

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

N.Extremera y P.Fernández-Berrocal

Natalio Extremera Pacheco es profesor ayudante del Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Málaga (Campus de Teatino s/n, 29071-Málaga). Pablo Fernández-Berrocal es profesor Titular del Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Málaga.

Introducción

La inteligencia emocional (IE) se ha convertido en sólo 15 años en un concepto que ha traspasado la biblioteca y el laboratorio del científico y se ha

trasladado a los más diversos contextos de la vida personal y profesional (Salovey y Mayer, 1990). Principalmente, este término propone una visión funcionalista de las emociones y une dos interesantes ámbitos de investigación como son los procesos afectivos y los cognitivos que, hasta hace relativamente poco tiempo, se creían independientes e, incluso, contrapuestos (Mayer, 2001). El origen de este concepto parte del presupuesto de la unión recíproca e indivisible de las emociones con la cognición. Esta conjunción implicaría una mejor adaptación y resolución de los conflictos cotidianos mediante el uso, no sólo de nuestras capacidades intelectuales, sino a través de la información adicional que nos proporcionan nuestros estados afectivos (Salovey, Bedell, Detweiler, y Mayer, 2000). A raíz de este planteamiento, así como de las investigaciones que han mostrado en el contexto educativo que el cociente intelectual de los alumnos es insuficiente para predecir su éxito profesional futuro, se ha originado un área floreciente de investigación en torno a este interesante tema (para un revisión actual y crítica sobre las investigaciones en IE ver Matthews, Zeidner, y Roberts, 2002).

Debido a este descontento con la visión unitaria y omnipotente de la inteligencia y al empuje mediático de libros como el *best seller* de Goleman (1995), la IE ha supuesto un punto de inflexión en el estudio de las

emociones, las cuales han pasado de ser elementos perturbadores de los procesos cognitivos a considerarse fenómenos vitales del ser humano que proporcionan información útil para solucionar nuestros problemas cotidianos. No obstante, esta nueva perspectiva no ha estado exenta de diversas críticas. Algunas referidas a problemas conceptuales y a su similitud con constructos relacionados como la personalidad u otras inteligencias (i.e., inteligencia social), aunque como algunos autores han afirmado eso dependerá del planteamiento teórico de partida (Matthews et al., 2002). Otras, en cambio, han tenido que ver con los métodos de evaluación empleados (Davies, Stankov y Roberts 1998). El primer problema es amplio y sigue siendo objeto de incesantes debates y discusiones sobre las diferentes perspectivas teóricas (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). En cambio, el refinamiento de los instrumentos de IE y su utilización en función de los objetivos del investigador ha permitido un mayor avance en el área de su evaluación.

Dentro del campo de la IE, el grupo de investigación de Salovey y Mayer ha realizado, a nuestro juicio, el mayor esfuerzo en desarrollar una visión científica del concepto y ha tratado de ir resolviendo sistemáticamente las inevitables incógnitas que se plantean cuando surge un nuevo enfoque de investigación. Estos autores acuñaron el término en 1990 (Salovey y Mayer, 1990) y han desarrollado un modelo teórico de IE bien contrastado (Mayer y Salovey, 1997). Además, fue este grupo quien se interesó muy pronto por los métodos de evaluación del concepto (Mayer, DiPaulo y Salovey, 1990; Mayer y Geher, 1996), propusieron la primera herramienta de evaluación de auto-informe de IE (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y, además, desarrollaron formas de medición más objetivas como correspondería a una inteligencia genuina (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 1999; 2001). Por otra parte, es el modelo teórico que más repercusión ha tenido en la investigación sobre IE en España (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Extremera y Ramos, en prensa; Latorre y Montañés, 2004; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, y Gómez-Benito, 2004).

De entre las múltiples definiciones aparecidas sobre el concepto, una de las más aceptadas es aquella propuesta por Mayer y Salovey que plantea la IE como una habilidad para procesar la información emocional (Mayer y Salovey, 1997; Mayer y Cobb, 2000; Mayer, Caruso y Salovey, 2000). En un sentido amplio, la IE comprende el conocimiento tácito sobre el funcionamiento de las emociones, así como la habilidad para usar este conocimiento en nuestra propia vida (Salovey y Pizarro, 2003). En concreto, la definición más expandida conceptualiza la IE como "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 emo-

cional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997).

El modelo teórico de estos autores está compuesto por cuatro habilidades básicas: a) Percepción de emociones; b) Facilitación emocional; c) Comprensión emocional y d) Manejo de emociones. De forma resumida los componentes del modelo y su definición aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1
Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)

| Mayer y Salovey (1997) | |
|-------------------------------|--|
| Habilidades integrantes | Breve descripción |
| Percepción Emocional | <i>La habilidad para percibir las propias emociones y la de los demás, así como percibir emociones en objetos, arte, historias, música y otros estímulos</i> |
| Facilitación Emocional | <i>La habilidad para generar, usar y sentir las emociones como necesarias para comunicar sentimientos, o utilizarlas en otros procesos cognitivos</i> |
| Comprensión Emocional | <i>La habilidad para comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales</i> |
| Regulación Emocional | <i>La habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás así como promover la comprensión y el crecimiento personal</i> |

A continuación, presentamos una breve visión del estado de la cuestión en cuanto a los procedimientos de evaluación, para centrarnos posteriormente en las ventajas e inconvenientes de unas y otras formas de medición (para una revisión extensa de las medidas actuales de IE y, en su caso, sus adaptaciones al castellano ver Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004; en inglés Ciarrochi, Chan, Caputi y Roberts, 2001; MacCann, Matthews, Zeidner, y Roberts 2003; Salovey, Woolery y Mayer, 2001).

Un método clásico de evaluación en psicología, que también ha sido utilizada en la investigación sobre IE, es el uso de cuestionarios, inventarios y escalas, ya sea mediante la propia evaluación o a través de observadores externos. Estos instrumentos normalmente evaluaban el nivel de IE de las personas a través de una serie de preguntas cortas, en formato tipo Likert, con varias opciones de respuestas. Así pues, el sujeto da una valoración subjetiva de sus niveles en ciertas habilidades y competencias afectivas. A través de estas herramientas obtenemos un índice de las creencias y expectativas de las personas sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones y la de los demás. Este índice de inteligencia emocional percibida ofrece una estimación subjetiva de las propias habilidades. Tal denominación permite diferenciar este indicador del obtenido mediante otra forma de evaluación realizada con otros instrumentos denominados medidas de habilidad de IE y que abordaremos con posterioridad.

Dentro de la tipología de medidas de auto-informe podemos encontrar dos conceptualizaciones diferentes de la IE. Por un lado, encontramos aquellas medidas que se han basado en la formulación original de IE desarrollada por Salovey y Mayer (1990) (Salovey, et al., 1995; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998). Y, por otro lado, existen otras herramientas de evaluación que son el resultado de una revisión extensiva de la literatura sobre los factores esenciales para el funcionamiento emocional y social de las personas (Bar-On, 1997; Petrides y Furnham, 2003), o bien sobre los aspectos fundamentales para el éxito laboral y organizacional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Entre los instrumentos de IE basados en cuestionarios o escalas más utilizados en investigación podemos destacar el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, et al., 1995, adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), el *Schutte Self Report Inventory* (SSRI; Schutte, et al., 1998; adaptación al castellano por Chico, 1999), el *Emotional Quotient Inventory* de Bar-On (EQ-i, Bar-On, 1997; adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá) el *Emotional Competence Inventory* (ECI, Boyatzis, Goleman y Rhee, 2001 adaptado al castellano por Haygroup), o el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue; Petrides y Furham, 2002; adaptado al castellano por Pérez, 2003), entre otros.

Muy recientemente ha aparecido entre los investigadores de la IE una nueva forma de evaluación más objetiva y que confía menos en la percepción de los propios sujetos sobre sus habilidades emocionales. Estas nuevas herramientas de evaluación se conocen como medidas de habilidad o de ejecución de la IE.

A continuación, pasamos a describir esta nueva forma de medición de la IE, formato, criterios de puntuación y sus correspondientes tareas para posteriormente discutir una serie de ventajas y limitaciones de am-

bos métodos de evaluación (auto-informe y habilidad) que, a nuestro juicio, tienen implicaciones relevantes para la selección en investigación de una medida u otra.

En general, estas medidas han sido desarrolladas desde la perspectiva defendida por Mayer y Salovey y su principal objetivo es medir la IE como una inteligencia clásica tal como la inteligencia lógico-matemática o verbal, es decir, mediante tareas de ejecución que el sujeto debe realizar, supliendo así los problemas de sesgos que presentan los cuestionarios. El objetivo de estos instrumentos es, por una parte, evitar que los individuos distorsionen las respuestas voluntariamente en situaciones socialmente deseables y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad para manejar las emociones. Los autores han tratado de crear una medida que mostrase una validez aparente con respecto a las habilidades que pretendían medir y que, además, no se solapase con las dimensiones recogidas en los cuestionarios clásicos de personalidad (i.e., extraversión, optimismo, autoestima,...) tal como ocurre, en general, con las medidas de auto-informes de IE. El planteamiento de las medidas de habilidad es que para evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito, en este caso el emocional y afectivo, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades a través de diferentes ejercicios que requieran poner a prueba tales habilidades comparando posteriormente sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001).

Actualmente, existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE desde este acercamiento, el MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*; Mayer et al., 1999) basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y su versión reducida y mejorada: el MSCEIT (*Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*; Mayer, et al., 2001; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003). Estas medidas abarcan las cuatro dimensiones de la IE propuesta en el modelo de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997): 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) manejo emocional.

Un problema inherente al uso de las medidas de ejecución en general y, en concreto, para evaluar la IE, está relacionado con la dificultad para conocer la idoneidad de las respuestas dadas, es decir, cómo saber que la respuesta de un individuo a un ítem es correcta o incorrecta. En los tests de CI, y sobretudo en el caso de las habilidades de razonamiento lógico, espacial y matemático, normalmente la respuesta correcta es una. No obstante, en otro tipo de habilidades, como en las destrezas verbales o de tipo social, las respuestas correctas a una situación o cuestión pueden ser varias o bien existir diferentes grados de idoneidad. En este sentido, se le otorga al sujeto la máxima puntuación si contesta la respuesta considerada más correcta y se le asigna una puntuación menor si contesta otra menos correcta. Generalmente, en los casos en

los que existe más de una respuesta correcta se utiliza como criterio la opinión de expertos en ese tema concreto (i.e., pruebas de vocabulario). En el terreno emocional tampoco existen respuestas correctas al 100% ya que considerar correcta una acción u otra va a depender del contexto, factores interpersonales, etc. Este tipo de problemas se ha solucionado utilizando diferentes criterios de corrección de las respuestas: método consenso, método experto y método *target* (Mayer et al., 1999). A continuación pasamos a explicar brevemente cada uno de estos criterios.

El método consenso evalúa el grado en que la respuesta emocional dada por una persona está relacionada con la del público en general. Se parte de la base de que puntuaciones ofrecidas por grandes cantidades de población convergen hacia la respuesta correcta. Por tanto, desde este acercamiento se considera que una persona responde adecuadamente si su respuesta coincide con la ofrecida por el grupo normativo.

El método experto confía en las opiniones de reconocidos investigadores en el campo de la emoción o prestigiosos psicoterapeutas. Se asume que las respuestas de estos "especialistas" es la respuesta correcta. Así, la respuesta de un sujeto será correcta siempre que ésta coincida con la de los expertos.

El último acercamiento, el método *target*, sólo es posible para ciertos ítems, principalmente para aquellos de expresiones faciales o diseños abstractos. Por ejemplo, se le pregunta a la persona que aparece en la imagen que emoción estaba sintiendo cuando fue tomada la fotografía. O bien, se le pregunta al artista qué sentimientos estaba intentando transmitir cuando realizó esa pintura. En la medida en que la respuesta de los sujetos se asemeje a la de estos individuos podríamos decir que la respuesta es correcta. En las versiones anteriores (MEIS) el método *target* fue utilizado en varias pruebas (dibujos abstractos y música) pero su aplicabilidad a todos los ítems no era posible y sus correlaciones con los otros métodos no eran tan prometedoras así que se eliminó en la última versión del instrumento (MSCEIT).

Las relaciones entre métodos han sido analizadas para las dos medidas de habilidad existentes (MEIS y MSCEIT). Para el MEIS las correlaciones entre método experto y consenso han variado entre $r=.61$ y $.80$ (Mayer et al., 1999). Para el MSCEIT las correlaciones entre puntuaciones consenso y puntuaciones basada en expertos son incluso mayores ($r= .90$ (Mayer et al., 2003). Los análisis realizados con el criterio *target* han mostrado sesgos de deseabilidad social en las respuestas y, puesto que no puede emplear en todos los ítems, este criterio ha sido eliminado en el MSCEIT.

Como ya hemos comentado, el MEIS fue un intento previo para demostrar la posibilidad de una medición fiable de la IE entendida como una habilidad pero su longitud, ciertos problemas de fiabilidad y de robustez factorial llevaron al desarrollo de una nueva medida. En este sen-

tido, el MSCEIT es una batería mejorada en comparación con su predecesora y, de hecho, sus creadores recomiendan mejor el uso del MSCEIT en detrimento del MEIS tanto en propósitos investigativos como aplicados. Además, el MSCEIT es considerablemente más corto y está mejor baremado que el MEIS. Por otro lado, en detrimento de los instrumentos de auto-informes, Mayer, Salovey y Caruso subrayan la utilización de las medidas de habilidad como un método más apropiado para operacionalizar su modelo de inteligencia emocional (Mayer, et al., 2000).

El *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT), como se ha dicho, ha sido diseñado para solventar las dificultades presentadas por su predecesora. Se han desarrollado dos versiones, el MSCEIT v.1.1. (Mayer, Salovey y Caruso, 1999) y el MSCEIT v.2.0. (Mayer, Salovey y Caruso, 2001; adaptación española, Extremera y Fernández-Berrocal, 2002b) que es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación. Presenta las mismas áreas que la MEIS, aunque se han depurado algunas actividades y eliminado algunas tareas con propiedades psicométricas relativamente pobres (i.e. analogías). Además, se han mejorado los métodos de puntuación, especialmente el de experto añadiendo como criterio en la selección correcta de los ítems la opinión de 21 expertos en emociones miembros de una prestigiosa sociedad interdisciplinar centrada en el estudio científico de las emociones: *Internacional Society for Research in Emotion* (ISRE). El criterio experto, junto con el de consenso, son los utilizados para hallar las puntuaciones finales y muestran una convergencia adecuada. En el último estudio de fiabilidad y concordancia de criterios de respuesta la muestra para hallar el criterio de consenso consistió en 2112 adultos pertenecientes a 36 estudios diferentes realizados en diferentes países (i.e., EEUU, Sur-África, India, Filipinas, Reino Unido, Escocia y Canadá). En las versiones anteriores también era utilizado el método *target* pero su aplicabilidad a todos los ítems no era posible así que se eliminó en esta nueva versión del instrumento. Por otro lado, la fiabilidad total y la de las diferentes subescalas han sido constatadas también a través de coeficientes de fiabilidad de dos mitades. Puesto que los ítems presentan diferentes formatos de respuestas y, por tanto, no son homogéneos no es viable utilizar el coeficiente alfa de consistencia interna. Por último, el modelo teórico de IE basado en cuatro ramas ha sido apoyado mediante análisis factoriales confirmatorios (Mayer, et al., 2003).

El MSCEIT v. 2.0 es un instrumento reciente, 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). En general, el MSCEIT proporciona una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas (experiencial y estratégica), las

puntuaciones referidas a los cuatro factores o ramas del modelo y, finalmente, las puntuaciones en cada una de sus subescalas.

Con respecto a las áreas, los primeros dos factores del modelo, percepción y facilitación, formarían parte del área experiencial ya que están más relacionados con los sentimientos. Así, el factor de percepción tiene que ver con la capacidad para percibir emociones en los demás mientras que el factor de facilitación se refiere a la habilidad para usar las emociones para mejorar nuestro pensamiento. Por otro lado, los factores de comprensión y manejo forman parte del área estratégica ya que tienen que ver con la capacidad para evaluar y planear acciones gracias a la información proporcionada por los sentimientos y emociones. Así, el factor de comprensión se refiere a la capacidad para conocer cómo las emociones cambian en nosotros mismos y en los demás y también como éstas cambiarían a las personas y sus comportamientos a lo largo del tiempo. Igualmente, el factor de regulación se refiere a la capacidad para integrar la lógica y las emociones para tomar decisiones efectivas.

Por otro lado, cada uno de los factores o ramas son evaluados 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. En la Tabla 2, adaptada de MacCann et al., (2003), se presenta un resumen de las características del instrumento en la que aparecen los valores de fiabilidad por mitades para la escala total, las dos áreas, sus cuatros factores y cada uno de sus tareas aportadas por Mayer et al., (2003).

Tabla 2
Descripción del MSCEIT v.2.0, tareas y fiabilidad de sus subescalas

| Test | Fiabilidad Consenso | Fiabilidad Experto | Descripción | Formato de Res- puesta |
|------------------------------------|------------------------|-----------------------|---|---------------------------|
| Puntuación total MSCEIT | .93 | .91 | Suma de las puntuaciones obtenidas en las cuatro ramas del MSCEIT | |
| Área experien- cial | .90 | .90 | Suma de las puntuaciones obtenidas en los primeros dos ramas del MSCEIT: Percepción y Facilitación | |

| | | | | |
|--|-----|-----|---|---|
| Rama-1: Identificación/Percepción emocional | .91 | .90 | Identificación de emociones en rostros faciales, fotografías y dibujos abstractos | |
| A. Caras | .80 | .82 | Cuatro fotografías de rostros, que debe ser evaluado en función del grado en que están presente cinco posibles emociones: enfado, tristeza, felicidad, miedo, asco, sorpresa y excitación | Escala Likert de 5 puntos: De "Nada en absoluto" (1) a "De manera extrema" (5) |
| E. Paisajes y diseños | .88 | .87 | Seis fotografías de arte abstracto y paisajes, evaluado en función del grado en que están presente cinco posibles emociones: enfado, tristeza, felicidad, miedo, sorpresa y excitación | Escala Likert de 5 puntos con caritas que expresan niveles cada vez más elevado de determinadas emociones |
| Rama-2:Asimilación Emocional | .79 | .76 | Elección del mejor estado de ánimo o emoción para llevar a cabo diferentes tareas y emparejamiento de emociones a sensaciones | |
| F. Sensaciones | .65 | .55 | Cinco escenarios de dos tipos; a los participantes se les pide que imaginen sentimientos asociados de determinadas sensaciones (i.e., frío, lento, cortante), y luego deben emparejar estas sensaciones a diversas emociones; también se les pide que imaginen sintiéndose de una manera determinada (i.e., culpable), y luego que emparejen ese sentimientos a 3 percepciones sensoriales (i.e., calido, púrpura, salado). | Escala Likert de 5 puntos desde: "No mucho" (1) a "Muchísimo" (5) |
| B. Facilitación | .64 | .63 | Cinco escenarios en los que a los participantes se les pide que valoren cómo el estado de ánimo influyen en tareas cognitivas o comportamientos; (i.e., frustración, activación,) que varían a lo largo de varias situaciones. | Escala Likert de 5 puntos: Nada útil (1) a Muy Útil (5) para tres estados de ánimo (i.e., enfado, frustración, activación,) |
| Área estratégica | .88 | .86 | Suma de las puntuaciones obtenidas en las dos últimas ramas del MSCEIT: Comprensión y Manejo | |

| | | | | |
|---|-----|-----|--|--|
| Rama-3: Comprensión de emociones | .80 | .77 | Preguntas sobre vocabulario emocional, diversas combinaciones de emociones simples y complejas y cómo las emociones cambian a lo largo del tiempo | |
| G. Combinaciones | .66 | .62 | Doce ítems; los participantes deben elegir combinaciones de emociones (i.e., miedo, júbilo, sorpresa y vergüenza son parte del sentimiento de...?) | Elecciones múltiples (cinco alternativas) (i.e., [a] aprecio; [b] respeto; [c] perplejidad; etc) |
| C. Cambios | .70 | .68 | Veinte viñetas que evalúan la comprensión sobre cómo las emociones cambian a través del tiempo y de diferentes situaciones time (i.e., Tatiana estaba enfadada porque un compañero de trabajo se adjudicó el protagonismo en un proyecto, cuando este compañero lo hizo nuevamente, ¿ella se sintió...?) | Elecciones múltiples (cinco alternativas) |
| Rama-4: Manejo de Emociones | .83 | .81 | Identificación y elección de diversas acciones en situaciones socio-emocionales que ayudan a mejorar nuestros propios estados de ánimo o el de los demás en situaciones conflictivas | |
| D. Manejo de emociones | .69 | .64 | Cinco viñetas; los participantes valoran determinadas acciones y comportamientos que afectan a los sentimientos personales de un individuo en una historia determinada. | Escala Likert de 5 puntos: "Muy ineficaz" (1) a "Muy eficaz" (5) para 4 posibles acciones que el individuo puede realizar. |
| H. Relaciones emocionales | .67 | .64 | Tres viñetas; los participantes valoran determinadas acciones y comportamientos que afectan a las consecuencias de la relación entre ciertas personas mencionadas en las historias. | Escala Likert de 5 puntos: "Muy ineficaz" (1) a "Muy eficaz" (5) para 3 posibles alternativas a lo largo de varias viñetas |

Cada una de las ocho tareas del MSCEIT está compuesta a su vez por un grupo de preguntas, algunas referidas al mismo ítem y otras in-

dependientes. Por ejemplo, aparece esa estructura de preguntas sobre un mismo ítem cuando se le muestra al individuo una cara (tarea de rostros) y se le pide que evalúe la presencia en ese rostro de cinco emociones diferentes. Los cinco ítems sobre esas emociones componen un grupo de preguntas porque están referidas a la misma cara, aunque cada ítem se refiere a una emoción distinta. Otros ítems requieren una respuesta por estímulo y son, en ese sentido, independientes. Los formatos de respuesta fueron intencionalmente diferentes a lo largo de las tareas de tal forma que se asegurara que los resultados se generalizaban a través de los métodos de respuesta y reducir así el error de medición. Además, algunas tareas, como las de fotografía usan cinco opciones de respuestas, mientras que otras, como la de mezcla de emociones, usan respuestas de opciones múltiples (Mayer et al., 2003).

De forma resumida, en la tarea de caras los participantes ven una serie de caras y, para cada una, responden en una escala de cinco opciones, indicando el grado en el cual cada emoción específica está presente en la cara. La tarea de fotografía de paisajes y diseños abstractos es la misma que la tarea de caras excepto en el contenido de los estímulos (diseños y paisajes en vez de rostros faciales) y en que la escala de respuesta consiste en caras dibujadas que expresan diferente intensidad emocional en vez de palabras. En la tarea de sensaciones se le pide a los participantes que imaginen y sientan una determinada emoción y emparejen sensaciones a ésta. Por ejemplo, se le pide al individuo que se imagine sintiendo envidia y que luego decida hasta que punto esa emoción se asocia con la sensación de calor o frío. En las tareas de facilitación los participantes valoran el estado de ánimo que mejor acompañaría o facilitaría tareas cognitivas específicas o comportamientos, por ejemplo, si el enfado o la alegría pueden ayudar a planificar una fiesta. En la tarea de combinación de emociones los participantes identifican estados emocionales que podrían estar combinados o formar otro tipo de emociones más complejas. Así, por ejemplo, los sujetos deben valorar si el rencor es una combinación de las emociones de envidia e ira. En la tarea de transformación o cambio emocional los participantes deben seleccionar emociones que resultan de la intensificación de otro sentimiento. Los sujetos deben identificar, por ejemplo, si la depresión es una consecuencia probable de los sentimientos intensificados de tristeza y fatiga. Finalmente, en la tarea de manejo de emociones los sujetos deben juzgar que acción sería más efectiva para obtener un determinado estado emocional final. Por ejemplo, deben decidir qué es lo mejor que podría hacer el personaje para incrementar su alegría o disminuir su enfado. Por último, en la tarea de relaciones emocionales, los sujetos deben juzgar qué acción debería realizar una persona para regular eficazmente las emociones de los demás.

Como ha sido demostrado a lo largo de varios estudios utilizando las diferentes versiones del MSCEIT tanto las áreas, los factores y las diferentes tareas están relacionadas entre sí, aunque son funcionalmente distintas y no se solapan conceptual ni empíricamente (Mayer et al., 2001; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001; Mayer et al., 2003).

Ventajas y e inconvenientes de los instrumentos de medidas de ejecución y de auto-informe

A pesar de la juventud del concepto, como hemos visto se aprecia una amplia disponibilidad de herramientas en la medición científica de la IE, con contenidos diversos y con diferencias en sus métodos de evaluación. Hasta la fecha, con frecuencia los investigadores no tienen claro qué medidas pueden ser más útiles para sus objetivos o qué ventajas o inconvenientes tienen unas medidas con respecto a otras. Comprender las limitaciones y ventajas de los diferentes acercamientos y medidas de evaluación permitirá al lector entender los resultados, con frecuencia dispares, que se obtienen con instrumentos que, en teoría, evalúan el mismo constructo. A la hora de utilizar estas medidas en ámbitos aplicados o de investigación es realmente importante conocer las cualidades de la herramienta, el objetivo final del estudio o evaluación, las características de la población y saber valorar nuestros propios recursos antes de decidimos por una medida de evaluación en particular. A continuación resumimos, a nuestro juicio, las principales ventajas y desventajas que presentan unas y otras formas de evaluación y que pueden declinar la balanza hacia la utilización de una u otra medida. En la Tabla 3 se hace un resumen de las principales ventajas y desventajas de cada una de ellas.

Como ya se ha comentado, los auto-informes son una herramienta más subjetiva y menos directa de evaluación de nuestro nivel de IE, más bien evalúan la percepción de nuestra IE. Por contra, las medidas de habilidad realizan una evaluación más objetiva de destrezas emocionales y están menos sesgadas por nuestra capacidad de introspección y memoria. No obstante, algunos autores puntualizan la capacidad potencial del MEIS y el MSCEIT para evaluar nuestra habilidad en IE, afirmando que mas bien evalúan el conocimiento de las estrategias emocionales efectivas para manejar diferentes situaciones y no la capacidad o habilidad actual para implementar esas estrategias en la vida cotidiana (Lopes, Coté y Salovey, en prensa). No obstante, ambas evaluaciones son necesarias ya que, incluso de forma independiente, son buenos predictores de los niveles de adaptación de las personas a distintas contingencias de la vida.

Tabla 3
Ventajas y desventajas de las herramientas de evaluación

| Medidas de auto-informes | Medidas de habilidad |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporciona una estimación de la IE percibida | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporciona una medida de la IE actual o de los niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Requieren menos tiempo y menos ítems para obtener una puntuación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Son más extensos e implican la realización de un mayor número de tareas |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrucciones sencillas y permite la administración colectiva | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Requieren instrucciones más precisas y la administración es individual en formato informático aunque colectiva en las versiones de papel y lápiz |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implica un <i>insight</i> emocional por parte del sujeto y permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ No requiere un nivel de <i>insight</i> pero difícilmente evalúa vivencias internas y procesos de conciencia emocional |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemas de deseabilidad social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultad para sesgar las respuestas |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con variables de personalidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socio-emocionales (i.e., optimismo, autoestima...) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Examinan afrontamientos más retroactivos que preactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias que emplean para evitar esos acontecimientos. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coste mínimo (papel y lápiz) y fácil entrenamiento. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor gasto en recursos tanto para la versión en lápiz y papel (cuestionario más extenso, fotografías a color...) como la informatizada (ordenadores, altavoces, auriculares...). |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Algunas medidas de auto-informes están disponibles libremente para su uso en investigación (i.e., TMMS, escala de Schutte, TEIQue). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los tests, hojas de respuestas, manuales técnicos y la puntuación final obtenida en cada dimensión (EQ-i, ECI) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ El MEIS está disponible para investigación previa petición a los autores. En cambio, el MSCEIT, publicado por una editorial americana requiere solicitar previo pago todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual técnico) y la obtención de las puntuaciones baremadas de los sujetos. |

En segundo lugar, las medidas de auto-informes requieren menor cantidad de tiempo en su administración en comparación con las medidas de ejecución. Las primeras permiten saber los niveles de IE a través

de una serie de afirmaciones concretas (i.e., "Puedo llegar a comprender mis sentimientos") y, en la mayoría de los casos, la cumplimentación total del cuestionario no sobrepasa los 15 minutos. Por su parte, las medidas de habilidad requieren la realización de mayor número de tareas y más complejas para obtener la puntuación final (i.e., evaluar rostros faciales y fotografías, resolver situaciones sociales conflictivas...). A modo ilustrativo, el MEIS está compuesto por 402 ítems que la persona tarda aproximadamente una hora en cumplimentar y el MSCEIT, aunque bastante más reducido, está compuesto por 141 ítems que se cumplimentan en aproximadamente 35 minutos. Por tanto, esta mayor longitud de las medidas aumenta el riesgo de posibles sesgos en la contestación debido al cansancio.

En tercer lugar, las medidas de auto-informes son más fáciles de administrar, apenas son necesarias unas breves instrucciones para su cumplimentación y pueden realizarse de forma colectiva en una habitación o aula. En cambio, las medidas de ejecución necesitan explicaciones detalladas en cada una de las tareas, su realización es más individual y, aunque se suele utilizar una versión de papel y lápiz, en Estados Unidos se está fomentando la versión informatizada, que ofrece mayor facilidad y rapidez para obtener las puntuaciones finales, pero que requiere del uso de ordenadores y otros aparatos audio-visuales (i.e., altavoces, auriculares...).

Otro aspecto a tener en cuenta es que las medidas de auto-informe parten de la base de que las personas tienen algún tipo de *insight* sobre sus propios niveles de IE y muy probablemente encontramos personas que no tengan una comprensión adecuada o no sean conscientes de aspectos concretos de sus niveles de IE (i.e., personas alexitímicas). De hecho, algunas investigaciones han comprobado la escasa correlación existente entre la percepción de emociones auto-estimada y su ejecución real (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). En el caso de medidas de ejecución no es necesario que el sujeto sea consciente de su capacidad emocional ya que se miden habilidades emocionales implícitas y subyacentes. Pero, por otra parte, es cierto que las medidas de auto-informe pueden proporcionar datos sobre experiencias y vivencias internas y evaluar procesos de conciencia relacionados con el pensamiento emocional que difícilmente se consiguen mediante medidas de ejecución.

Por otro lado, una de las dificultades más importantes de las medidas de auto-informe es el problema de la deseabilidad social y el sesgo premeditado en las respuestas al cuestionario con objeto de dar una imagen social deseada o una peor imagen de lo que se espera. Ante este problema, pronto han surgido soluciones, como la utilización de ítems de sinceridad para cuantificar la distorsión en las respuestas de los sujetos (i.e. EQ-i; Bar-On, 1997), o bien el uso de evaluaciones de observadores externos allegados a la persona para comparar sus contestaciones (i.e.

ECI; Boyatzis, et al., 2000). La dificultad para falsar una buena ejecución es, sin duda, una de las mayores ventajas presentes en las medidas de habilidad. Al evaluar capacidades subyacentes mediante ejercicios, los participantes desconocen la finalidad de la tarea, y el hecho de que haya diferentes opciones de respuestas e ignoren las habilidades hace más complicado sesgar las contestaciones.

Otro aspecto interesante que se encuentra de forma consistente en la investigación es que las medidas de auto-informe presentan correlaciones moderadas y, a veces incluso altas, con variables de personalidad consolidadas como los cinco grandes (Davies et al., 1998; Dawda y Hart, 2000). En contraste, las medidas de ejecución no informan tal solapamiento con variables de personalidad aunque sí se constata cierta correlación con medidas de inteligencia verbal, debido a que las tareas utilizadas requieren una carga verbal elevada. Así, la comprensión y realización de los ejercicios emocionales implica un conocimiento previo del vocabulario emocional (Mayer et al., 1999; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

En relación con el punto anterior, las medidas de auto-informe presentan índices de validez predictiva considerablemente mayores en una gran cantidad de variables criterios relacionadas con la vida cotidiana, parte de esta mayor capacidad de predicción puede deberse a su alta correlación con variables de personalidad que se han mostrado tradicionalmente adaptativas y predictivas en el éxito en la vida. Por otro lado, también es posible que en aquellas variables criterios evaluadas a través de cuestionarios (i.e., depresión, ansiedad, autoestima) se puedan producir sesgos debido al método de varianza compartida. Por contra, las medidas de habilidad presentan menor validez predictiva que las de auto-informe pero exhiben mayor validez incremental cuando se controlan rasgos de personalidad. Igualmente, el sesgo de varianza compartida debido al método, al tener un formato de presentación diferente, se reduce considerablemente.

Por otro lado, un aspecto que es necesario recalcar es que las medidas de habilidad y de auto-informe no suelen presentar, por lo general, altas correlaciones entre sí. Las correlaciones entre el MSCEIT y otras medidas de IE basada en cuestionarios oscilan entre el .2 y .3 (Bracket y Mayer, 2003; Lopes et al., 2003; O'Connor y Little, 2003). A nuestro juicio, una explicación para estos resultados tan incongruentes se encontraría en la diferencia en los planteamientos teóricos de los que parten los instrumentos. Otra posible hipótesis es que estos hallazgos podrían indicar que las medidas de competencia percibida y de habilidad estén midiendo aspectos emocionales distintos (Warwick y Nettelbeck, 2004).

En línea con lo anterior, encontramos que las medidas de auto-informe evalúan comportamientos típicos de la persona y muestran relaciones con un amplio abanico de capacidades socio-emocionales (i.e., autoestima, optimismo, alexitimia...). En cambio, las medidas como el MSCEIT y, especialmente, la rama de manejo emocional evalúan aspectos de afrontamiento emocional de tipo reactivo y no tanto proactivo. Es decir, se centran en las habilidades emocionales y estrategias que las personas realizan cuando surge un problema o conflicto interpersonal pero no en las estrategias emocionales y acciones que se llevan a cabo para evitar la aparición de sucesos negativos o experimentar nuevos eventos positivos.

Con respecto a los métodos de puntuación también encontramos algunas diferencias. En concreto, las medidas de habilidad presentan problemas relacionados con los criterios de puntuaciones. Por ejemplo, algunos autores consideran que las respuestas evaluadas mediante el método consenso podrían determinar una respuesta de conformidad social más que una respuesta emocionalmente inteligente. Igualmente, las puntuaciones obtenidas mediante el criterio experto han sido criticadas debido a que la muestra total de expertos utilizadas no es demasiado extensa ni representativa (los expertos para el MEIS fueron dos de los creadores de la propia prueba y para el MSCEIT fueron 21 expertos pertenecientes a la *Internacional Society for Research in Emotion (IS-RE)*, la mayoría de raza blanca, varones y de mediana edad) (Roberts, Zeidner y Matthews, 2001; Zeidner, Matthews y Roberts, 2001). Por su parte, las medidas de auto-informes son más proclives a sesgos debido al problema de aquiescencia, es decir, responder siempre la misma casilla de respuesta independientemente del ítem.

Finalmente una diferencia que inclina la balanza a la hora de utilizar un instrumento de evaluación de IE con respecto a otro es de carácter económico. En primer lugar, las medidas de auto-informe requieren un coste mínimo en su administración (papel y lápiz). No obstante, medidas como el MEIS o el MSCEIT en formato impreso debido al mayor número de ítems y, por tanto, de páginas impresas y la utilización de fotografías y rostros faciales a color siguen haciendo más costoso su empleo a muestras amplias. Además, y en segundo lugar, otro aspecto económico importante tiene que ver con la disponibilidad gratuita del instrumento para su utilización en investigación. En este sentido, algunas herramientas de auto-informes tales como el *Trait Meta-Mood Scale* (Salovey et al., 1995; Fernández-Berrocal et al., 2004), la escala de IE de Schutte (Schutte et al., 1998; Chico et al., 1999) o el TEIque (Petrides y Furnham, 2003; Pérez, 2003) son accesibles en las distintas revistas en las que han sido publicadas o bien mediante petición a los autores. En cambio, otros cuestionarios de auto-informes de IE como el ECI (Boyatzis et al., 2000) o el EQ-i de Bar-On (1997) requieren comprar a la editorial no sólo los tests, sino también los correspondientes manuales técni-

cos, hojas de respuesta y posteriormente enviar las contestaciones de los sujetos para que la editorial, previo pago, envié las puntuaciones totales de los sujetos en cada una de las dimensiones. En cuanto a las medidas actuales de habilidad, el problema de la disponibilidad libre de pago es bastante similar. Si bien el MEIS se puede utilizar libremente mediante petición a los autores (aunque aún no conocemos ninguna versión disponible en castellano), en cambio, el MSCEIT, publicado al igual que el EQ-i de Bar-On por una editorial estadounidense: *Mental Health System*, requiere una inversión económica considerable para disponer de los tests, las hojas de respuestas, el manual de técnico y de instrucciones y posteriormente, las puntuaciones estandarizadas de los sujetos. Este problema, sin duda, puede afectar a que finalmente los investigadores nos decantemos por utilizar un instrumento en detrimento de otro a pesar de nuestro planteamiento teórico de partida y/o de la conveniencia de usar una determinada herramienta para los objetivos de nuestra investigación.

Referencias

- Bar-On, R. (1997): *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Boyatzis, R.-Goleman, D.-Rhee, K. (2000): Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On y J.D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M.A.-Mayer, J.D. (2003): Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Chico, E. (1999): Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Ciarrochi, J.V.-Chan, A.C.-Caputi, P. (2000): A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J.V.-Chan, A.C.-Caputi, P.-Roberts, R. (2001): Measuring emotional intelligence (EI). En Ciarrochi, Forgas and Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry* (pp. 25-44). Philadelphia: Psychology Press.
- Ciarrochi, J.V.-Deane, F.-Anderson, S. (2002): Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Davies, M.-Stankov, L.-Roberts, R.D. (1998): Emotional intelligence: En search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Dawda, D.-Hart, S.D. (2000): Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797, 812.
- Extremera, N.-Fernández-Berrocal, P. (2002): Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.

- 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.
- Extremera, N.-Fernández-Berrocal, P. (2002b): *Adaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Fernández-Berrocal, P.-Extremera, N.-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.-Extremera, N. (2001): Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P.-Salovey, P.-Vera, A.-Extremera, N.-Ramos, N. (en prensa): Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*.
- Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Latorre, J.M.-Montañés, J. (2004): Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 10, 111-125.
- Limonero, J.T.-Tomás-Sábado, J.-Fernández-Castro, J.-Gómez-Benito, J. (2004): Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 10, 29-41.
- 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.-Coté, S.-Salovey, P. (en prensa): An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training. En V. Druskat, F. Sala y G. Mount (Eds), *Advances in emotional intelligence: research and practice*: Vol 2. Lawrence Erlbaum Associates.
- MacCann, C.-Matthews, G.-Zeidner, M.-Roberts, R.D. (2003): Psychological Assessment of Emotional Intelligence: A Review of Self-Report and Performance-Based Testing. *The International Journal of Organizational Analysis*, 1, 247-274.
- Matthews, G.-Zeidner, Z.-Roberts, R.D. (2002): *Emotional intelligence: Science and myth*. The MIT Press.
- Mayer, J.D.-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.
- Mayer, J.D.-Cobb, C.D. (2000): Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J.D.-Salovey, P.-Caruso, D.-Sitarenios, G. (2001): Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J.D.-Salovey, P.-Caruso, D.-Sitarenios, G. (2003): Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mayer, J.D.-Salovey, P.-Caruso, D. (1999): *MSCEIT Item Booklet* (Research Version 1.1.) Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D.-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.
- Mayer, J.D.-Salovey, P.-Caruso, D. (2001): *Technical Manual for the MSCEIT v. 2.0*. Toronto, Canada: MHS Publishers.

- Mayer, J.D. (2001): Emotion, intelligence, emotional intelligence. En J.P. Forgas (Ed.). *The handbook of affect and social cognition* (pp. 410-431). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum y Associates.
- Mayer, J.D.-Caruso, D.R.-Salovey, P. (2000): Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability testing. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *Handbook of emotional intelligence* (pp. 320-342). New York: Jossey-Bass.
- Mayer, J.D.-Caruso, D.-Salovey, P. (1999): Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D.-DiPaolo, M.-Salovey, P. (1990): Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J.D.-Geher, G. (1996): Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- O'Connor, R.M.-Little, I.S. (2003): Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- Pérez, J.C. (2003): Adaptación y validación española del "Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.
- Petrides, K.V.-Furnham, A. (2003): Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- 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.-Mayer, J.D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P.-Pizarro, D. (2003): The value of emotional intelligence. En R. Sternberg y J. Lautrey y T. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives*. (pp. 263-278). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P.-Bedell, B.-Detweiler, J.B.-Mayer, J.D. (2000) Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.) (pp. 504-520), *Handbook of Emotions* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Salovey, P.-Woolery, A.-Mayer, J.D. (2001): Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher y M.S. Clark (Eds.). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp.279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Schutte, N.S.-Malouff, J.M.-Hall, L.E.-Haggerty, D.J.-Cooper, J.T.-Golden, C.J.-Dornheim, L. (1998): Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Warwick, J.-Nettelbeck, T. (2004): Emotional intelligence is...?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.
- Zeidner, M.-Matthews, G.-Roberts, R. (2001): Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, 1, 265-275.

Nota

Esta investigación fue realizada en parte gracias a la ayuda BSO2003-02573 del Ministerio de Educación y Ciencia. Para obtener el TMMS-24 en castellano y solicitar bibliografía sobre su utilización en diferentes investigaciones ponerse en contacto con los autores de este artículo (berrocal@uma.es; nextremera@uma.es).