



VOLUMEN: VI NÚMERO: 16

Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria

Mestre Navas; José Miguel

Guil Bozal; María del Rocío

Gil-Olarte Márquez; Paloma

Departamento de Psicología. Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos divulgados sobre la Inteligencia Emocional (IE) es que teóricamente, a priori, parece predecir la adaptación al medio de una persona (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Ciarrochi, Chan, y Caputi, 2000). Es más, dicha adaptación viene señalada con los matices de exitosa en distintos campos y aplicaciones tales como el educativo (Culver y Yokomoto, 1999; Lam, 1998 y Parker, 2002); como el laboral (Møller y Powell, 2001; Rozeil, Pettijohn y Parker, 2001 y Sjöberg, 2001); como en el de salud mental (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002; Parker, Taylor y Bagby, 2001 y Salovey, 2001).

Estas previsiones adaptativas de las personas emocionalmente inteligentes han sido descritas tanto por aquellos autores que parten desde un modelo de habilidades, donde la IE es contemplada como un conjunto de habilidades cognitivas para usar y manejar adaptativamente las emociones (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000a y 2000b); como por aquéllos que prefieren una perspectiva de la IE como rasgo, donde se contempla el concepto de la IE con la inclusión de algunos rasgos de personalidad claves para desarrollar comportamientos emocionalmente inteligentes (Bar-On, 2000; Cherniss, 2000 y Goleman, 2001). De ser ciertas ambas expectativas sobre la facilitación adaptativa en diferentes contextos de personas con un adecuado cociente emocional (CE), uno de los

ambientes propicios, para ver si se cumplen o no, sería en los centros educativos. Es decir, debe predecir que los alumnos con un adecuado CE, bajo criterios objetivos y/o subjetivos, están más adaptados en su entorno socioescolar que aquellos que tienen menos CE.

Pero para poder demostrar dicha facilitación en la adaptación escolar, conviene además destacar algunos aspectos que creemos importantes en torno al tema de la IE:

1) El primer aspecto a destacar es sobre la conceptualización de la IE. En la actualidad el debate gira en torno a la naturaleza teórica de la que parten los modelos. En este sentido, Petrides y Furham (2000, 2001) plantean distinguir entre modelos de IE basados en el procesamiento de la información emocional enfocado a las habilidades emocionales básicas (como el de Mayer y Salovey) y aquéllos basados en rasgos con una aproximación más amplia y comprehensiva del concepto (como el de Goleman y Bar-On).

2) Además, se señala que esta distinción no es simplemente una mera diferencia en la forma de evaluar la IE sino que más bien puede ser que ambas posturas han desarrollado instrumentos que evalúan constructos diferentes. Por un lado, la IE como rasgo percibido y, por otro, como una habilidad intrínseca (Petrides y Furham, 2000; 2001; Saklofske, Austin y Minski, 2003). Así, los autores del modelo de habilidades cognitivas han desarrollado el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) bajo la forma de tareas cognitivas y validado en muestras españolas por Extremera (2003). No obstante, también encontramos autoinformes, basados en este modelo, como el SEI (*Self report Emotional Intelligence Scale*) de Schutte *et al.* (1998) o el TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (en prensa). Sin embargo, los instrumentos basados en los modelos de IE como rasgo, son todas de autoinformes como el ECI (*Emotional Competence Inventory*) Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), el EQ-i de Bar-On (1997); dentro del campo educativo Mestre (2003) ha desarrollado y validado una escala de inteligencia emocional como rasgo (CIE). Por lo que de confirmarse esta hipótesis estaríamos midiendo conceptos diferentes con herramientas distintas, y no el mismo concepto con distintas medidas.

3) En nuestra opinión, sigue siendo necesario encontrar evidencia empírica en estudios de validez predictiva sobre la IE que se basen más en criterios objetivos (como el rendimiento académico o el número de veces que alguien es elegido como compañero preferido por los demás) que en criterios subjetivos (como una escala de bienestar mental); no obstante, ya han aparecido trabajos en este sentido como el de Extremera (2003).

4) Finalmente, quisiéramos añadir un aspecto más que interfiere en la investigación sobre la validez predictiva de la IE como el que algunos autores vincularon el concepto de IE al de competencia personal y social (Goleman, 1995, 1998). Como señalan Barret y Salovey (2002), la IE y la competencia personal y social son dos conceptos independientes si bien pueden estar relacionados entre sí. Estos autores señalan además que en algunos libros de autoayuda, o en cierto tipo de prensa popular, se han descrito que los individuos emocionalmente inteligentes son socialmente efectivos y se han incluido atributos de personalidad generalmente asociados con el funcionamiento adaptativo personal y social, y que pueden o no estar relacionados con las habilidades cognitivas del manejo de las emociones tal y como Mayer y Salovey (1997) describieron. Pensamos que este tipo de distinciones son necesarias para confirmar si la IE es un concepto novedoso o no; cuestión que especialmente parece interesar a algunos autores críticos con el constructo como Roberts, Mathews y Zeidner (2001).

OBJETIVOS

A) En primer término, el objetivo de este trabajo es realizar un estudio de validez predictiva de adaptación socioescolar con variables criterio objetivas (y algunas subjetivas) en una muestra de estudiantes de secundaria. La razón de utilizar este tipo de muestra para el estudio es porque encontramos sujetos más heterogéneos, ya que la legislación española obliga la escolarización hasta los 16 años, y permitiría además discriminar si los sujetos más emocionalmente inteligentes tienen un mejor grado de ajuste social y escolar que los que no lo son tanto.

B) Este estudio también desea aportar alguna aclaración de si estamos ante dos modelos que proponen constructos diferentes, tal y como señalan Furham y Petrides (2000); o, podríamos estar ante la posibilidad de que fuesen aspectos complementarios (Mestre, 2003). Esto último debe implicar que las medidas utilizadas por ambos modelos no correlacionasen significativamente entre sí por encima de un valor de $r = 0,3$ -si se tratan de escalas-; y además cada medida debe aportar una varianza independiente explicada con respecto a algún criterio establecido (Martínez Arias, 1996).

C) Y, finalmente, ver si la IE medida tanto como tarea cognitiva como con una escala de IE como rasgo son un concepto independiente o no de las competencias sociales tal y como señalaron Barret y Salovey (2002).

Por lo que decidimos utilizar tres medidas diferentes: una de IE como habilidad, el

MSCEIT (con la dificultad añadida de que debe ser aplicado a personas con 16 años o más); otro de IE como rasgo, el CIE (validado en muestras de estudiantes de secundaria) y, finalmente, otra de competencia social percibida, el AECS (Moraleta, González-Galán y García Gallo, 1998). Dichos instrumentos son puestos en relación con indicadores objetivos de adaptación escolar (nota media académica y los escritos o partes de conflictos de los profesores sobre los alumnos) y otros subjetivos como la percepción de clima social del aula para el primer objetivo. Se realizó un análisis de la regresión para ver qué aportan cada medida de la IE respecto a un criterio objetivo (rendimiento académico) para el segundo. Y, se realizó un estudio correlacional comparativo entre las medidas de IE con las del AECS para el tercero.

MATERIAL Y MÉTODO

Participantes: la muestra estaba compuesta por un total de 382 sujetos de secundaria y de los programas de garantía social (PGS) del IES Mar de Cádiz en el Puerto de Santa María distribuidos tal y como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Porcentaje de alumnado por nivel y por género

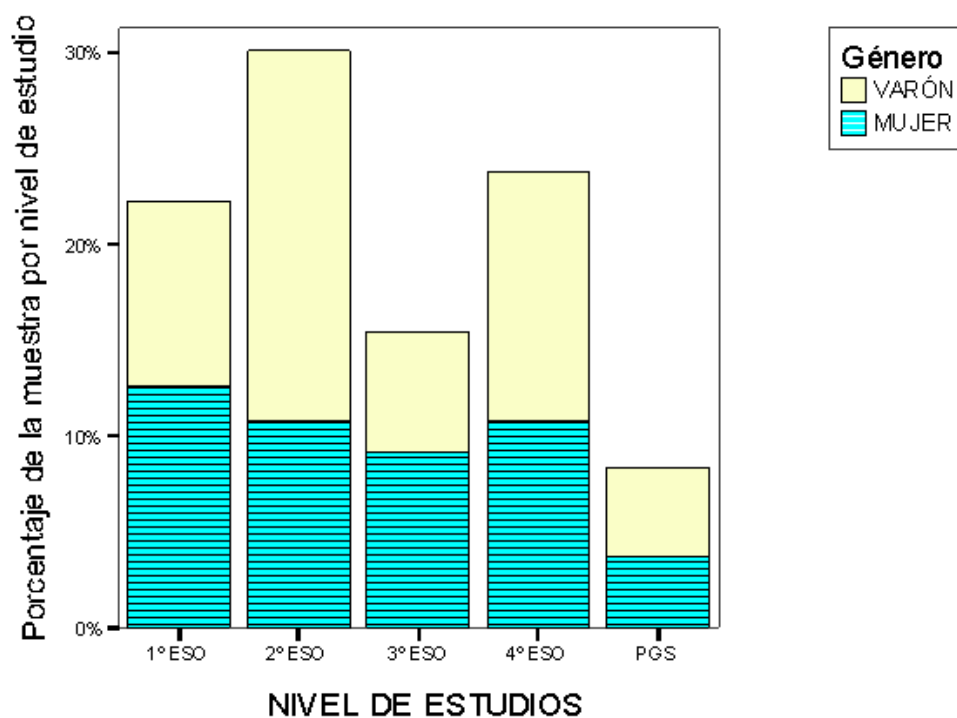


Figura 1: Porcentaje de alumnado por nivel y por género

Instrumentos:

Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT V 2.0 (Mayer, Salovey y Caruso, 2001, adaptación al castellano por Extremera y Fernández Berrocal, 2002). Está compuesto por 141 ítems y diseñado para medir los 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 y Salovey, 1997). Cada uno de estos 4 factores es evaluado a través de 2 tipos de tareas, formando un total de 8 secciones en dicho test [para una mayor descripción del test en castellano ver Extremera, 2003].

Cuestionario de Inteligencia Emocional como rasgo para escolares – CIE (Mestre, 2003). Basado en la propuesta de los modelos de IE como rasgo, consta de 56 ítems que son respondidos en una escala tipo Likert (1 = completamente falso para mí a 5 = completamente verdadero para mí). Se divide en cuatro subescalas y una puntuación total: *Autoconocimiento-Bienestar Psicológico (A-BP)* que muestra el grado en que una persona se percibe a sí misma con un adecuado grado de información y conocimiento sobre sus estados emocionales, bienestar emocional y ajuste de su conocimiento sobre sí mismo; *Autorregulación* que facilita información sobre la percepción del grado de capacidad del individuo para controlar y manejar emociones de tipo aversivas; *Autoeficacia emocional* que valora la percepción del sujeto sobre el grado de expectativas que desarrolla para conseguir objetivos personales y grupales usando las emociones como estímulos reforzadores (sean positivos o negativos); y *empatía* que valora la percepción del sujeto sobre su capacidad para comprender y entender los procesos emocionales desadaptativos de los demás (ansiedad, estrés e ira).

Actitudes y estrategias cognitivas sociales –AECS (Moraleda, González Galán y García – Gallo, 1998). Es un instrumento de valoración objetiva cuya finalidad es ofrecer una visión de la competencia social de los adolescentes. Es decir, de aquellos factores que más facilitan o dificultan su adaptación social al medio en que viven; y que se encuadran dentro de un modelo teórico de competencia social para el que el éxito o el fracaso en la interrelación de los adolescentes depende de ciertas variables actitudinales y cognitivas estables que constituyen su competencia o incompetencia social. Este instrumento proporciona dos grandes dimensiones: Actitudes sociales y Pensamiento social. Dentro de las actitudes sociales aporta valores de competencia social como los prosociales: *solidaridad* (compuesta por las subescalas de conformidad con lo socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda y colaboración, seguridad y firmeza en la interacción) y *liderazgo prosocial*;

aporta además valores de incompetencia social como las *actitudes antisociales* (formada por las subescalas agresividad-terquedad y dominancia) y las *asociales* (apatía – retraimiento y ansiedad – timidez). Dentro de la dimensión de pensamiento social se agrupan a su vez en tres factores bipolares (competencia-incompetencia): *Estilo cognitivo* (formada por las subescalas reflexividad – impulsividad; dependencia de campo – independencia de campo; divergencia – convergencia); *percepción social* (percepción y expectativas positivas – negativas sobre la relación social; percepción ejercicio democrático – autoritario de la disciplina de los padres y percepción actitud acogedora y benevolente – rechazante y hostil de los padres); y, por último, *estrategias de resolución de problemas sociales* (habilidad-inhabilidad en la observación y retención de la información, habilidad-inhabilidad en la búsqueda de alternativas, habilidad-inhabilidad en la anticipación de consecuencias y habilidad-inhabilidad en la elección de los medios adecuados).

Índices de amistad en clase (Lopes y Salovey, 2001). Es una prueba que consiste en que el alumnado escoja hasta tres de sus compañeros de su clase a quienes considere buenos amigos o considere que se lleve mejor. Cada amigo escogido es valorado de 1 a 9 por 21 ítems. Este instrumento proporciona datos como el *número de veces que es elegido* un determinado alumno, y el valor promediado (y desviación tipo) para cada uno de los ítems en lo que un determinado sujeto ha sido escogido como preferido por los demás. Dicha escala se compone de dos subescalas extraídas del análisis de los componentes principales de sus elementos (oblimín directo) para los alumnos escogidos. La subescala *papsoc* (percepción que se tiene de la persona elegida sobre su ajuste personal y social) y la otra es el *phe* (percepción que se tiene del sujeto elegido sobre sus habilidades empáticas).

VARIABLES:

Las variables del presente estudio están compuestas por las subescalas proporcionadas por los instrumentos utilizados y por los criterios objetivos. Para una mejor descripción de las mismas proponemos exponerlas en la tabla 1 junto con la fiabilidad de aquéllas.

Tabla 1

Descripción de las variables (en cursiva) presentes en el estudio y sus índices de fiabilidad (calculadas para este estudio)*

VARIABLES RELACIONADAS CON LA IE	Subescalas/VARIABLES para el estudio	Alpha
Instrumentos		
MSCEIT	<i>Percibir emociones</i>	0,90
	<i>Facilitar y Usar emociones</i>	0,76
La IE como	<i>Comprender emociones</i>	0,77
habilidad cognitiva	<i>Manejar emociones</i>	0,81
	<i>Puntuación Total (MSCEIT total por expertos)</i>	0,91
CIE	<i>Autoconocimiento-Bienestar psicológico (A-BP)</i>	0,87

La IE como rasgo	<i>Autorregulación</i>	0,73
	<i>Autoeficacia</i>	0,77
	<i>Empatía</i>	0,68
	<i>Puntuación total del CIE</i>	0,89
VARIABLES RELACIONADAS CON LA COMPETENCIA SOCIAL		
Instrumento: AECS	Subescalas/VARIABLES para el estudio	Alpha
Competencia Social	<i>Solidaridad</i>	0,78*
	<i>Liderazgo prosocial</i>	0,61
Incompetencia Social	<i>Actitudes antisociales</i>	0,85*
	<i>Actitudes asociales</i>	0,86*
Pensamiento social	<i>Estilo cognitivo</i>	0,83*
	<i>Percepción Social</i>	0,82*
	<i>Estrategias de resolución de problemas</i>	0,93*
VARIABLES CRITERIO OBJETIVAS: del Centro "Mar de Cádiz"		
<i>Rendimiento</i>	Nota media de las asignaturas cursadas	0,96*
<i>Indisciplina</i>	Partes relacionados con faltas leves y comportamientos disruptivos	----
<i>Hostilidad</i>	Partes relacionados con desobediencias y desautorizaciones al profesor	----
<i>Agresión</i>	Partes relacionados con agresiones físicas y verbales, a compañeros	----
<i>Absentismo</i>	Faltas de asistencia a clase no justificadas	----
<i>Incumplimiento</i>	Partes por no traer o realizar la tarea solicitada	----
<i>Promociona</i>	1= Si promociona de curso 2= No promociona	----
VARIABLES CRITERIO SUBJETIVAS: del Centro "Mar de Cádiz"		
ÍNDICES DE AMISTAD	<u>Para los compañeros escogidos</u>	
	<i>Número de veces elegido</i>	----
<i>Papssoc</i>	Percepción que se tiene del escogido sobre sus habilidades empáticas	0,82
<i>Phe</i>	Percepción que se tiene del escogido sobre su ajuste personal y social	0,81

Tabla 1: Descripción de las variables (en cursiva) presentes en el estudio y sus índices de fiabilidad (* calculadas para este estudio)

Procedimiento:

Dado que es un estudio correlacional el procedimiento se centró en pasar las distintas pruebas a la muestra del estudio y en la posterior preparación tanto de las variables relacionadas con la IE como de las variables criterio.

En cuanto a las *variables de relación*, tanto el MSCEIT como el CIE proporcionaban los datos totales y las subescalas con un adecuado nivel de fiabilidad (ver tabla 1). No obstante, dada las limitaciones del MSCEIT con la edad sólo pasamos esta prueba a los alumnos de 4º de secundaria y a los de PGS. En cuanto al AECS, nos decidimos agrupar las subescalas por subcompetencias tal y como describen Moraleta, González Galán y García-Gallo (1998) para mejorar los índices de fiabilidad de cada subescala; y, para una mayor operatividad de los datos e interpretaciones de los mismos, por un lado codificamos los promedios de sus puntuaciones directas de tal manera que nos daba una puntuación entre 1 (poco) y 7 (mucho) y previamente, por otro lado, recodificamos algunos de estos promedios en positivo; dado que muchas de sus subescalas se interpretan en negativo. Así todas las competencias sociales descritas se valoran de 1 a 7 en positivo y promediadas

correctamente.

En lo que se refiere a las *variables criterio objetivas*: para la nota media se valoró de 0 (suspenso) a 4 (sobresaliente) cada una de las asignaturas cursadas por el alumnado y se les realizó la media aritmética. En cuanto a los escritos o partes de los profesores, se codificaron en base a un análisis de componentes principales llevado a cabo por miembros de nuestro equipo de investigación (PCA, rotación Varimax con Kaiser) que dio lugar a cinco factores que agruparon un 89,74% de la varianza y que se denominaron: indisciplina (faltas leves y comportamientos disruptivos), hostilidad (desobediencias y desautorizaciones al profesor), agresión (física y verbal, dirigida a compañeros), absentismo e incumplimiento académico (Braza, Muñoz y Carreras, en prep.).

RESULTADOS

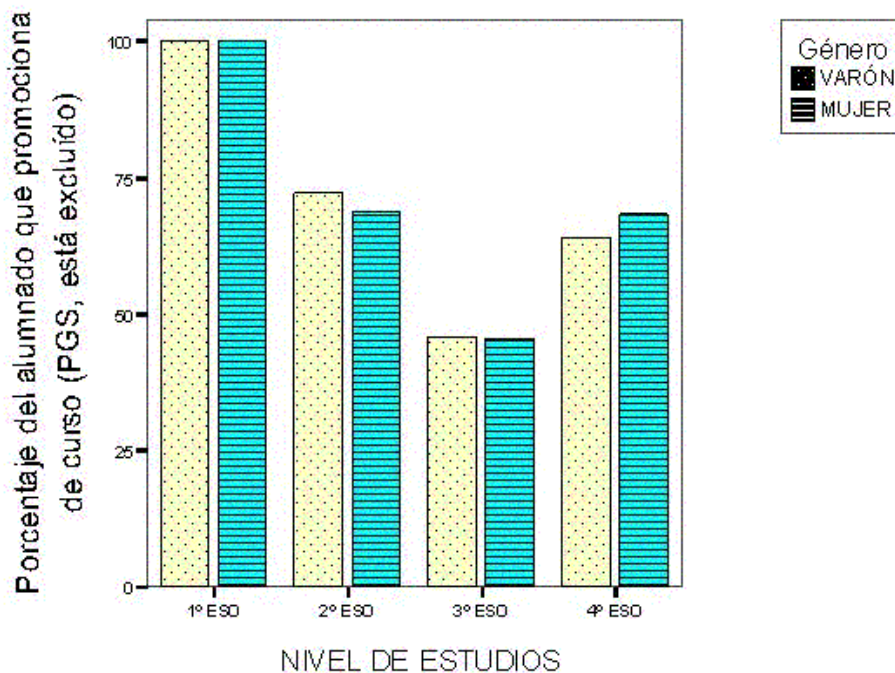
Antes de atender a los objetivos de nuestra investigación, consideramos conveniente analizar en cada nivel de estudio los resultados encontrados para cada una de las variables criterios objetivas (tabla 2 y figura 2), para facilitar un análisis más pormenorizado del papel que puede jugar las medidas de IE en su relación con dichas variables criterios.

2

y desviación tipo por niveles de estudio de las variables criterio objetivas (en PGS, no se informa nota media)

VARIABLES CRITERIO OBJETIVAS (nº faltas/día)	NIVEL DE ESTUDIOS									
	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		PGS	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
faltas por indisciplina	,54	1,49	,44	1,32	1,32	2,81	,04	,25	1,00	2,16
faltas por hostilidad hacia el profesor	,13	,40	,11	,45	,07	,31	,00	,00	,66	1,26
faltas por agresión a un compañero	,14	,41	,18	,60	,14	,39	,01	,10	,25	,80
faltas por absentismo escolar	,00	,00	,17	,58	,19	,47	,00	,00	,72	1,02
incumplimientos de la tarea	,01	,11	,03	,21	,05	,22	,00	,00	,09	,30
Medio de todas las notas (de 0 a 4)	1,84	1,22	1,31	1,12	1,22	1,20	1,84	1,01	.	.

Tabla 2: Media y desviación tipo por niveles de estudio de las variables criterio objetivas (en PGS, no se informa de la nota media)

Figura 2*Porcentaje de alumnado que promociona de curso, por nivel de estudios y por género***Figura 2: Porcentaje de alumnado que promociona por nivel de estudios y por género**

De los resultados de la tabla 2 y de la figura 2 encontramos cómo los índices de desadaptación son más altos en 3º de secundaria, donde promocionaron de curso algo más del 50% del alumnado, hecho que de ser lo normal provoca que los índices disminuyan en 4º de secundaria. En este centro educativo al menos, es en 3º donde los se producen más faltas y un peor rendimiento académico medio. Asimismo, los niveles de faltas de PGS son parecidos a los encontrados en 3º de secundaria. Por otra parte, en la figura 3 podemos observar cómo uno de los criterios más interesantes de adaptación o éxito escolar como es el *rendimiento académico* es inferior en 3º de secundaria.

Figura 3
Promedio de todas las notas (entre 0 y 4) por nivel de estudios (menos PGS) y por género

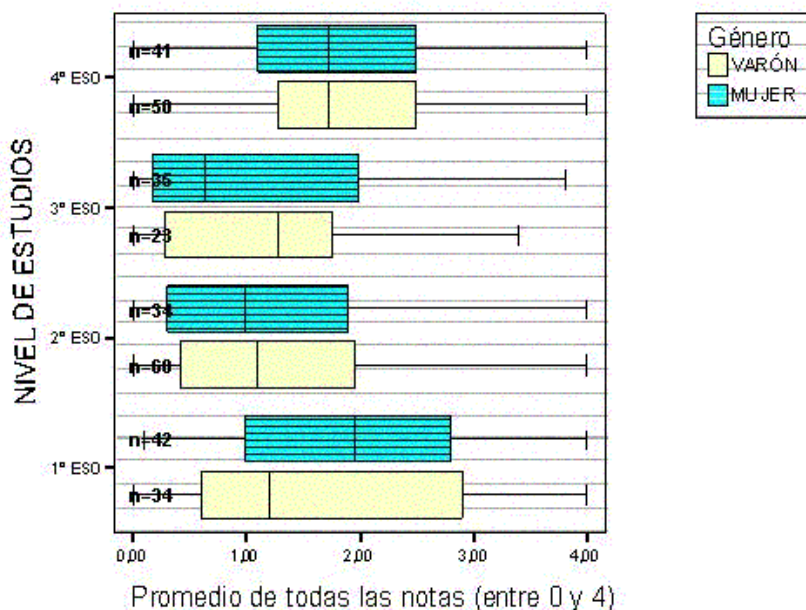


Figura 3: Promedio de todas las notas (entre 0 y 4) por nivel de estudios (menos PGS) y por género

En cuanto a cada uno de los objetivos del presente trabajo, empezamos por mostrar los resultados de validez predictiva de la IE tanto para variables criterios utilizadas en este estudio. Para ello, mostramos los resultados de éstas con el MSCEIT (como habilidad cognitiva) y el CIE (como IE-rasgo percibido) en la tabla 3.

Tabla 3

Coeficientes de correlación entre las medidas de IE y las variables criterio (* $p < 0,01$ y ** $p > 0,001$, en negrillas las significativas)

VARIABLES CRITERIO OBJETIVAS (Faltas/día)	MEDIDAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Indisciplina	-,176	-,196*	-,126	-,208*	-,216*	,069	,093	-,048	-,176**	,012
Hostilidad hacia el profesor	-,128	-,073	-,198*	-,123	-,159	,109	-,008	,041	,034	,084
Agresión a un compañero	-,185*	-,151	-,066	-,192*	-,182*	,053	-,002	-,053	-,128*	-,012
Absentismo escolar	-,076	,025	-,110	-,117	-,085	-,017	-,027	-,084	,060	,001
Incumplimientos de la tarea	-,028	-,003	-,204*	-,060	-,089	,001	-,027	-,076	,041	-,030
Rendimiento académico	,111	,471**	,528**	,535**	,507*	,026	-,042	,163*	-,004	,061
Veces elegido como preferido	,048	,271*	,301**	,369**	,307**	-,033	-,130	,104	,113	,060

VARIABLES CRITERIO SUBJETIVAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ajuste sociopersonal del elegido	,083	,226	,155	,124	,191	-,218	-,114	-,098	,148	-,098
Habilidades empáticas del elegido	,003	,172	,109	,133	,135	-,180	-,168	-,075	,415**	,007

1: Percibir emociones (MSCEIT); 2: Usar emociones (MSCEIT); 3: Comprender Emociones (MSCEIT) 4: Manejar emociones (MSCEIT); 5: Puntuación total (MSCEIT); 6: A-BP (CIE); 7: Autorregulación (CIE); 8: Autoeficacia (CIE); 9: Empatía y 10: Puntuación total del CIE

Tabla 3: Coeficientes de correlación entre las medidas de IE y las variables criterio (* $p < 0,01$ y ** $p > 0,001$, en negrillas las significativas)

En cuanto a las variables criterio objetivas: las *faltas por indisciplina* y las *faltas por agredir a un compañero* se relacionaron significativa y negativamente con *usar y manejar emociones* y la *puntuación total* del MSCEIT ($n = 122$) y con la subescala *autoeficacia* del CIE ($n = 285$). La variable *faltas por hostilidad hacia el profesor* se relacionó negativa y significativamente con la *comprensión de las emociones* del MSCEIT ($n = 122$). El *absentismo escolar* no se relacionó con estas medidas de IE. La variable *faltas por incumplimiento de las tareas* se relacionó negativa y significativamente con *comprensión de emociones* del MSCEIT ($n = 122$). El *rendimiento académico* se relacionó positiva y significativamente con todas las medidas del MSCEIT (a excepción de *percepción de emociones*) y con la subescala de *autoeficacia* del CIE.

Para la variable nominal *si promociona o no de curso* realizamos una T de Student para muestras independientes entre los que promocionaron y los que no con respecto a cada medida de la IE (el alumnado de PGS en el IES Mar de Cádiz no se le ponen notas académicas). Los resultados encontrados mostraron que el alumnado de 4º de secundaria, que promocionó a un nivel superior de estudios, obtuvo diferencias estadísticamente significativas con respecto al alumnado de 4º que no promocionó. En *percibir emociones* [$T = 3,136$; $p = 0,002$; media del grupo que promocionó (M_{G1})=81,36 y media del grupo que no promocionó (M_{G2})=73,26]; en *usar emociones* ($T = 4,574$ $p < 0,0001$; M_{G1} =72,77 y M_{G2} =61,69); en *comprender emociones* ($T = 6,367$; $p < 0,0001$; M_{G1} =73,51 M_{G2} =59,46); *manejar emociones* ($T = 6,679$; $p < 0,0001$; M_{G1} =73,57 y M_{G2} = 58,28), y finalmente la *puntuación total* del MSCEIT ($T = 6,545$; $p < 0,0001$; M_{G1} = 75,30 y M_{G2} = 63,17).

En cuanto al CIE (que sí lo hizo toda la muestra), no se encontraron diferencias significativas entre el grupo de alumnado que promocionó del que no. Considerando que todos los de primero promocionaron de curso y los de PGS no promocionan, encontramos además resultados similares con el CIE analizándolo en cada nivel de estudio restante (2º,

3º y 4º).

En lo que se refiere al resto de las variables criterios utilizadas, empezaremos con la variable *número de veces que es elegido como preferido/a* se relacionó sólo con todas las medidas del MSCEIT salvo *percibir emociones* ($n = 122$). La *percepción de las habilidades empáticas del sujeto elegido* sólo se relacionó positiva y significativamente con la subescala de *empatía* del CIE. La *percepción sobre el ajuste sociopersonal del sujeto elegido* no tuvo ninguna relación significativa con algunas de las medidas de IE.

Para la validez predictiva de la IE con estos criterios establecidos realizamos además análisis de la regresión. Para poder realizarlos creamos una variable que acumulaba el total de partes o faltas de cada alumno. Dicha variable no cumplía los requisitos mínimos previos para poder hacer dicha regresión. Incluso seleccionando al alumnado de PGS (con más incidencia de faltas) nos encontramos que tanto para la puntuación total del MSCEIT ($R^2_{\text{corregida}} = 0,03$) como para la puntuación total del CIE ($R^2_{\text{corregida}} = -0,039$) no se aconsejaba el análisis de la regresión para esta variable dependiente. Únicamente, para la variable dependiente *número de veces elegido como preferido* nos encontramos que el *manejo de emociones del MSCEIT* cierto grado de predicción ($R^2_{\text{corregida}} = 0,051$; $\beta = 0,255$ y $p = 0,032$). En cambio, para el siguiente objetivo sí pudimos ver la capacidad predictiva de la IE para la variable dependiente *rendimiento académico*.

El segundo objetivo de este trabajo, era ver si existe la posibilidad de complementariedad entre ambas perspectivas sobre la IE. Para ello, esto debiera implicar que las medidas utilizadas por ambos modelos no correlacionasen significativamente entre sí (tabla 4); y además cada medida debe aportar una varianza explicada independiente con respecto a algún criterio establecido.

Tabla 4

Matriz de correlaciones entre las diferentes medidas de IE ($p < 0,01$ y ** $p < 0,001$)*

Matriz de correlaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1: ABP	*									
2: Autorregulación	,329**	*								
3: Autoeficacia	,498**	,204**	*							
4: Empatía	,037	-,023	,135*	*						
5: Total del CIE	,809**	,534**	,697**	,377**	*					
6: Percibir emociones	-,044	,000	,008	,058	-,013	*				
7: Usar emociones	,066	,130	,013	,180	,120	,563**	*			
8: Comprender emociones	,083	,000	,021	,065	,082	,510**	,607**	*		
9: Manejar emociones	,041	,037	,067	,074	,051	,413**	,687**	,590**	*	
10: Total del MSCEIT	,042	,051	,033	,115	,072	,761**	,872**	,822**	,822**	*

4: Matriz de correlaciones entre las diferentes medidas de IE (* $p < 0,01$ y ** $p < 0,001$)

Los resultados muestran que las subescalas de un mismo instrumento muestran relaciones significativas entre sí, pero no muestran relaciones significativas si son de distintos instrumentos. Por lo que, sólo en principio, estos resultados parecen indicar que dichos instrumentos muestran medidas de conceptos teóricamente diferentes. Pero ante la cuestión de si ambas posturas sobre la IE son complementarias o no, optamos por realizar un análisis de la regresión por pasos utilizando como variable criterio el *rendimiento académico* (dado que es el único que cumplía los requisitos previos para realizar un análisis de regresión). Para ello utilizamos como variables independientes las puntuaciones totales de ambos test con una muestra total de 56 sujetos. Los resultados obtenidos señalan que para la *puntuación total del MSCEIT* con respecto a la variable criterio obtuvo una $R^2_{\text{corregida}} = 0,246$ que se amplía con la inclusión de *la puntuación total del CIE* a 0,318. En la tabla 5 ponemos los coeficientes obtenidos en el análisis de regresión por pasos y en la figura 4 un modelo tentativo de la varianza aportada por ambas medidas al rendimiento académico.

Tabla 5

Coefficientes obtenidos para el análisis de la regresión por pasos entre las medidas totales del MSCEIT y del CIE y el rendimiento académico

Modelo	Variables independientes	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		β	Error típ.	Beta		
Paso 1	Total MSCEIT	,038	,009	,510	4,234	,000
Paso 2	Total MSCEIT	,037	,009	,492	4,289	,000
	Total CIE	,732	,289	,290	2,529	,015

Tabla 5: Coeficientes obtenidos para el análisis de la regresión por pasos entre las medidas totales del MSCEIT y del CIE y el rendimiento académico

Figura 4

Representación gráfica del porcentaje de la varianza explicada para este estudio sobre el rendimiento académico de las puntuaciones totales de ambos instrumentos de IE

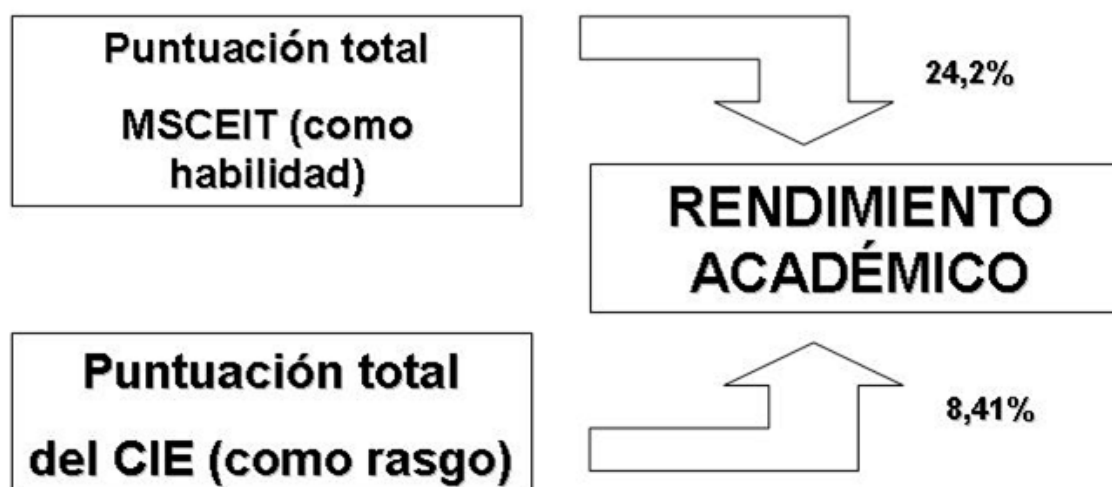


Figura 4: Representación gráfica del porcentaje de la varianza explicada sobre el rendimiento académico de las puntuaciones totales de ambos instrumentos para medir la Inteligencia Emocional

Finalmente, nos queda por mostrar los resultados sobre el tercer objetivo de este trabajo. Uno de los aspectos que debe demostrar el concepto de la IE es que debe ser novedoso y no una "etiqueta nueva para algo ya descrito" (Zeidner, Roberts y Mathews, 2001). Para ello, realizamos una correlación entre las medidas de la IE y las diferentes medidas proporcionadas y computadas con el AECS que podemos ver en la tabla 6.

la 6

relaciones entre las medidas aportadas por los instrumentos de IE y las medidas del AECS (competencia social)

Medidas del AECS	MEDIDAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL									
Competencia Social	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
daridad	,015	,210*	,074	,169	,272*	,205**	-,041	,368**	,457**	,369**
razgo prosocial	-,040	,037	-,039	-,062	,008	,232**	-,156**	,216**	,211**	,261**
tudes antisociales	-,119	,073	-,015	-,032	-,054	,059	-,248**	-,131*	-,151*	-,107
tudes asociales	,025	,010	-,033	-,004	-,112	-,252**	-,190**	-,089	-,079	-,296**
lo cognitivo	-,129	-,080	-,020	,001	-,060	-,016	,369**	,107	-,018	,088

repción social	-,199	-,037	,074	,126	,170	,294**	,393**	,295**	-,021	,353**
ategia en la resolución problemas sociales	-,087	,001	,160	-,008	,183	,128*	,416**	,237**	,103	,299**

recibir emociones MSCEIT; 2: Usar emociones MSCEIT; 3: Comprender Emociones MSCEIT 4: Manejar
ociones MSCEIT; 5: Puntuación total MSCEIT; 6: A-BP CIE; 7: Autorregulación CIE; 8: Autoeficacia CIE; 9: Empatía
): Puntuación total del CIE

Tabla 6: Correlaciones entre las medidas aportadas por los instrumentos de IE y las medidas del AECS (competencia social)

DISCUSIÓN

En el presente estudio nos hemos encontrado con dos dificultades: la primera, el límite de edad fijado en 15 años para poder utilizar el MSCEIT por lo que sólo se pasó en 4º de secundaria y en PGS, y relacionado con lo anterior, el bajo nivel de faltas o partes que el alumnado de 4º obtiene, salvo los de PGS. No obstante, dichas dificultades no han obstaculizado el poder cubrir satisfactoriamente los objetivos planteados.

En el IES Mar de Cádiz, al menos, los índices objetivos de desadaptación escolar que fijamos muestran que es en 3ª de secundaria donde encontramos una mayor prevalencia. Aunque el estudio es transversal, puede apreciarse (ver figura 2) que es entre 2º y 3º donde el alumnado parece tener más faltas por indisciplina y un peor rendimiento académico. Pensamos que este aspecto puede estar relacionado en que la legislación actual española sobre educación implica que el alumnado no motivado por los estudios, puede estar interfiriendo el desarrollo de la clase y, además, pueden estar influyendo aspectos bioevolutivos dada la edad de este tipo de alumnos; como bien señalan otros autores como Rodríguez de la Mota (1997) o Quiroga, Rodríguez, Nieto, Orozco y Murillo (1998). En cuanto al alumnado de PGS estos parecen poseer un perfil idiosincrásico que no parecen encajar en nuestro sistema educativo actual (Mestre, Barranco, Guil, Guillén, Cordeiro y Mestre, 2000).

Por lo que se refiere a los objetivos propiamente del estudio, empezaremos por discutir los resultados sobre la validez predictiva de la IE en la adaptación socioescolar con variables criterio objetivas y subjetivas. Si utilizamos el MSCEIT (como medida del modelo de habilidades de la IE) encontramos que los sujetos que mejor usan, comprenden y manejan sus emociones son aquéllos que menos faltas por indisciplina y por agresión tienen, son menos hostiles en clase y además obtienen mejor rendimiento académico. La relación estrecha entre el rendimiento en el MSCEIT con el rendimiento académico puede estar vinculado con el hecho de que este instrumento está relacionado con medidas de

inteligencia verbal (Mayer, Caruso y Salovey; 2000 y Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios; 2003). Por lo que los sujetos más inteligentes también obtienen una mejor puntuación en el MSCEIT. Si bien la inteligencia está relacionada con el rendimiento académico (Pérez Sánchez y Castejón, 1997), también se han encontrado estos resultados en investigaciones con la IE (Lam y Kirby, 2002 y Parker, Creque, Harris, Majeski, Wood, y Hogan, 2002). En nuestro caso, hemos encontrado que la IE medida con el MSCEIT acumula un 24,2% de la varianza explicada del rendimiento académico en nuestra muestra. Creemos que es un resultado que necesita de ser explorado con más investigación pues puede haber sesgos debido a la idiosincrasia de la propia prueba del MSCEIT.

El segundo objetivo de nuestro trabajo abarcaba el hecho si ambas posturas sobre la IE (como habilidad cognitiva o como rasgo), medidas con dos herramientas validadas en muestras de estudiantes de secundaria, podría haber algún indicio de que ambas perspectivas pueden ser complementarias o no para poder explicar la capacidad adaptativa de un individuo. Los resultados que hemos encontrado al respecto, no nos permiten ser concluyentes. Por un lado, las medidas utilizadas no correlacionaban entre sí y por lo que podemos ver de la figura 4, ambas aportan cierta varianza independiente al rendimiento académico. Pero creemos que éste no puede ser el único criterio válido para saber si un sujeto está bien adaptado al entorno escolar. Si bien es uno de los más señalados, hay otros como el autoconcepto o la percepción que el profesor tiene del alumno en cuestión que puede favorecer una buena integración del mismo (Clemente, Gutiérrez y Musitu, 1992 y Jolis *et al.*, 1996). Por otro lado, el concepto desarrollado por Salovey y Mayer (1990) se encuentra conceptualmente muy vinculado con el de autoeficacia como ellos mismos señalan (Mayer y Salovey, 1997). Siendo la subescala de *autoeficacia* del CIE la que más varianza explica del mismo en el rendimiento académico no podríamos decir claramente si ambas posturas son complementarias o no, pero al menos conceptualmente parece claro que no explican lo mismo aunque tengan la misma etiqueta de "Inteligencia Emocional". Para ser más concluyentes, se necesitaría un estudio con más muestra, con más medidas basadas en los modelos de rasgo y criterios objetivos más variados (académicos, de salud o de relaciones sociales), que aclararan o no las sugerencias de Petrides y Furham (2000) sobre si son maneras diferentes de explicar comportamientos emocionalmente inteligentes. Parece que los resultados que hemos encontrados parecen ir en consonancia con los de Bracket y Mayer (2003), son conceptos diferentes pero que parecen aportar cierto grado de varianza independiente respecto a algunos criterios relacionados con la salud mental, el éxito social y/o profesional y la adaptación escolar.

El tercer objetivo se centraba en ver si el concepto de IE es novedoso o no. Para ello, los datos deben reflejar una ausencia de relación entre medidas de la misma y medidas de competencia social, ya que algunas de las críticas parecen señalar que la IE es una etiqueta nueva para un concepto ya diseñado como puede ser la competencia emocional (Davies, Stankov y Roberts, 1998 y Zeidner, Mathews y Roberts, 2001). Las medidas aportadas por el MSCEIT apenas indicaron cierta relación de algunas de sus subescalas con medidas aportadas por el AECS (competencia social). En nuestro caso, los sujetos con más puntuación total en el MSCEIT se perciben más con más competencias sociales con los compañeros que los que menos. Pero sólo se relacionaron significativamente la subescala solidaridad con el uso de emociones y con la total. Sin embargo, las medidas aportada por el instrumento basado en los mal llamados modelos mixtos (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000a y 2000b) se relacionaron significativamente con buena parte de las medidas de competencia social utilizadas para este estudio (ver tabla 6). Los resultados de estudio son un primer indicio de lo que ya han señalado Barret y Salovey (2002). Así la IE, entendida como una habilidad cognitiva, es un concepto que puede estar relacionado o no con las competencias sociales de una persona; y los resultados mostrados en la tabla 6 pueden ser un primer paso para aclarar si la IE podría ser un concepto formalmente novedoso. Por otra parte, sin embargo, los resultados obtenidos con el CIE parecen señalar que los modelos basados en rasgos (Petrides y Furham, 2000) pueden estar conceptualmente muy cercanos a conceptos ya desarrollados como el de competencia social (Saarni, 1997 y 2000), como el de optimismo (Seligman, 1990), o como el de autoeficacia (Bandura, 1977, 1997).

CONCLUSIONES

Los resultados que hemos obtenido no deben ser tomados como definitivamente concluyentes para cada una de las tres cuestiones u objetivos que nos planteábamos. En principio, podemos decir que la IE (entendida como una habilidad cognitiva) parece aportar cierto grado explicativo para algunos criterios establecidos para el ajuste socioescolar del alumnado, especialmente en lo que se refiere a rendimiento académico. En principio, no queda claro si existen diferentes formas de explicar cómo las personas manejan eficazmente las emociones. Entrar a discutir si el modelo de habilidades y el modelo de rasgos pueden ser complementarios a la hora de explicar cómo las personas son emocionalmente inteligentes, sería retomar discusiones circulares como si hay relación entre la personalidad y la inteligencia. Finalmente, se necesitaría alguna investigación de

varias medidas validadas de IE (como rasgo y como habilidades) respecto a varios criterios adaptativos (salud mental, ajuste social, satisfacción laboral) que nos permitiera concluir si son válidas ambas formas de entender la IE. Por el momento, nos adherimos al de habilidades ya que explica de una manera procesal cómo manejamos la información emocional, los resultados empiezan a avalar su utilidad para explicar por qué hay personas más adaptadas que otras, parece un concepto independiente de los basados en las competencias sociales y/o personales del sujeto, y finalmente, queda por explicar qué procesos cognitivos (atención, aprendizaje, memoria, intención) están implicados en la IE y cómo estos se conjugan. Si los resultados siguen avalando este concepto, empieza a ser cada vez más necesario el desarrollo, implementación y evaluación de programas para optimizar la IE en aquellas personas en situación de riesgo desadaptativo basados en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: technical manual*. Toronto: Multi Health System.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from emotional quotient inventory. En Bar-On, R. y J.D.A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barret, L. S. y Salovey, P. (2002). *The Wisdom in Feeling: Psychological Process in Emotional Intelligence*. Guilford Press: New York.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bracket, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of

- competing measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Braza, P., Muñoz, J. M. y Carreras, R. (en prep.). Comportamientos conflictivos en el aula en niños y niñas de Educación Secundaria. Una aproximación empírica a su categorización. Remitido a *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- Cherniss, C. (2000). Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters. *Rugters University*. Ensayo presentado en el Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA, 15 de Abril de 2000.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Difference*, 28 (3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*. 32, 197-209.
- Clemente, A., Gutiérrez, M. y Musitu, G. (1997). Autoconcepto y competencia social escolar. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (10), 27-36.
- Culver, R. y Yokomoto, Ch. (1999). *Optimum Academic Performance and its Relation to Emotional Intelligence*. Paper presented at the 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Juan, Puerto Rico, Noviembre.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence. In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (4), 989-1015.
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y en la familia. En P. Fernández-Berrocal y N.S. Ramos (Eds.). *Corazones Inteligentes* (pp.353-376). Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (en prensa). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with the emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Inteligencia Emocional: Cinco años más tarde. *Edutopia*. Spring 2001. p. 3-4.

- Jolis, M. D., Vilanova, S. L., Vecino, M. S., Valdez, G. R., Oliver, M. I., Rocerau, M. C. y Ricci, L. (1996). Transición escuela media-universidad. Una investigación. *Ensayos y Experiencias*, 10, 24-27.
- Lam, L. T. (1998). Emotional Intelligence: Implications for Individual Performance. [Abstract] *Texas Tech University*. Recuperado de la Base de Datos ProQuest, CD-ROM
- Lam, L. T. y Kirby, S. L. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and general intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*, 121, 1, 133-143.
- Lopes, P. N. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning: assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *CEIC Review*, 22, 12-13.
- Martínez Arias, R. (1996). *Psicometría. Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Coords.), *Handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 301-319). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000a). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Coords.), *Handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2001). *Technical Manual for the MSCEIT v. 2.0*. Toronto: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *MSCEIT. User's Manual*. Toronto: MHS.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 1, 97-105.

- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una prueba para medir la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- Mestre, J. M., Barranco, M., Guil, R., Guillén, C., Cordeiro, J. A. y Mestre, R. (2000). Perfil idiosincrásico de personalidad de una muestra de alumnos de la Bahía de Cádiz, de los programas de garantía social. En E. Marchena y C. Alcalde (comp.). *La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza* (301-305). Cádiz: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Møller, C. y Powell, S. (2001). Emotional Intelligence and the challenges of quality management today. *Leadership y Organization Development Journal*, 27, 7, 341-344.
- Moraleda, M., González-Galán, A. y García-Gallo, J. (1998). *AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Madrid: TEA.
- Parker, J. D. A. (2002). *Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition from High School to University*. Paper to be presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Vancouver, British Columbia, June, 2002. *EQUniversity.com*. [29 de julio de 2003].
- Parker, J. D. A., Creque, R., Harris, J., Majeski, S. A., Wood, L. M. y Hogan, M. J. (2002). Academic Success in High School: Does Emotional Intelligence Matter?. *EQUniversity.com*. [29 de julio de 2003].
- Parker, J. D. A., Taylor, G. J. y Bagby, R. M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30 (1), 107-115.
- Pérez Sánchez, A., Castejón, J.L. (1997). Factores explicativos del rendimiento académico diferencial de laumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica. *Psicodidáctica*, 4, 103-108.
- Petrides, K. V. y Furham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29 (2), 313-320.
- 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.
- Quiroga, M. A., Rodríguez, J., Nieto, R., Orozco, M., Salamanca, M. y Murillo, M. J. (1998). Perfiles diferenciales de estilo cognitivo ante situaciones de cambio, como explicación

- de las diferencias en rendimiento: el paso del colegio al instituto. M.P. Sánchez y M.A. Quiroga (Eds.) *Perspectivas actuales en la investigación psicológica de las diferencias individuales* (441-447). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Roberts, R. D., Mathews, G y Zeidner, M. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 3, 13-25.
- Rodríguez de la Mota, E. (1997) Consideraciones generales sobre los problemas de comportamiento en el ámbito educativo. Hacia un modelo de intervención global en el centro. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, 3 (2), 141-153.
- Rozeil, E. J., Pettijohn, Ch. E. y Parker, R. S. (2001). An empirical evaluation of emotional intelligence. The impact on management development. *Journal of Managerial Development*. Vol. 21, N° 4. p. 272-289.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 35-69). New York: Basic Books.
- Saarni, C. (2001). The continuity dilemma in emotional competence. *Psychological Inquiry*, 12 (2), 94-96.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J. y Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences* 34, 707-721.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. En J. Ciarrochi, J.P. Forgas y J.D. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry* (168-184). Filadelfia: Psychology Press/Taylor y Francis Group.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9 (3), 185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Goldmen, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *International Journal of Research into Structure and Development of Personality, and the Causation of Individual Differences*, 25 (2), 167-178.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Sjoeberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European*

Psychologist, 6 (2), 79-95.

Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2001). Slow down, you move too fast: emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, 1 (3), 265-275

 Volver a la
Reme