



Revista Interuniversitaria de Formación del  
Profesorado

ISSN: 0213-8646

emipal@unizar.es

Universidad de Zaragoza

España

FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo; EXTREMERA PACHECO, Natalio  
La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey  
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 63-93  
Universidad de Zaragoza  
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# ***La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey***

Pablo FERNÁNDEZ BERROCAL

Natalio EXTREMERA PACHECO

Universidad de Málaga

Correspondencia:

Facultad de Psicología,  
Departamento de Psicología Básica  
Universidad de Málaga

Campus de Teatinos s/n,  
E-29071, Málaga

Pablo Fernández Berrocal

Tel. 952-131086

Fax: 952-132631

E-mail: berrocal@uma.es

Natalio Extremera Pacheco

Tel. 95 213 25 97

Email: nextremera@uma.es

Recibido: 18-10-2005

Aceptado: 25-11-2005

## **RESUMEN**

Un desafío fascinante para la escuela actual es educar a los alumnos tanto académica como emocionalmente. Este desafío está justificado por el número creciente de programas de prevención e intervención para jóvenes en España. Muchos de estos programas incluyen habilidades de Inteligencia Emocional (IE), pero carecen de un marco teórico y empírico. En este artículo, los autores describen los modelos actuales de IE. En especial, explican el modelo de Mayer y Salovey y los instrumentos desarrollados para medir la IE. Es el modelo con mayor apoyo empírico pero, paradójicamente, el más desconocido en el campo educativo español, y puede constituir un marco útil para los programas de IE en la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** Inteligencia emocional, Educación emocional, Modelos de inteligencia emocional, Instrumentos de medida de la inteligencia emocional.

## ***Emotional Intelligence and emotional education from Mayer and Salovey's model***

### **ABSTRACT**

A fascinating challenge for schools nowadays is to educate students both academically and emotionally. This challenge is justified by the growing number of youth prevention and development programs in Spain. Many of these programs include some emotional intelligence (EI) abilities, but they lack a theoretical and empirical framework. In this article,

the authors describe current EI models. In particular, Mayer and Salovey's model and the way it measures EI abilities are explained. This is the model with greatest empirical support and, paradoxically, it is the least known in the Spanish educational field, and it can be a useful framework to conceptualise school-based EI programs.

**KEYWORDS:** Emotional intelligence, Emotional education, Emotional intelligence measuring tools.

## **Introducción**

Las instituciones del siglo XXI han asumido la necesidad de educar a las personas en los nuevos conocimientos técnicos y teóricos oportunos para sobrevivir en la sociedad de la información y el conocimiento (términos no siempre intercambiables) en la que nos hallamos inmersos. No obstante, de forma simultánea a la sociedad del conocimiento coexiste la denominada sociedad del riesgo. Riesgos antiguos y nuevos que por los cambios socioeconómicos producidos durante el siglo XX se han agudizado e inciden, de forma especial, en los niños y en los adolescentes (WEISSBERG, KUMPFER & SELIGMAN, 2003). Por ejemplo:

*Fernando tiene 16 años, es un chico inteligente, saca buenas notas y, en general, es un adolescente poco problemático. Fernando tiene moto pero no le gusta como a la mayoría de sus compañeros utilizar el casco porque le resulta incómodo. Ayer resbaló en una curva porque el suelo estaba mojado por la lluvia. Ahora se encuentra en el hospital en coma.*

Fernando forma parte del 48% de los motoristas implicados en un accidente mortal que no llevaban casco cuando éste ocurrió, o del 54% de los que iban como pasajero y tampoco llevaban casco (INE, 2005). La principal causa de muerte en España son las enfermedades cardiovasculares (34%). Sin embargo, entre los jóvenes de 15 a 34 años la principal causa de muerte son los accidentes de tráfico. Probablemente, Fernando no sabía que no utilizar el casco multiplica por cuatro la probabilidad de morir en un accidente de motocicleta o ciclomotor, pero lo que sí sabía es que era más seguro conducir con casco que sin él.

*Laura tiene 17 años, es una chica inteligente y aplicada y el año que viene quiere estudiar Derecho y, probablemente, lo conseguirá porque sus notas son excelentes. Desde hace un año sale con Raúl, y como muchos adolescentes tienen relaciones sexuales completas. Algunas veces utilizan como método anticonceptivo el preservativo, pero en alguna que otra ocasión no han empleado ningún método anticonceptivo. Tras unos días de*

*retraso en el periodo, Laura se ha hecho la prueba del embarazo y ésta ha sido positiva. Laura está pensando en la posibilidad de abortar.*

Laura es una de las 23.000 adolescentes entre 15 y 19 años que quedaron embarazadas de forma no deseada durante el año 2003 (INE, 2005) y de las cuales aproximadamente el 47% decidió finalmente abortar.

¿Han sido causados estos acontecimientos por falta de información? Sería una paradoja que en el auge de la sociedad del conocimiento de lo que carezcan estos adolescentes sea precisamente de información. En nuestra opinión, las consecuencias de los comportamientos de Fernando y Laura no se deben a una falta de conocimiento. Mas bien se trata de una falta de habilidades emocionales y sociales para afrontar y resolver los dilemas de su vida cotidiana (FERNÁNDEZ-BERROCAL & RAMOS, 2002; 2004).

Estas dos ilustraciones son dos ejemplos de otros tantos problemas con los que los adolescentes se encuentran en su vida cotidiana. Según datos del *Department of Health and Human Services* de EE.UU., aproximadamente entre un 20% y 30% de los adolescentes se implican en múltiples conductas de riesgo para su salud física y mental, problemas como el consumo de drogas, conductas sexuales de riesgo, conducción temeraria, violencia, y su salud mental, entre otros (U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES, 2003). Cifras que según el Ministerio de Sanidad y Consumo de España, a falta de datos propios, son generalizables a nuestro país (MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO, 2005). Como el propio Ministerio reconoce, la introducción de la educación para la salud como materia transversal en el curriculum escolar por la LOGSE, a principios de los 90, no ha logrado que nuestros jóvenes hayan alcanzado los objetivos de salud inicialmente previstos por nuestras instituciones.

Para afrontar estos múltiples problemas, las instituciones han reconocido que además de información y formación intelectual los niños y los adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas. En definitiva, han suscrito la importancia del aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos (LOPES & SALOVEY, 2004; MAYER & COBB, 2000).

La escuela del siglo XXI ha asumido y reflejado desde el inicio este debate y se ha comprometido con la doble misión de educar tanto la cabeza como el corazón, lo académico y lo emocional. Con la certeza de que ambos tipos de aprendizajes están inseparablemente interconectados y que se trata de una falsa dicotomía:

No es necesario apostar por uno de ellos en detrimento del otro (FERNÁNDEZ-BERROCAL & EXTREMER, 2002).

Para dar respuesta a estos problemas y riesgos potenciales, diferentes organizaciones e instituciones han propuesto diversas iniciativas. En nuestro país, podemos encontrar en las publicaciones y páginas Web del Ministerio de Sanidad y Consumo y el Ministerio de Educación y Ciencia, así como en las correspondientes publicaciones y páginas Web de cada comunidad autónoma y diversas organizaciones no gubernamentales, diferentes programas de prevención y promoción educativa que van desde la educación vial, la alimentación saludable y el ejercicio físico, hasta el consumo de tabaco y alcohol, y el multiculturalismo, pasando por los métodos anticonceptivos y la educación en valores.

De forma que las escuelas, institutos e incluso las universidades, aunque en menor medida, han sido saturadas de la implementación simultánea de programas de prevención. Esta situación de sobre respuesta política e institucional bienintencionada ya se produjo en los 90 en EE.UU. La conclusión diez años después, tras un análisis riguroso y crítico, es que no se puede mantener en el tiempo este tipo de intervención descoordinado y fragmentado porque pueden convertirse en algo incluso contraproducente para los estudiantes (GREENBERG, WEISSBERG, O'BRIEN, ZINS, FREDERICKS, RESNIK & ELIAS, 2003). En especial, porque en muchas ocasiones la puesta en marcha de estos programas responde a la agenda política determinada por la presión de los medios de comunicación ante algún fenómeno mediático como ha podido ocurrir recientemente con el acoso escolar. La secuencia habitual suele tener este perfil. Una vez decidida su necesidad social, a la puesta en marcha de los programas se les da una gran difusión en la prensa, luego se ponen en funcionamiento y, lamentablemente, este suele ser el final de la historia. Primordialmente, porque los programas suelen ser breves, están implementados por personal no especializado, no están vinculados con el profesorado de las escuelas en las que se organizan y carecen de una evaluación posterior de su impacto ya sea a corto o medio plazo, en parte, porque no están diseñados y dotados con presupuesto para ello.

Si analizamos estos programas, nos encontramos que más allá de los contenidos específicos informativos sobre conductas y hábitos saludables (e. g., drogas, sexualidad, alimentación...), tratan de intervenir y mejorar algunos de los aspectos emocionales y sociales del alumno aunque sin partir en la mayoría de los casos de un modelo teórico explícito. En EE.UU., una de las propuestas más interesantes e integradoras proviene de lo que se denomina *Social and Emotional Learning* (SEL; aprendizaje emocional y social; ver [www.casel.org](http://www.casel.org)). Los principios del SEL se proponen como un marco integrador para coordinar todos

los programas específicos que se aplican en la escuela bajo el presupuesto básico de que los problemas de conducta que afectan a los jóvenes están causados por los mismos factores de riesgo emocional y social. De esta forma, la mejor manera de prevenir estos problemas específicos de conducta sería mediante el desarrollo práctico de las habilidades emocionales y sociales de los niños en un ambiente positivo y estimulante (GREENBERG & AL., 2003; WEISSBERG & O'BRIEN, 2004). La efectividad y la solidez de estos programas SEL ha quedado reflejado por la evidencia positiva de los diferentes meta-análisis realizados para comprobar su efectividad en la promoción de conductas saludables en los alumnos (para un resumen ver WEISSBERG & O'BRIEN, 2004).

Los programas SEL están inspirados, enmarcados y basados en el concepto de Inteligencia Emocional (IE) desarrollado por Peter Salovey y John Mayer en 1990 (SALOVEY & MAYER, 1990) y difundido con gran éxito comercial por Daniel Goleman en 1995 con un libro con el mismo título (GOLEMAN, 1995). No obstante, bajo la etiqueta de los programas SEL encontramos programas que entrenan habilidades básicas relacionadas directamente con la IE como la percepción emocional, la comprensión emocional o la regulación emocional y aspectos más amplios y de orden superior vinculados con la personalidad como la autoestima, la perseverancia, la asertividad o el optimismo (ver la magnífica recopilación de ZINS, WEISSBERG, WANG & WALBERG, 2004).

Esta diferencia de enfoques se debe al modelo teórico con respecto a la IE en el que cada uno de estos programas se sitúa.

## **Modelos de IE**

La categorización conceptual más admitida en IE distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información (MAYER, SALOVEY & CARUSO, 2000).

*El modelo mixto* es una visión muy amplia que concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (BAR-ON, 2000; BOYATZIS, GOLEMAN & RHEE, 2000; GOLEMAN, 1995). En nuestro país en el ámbito educativo, ha sido el modelo teórico más extendido como fruto del éxito editorial del *bestseller* de Goleman.

*El modelo de habilidad* es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento.

Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta visión funcionalista de las emociones recuerda las definiciones clásicas de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio (STERNBERG & KAUFMAN, 1998). Partiendo de esta definición, la IE se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (MAYER & SALOVEY, 1997). Asimismo, se considera un sistema inteligente y como tal debe formar parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente con la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (MAYER, CARUSO & SALOVEY, 1999). Al contrario de los modelos mixtos, los autores defienden que la IE entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (GREWAL & SALOVEY, 2005). El presente artículo se centra en este segundo modelo, que es el acercamiento teórico que más investigación está generando y cuyo planteamiento científico despierta una mayor atención entre los investigadores sociales pero, en cambio, ha recibido menor difusión en nuestro país en el ámbito educativo.

### ***El Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)***

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son:

*“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (MAYER & SALOVEY, 1997).*

Salovey (en prensa) resalta que en el contexto escolar los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma adecuada a la escuela. Por supuesto, los profesores deben también emplear su IE durante su actividad docente para guiar con éxito tanto sus emociones como las de sus alumnos. A continuación describimos en qué consisten estas cuatro habilidades emocionales y algunas situaciones en las que tanto profesores como alumnos las ponen en práctica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **La percepción emocional**

La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás. En clase, por ejemplo, los alumnos ponen en práctica diariamente estas habilidades cuando regulan sus acciones en el aula tras una mirada seria del profesor. Igualmente, el profesorado también hace uso de esta habilidad cuando observa los rostros de sus alumnos, y percibe si están aburriéndose, o si están entendiendo la explicación y, tras decodificar la información de sus rostros, actúa cambiando el ritmo de la clase, incluyendo alguna anécdota para despertar el interés o bien poniendo un ejemplo para hacer más comprensible la explicación del tema. En un nivel de mayor complejidad, los profesores con altas habilidades de percepción emocional son aquellos que perciben y son conscientes del estado de ánimo del alumnado y cuando preguntan a un alumno *“Pedro, ¿te pasa hoy algo?, te noto algo raro”* son capaces de identificar la discrepancia entre lo que él puede estar sintiendo o pensando y aquello que realmente verbaliza. Esta capacidad para discriminar las discrepancias entre el comportamiento verbal y las manifestaciones expresivas del alumno le permite al profesor saber que, a pesar de que el alumno afirme en un primer momento que no ocurre nada, no es totalmente cierto y que ahora es el momento oportuno para ofrecerse a hablar y escuchar el problema, proporcionando apoyo y comprensión.

## **La facilitación o asimilación emocional**

La facilitación o asimilación emocional implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante. En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando nuestro pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información. Por ejemplo, algunos alumnos necesitan para concentrarse y estudiar un cierto estado anímico



positivo, otros en cambio de un estado de tensión que les permita memorizar y razonar mejor. Estas diferencias personales explican el fenómeno de que algunos alumnos no estudien para los exámenes hasta el último momento (dos o tres días antes), que es cuando el estado de tensión de la situación les ayuda a centrarse en la tarea. Otras veces, es el propio profesor el que a través de la inducción de un estado emocional en sus alumnos potencia el pensamiento creativo o innovador, por ejemplo, cuando utiliza en clase determinados tipos de música para crear un estado emocional propicio que ayude a realizar actividades creativas como componer poesía o realizar actividades plásticas. Pero el profesorado también pone en práctica esta habilidad durante su labor docente, por ejemplo, son muchos los profesores que saben intuitivamente que hay ciertos estados de ánimo negativos que les pueden influir a la hora de corregir los exámenes finales del trimestre. Ellos mismos reconocen que la valoración a un mismo examen varía en función del estado anímico (positivo vs. negativo) y por ello prefieren puntuarlos en momentos en los que su estado anímico es más neutro y serán, por tanto, más imparciales con sus alumnos.

### ***La comprensión emocional***

La comprensión emocional implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica un actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias (i.e., los celos pueden considerarse una combinación de admiración y amor hacia alguien junto con un matiz de ansiedad por miedo a perderla debido a otra persona). Por otra parte, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, por ejemplo, las generadas durante una situación interpersonal (i.e., el remordimiento que surge tras un sentimiento de culpa y pena por algo dicho a un compañero, de lo que te arrepientes ahora). Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros (i.e., la sorpresa por algo no esperado y desagradable, el enfado posterior y su expresión, y finalmente el sentimiento de culpa debido a esa manifestación de ira desmedida) y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios (i.e., sentimientos de amor y odio sobre una misma persona). Las habilidades de comprensión emocional son puestas en práctica también a diario por el alumnado. Los estudiantes utilizan esta habilidad para ponerse en el lugar de algún compañero que está pasando por una mala racha (e.g., malas notas, enfermedad, divorcio de los padres...) y ofrecerle apoyo. O para

anticipar sus estados emocionales: la mayoría de los alumnos comprometidos por sus estudios reconocen que les surgirán remordimientos si salen a divertirse en vísperas de un examen en vez de quedarse en casa estudiando y algunos prefieren, por ello, retrasar la salida hasta después del examen. El profesorado hace también uso a diario en el aula de estas habilidades. Aquellos con un elevado conocimiento emocional, en especial, de una alta comprensión del estilo emocional y la forma de actuar de sus alumnos, son capaces de conocer qué estudiantes están pasando por problemas fuera del aula y les podrán ofrecer un mayor apoyo; saben qué alumnos encajaran mejor o peor las críticas por su bajo rendimiento en un trabajo, adaptando los comentarios en función de si se lo tomarán como un reto o como algo que les desmotive a seguir; saben qué alumnos no debe poner juntos en las bancas o bien distinguen perfectamente cuándo es mejor cortar la progresión de una broma para que la clase no se les vaya de las manos.

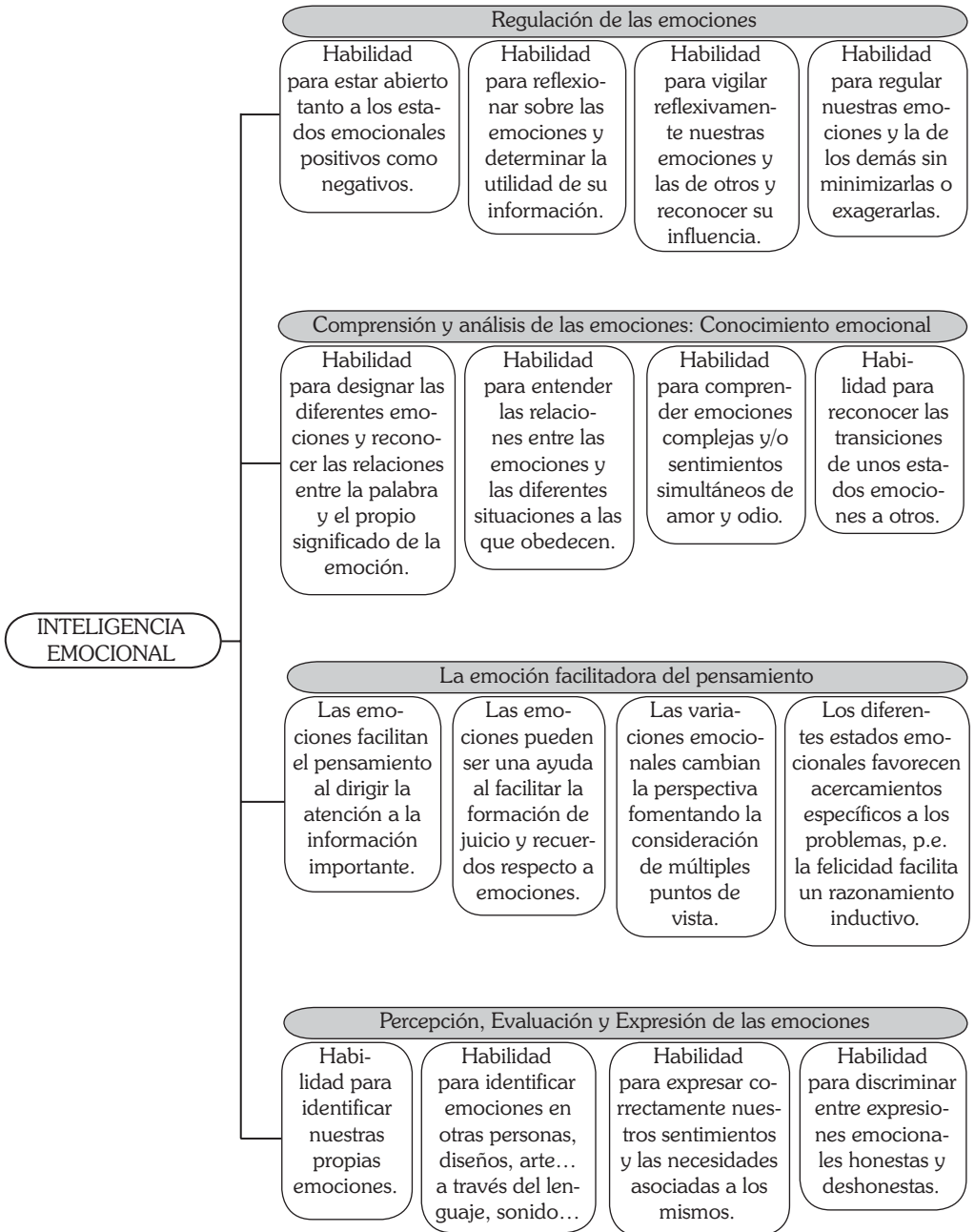
### ***La regulación emocional***

La regulación emocional es la habilidad más compleja de la IE. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual. Por ejemplo, cada vez que un alumno se ve involucrado en un conflicto interpersonal en el recreo, (e. g., un niño le quita el balón a otro para jugar) una resolución no agresiva del conflicto implica la puesta en práctica de habilidades de regulación o manejo de situaciones interpersonales. Igualmente, cuando llegan los exámenes y la ansiedad del alumnado empieza a incrementar, cada alumno utiliza diferentes estrategias de regulación intrapersonal para sobrellevar esa etapa de estrés sin que le afecte en el rendimiento (e.g., hablar con otros contándoles cómo se siente de nervioso, petición de ayuda a compañeros, desdramatizar la importancia del examen, escuchar música, realizar actividades deportivas...). En el profesorado, puesto que la enseñanza es reconocida como una de las tareas profesionales más estresante, la utilización de habilidades de regulación es indispensable y sumamente recomendable. Por ejemplo, a nivel intrapersonal, existen diversas estrategias que el profesorado puede emplear con objeto de

reducir las consecuencias del conocido síndrome de estar quemado (*burnout* docente) o para evitar la aparición de síntomas de ansiedad o depresión. Entre ellas, estarían el apoyo social y la comunicación de los problemas laborales a los compañeros, llevar a cabo actividades agradables y distractoras, escuchar música, tener aficiones, hacer ejercicio físico o practicar algún deporte, relativizar los problemas académicos diarios, tomar ciertos contratiempos inevitables con sentido del humor... En lo que a regulación interpersonal se refiere, también el profesorado debe ponerlas en práctica diariamente. En primer lugar con el alumnado, por ejemplo, saber cuándo alentar a sus alumnos para motivarlos hacia la consecución de una meta (i.e., incitarlo a dar lo mejor de ellos mismos), o hacerlos sentir cautelosos y precavidos ante un próximo examen al que van demasiado confiados, o bien, ser un mediador reflexivo y ecuánime cuando dos estudiantes se pelean en el aula, apaciguando la disputa acalorada entre ellos, intentando que nadie se sienta afectado y creando un clima desenfadado. En segundo lugar deben poner estas habilidades en juego con los padres, por ejemplo, sabiendo cuándo utilizar la crítica constructiva del escaso rendimiento de sus hijos para que los padres adopten un papel más activo en su educación o bien para sofocar una discusión acalorada. Por último, con los compañeros de trabajo en el centro educativo, tener unas adecuadas habilidades de manejo interpersonal y relaciones positivas con los colegas favorecerá una mayor adaptación y un incremento del bienestar laboral.

En la Figura 1 se presenta un esquema adaptado de Mayer y Salovey (1997) con las cuatro ramas del modelo y sus diferentes dimensiones.

FIGURA 1. Modelo revisado de IE (MAYER y SALOVEY, 1997)



## **Medidas de evaluación de la IE**

El desarrollo de este modelo teórico implicó la necesidad de evaluar las dimensiones emocionales propuestas y, por tanto, la elaboración de diferentes enfoques de medida. Cualquier instrumento debe cumplir una serie de criterios psicométricos validados. En especial, además de indicadores claros de fiabilidad y validez, cuando surge un nuevo constructo, las herramientas desarrolladas deben mostrar que no valoran simplemente otras dimensiones psicológicas ya conocidas como los rasgos de personalidad, la inteligencia cognitiva o las habilidades sociales. Tres son los acercamientos que más se han empleado en la evaluación de la IE: los instrumentos de auto-informe, los test de ejecución y los informes de observadores externos. Concretamente, el modelo de Mayer y Salovey ha basado sus investigaciones en los dos primeros métodos, que serán los que detallaremos con más profundidad. Las ventajas y desventajas que presentan unos y otros métodos ya han sido debatidas en otro lugar (EXTREMER & FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2004). Aquí nos limitaremos a describir ambas formas de evaluación y comentaremos su aplicabilidad y algunos de los condicionantes habituales que influyen en su utilización.

### **Medidas de auto-informe.**

Las medidas de auto-informe fueron las primeras herramientas desarrolladas para evaluar las habilidades de IE y actualmente siguen siendo ampliamente utilizadas, entre otras cosas por su fácil administración y la rapidez para obtener unas puntuaciones y, por otro lado, porque confía en los procesos introspectivos como una de las formas más efectivas de indagar en los aspectos emocionales y afectivos del ser humano. En la mayoría de estas medidas, al alumno se le pregunta su grado de acuerdo o desacuerdo con ciertas frases referentes a sus capacidades para percibir, atender, comprender, regular y manejar sus emociones y su contestación proporciona un índice de lo que se ha denominado "IE percibida" (SALOVEY STROUD, WOOLERY & EPEL, 2002). En este sentido, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) desarrollaron una medida, el *Trait Meta-Mood Scale*, que trataba de recoger los aspectos de IE intrapersonal de las personas, en concreto sus habilidades para atender, discriminar y reparar los propios estados emocionales. En España, nuestro grupo de investigación ha realizado una versión reducida y modificada denominada TMMS-24 (FERNÁNDEZ-BERROCAL, EXTREMER & RAMOS, 2004). Esta versión mantiene la misma estructura que la original y, a través de 24 ítems, evalúa tres dimensiones (8 ítems por factor): Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones. La Atención a los sentimientos es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus

emociones y sentimientos (i.e., “*Pienso en mi estado de ánimo constantemente*”); Claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones (i.e., “*Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos*”), por último, Reparación de las emociones alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (i.e., “*Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista*”). Esta medida sigue siendo ampliamente utilizada, no en vano, es considerada la escala de IE de mayor uso en investigación psicológica y educativa tanto en España como en gran parte de Latinoamérica (EXTREMERA & FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2005). En la Figura 2, el lector puede apreciar cómo se valora la IE a través de este método de evaluación.

FIGURA 2. Ejemplos de ítems del TMMS.

| <b>TMMS</b>  |   |           |  |               |  |                         |   |                    |   |   |
|--|---|-----------|--|---------------|--|-------------------------|---|--------------------|---|---|
| <b>Instrucciones:</b> A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que Ud. cree que se produce cada una de ellas marcando con una X en la casilla correspondiente |   |           |  |               |  |                         |   |                    |   |   |
| 1  |   | 2         |  | 3             |  | 4                       |   | 5                  |   |   |
| Nunca  |   | Raramente |  | Algunas Veces |  | Con bastante frecuencia |   | Muy frecuentemente |   |   |
| 1  | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas   |           |  |               |  | 1                       | 2 | 3                  | 4 | 5 |
| 2  | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal |           |  |               |  | 1                       | 2 | 3                  | 4 | 5 |
| 3  | Presto mucha atención a cómo me siento                    |           |  |               |  | 1                       | 2 | 3                  | 4 | 5 |

Las medidas de auto-informe han sido criticadas por diversos motivos, primordialmente, porque proporcionan una estimación de las habilidades de IE de las personas más que una puntuación de la capacidad emocional real. Otros consideran que la respuesta de los alumnos a este instrumento puede estar sesgada por problema de deseabilidad social, por fingir mejores respuestas, o bien porque existan procesos emocionales automáticos no conscientes que el alumno utiliza en su vida cotidiana pero que no percibe y, por tanto, no informa en el cuestionario

(GEHER, 2004). Como consecuencia a estas críticas y para desarrollar una medida acorde a su conceptualización de la IE como una habilidad para procesar la información emocional, desde finales de los 90 Mayer y Salovey han centrado sus interés en el desarrollo y la validación de nuevas formas de evaluación a priori más objetivas denominadas medidas de ejecución (MAYER, SALOVEY & CARUSO, 2004).

### ***Las medidas de ejecución***

Para disponer de una medida fiable y válida en consonancia con su modelo y para evitar las dificultades presentes en las medidas de auto-informe, John Mayer, Peter Salovey y David Caruso han sido los primeros, y hasta hace poco los únicos (para una excepción ver FREUDENTHALER & NEUBAUER, 2005), en elaborar medidas de IE basada en un acercamiento más práctico y dirigido a medir la IE mediante tareas de ejecución.

Aunque han existido intentos previos de evaluación de la IE con medidas de ejecución (MEIS; MAYER & AL., 1999), la medida actualmente más utilizada y mejor validada es el “*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*” (MSCEIT; MAYER, SALOVEY & CARUSO, 2002; ADAPTACIÓN AL CASTELLANO POR EXTREMERA & FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2002).


El MSCEIT v. 2.0 es un instrumento compuesto por 141 ítems, y diseñado para medir los cuatro factores del modelo: a) percibir emociones de manera eficaz, b) usar emociones para facilitar el pensamiento, c) comprender las emociones y d) manejar emociones (MAYER & SALOVEY, 1997). A los participantes se les pide que cumplimenten un total de ocho tareas emocionales de diversa índole que recogen las habilidades del modelo. En general, el MSCEIT proporciona una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas (experiencial y estratégica), las puntuaciones referidas a las cuatro habilidades del modelo y, finalmente, las puntuaciones en cada una de sus subescalas. Cada una de estas puntuaciones es obtenida mediante dos criterios: experto y consenso. El criterio experto implica el grado de acuerdo de la respuesta de los participantes con la opinión de 21 expertos e investigadores en el campo emocional. El criterio consenso se refiere al acuerdo de las respuestas de los participantes con la respuesta de una muestra amplia y heterogénea de más de 5.000 individuos.

Cada una de las cuatro habilidades son evaluadas a través de dos tareas. La capacidad para percibir emociones es evaluada mediante tareas de percepción de emociones en rostros faciales y fotografías; el factor de asimilación emocional es medido a través de la tarea de sensación y facilitación; la capacidad de comprensión

de emociones es evaluada a través de una tarea de combinación de emociones y otra de cambios o transformaciones emocionales; y, finalmente, la capacidad para manejar emociones es evaluada mediante una tarea de manejo emocional y otra tarea de relaciones emocionales.

FIGURA 3. Ejemplos de ítems de percepción emocional del MSCEIT

**MSCEIT**  
**Percepción emocional**




**Instrucciones:** ¿En qué medida este rostro refleja las siguientes emociones?

|                      |   |   |   |   |   |   |                   |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|-------------------|
| 1. Nada de Felicidad | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td><td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Felicidad Extrema |
| 1                    | 2   | 3 | 4 | 5 |   |   |                   |
| 2. Nada de Miedo     | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td><td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td><td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td><td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td><td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Miedo Extremo     |
| 1                    | 2   | 3 | 4 | 5 |   |   |                   |



**MSCEIT**

**Percepción emocional**



**Instrucciones:** ¿En qué medida este paisaje refleja las siguientes emociones?











|             |   |   |   |   |   |
|-------------|---|---|---|---|---|
|             | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   |
| 1. Alegría  |  |  |  |  |  |
| 2. Tristeza |  |  |  |  |  |

FIGURA 4. Ejemplos de ítems de asimilación emocional del MSCEIT

**MSCEIT**

**Asimilación emocional**

¿Qué estado de ánimo sería más útil sentir cuando estas resolviendo un problema complicado, como, por ejemplo, un ejercicio de matemática?

|             |           |   |      |   |   |
|-------------|-----------|---|------|---|---|
|             | Nada útil |   | Útil |   |   |
| a) Tensión  | 1         | 2 | 3    | 4 | 5 |
| b) Tristeza | 1         | 2 | 3    | 4 | 5 |
| c) Alegría  | 1         | 2 | 3    | 4 | 5 |

**MSCEIT**

**Asimilación emocional**

Imagínate que todo hoy te ha salido estupendamente. Ha sido un día maravilloso en todos los aspectos, has terminado de trabajar y empiezan las vacaciones. Todo un mes por delante para disfrutar y relajarte. ¿En qué grado ese sentimiento de satisfacción se parece a cada una de las siguientes sensaciones?

Nada parecido Muy parecido

|           |   |   |   |   |   |
|-----------|---|---|---|---|---|
| a) Cálido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Azul   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Oscuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

FIGURA 5. Ejemplos de ítems de comprensión emocional del MSCEIT

**MSCEIT**

**Comprensión emocional**

Un sentimiento de desprecio generalmente supone una combinación de las emociones de \_\_\_\_\_.

- a) Sorpresa y enfado
- b) Enfado y miedo
- c) Ansiedad y miedo
- d) Disgusto y enfado
- e) Odio y culpa

**MSCEIT**

**Comprensión emocional**

Juan está nervioso y se siente aún más estresado cuando piensa en todas las tareas que le faltan aún por hacer. Cuando su jefe le trae más trabajo para realizar esa misma semana, en esos momentos Juan se siente \_\_\_\_\_.

- a) Saturado
- b) Deprimido
- c) Avergonzado
- d) Activado

FIGURA 6. Ejemplos de ítems de regulación emocional del MSCEIT.

**MSCEIT**

**Manejo emocional**

Luisa acaba de venir de sus vacaciones. Se siente relajada, animada y llena de energía. ¿En qué medida cada una de las siguientes acciones ayudarían a Luisa a mantener esas emociones?

**Acción 1:** Luisa empezó a hacer una lista de las cosas que tenía que hacer

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

**Acción 2:** Empezó a pensar sobre a dónde iría en sus próximas vacaciones

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

**Acción 3:** Luisa decidió que lo mejor era ignorar esos sentimientos

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

**Acción 4:** Llamó a una amiga para contarle lo bien que se lo había pasado durante sus vacaciones

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

## MSCEIT

### Manejo emocional

Es Navidad y estás esperando en la cola de un establecimiento para comprar un décimo de lotería del gordo, con la ilusión de que este año te toque algo. El establecimiento está lleno y te quedan 5 minutos para cerrar. Llevas ya esperando más de 20 minutos. Justo cuando es tu turno, alguien se pone delante de ti empujándote. ¿En qué grado sería útil reaccionar de las siguientes maneras?

**Acción 1:** Me sentiría enfadado y pondría cara seria, pero no haría nada.

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

**Acción 2:** Le devolvería el empujón a la persona y le diría “¡Oye, espera tu turno! La cola empieza más atrás y yo llevo 20 minutos esperando a que me toque”

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

**Acción 3:** Me iría del establecimiento sin más, porque no quiero discutir con nadie y menos por esta tontería.

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

Las medidas de ejecución tampoco están exentas de limitaciones. Diversos trabajos han hallado que algunas subescalas presentan limitaciones psicométricas (i.e. sinestesia); encuentran problemas relacionados con los criterios de puntuación (experto y consenso; ROBERTS, ZEIDNER & MATTHEWS, 2001). Otros inconvenientes no han sido aún sacados suficientemente a la luz por la comunidad científica, pero aquellos que utilizamos estos instrumentos en investigación somos conscientes de ellos. Por ejemplo, aunque las medidas de ejecución son un enfoque más novedoso que las medidas de auto-informes, tampoco llegan a solucionar plenamente el problema referido a evaluar las habilidades reales de IE de las personas. Quizá salvando la subescala de percepción emocional, estas nuevas medidas ofrecen un indicador del nivel de conocimiento emocional que posee el alumno (por contraposición a los de auto-informe que proporcionan un indicador de las creencias sobre sus habilidades emocionales), pero están lejos aún de proporcionar un índice de la habilidad real sobre IE. De hecho, los propios autores puntualizan la capacidad potencial de las medidas de ejecución para evaluar nuestra habilidad en IE, afirmando que las subescala de manejo

emocional, por ejemplo, evalúa más bien el conocimiento de las estrategias emocionales efectivas para manejar diferentes situaciones y no la habilidad actual o máxima para implementar esas estrategias en la vida cotidiana (LOPES, COTÉ & SALOVEY, 2006). Así, este indicador no necesariamente se corresponde con la habilidad real que pone en práctica la persona cuando se encuentra en un conflicto interpersonal en su vida cotidiana.

Tras exponer ambos tipos de medida, surge la irremediable cuestión sobre cuál es el mejor método para evaluar la IE de los alumnos. En nuestra opinión, ambas formas de evaluación serían más complementarias que contradictorias. Si partimos de la premisa de que la IE engloba un conjunto de competencias relacionadas con el procesamiento emocional de la información, sería interesante conocer tanto los procesos emocionales conscientes (i.e., a través de medidas de auto-informe) como aquellos otros procesos afectivos no intencionales o automáticos (i.e., a través de medidas de ejecución) que ayudan al individuo a procesar y regular sus emociones. En este sentido, ambas formas de evaluación proporcionarían información adicional que nos permitirían entender mejor los complejos procesos cognitivos involucrados en la IE, los mecanismos por los cuales estos procesos funcionan y se ponen en marcha para descifrar las señales emocionales y expresarnos emocionalmente y la importancia de ambas informaciones para configurar nuestra propia autoeficacia emocional y la puesta en práctica de habilidades adaptativas concretas.

## ***Consejos prácticos para la evaluación de la IE***

Hemos comentado ya en otro lugar que la toma de decisión sobre qué medida utilizar va a depender del evaluador y sus intereses (EXTREMERA, FERNÁNDEZ-BERROCAL, MESTRE & GUIL, 2004; EXTREMERA & FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2004). Cuando no es posible utilizar ambos instrumentos, es necesario saber cuál nos será más útil y más apropiado a las circunstancias. Sin querer ser exhaustivos, aquí planteamos 10 condicionantes que el docente o evaluador debe tener en cuenta a la hora de decidirse por un instrumento u otro. Sobre la base de nuestra experiencia ofrecemos al lector estas indicaciones:

### ***1. Habilidades emocionales básicas versus competencias más generales***

Si consideramos la IE como una habilidad mental compuesta por procesos emocionales básicos (i.e. percepción, comprensión...), quizá sería más adecuado utilizar las propuestas de evaluación enmarcadas en el modelo de Mayer y Salovey (1997), ya sean de auto-informe o de habilidad. Por otra parte, si queremos evaluar competencias más generales sería mejor posicionarnos en acercamientos

a la IE más amplios, basado en rasgos de personalidad, pues nos proporcionan un mapa completo del perfil socio-emocional de la persona incluyendo competencias sociales, constructos emocionales tradicionales y variables de personalidad estables.

## **2. Áreas específicas de evaluación**

Si el docente busca evaluar habilidades intrapersonales, las medidas de auto-informes son una opción bastante adecuada, ya que al confiar en la introspección permite valorar procesos emocionales subyacentes difícilmente mensurables con tareas de habilidad. Dado que el TMMS no recoge aspectos interpersonales, si la evaluación que se pretende se extienda a habilidades de comprensión y regulación de las emociones de los demás, las medidas de ejecución como el MSCEIT puede ser la opción más factible.

## **3. Facilidad de administración**

Una de las principales ventajas de las medidas de auto-informes sobre las medidas de habilidad es su facilidad de uso y administración. Un instrumento validado como el TMMS es fácil de administrar y la baremación de los resultados requiere escaso tiempo. En cambio, las medidas de habilidad como el MSCEIT son instrumentos estandarizados laboriosos y una vez cumplimentados por el alumno, debe enviarse la plantilla de resultados a la editorial del test (*Multi Health System, MHS*) para recibir las puntuaciones baremadas de los alumnos.

## **4. Limitación del tiempo disponible**

Si el tiempo del que disponemos para realizar la evaluación es bastante limitado, o la evaluación de la IE es sólo una parte de una batería de pruebas más amplias, una medida de auto-informe como el TMMS es la mejor opción. Este instrumento es cumplimentado por los alumnos en menos de 10 minutos, en cambio, las medidas de habilidad como el MSCEIT, tanto en su versión para adultos como para adolescentes, oscilan entre 45 minutos y 1 hora para su cumplimentación.

## **5. Problemas de sesgo debido al cansancio en la cumplimentación**

Dado que las medidas de habilidad son sensiblemente más extensas, también son más propensas al problema del cansancio y, por tanto, conforme aumenta la cantidad de ítems a responder también aumenta la probabilidad de que el alumno, cansado de tantas preguntas, responda al azar para acabar el test. El evaluador

deberá conocer antes de elegir el instrumento la resistencia al cansancio de su muestra y la posibilidad real de que la extensión pueda sesgar las puntuaciones de los alumnos.

## **6. *Problemas de sesgo debido a la deseabilidad social o por fingir mejores respuestas***

Las medidas de auto-informe debido a la facilidad para intuir el objetivo de la prueba son más propensas a los problemas de deseabilidad social, es decir, a que los alumnos respondan con la finalidad social de dar una imagen distorsionada, ya sea positiva o negativa. Las medidas de habilidad en ciertas dimensiones como las de regulación emocional tampoco están exentas de los problemas de deseabilidad social. El evaluador deberá conocer antes de elegir el instrumento la tendencia del grupo a evaluar y sesgar sus respuestas por conformidad social.

## **7. *Disponibilidad de recursos personales y materiales***

Las medidas de auto-informe, debido a su fácil administración, requieren escaso gasto en material (sólo una página) y el propio profesor puede explicar las sencillas instrucciones para cumplimentar la hoja de respuesta. En cambio, las medidas de habilidad son más largas, incluyen diferentes tareas y son más costosas en recursos materiales ya que se requieren decenas de páginas en blanco y negro y otras páginas adicionales en color para las fotografías lo cual hace muy costoso su empleo en muestras amplias. Al mismo tiempo, el evaluador, o en caso de niños de menor edad, varios evaluadores, deberán ir explicando las diferentes instrucciones para cada tarea. En muchas ocasiones, incluso deberá ir leyendo los ítems mientras los alumnos van cumplimentándolas y preguntando las dudas.

## **8. *Recursos económicos limitados***

En relación con el punto anterior, y complementario al gasto de recursos materiales debido principalmente a gastos de reproducción, se desprende la cuestión de la comercialización y los derechos de distribución de la prueba, añadiendo un gasto adicional. Las pruebas como el TMMS son gratuitas, se pueden utilizar libremente en investigación aplicada y básica, y son accesibles en las distintas revistas en las que han sido publicadas o bien mediante petición a los autores. En cambio, las medidas de habilidad como el MSCEIT están comercializadas por una editorial americana (Multi Health System, MHS) y para la utilización de sus instrumentos se requiere solicitar previo pago todo el material

necesario (test, hojas de respuesta, material técnico), así como la corrección y obtención de las puntuaciones baremadas de los encuestados.

### **9. Características de los niños a evaluar (edad o capacidad lingüística)**

Si los alumnos que vamos a evaluar tienen menos de 16 años, las pruebas de habilidad como el MSCEIT pueden ser un problema, debido a que la prueba requiere un nivel medio-alto de comprensión lectora que dificulta sensiblemente su cumplimentación. Incluso, en el caso de que un niño por debajo de esas edades cumplimentara totalmente el instrumento siempre quedará la duda de si unos bajos resultados en la prueba son debidos a niveles bajos de IE o a niveles deficientes de comprensión lectora de los ejercicios, situaciones y respuestas emocionales. Actualmente se está baremando una versión adolescente del MSCEIT que pretende atajar estas limitaciones, ya que su uso será para niños de entre 10 y 17 años. En cambio, las medidas de auto-informe son de fácil comprensión y escalas como el TMMS han obtenidos datos fiables con muestras de hasta 12 y 13 años. Por debajo de esas edades (e.g., 10 años), las medidas de evaluación emocional basadas en cuestionarios muestran resultados menos fiables.

### **10. Solapamiento con otras habilidades del alumno**

A la hora de elegir entre una medida u otra, es recomendable saber qué relaciones muestran los instrumentos con otras dimensiones. Por ejemplo, algunos autores han encontrado que las medidas de auto-informe como el TMMS presentan correlaciones moderadas con variables de personalidad consolidadas como los cinco grandes (extraversión, neuroticismo, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad), especialmente, con neuroticismo (DAVIES, STANKOV, & ROBERTS, 1998). En contraste, las medidas de ejecución no presentan tal solapamiento con variables de personalidad aunque sí se constata cierta correlación con medidas de inteligencia verbal, debido a que las tareas utilizadas requieren un nivel de comprensión lectora elevado. Así, la comprensión y realización de los ejercicios emocionales implica un conocimiento previo del vocabulario emocional utilizado (MAYER & AL., 1999). Si bien para el docente no es un dato demasiado relevante, sí lo es para los investigadores ya que los resultados en nuestra escala de auto-informe o de habilidad para predecir cualquier variable (e.g., rendimiento académico, agresividad, depresión...) pueden verse distorsionados por el grado de solapamiento de estos instrumentos con variables de personalidad o bien lingüísticas.



## **Conclusión**

Como señalábamos al comienzo, la sociedad ha asumido el reto de educar tanto la inteligencia como las emociones de los alumnos y, si es posible, de forma conjunta y coordinada para hacer frente a los riesgos y retos a los que se enfrentan en sus vidas cotidianas. Para ello, las diferentes instituciones de nuestro país han generado múltiples programas de intervención. Aunque como ha ocurrido en otros países de nuestro entorno sociocultural, estos buenos propósitos necesitan ser coordinados y enmarcados en un marco reflexivo teórico que nos permita saber en cada momento qué estamos haciendo, por qué, cómo lo estamos evaluando y con qué resultados para evitar las falsas expectativas, el fracaso y la desilusión en un ámbito de intervención tan prometedor y necesario (GREENBERG & AL., 2003; WEISSBERG & O'BRIEN, 2004).

La propuesta de este artículo ha sido, dentro de los diferentes modelos de IE que existen en la literatura científica, dar difusión al modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). ¿Por qué este modelo? Porque, en nuestra opinión:

1. Nos proporciona un marco seguro de actuación por el rigor con el que se están comprobando sus presupuestos teóricos,
2. ha ido acompañado de un desarrollo de instrumentos de medida tanto de auto-informe como de ejecución,
3. nos permite tanto su continua contrastación empírica como la gestión de su evolución futura y, por último,
4. facilita el desarrollo de programas de intervención de evaluación factible.

Esto nos permitirá si aplicamos un programa de IE basado en el modelo de Mayer y Salovey averiguar mediante un sencillo diseño cuasi-experimental pretest-intervención-postest la respuesta a cuestiones tan simples como si el programa ha sido efectivo, qué habilidades específicas han sido realmente modificadas por el programa de intervención, a qué edad es mejor iniciar la intervención, y cuánto tiempo mínimo (¿seis meses o más?) y sesiones (¿una a la semana o más?) necesitan ser aplicadas para que el cambio se produzca.

No obstante, para comprobar la generalización de los resultados de los programas de intervención en IE al comportamiento en la vida cotidiana será necesario un seguimiento de los programas seis meses después en un segundo postest que incluya medidas de cambio comportamental y de los hábitos de los alumnos, y no sólo de sus actitudes o de sus conocimientos porque son predictores insuficientes de su comportamiento futuro.

Estas cuestiones tan simples no es posible responderlas en la actualidad en nuestro país porque los pocos programas existentes siguiendo el modelo de Mayer y Salovey no han sido suficientemente comprobados y con los requisitos formales y metodológicos mínimos como para ser publicados en una revista *peer review* (e.g., FERNÁNDEZ-BERROCAL & RAMOS, 2004; VALLÉS, 2003). En cambio, esta tarea sí ha sido iniciada en EE.UU. (MAURER & BRACKETT, 2004; ZINS & AL., 2004), aunque aún necesitará de un largo curso de investigaciones para responder a todas las preguntas sobre el alcance real de la IE en el ámbito educativo (LOPES & SALOVEY, 2004).

Éste es uno de los retos importantes de la investigación en EI en nuestro país y deberemos ocuparnos de ello con rigor en esta década si queremos que las promesas y las esperanzas puestas en las potenciales virtudes de la IE se hagan realidad y no sean sólo la sombra de nuestros deseos en tiempos de crisis.

### **Referencias bibliográficas**

- BAR-ON, R. (2000). "Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory". En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- BOYATZIS, R., GOLEMAN, D. & RHEE, K. (2000). "Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI)". En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- DAVIES, M., STANKOV, L. & ROBERTS, R. D. (1998). "Emotional intelligence: in search of an elusive construct". *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.
- & —— (2005). "Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale". *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- & —— (2004). "El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe". *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.

- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., MESTRE, J. M. & GUIL, R. (2004). "Medidas de evaluación de la inteligencia emocional". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (2002). "La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela". *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- , ——— & RAMOS, N. (2004). "Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale". *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & RAMOS, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- & ——— (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- FREUDENTHALER, H. H. & NEUBAUER, A. C. (2005). "Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities". *Personality and Individual Differences*, 39, 569-579.
- GEHER, G. (2004). *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy*. Hauppauge, N Y: Nova Science Publishing.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GREENBERG, M. T., WEISSBERG, R. P., O'BRIEN, M. U., ZINS, J. E., FREDERICKS, L., RESNIK, H. & ELIAS, M. J. (2003). "Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning". *American Psychologist*, 58, 466-74.
- GREWAL, D. & SALOVEY, P. (2005). "Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence". *American Scientist*, 93, 330-339.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2005). *INEbase*. Obtenido en <http://www.ine.es/inebase/index.html>
- LOPES, P. & SALOVEY, P. (2004). "Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills". En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, y H. J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- LOPES, P. N., CÔTÉ, S. & SALOVEY, P. (2006). "An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training". En V. Druskat, F. Sala, y G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence* (pp. 53-80). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- MAURER, M. & BRACKETT, M. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Dude.
- MAYER, J. D., CARUSO, D. & SALOVEY, P. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 27, 267-298.
- & COBB, C. D. (2000). "Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense?" *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- & 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). New York: Basic Books.
- , SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2000). "Models of emotional intelligence". En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed) (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- , —— & —— (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual*. Toronto, Canada: MHS.
- , —— & —— (2004). "Emotional intelligence: Theory, findings, and implications". *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2005). *Obtenido en diciembre 2005 en <http://www.msc.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/ganarSalud/analisis.htm>*
- ROBERTS, R., ZEIDNER, M. & MATTHEWS, G. (2001). "Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions". *Emotion*, 1, 196-231.
- SALOVEY, P. (in press). "Emotions and emotional intelligence for educators". En I. Eloff y L. Ebersohn (Eds.), *Introduction to educational psychology*. Kenwyn, South Africa: Juta.
- , MAYER, J. D., GOLDMAN, S. L., TURVEY, C. & PALFAI, T. P. (1995). "Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale". En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- , STROUD, L. R., WOOLERY, A. & EPEL, E. S. (2002). "Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale". *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- STERNBERG, R. J. & KAUFMAN, J. C. (1998). "Human abilities". *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (2003). *Trends in the Well-Being of America's Children and Youth 2003*. Washington, DC: Government Printing Office.

VALLÉS, A. (2003). *Emoción-ate con inteligencia*. Valencia: Promolibro.

WEISSBERG, R. P., KUMPFER, K. L. & SELIGMAN, M. E. P. (2003). "Prevention that works for children and youth: an introduction". *American Psychologist*, 58, 425-432.

WEISSBERG, R. P. & O'BRIEN, M. U. (2004). "What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development". *Annals AAPSS*, 591, 86-97.

ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P., WANG, M. C. & WALBERG, H. J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social an emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

### **Lecturas recomendadas**

A continuación se presentan artículos científicos sobre la IE y su influencia en diferentes ámbitos del contexto educativo en las que se han empleado medidas tanto de auto-informe como de habilidad utilizando como base el modelo de Mayer y Salovey (1997). Algunas referencias sobre IE y educación en castellano:

EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003). "La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula". *Revista de Educación*, 332, 97-116.

— & — (2003). "La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula". *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.

— & — (2004). "La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 1-10.

— & — (2004). "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1-17.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (2002). "La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela". *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

— & — (2003). "Educar la inteligencia emocional". *Tamadaba*, 6, 4-5.

Una selección de referencias más especializadas en áreas relacionadas con la educación, profesorado o estudiantes enmarcadas en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y utilizando sus instrumentos de evaluación.

- **Relaciones interpersonales**

- EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). "Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios". *Clínica y Salud*, 15, 117-137.
- LOPES, P. N., SALOVEY, P. & STRAUS, R. (2003). "Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships". *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- LOPES, P. N., BRACKETT, M. A., NEZLEK, J. B., SCHÜTZ, A., SELLIN, I. & SALOVEY, P. (2004). "Emotional intelligence and social interaction". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- SCHUTTE, N. S., MALOUFF, J., BOBIK, C., COSTON, T., GREESON, C., JEDLICKA, C. & WENDORF, G. (2001). "Emotional intelligence and interpersonal relations". *Journal of Social Psychology*, 2001, 141, 523-536.

- **Rendimiento académico**

- BARCHARD, K. A. (2003). "Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?" *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- MESTRE, J. M., GUIL, R., LOPES, P. N., SALOVEY, P. & GIL-OLARTE, P. (en prensa). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*.

- **Conductas disruptivas y ajuste psicológico**

- BRACKETT, M., MAYER, J. & WARNER, R. (2004). "Emotional intelligence and its relation to everyday". *Personalit and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., ALCAIDE, R., EXTREMERA, N. & PIZARRO, D. A. (2006). "The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents". *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- GOLDMAN, S. L., KRAEMER, D. T. & SALOVEY, P. (1996). "Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting". *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 155-128.
- LATORRE, J. M. & MONTAÑEZ, J. (2004). "Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia". *Ansiedad y Estrés*, 10, 29-41.
- LIAU, A. K., LIAU, A. W. L., TEOH, G. B. S. & LIAU, M. T. L. (2003). "The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students". *Journal of Moral Education*, 32, 51-66.

MORIARTY, N., STOUGH, C., TIDMARSH, P., EGER, D. & DENNISON, S. (2001). "Deficits in emotional intelligence underlying adolescent sex offending". *Journal of Adolescence*, 24, 1-9.

- **Consumo de sustancias**

LIMONERO, J. T., TOMÁS-SÁBADO, J. & FERNÁNDEZ-CASTRO, J. (en prensa). *Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students*. *Psicothema*.

TRINIDAD, D. R. & JOHNSON, C. A. (2002). "The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use". *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.

TRINIDAD, D. R., UNGER, J. B., CHOU, C. P., AZEN, S. P. & JOHNSON, C. A. (2004). "Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions". *Journal of Adolescent Health*, 34, 46-55.

TRINIDAD, D. R., UNGER, J. B., CHOU, C. & AL. (2004). "The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents". *Personality & Individual Differences*, 36, 945-954.

CANTO, J., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., GUERRERO, F. & EXTREMER, N. (2005). "Función protectora de las habilidades emocionales en las adicciones". En J. Romay Martínez y R. García Mira (Eds), *Psicología Social y Problemas Sociales* (pp.583-590). Madrid: Biblioteca Nueva.

- **Burnout docente y académico**

EXTREMER, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & DURÁN, A. (2003). "Inteligencia emocional y burnout en profesores". *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.

DURÁN, M.ª A., EXTREMER, N. & REY, L. (2005). "Burnout y Engagement: Análisis diferencial del potencial predictivo de los recursos individuales entre estudiantes y profesores". En J. Romay Martínez y R. García Mira (Eds), *Psicología Social y Problemas Sociales* (pp.121-128). Madrid: Biblioteca Nueva.

• **Páginas Web relacionadas con el modelo de IE de Salovey y Mayer**

**Laboratorio de Peter Salovey**

<http://research.yale.edu/cgi-bin/cgiwrap/miehot/helab/home.cgi>

**Laboratorio de John Mayer**

[http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/)

**CASEL. Página Web americana dedicada a la promoción y difusión del aprendizaje emocional y social en la escuela.**

<http://www.casel.org>

**Laboratorio de IE. Facultad Psicología, Universidad de Málaga.**

<http://campusvirtual.uma.es/intemo/>

**Notas de los autores**

- Este artículo fue realizado en parte gracias a la ayuda BSO2003-02573 del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Para obtener el test MSCEIT de Salovey y colaboradores es necesario ponerse en contacto con MHS Publishers ([www.mhs.com](http://www.mhs.com)).
- El TMMS-24 en castellano puede consultarse y obtenerse directamente en la página Web: <http://campusvirtual.uma.es/intemo/>