelos mixtos, además de utilizar medidas de autoinforme, miden simplemente rasgos extraídos del estudio empírico de la personalidad que no están relacionados con la

inteligencia emocional. El Emotional Quotient Inventory de Bar-On (EQi) incluye factores más o menos coherentes con los atributos personales enumerados en la Tabla 2 del presente capítulo, que abarcan desde la autorrealización hasta la felicidad.

Tales tests exhiben, en gran medida, un efecto halo positivo-negativo en el modo en que las personas se describen a sí mismas. El EQi de Bar-On, por ejemplo, tiene una correlación negativa y muy elevada (en el rango de $r = -0,50$ a $r = 0,75$) con medidas de afecto negativo, como el *Depression Inventory* de Beck y la *Self-Rating Depression Scale* de Zung. Asimismo, presenta una correlación positiva con rasgos relacionados con el afecto positivo. La aplicación a nivel internacional de la medida de Bar-On y del cuestionario 16PF de Cattell (por ejemplo, Cattell, Cattell y Cattell, 1993) indicó que el modelo de Bar-On presentaba una correlación positiva permanente (rango de r generalmente comprendido entre $r = 0,40$ y $r = 0,60$) con la estabilidad emocional y con componentes de extraversión, incluidos la valentía social y la afectuosidad social (Bar-On, 1997, pp. 110-111). Tests como el de Bar-On o el de Tett (Tett, Fox y Wang, 2005), y las escalas de Petrides y Furnham (2001, 2003) se solapan con escalas de la personalidad como la medida NEO-PI del modelo de los Cinco Grandes a un nivel tan elevado como las medidas expresamente diseñadas como medidas alternativas del propio modelo de los Cinco Grandes (Mayer, Salovey y Caruso, 2008, Tabla 1).

¿Qué predice la inteligencia emocional?

A continuación nos ocupamos de la validez predictiva de la inteligencia emocional (dejando excluidas las medidas de los modelos mixtos). La inteligencia emocional predice resultados específicos en ámbitos restringidos, aunque importantes, de la interacción social. Aunque la inteligencia emocional constituye la varianza única, también se solapa, al menos a niveles reducidos, con otras variables generalmente evaluadas. Por este motivo, los investigadores interesados por la inteligencia emocional deberían analizar en su trabajo la validez incremental de la IE, comparando las evaluaciones de IE con medidas de habilidad cognitiva y de otros rasgos de la personalidad generalmente evaluados, como los Cinco Grandes. Por último, dado que determinados estudios han mostrado efectos diferenciales en función del sexo, proponemos que los in-

vestigadores analicen sus datos para determinar si los efectos de la IE son similares entre hombres y mujeres. Comenzaremos nuestra exposición con tan sólo dos ejemplos de algunos de los interesantes estudios de investigación llevados a cabo en este ámbito y acto seguido analizaremos con un carácter más general qué es lo que predice la IE.

Ejemplos de trabajos de investigación sobre IE

Rosete (2005, 2009) llevó a cabo un estudio en el ámbito profesional que ilustra el porqué es crítico analizar múltiples aspectos del rendimiento directivo. Estudió a 117 directivos de un organismo público australiano a través del MSCEIT, así como a través de una escala de la personalidad (16 PF) y de una escala de autoinforme de la IE. Asimismo, recabó puntuaciones sobre gestión del rendimiento basadas en un exhaustivo conjunto de datos y conversaciones entre el directivo y su supervisor. Estos comportamientos con respecto al rendimiento tenían dos vertientes: “qué ejecutaban” y “cómo lo ejecutaban”. La escala del “qué ejecutaban” indicaba la medida en que el directivo alcanzaba determinados objetivos, como alcanzar los ingresos previstos o disminuir los costes en seguros de salud. Las puntuaciones de “cómo lo ejecutaban” analizaba las conductas de liderazgo como, por ejemplo, “facilita la cooperación y el trabajo en grupo”, “se expresa con claridad”, y “desprende sensación de determinación y dirección”. El MSCEIT predijo significativamente el rendimiento en cuanto al “qué”, explicando el 5% de la varianza una vez controladas la habilidad cognitiva y la personalidad. Sin embargo, más interesante fue el hecho de que la IE explicara el 22% de la varianza del rendimiento relativo al “cómo”, incluso una vez consideradas la habilidad cognitiva y la personalidad. Estos resultados indican que la IE podría desempeñar un papel más importante en el modo en que realizan su trabajo los directivos que en las propias funciones que ejecutan.

En una serie de estudios, Trentacosta e Izard (2007) analizaron el conocimiento emocional de unos niños y la relación entre dicho conocimiento emocional y el rendimiento académico de aquéllos. Por ejemplo, estos autores estudiaron a 193 niños de preescolar en un colegio urbano en el que se encontraban mayoritariamente escolarizados niños procedentes de familias de rentas bajas y pertenecientes a minorías. De estos alumnos de educación

infantil, 142 tuvieron un seguimiento hasta primer grado (Trentacosta e Izard, 2007). Los investigadores recabaron diversas medidas de atención, habilidad verbal, cercanía alumno-profesor y competencias académicas. Además, utilizaron una medida de “regulación emocional” (una medida de negatividad e inestabilidad emocional similar al neuroticismo del modelo de los Cinco Grandes), y la *Assessment of Children's Emotions Skills* (ACES), que mide la percepción de emociones en las expresiones faciales, las emociones presentes en determinadas situaciones sociales y las emociones en las conductas sociales.

En este estudio en particular, los niños que obtuvieron altas puntuaciones en el ACES mostraban una mayor atención al profesor y a los materiales del test en las aulas, una mayor habilidad verbal y un rendimiento académico global más elevado, comprendido en el rango de $r = 0,20$ a $r = 0,40$. (Estos hallazgos son similares a los resultados arrojados por otros estudios llevados a cabo por estos autores y sus colaboradores). En un modelo analítico de trayectorias creado a través de un modelo de ecuaciones estructurales, los autores llegaron a la conclusión de que el conocimiento emocional tiene un impacto directo e independiente sobre el rendimiento académico de $r = 0,17$ ($p < 0,05$) una vez controladas las numerosas variables restantes del estudio, incluidas la inteligencia, la emocionalidad y la atención.

Análisis de estudios recientes

Los trabajos de investigación anteriormente mencionados constituyen tan sólo dos ejemplos del creciente trabajo empírico en el ámbito de la IE. El campo de la inteligencia emocional ha sido recientemente objeto de tres análisis y críticas muy notables que se centran especialmente en las medidas en función de las habilidades. Resumiremos aquí brevemente los principales puntos y conclusiones de dichos análisis en lo que respecta a qué predice la IE.

En un artículo de Zeidner, Roberts y Matthews (2008), “The Science of Emotional Intelligence,” publicado en el *European Psychologist*, los escritores dividen la investigación sobre IE en cuatro aproximaciones conceptuales, que, a la hora de realizar la medición, reducen a dos: la de habilidad y la del modelo mixto aquí descritas, alegando que “los análisis de las diferentes medidas de IE . han sido generalmente estructurados en torno a esta

distinción” (Zeidner et al., 2008, p. 68). En su apartado sobre los criterios utilizados en el test, exponen determinadas conclusiones empíricas a favor de ambos tipos de instrumentos. Más adelante, sin embargo, concluyen que es necesaria una moratoria en el desarrollo de nuevos instrumentos de autoinforme y que deben desarrollarse más medidas objetivas (es decir, más medidas de habilidad). Esta recomendación parece basarse en su propia conclusión de que resulta complicado distinguir las escalas de los modelos mixtos de las bien conocidas dimensiones de la personalidad.

Para conocer con más detalle qué es lo que predice la IE, es necesario estudiar uno de los otros dos trabajos aquí analizados: el artículo de Mayer, Salovey y Caruso (2008), “Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits?” publicado en el *American Psychologist*. Este análisis se elaboró en torno al cisma existente en este ámbito entre la habilidad y los modelos mixtos y en él se alegaba (en gran medida, como hacemos aquí) que el término inteligencia emocional debía aplicarse preferentemente tan sólo al modelo de habilidad. El análisis empírico de medidas quedó resumido, en gran parte, en una tabla relativa a los resultados representativos de la IE. Dicha tabla abordaba las cuestiones sobre la validez incremental de la IE en la predicción de diferentes medidas de comportamiento social, aislados los Cinco Grandes y la inteligencia verbal. Cinco de los estudios ilustraron dicha predicción incremental.

En lo que respecta a los otros dos análisis, la *Annual Review* centró principalmente su interés en abordar las cuestiones relativas a los resultados de la IE. Este análisis puede considerarse más bien como un trabajo consensual, ya que reunió a los autores de los otros dos análisis anteriormente mencionados y a otro experto en la materia independiente. Los autores aportaron un análisis cualitativo de resultados recabados a partir de 1990 de todas las medidas de habilidad conocidas de la IE. Sus conclusiones con respecto a la inteligencia emocional fueron recogidas en la Tabla 2 y en los comentarios relativos a la misma (Mayer, Roberts y Barsade, 2008, p. 525).

Sus conclusiones fueron las siguientes: Los niños, los adolescentes y los adultos con mayor inteligencia emocional exhibían mejores relaciones sociales que los demás. En la mayoría de los estudios analizados, existía una correlación positiva entre la

Tabla 3

El Systems Set y la integración en éste de partes de la personalidad

Las cuatro áreas del Systems Set

NOMBRES DEL SYSTEMS SET	DESARROLLO ENERGÉTICO
Breve descripción	Las motivaciones y las emociones se fusionan para promover la energía psíquica del individuo
Rasgos generalmente relevantes	Motivaciones específicas del logro, el poder, la afiliación; emocionalidad positiva y negativa, así como tendencias específicas hacia emociones (por ej., felicidad, tristeza, etc.)
Rasgos del TEI Que organizados en consonancia	Automotivación; felicidad (rasgo)

IE y los índices de buenas relaciones y competencias sociales, y una correlación negativa entre la IE y el uso de estrategias interpersonales destructivas y los índices de desviación social. Además, las personas con puntuaciones elevadas en IE eran consideradas como más agradables y empáticas y con una mayor destreza social que las demás. Tal y como cabe esperar, estos resultados también eran aplicables a unas mejores relaciones íntimas y familiares (sobre las que, sin embargo, existían menos estudios y resultados). Asimismo, las conclusiones eran aplicables a los entornos laborales, en los que los empleados con una elevada IE exhibían un rendimiento más positivo, conectaban mejor con los demás y dejaban en los demás mejores sensaciones en reuniones de trabajo estresantes. Algo que despertó especialmente el interés de los investigadores y educadores en el ámbito de la inteligencia fue que a pesar de que la IE estaba positivamente correlacionada con un mayor rendimiento académico, esta correlación positiva quedaba eliminada cuando se aislaba el CI. Por último, aquellos que obtenían mayores puntuaciones en inteligencia emocional también presentaban niveles más elevados de bienestar subjetivo que sus pares.

La mayoría de las relaciones analizadas entre la IE y los criterios anteriormente mencionados oscilaban entre $r = 0,20$ y $r = 0,30$, y muchas relacio-

nes seguían siendo significativas una vez aisladas determinadas variables de control. A pesar de todo, ¿estos resultados pueden ser decepcionantes para los lectores que consideran que un único constructo psicológico representa el 80% de la varianza en importantes resultados vitales! A efectos de poner en contexto estos resultados de la IE, Meyer y sus colaboradores (2001) resaltaron que los psicólogos deben sentirse satisfechos al hallar relaciones en este ámbito –comparables a los hallados entre, por ejemplo, calificaciones académicas y rendimiento laboral ($r = 0,16$), antecedentes penales y reincidencia ($r = 0,18$), y sexo y peso ($r = 0,26$), entre otros–.

El futuro de la inteligencia emocional

Saber captar la energía de las aproximaciones de los modelos mixtos

En lo expuesto anteriormente en el presente capítulo, ha podido parecer que descartábamos los modelos mixtos para la medición de la inteligencia emocional. Aunque es cierto que nos mostramos escépticos ante la idea de que esta aproximación se traduzca en avances en la comprensión de la inteligencia emocional *per se*, reconocemos que muchos de los rasgos estudiados en los modelos mixtos tienen una importancia considerable. Esta es la razón por la que recomendamos llamar a dichos rasgos por

ORIENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO	MANEJO EJECUTIVO	EJECUCIÓN DE LA ACCIÓN
Las inteligencias actúan sobre el conocimiento para promover la resolución de problemas	Automonitorización, autorregulación, defensa	Estilos personalizados de comportamiento junto con y afrontamiento planes de acción
Inteligencia emocional, inteligencia, competencias, optimismo-pesimismo, el yo real, el yo ideal, amor propio, etc.; modelos mentales de otras personas y del mundo	Autoconciencia, automonitorización, actitud defensiva, represión-	Apego seguro; sociabilidad, timidez, habilidades sociales, competencias de grupo sensibilización, afrontamiento centrado en los problemas, afrontamiento centrado en la emoción
Percepción emocional; amor propio; conciencia social; empatía (rasgo); optimismo (rasgo)	Adaptabilidad; regulación emocional; impulsividad (reducida); manejo del estrés	Asertividad; expresión emocional; manejo de las emociones de los demás; relaciones

su nombre: aspectos de la personalidad, más que de la inteligencia emocional.

Algunos psicólogos han puesto de relieve la idea de que tales rasgos debían llamarse inteligencia emocional simplemente por el hecho de que no encajan perfectamente en, digamos, la aproximación de los Cinco Grandes con respecto a la personalidad. Los Cinco Grandes (anteriormente descritos) son cinco rasgos generalmente utilizados para representar algunos de los aspectos básicos del funcionamiento personal. Sin embargo, no hay nada en el ámbito de la psicología de la personalidad que presione a los investigadores a escoger entre la inteligencia emocional y los Cinco Grandes.

De hecho, existen diversos modelos recientes de personalidad con los que se pueden además estudiar rasgos como el optimismo y la motivación de logro, y competencias como la diversidad-sensibilidad, entre otras. Ciertos modelos permiten organizar los rasgos en grandes grupos, como la aproximación de los Cinco Grandes y las variaciones actuales de ésta, como el modelo HEXACO y el modelo de los 10 aspectos (por ejemplo, DeYoung, Quilty y Peterson, 2007; Goldberg, 1990). Otros modelos dividen la personalidad en áreas funcionales, como la energía mental de la persona (por ejemplo, motivaciones y emociones), o la autorregulación (por ejemplo, el autodomínio, el auto-

control y la planificación). Entre estos últimos modelos se incluyen el modelo del *Mischel and Shoda's Cognitive-Affective Personality System* (CAPS) (por ejemplo, Mischel, 2004) y la división del Systems Set (por ejemplo, Mayer, 2003, 2005). El "New Big Five", de McAdams y Pal (2006), es un modelo híbrido que divide la personalidad en rasgos, adaptaciones características y otras cualidades.

El anteriormente mencionado Systems Set divide la personalidad en cuatro áreas y puede resultar especialmente idóneo para la organización de características de la personalidad en modelos mixtos (Mayer, 2003). La primera de las cuatro áreas es la del *Desarrollo Energético*, que se refiere a las motivaciones personales y las emociones que se combinan para realzar la energía psicológica de la persona. La segunda consiste en la *Orientación del Conocimiento*, que se ocupa del modo en que se combinan las inteligencias y el conocimiento para guiar la energía mental. La tercera consiste en la *Ejecución de la Acción*, que incluye los planes y procedimientos de una persona para intervenir en las situaciones a las que se enfrenta. Por último existe una *Conciencia Ejecutiva* que abarca el autodomínio y la autoorientación.

El Systems Set sirve como un organizador aceptable de los rasgos de la personalidad. En un estudio, por ejemplo, la clasificación de 70 rasgos de la personalidad generalmente analizados resultó

para los participantes mucho más sencilla a través de su organización en estos cuatro grupos que a través de su organización mediante otras divisiones de la personalidad. Mediante la aplicación en dicho estudio del Systems Set, se pudo asignar el 97% de los rasgos a áreas concretas y los jueces coincidieron en estas asignaciones muy por encima de lo previsible al azar (Mayer, 2003).

En la Tabla 3 se recoge un ejemplo del modo en que se pueden organizar las características relacionadas con la IE. En la parte superior se encuentran las cuatro áreas del funcionamiento personal, divididas según el modelo del Systems Set. A continuación se encuentran cuatro descripciones de dichas áreas. Debajo hay algunos rasgos prototípicos que describen cada área. Por ejemplo, el *Desarrollo Energético* se encuentra descrito por rasgos como la *necesidad de logro* y el *afecto positivo*. O, por citar otro ejemplo, la *Conciencia Ejecutiva* se encuentra descrita por rasgos como la autoconciencia y el autodomínio.

En la última fila de la Tabla 3, el método se aplica al *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* [Cuestionario de la Inteligencia Emocional Rasgo] (TEIQue; Petrides y Furnham, 2003). Esta medida de autoinforme basada en un modelo mixto evalúa 15 cualidades, incluidas, entre otras, la adaptabilidad, la asertividad, la percepción emocional y la expresión emocional. Resulta complicado establecer una compatibilidad entre estos rasgos y la inteligencia emocional según una conceptualización aceptable. Sin embargo, es sencillo clasificarlos según el modelo del Systems Set, tal y como se muestra en la última fila de la Tabla 3.

Cuando en el artículo del *American Psychologist* recomendábamos que los rasgos de la personalidad se etiquetaran como rasgos de la personalidad, nos basábamos en parte en que se debía garantizar que el campo de la inteligencia emocional sobreviviera y prosperara como un ámbito científico acreditado. Sin embargo, el otro motivo que nos llevaba a hacer tal recomendación reside en que, a nuestro parecer, gran parte de la energía subyacente tras los modelos mixtos puede contribuir más generalmente al campo actual de la psicología de la personalidad si los investigadores en la materia encuentran el modo de integrar su trabajo en ese ámbito hoy en día floreciente. Esperamos que la descripción anterior sirva como ilustración del modo en que esto último podría conseguirse.

La habilidad mental del razonamiento emocional: ¿se trata realmente de un tipo de inteligencia?

Para volver al concepto de habilidad mental de la inteligencia emocional, existen otras dos cuestiones frecuentemente planteadas con respecto a la IE. La primera de ellas es la siguiente: ¿Es la inteligencia emocional (como habilidad) una inteligencia, un talento o una capacidad adquirida? Responder a esta pregunta depende, en cierta medida, de la definición que cada uno atribuya a los términos “inteligencia”, “talento” y “capacidad”. A nuestro juicio, una inteligencia es una habilidad mental que implica el razonamiento abstracto en función de la información presente en un ámbito de cierta envergadura y trascendencia. Por consiguiente, tanto las habilidades de comprensión verbal y de organización perceptiva como la inteligencia emocional constituyen inteligencias. Por el contrario, los “talentos” implican la combinación de operaciones físicas muy practicadas con actividades mentales, presentes, por ejemplo, en determinados tipos de actuaciones musicales y proezas atléticas. Las capacidades mentales, como las demostradas en el juego del ajedrez, implican el despliegue de habilidades sumamente focalizadas en dominios restringidos. Dado que es complicado actualmente determinar la demarcación exacta entre inteligencias, talentos y capacidades, dicha demarcación será más bien subjetiva.

Otro aspecto que responde a la pregunta de si la IE es una verdadera inteligencia reside en su carácter universal *versus* transcultural. Nosotros consideramos que la inteligencia emocional es universal o prácticamente universal, y que dicha universalidad refuerza su condición de inteligencia. El MSCEIT ha sido traducido a numerosos idiomas, como el francés, el español, el japonés o el noruego, y parece funcionar de un modo análogo en diferentes culturas. Otro test de medida de la IE basado en habilidades específicas, el *Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test* (JACBART) tiene por objeto el análisis, por parte de los participantes, de rostros de dos culturas distintas, y el test se ha aplicado válidamente con gente de muchas partes del mundo. Ahora bien, los traductores del MSCEIT, por ejemplo, han requerido en numerosas ocasiones modificar ítems para adaptarlos a culturas concretas a efectos de adecuar su contenido a las expectativas culturales nacionales. En otras palabras, aunque la IE puede ser universal, la interpretación de ítems concretos puede variar en cierta

medida de una cultura a otra. Según parece, existen tanto aspectos universales de la comprensión emocional como aspectos de dicha comprensión que, en el ámbito cultural, son específicos. Una vez más, esto parece guardar coherencia con el concepto de inteligencia según se entiende actualmente.

Se requiere investigación adicional

Ya hemos apuntado que la inteligencia emocional forma parte de un grupo más amplio de inteligencias “calientes” (Mayer, Salovey y Caruso, 2004). Estas inteligencias calientes recibieron dicho nombre por estar vinculadas a una información personalmente relevante que provoca a menudo reacciones personales en los individuos, relacionadas con el dolor, el placer, la impotencia, la emocionalidad o el juicio moral. De las inteligencias que se solapan parcialmente, la inteligencia social se está reoperacionalizando como habilidad mental y en los últimos tiempos ha reavivado el interés de los expertos (por ejemplo, Legree, 1995; Sternberg y Smith, 1985; Weis y Süß, 2007; Wong, Day, Maxwell y Meara, 1995). Un creciente grupo de investigadores respalda la existencia de una inteligencia práctica o exitosa (Sternberg, 2003). Asimismo, se han hecho referencias recientes a las inteligencias cultural, personal y espiritual (Earley y Ang, 2003; Emmons, 2000; Mayer, 2009). Es necesario profundizar más en la investigación sobre el grado en que se solapan y entrecruzan dichas inteligencias, ya que además son realmente pocos los trabajos realizados a este respecto. Asimismo, una vez se sepa más acerca de las inteligencias calientes como grupo, habrá que profundizar en los conocimientos sobre la relación e integración de éstas con las inteligencias “frías”.

El entusiasmo por la inteligencia emocional es justificable

Volviendo a la inteligencia emocional en sí misma, consideramos que merece el entusiasmo desatado. La rigurosa búsqueda de nuevas inteligencias puede desembocar en una importante y creciente facultad predictiva con respecto a las medidas actuales de inteligencia. Consideramos que la inteligencia emocional identifica un área de habilidad previamente pasada por alto y crítica para determinados ámbitos importantes del funcionamiento humano. Antes de la teoría, las habilidades de inteligencia emocional permanecían ocultas en los confines entre la habilidad mental y las disposiciones no cognitivas.

Numerosos investigadores dedicados al estudio de la inteligencia se sintieron aliviados cuando Scarr (1989) salió en defensa de la inteligencia tradicional con la declaración de que las “virtudes humanas... como la bondad en las relaciones humanas, y los talentos en las disciplinas de la música, la danza y la pintura, no deben denominarse inteligencias”. Sin embargo, hay un área indefinida entre ambos elementos. La habilidad musical, después de todo, está relacionada con la inteligencia (por ejemplo, Schellenberg, 2006). Lo que intuíamos nosotros era que había algo más que una simple emocionalidad entre las personas tachadas en ocasiones de sensibleras, blandengues, sensibles o atormentadas. La inteligencia emocional es la habilidad mental que discurre entre las emociones.

Esta conclusión tiene una repercusión social. Scarr (1989) considera que calificar un atributo como inteligencia regula el comportamiento social, de manera que se valora serlo más que antes. La autora asume que éste es uno de los motivos por los que algunos han calificado capacidades que no son inteligencias, por ejemplo la afectuosidad, como una inteligencia. Por consiguiente, el hecho de identificar una inteligencia real podría, quizá, reajustar valores. Por ejemplo, las personas que tienen diferentes tipos de habilidades se muestran generalmente más convincentes a la hora de comunicar sus habilidades y limitaciones. A menudo vemos cómo los conductores se dan rápidamente por vencidos y dicen cosas como “no sé utilizar los mapas” (inteligencia espacial reducida) y pasan el mapa a algún acompañante o ponen el GPS. Esperamos que llegue el día en que, en lugar de calificar directamente a alguien de “blandengue”, “sensiblero” o “ultrasensible”, las personas se sientan cómodas para decir “no sé interpretar las emociones; ayúdame a entender cómo puedo sosegar a mi amigo”. El hecho de pasar la tarea de la interpretación emocional a la persona que puede llevarla a cabo (o incluso a algún tipo de sensor emocional del futuro) desembocaría en un reajuste de valores sociales que resultaría sensato para todos.

Conclusión

Es creciente el consenso alcanzado en la defensa de que la inteligencia emocional implica la capacidad de razonar con precisión a través de la emoción y de la información emocional, y que la emoción fomenta el pensamiento. Cada vez hay una mayor demanda

de “descartar” las conceptualizaciones cuya calificación como *inteligencia emocional* no tiene sentido. Como alternativa, dichas conceptualizaciones pueden traspasarse al campo de la psicología de la personalidad, en el que tienen mayor cabida. La investigación actual indica que los modelos de habilidad mental de la inteligencia emocional pueden describirse como una inteligencia estándar y que empíricamente cumplen los criterios de una inteligencia estándar. La inteligencia emocional, por consiguiente, proporciona el reconocimiento de un nuevo y fascinante campo de las habilidades humanas.

Notas

¹ El problema del significado de inteligencia es antiguo en este campo y no debería desanimarnos. Spearman (1927, p. 24) apuntó:

Los más fervientes defensores de la inteligencia empiezan a dudar de sí mismos. De presumir ingenuamente que su naturaleza le viene directamente dada por su nombre, pasan ahora a investigar cuál es realmente esta naturaleza. En el último acto, la verdad queda revelada: en realidad, el nombre no tiene en absoluto un significado definido, demuestra no ser más que una palabra hipostatizada, aplicada indiscriminadamente a todo tipo de cosas.

* Los tres primeros autores declaran que reciben cánones por derechos de autor por la venta de una herramienta de evaluación, el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) publicado por MHS, Inc., y analizado en el presente capítulo.

Referencias

Adams, S. (7 de abril de 1997). Dilbert. En *Boston Globe* (sección tebeos), Boston, Massachusetts.

Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception (The new version)*. Berkeley: University of California Press.

Bain, A. (1855-1977). The senses and the intellect. Londres: John W. Parker y Son. [Reimpreso en D. N. Robinson (Ed.), *Significant contributions to the history of psychology: 1750-1920 [Serie A: Orientations; Vol. 4]*. Washington, DC: University Publications of America.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Bennetts, L. (Marzo de 1996). Emotional savvy. *Parents*, 56-61.

Block, J. y Block, J. H. (1980). *The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behavior*. En W. A. Collins (Ed.), *The Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 13, pp. 33-101). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Brackett, M. y Mayer, J. D. (2003). *Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 64, 1147-1158.

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.

Buck, R. (1976). *A test of nonverbal receiving ability: Preliminary studies*. *Human Communication Research*, 2, 162-171.

Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. Nueva York, Nueva York: Guilford Press.

Buck, R., Miller, R. E. y Caul, D. F. (1974). *Sex, personality, and physiological variables in the communication of emotion via facial expression*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 587-596.

Campbell, R. J., Kagan, N. I., y Krathwohl, D. R. (1971). *The development and validation of a scale to measure affective sensitivity (empathy)*. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 407-412.

Cattell, R. B., Cattell, A. K. y Cattell, H. E. P. (1993). *Sixteen Personality Factor Questionnaire, quinta edición*. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.

Chapin, F. S. (1967). *The social insight test*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. Nueva York, Nueva York: Grosset-Putnam.

Daus, C. S. y Ashkanasy, N. M. (2003). *Will the real emotional intelligence please stand up? On deconstructing the emotional intelligence “debate.”* *Industrial-Organizational Psychologist*, 41, 69-72.

De Young, C. G., Quilty, L. C. y Peterson, J. B.

- (2007). *Between facets and domains: 10 aspects of the Big Five*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 880-896.
- Earley, P. C. y Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, California: Stanford University Press.
- Ekman, P. (1973). *Darwin and facial expression: A century of research in review*. Nueva York, Nueva York: Academic Press.
- Emmons, R. A. (2000). *Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern*. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 3-26.
- Epstein, S. y Meier, P. (1989). *Constructive thinking: A broad coping variable with specific components*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 332-350.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind* (ed. 10º aniversario). Nueva York, Nueva York: Basic-Books.
- Gardner, H. (Marzo de 1997). "Who owns 'intelligence?'" Ponencia, en G. Sinatra (Presidente) y C. Bereiter (Ponente), *Expanding our concept of intelligence: What's missing and what could we gain?* Simposio en la 00ª Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Chicago, Illinois.
- Goldberg, L. R. (1990). *An alternative "description of personality": The Big-Five factor solution*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Nueva York, Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York, Nueva York: Bantam.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional* (ed. 10º aniversario). Nueva York, Nueva York: Bantam.
- Gottman, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Nueva York, Nueva York: Simon & Schuster.
- Griffith, B. (17 de noviembre de 1996). Zippy the Pinhead. *Boston Globe* (sección tebeos), Boston, Massachusetts.
- Grubb, W. L. y McDaniel, M. A. (2007). *The feasibility of Bar-On's Emotional Quotient Inventory Short Form: Catch me if you can*. *Human Performance*, 20, 43-59.
- Henig, R. M. (junio de 1996). *Are you smarter than you think?* *McCall's*, 84-91.
- Hilgard, E. R. (1980). *The trilogy of mind: Cognition, affection, and conation*. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16, 107-117.
- Izard, C. E. (1993). *Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes*. *Psychological Review*, 100, 68-90.
- Jung, C. (1921/1971). *Psychological types* (H. G. Baynes, Traduc.; R. F. C. Hull, Traduc. Rev.). Princeton, New Jersey: Princeton University Press. [Obra original publicada en 1921].
- Kagan, N. (1978). *Affective sensitivity test: Validity and reliability reliability*. Trabajo presentado en la 86ª reunión de la Asociación Americana de Psicología [American Psychological Association], San Francisco, California.
- Legree, P. J. (1995). *Evidence for an oblique social intelligence factor established with a Likert-based testing procedure*. *Intelligence*, 21, 247-266.
- Leuner, B. (1966). *Emotional intelligence and emancipation*. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 193-203.
- Leuner B. (1966). *Emotional intelligence and emancipation*. *Praxis Kinderpsychol. Kinderpsychiatrie*, 15, 193-203.
- MacCann, C. y Roberts, R. (2008). *New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data*. *Emotion*, 8, 540-551.
- MacLean, P. D. (1973). *A triune concept of the brain and behavior*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Matsumoto, D., LeRoux, J., y Wilson-Cohn, C., Raroque, J., Kooken, K., Ekman, P., Yri-zarry, N., Loewinger, S., Uchida, H., Yee, A., Amo, L., y Goh, A. (2000). *A new test to measure emotion recognition ability: Matsumoto and Ekman's Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test (JACBART)*. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 179-209.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Mayer, J. D. (1995a). *The System-Topics Framework and the structural arrangement of systems within and around personality*. *Journal of Personality*, 63, 459-493.
- Mayer, J. D. (1995b). *A framework for the classification of personality components*. *Journal of Personality*, 63, 819-877.
- Mayer, J. D. (1999). *Emotional intelligence: Popu-*

- lar or scientific psychology? *APA Monitor*, 30, 50.
- Mayer J. D. (2000). *Emotion, intelligence, emotional intelligence*. En J. P. Forgas (Ed.), *The Handbook of Affect and Social Cognition* (pp. 410-31). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Mayer, J. D. (2003). *Structural divisions of personality and the classification of traits*. *Review of General Psychology*, 7, 381-401.
- Mayer, J. D. (2005). *A tale of two visions: Can a new view of personality help integrate psychology?* *American Psychologist*, 60, 294-307.
- Mayer, J. D. (2009). *Personal intelligence expressed: A theoretical analysis*. *Review of General Psychology*, 13, 46-58.
- Mayer, J. D., Chabot, H. F. y Carlsmith, K. M. (1997). *Conation, affect, and cognition in personality*. En G. Matthews (Ed.), *Cognitive science perspectives on personality and emotion* (pp. 31-63). Nueva York, Nueva York: Elsevier.
- Mayer, J. D. y Cobb, C. D. (2000). *Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?* *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- 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 Geher, G. (1996). *Emotional intelligence and the identification of emotion*. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). *Human abilities: Emotional intelligence*. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- 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, 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. 3-31). Nueva York, Nueva York: BasicBooks.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (1997). *Emotional IQ test* (CD ROM). Needham, Massachusetts: Virtual Knowledge.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). *Models of emotional intelligence*. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Nueva York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2004). *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*. *Psychological Inquiry*, 60, 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2008). *Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?* *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J.D. y Stevens, A. (1994). *An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood*. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373.
- McAdams, D. P. y Pals, J. L. (2006). *A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality*. *American Psychologist*, 61, 204-217.
- Meyer, G. J., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., Dies, R. R., Eisman, E. J., Kubiszyn, T. W. y Read, G. M. (2001). *Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues*. *American Psychologist*, 52, 128-165.
- Mischel, W. (2004). *Toward an integrative science of the person*. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-22.
- Nowicki S. J. y Carton J. (1993). *The measurement of emotional intensity from facial expressions*. *Journal of Social Psychology*, 133, 749-750.
- Oatley, K. (2004). *Emotional intelligence and the intelligence of emotions*. *Psychological Inquiry*, 15, 216-221.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R. y Stough, C. (2005). *A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0*. *Intelligence*, 33, 285-305.
- Paulhus, D. L. (1991). *Measurement and control of response bias*. En J. P. Robinson, P. R. Shaver y L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-60). Nueva York, Nueva York: Academic Press/Harcourt Brace Jovanovich.
- Paulhus D. L., Lysy D. C. y Yik M. S. M. (1998). *Self-report measures of intelligence: Are they useful as proxy IQ tests?* *Journal of Personality*,

- 66, 525-554.
- Payne, W. L. (1986). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self-integration; relating to fear, pain and desire*. *Dissertation Abstracts International*, 47, (01), p. 203A. (University Microfilms No. AAC 8605928).
- Peterson, K. S. (18 de febrero de 1997). *Signs of intelligence: Do new definitions of smart dilute meaning?* USA Today, Section D, p. 1.
- 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.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). *Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction*. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Pitterman H. y Nowicki S. J. 2004. *A test of the ability to identify emotion in human standing and sitting postures: The diagnostic analysis of non-verbal accuracy-2 posture test (DANVA2-POS)*. *Genetic Social and General Psychological Monographs*, 130, 146-162.
- Plutchik, R. (1984). *Emotions: A general psychoevolutionary theory*. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 197-219). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Publilius Syrus. (1961). "Sententiae." En J. W. Duff y A. M. Duff (Eds.), *Minor Latin poets*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. [Obra original publicada en el año 100 a.C. aprox.]
- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L. y Archer, D (1979). *Sensitivity to non-verbal communication: The PONS Test*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Roseman, I. J. y Evdokas, A. (2004). *Appraisals cause experienced emotions: Experimental evidence*. *Cognition and Emotion*, 18, 1-28.
- Rosete, D. (12-14 de junio de 2005). *A leaders edge – what attributes make an effective leader?* Trabajo presentado en la 5ª Conferencia Anual sobre Inteligencia Emocional, Holanda.
- Rosete, D. (2009). *A leaders edge – what attributes make an effective leader?* Manuscrito en elaboración.
- Saarni, C. (1990). *Emotional competence: How emotions and relationships become integrated*. En R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 36, pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1997). *Emotional competence and self-regulation in childhood*. En P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Nueva York, Nueva York: BasicBooks.
- Saarni, C. (en prensa). *Developing emotional competence*. Nueva York, Nueva York: Guilford Press.
- Salerno, J. G., (1996). *The whole intelligence: Emotional quotient (EQ)*. Oakbank, South Australia: Noble House of Australia.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1994). *Some final thoughts about personality and intelligence*. En R. J. Sternberg y P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 303-318). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Scarr, S. (1989). *Protecting general intelligence: Constructs and consequences for intervention*. En R. L. Linn (Ed.), *Intelligence: Measurement, theory, and public policy*. Urbana: University of Illinois Press.
- Schaffer, L. F., Gilmer, B. y Schoen, M. (1940). *Psychology* (p. xii). Nueva York: Harper & Brothers.
- Schellenberg, E. G. (2006). *Long-term positive associations between music lessons and IQ*. *Journal of Educational Psychology*, 98, 457-468.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P. y Youngstrom, E. A. (2001). *Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations for to social difficulties and withdrawal*. *Development and Psychopathology*, 13, 53-67.
- Segal, J. (1997). *Raising your emotional intelligence*. Nueva York, Nueva York: Holt.

- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a high E.Q: A parents' guide to emotional intelligence*. Nueva York, Nueva York: Harper-Collins.
- Simmons, S. y Simmons, J. C. (1997). *Measuring emotional intelligence with techniques for self-improvement*. Arlington, Texas: Summit Publishing Group.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Nueva York, Nueva York: Macmillan.
- Steiner, C. M. (1986). *When a man loves a woman*. Nueva York, Nueva York: Grove Press.
- Steiner, C. M. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Fawnskin, California: Personhood Press.
- Steiner, C. y Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Nueva York, Nueva York: Avon.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Nueva York, Nueva York: Penguin Books.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. Nueva York, Nueva York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (2003). *A broad view of intelligence: The theory of successful intelligence*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55, 139-154.
- Sternberg, R. J. y Smith, C. (1985). *Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication*. *Social Cognition*, 3, 168-192.
- Taylor, G. J., Ryan, D. y Bagby, R. M. (1985). *Toward the development of a new self-report alexithymia scale*. *Psychotherapy and psychosomatics*, 44, 191-199.
- Terman, L. M. (1921). II [Segunda contribución an "Intelligence and its measurement: A symposium"]. *Journal of Educational Psychology*, 12, 127-133.
- Tett, R. P., Fox, K. E. y Wang, A. (2005). *Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 859-888.
- Thorndike, R. L. y Stein, S. (1937). *An evaluation of the attempts to measure social intelligence*. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- Time. (2 de octubre de 1995). [Portada]. Nueva York: Time Warner.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness: Vol. 1, The positive affects*. Nueva York, Nueva York: Springer.
- Trentacosta, C. J. e Izard, C. E. (2007). *Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade*. *Emotion*, 7, 77-88.
- Van Ghent D. (1953). *The English novel: Form and function*. Nueva York, Nueva York: Harper & Row.
- Wechsler, D. (1940). *Nonintellective factors in general intelligence*. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Wechsler, D. (1943). *Non-intellective factors in general intelligence*. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 38, 100-104.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4ª ed.). Baltimore, Maryland: Williams y Wilkins.
- Weis, S. y Süß, H. M. (2007). *Reviving the search for social intelligence – A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity*. *Personality and Individual Differences*, 42, 3-14.
- Weisinger, H. (1997). *Emotional intelligence at work*. Nueva York: Jossey-Bass.
- Wong, C. T., Day, J. D., Maxwell, S. E. y Meara, N. M. (1995). *A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students*. *Journal of Educational Psychology*, 87, 117-133.
- Woodworth, R. S. (1940). *Psychology* (4ª ed.). Nueva York, Nueva York: Henry Holt.
- Young, P. T. (1936). *Motivation of behavior*. Nueva York, Nueva York: Wiley.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2008). *The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies*. *European Psychologist*, 13, 64-78.