

La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad¹

Pablo FERNÁNDEZ-BERROCAL
Natalio EXTREMERA

Correspondencia

Pablo Fernandez-Berrocal
Natalio Extremera Pacheco

Facultad de Psicología, Campus
de Teatinos, s/n, 29071 Málaga.

Tel.: 34-95 213 10 86
Fax: 34-95 213 26 31

E-mail: berrocal@uma.es

Recibido: 20/05/2009
Aceptado: 15/07/2009

RESUMEN

Desde que Salovey y Mayer (1990) introdujera el constructo de inteligencia emocional en la literatura científica, varios investigadores han analizado el vínculo potencial de las habilidades emocionales sobre el bienestar individual y la felicidad subjetiva. La inteligencia emocional, definida como la habilidad para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y la de los demás, aparece como una destreza crítica que ayudaría a los adolescentes a guiar sus pensamientos y a reflexionar sobre sus emociones ayudándoles a mejorar sus niveles de bienestar. Por otro lado, se discuten las similitudes y diferencias conceptuales entre el campo de la psicología positiva y el de la inteligencia emocional. Se presentan datos recientes, utilizando las medidas de habilidad de inteligencia emocional (MSCEIT), en los que se ponen de manifiesto los correlatos y consecuencias de la inteligencia emocional para un desarrollo positivo durante la adolescencia. En general, los resultados demuestran que las habilidades emocionales se relacionan con la felicidad, el funcionamiento social y el bienestar de los niños y adolescentes. Asimismo, se discuten las implicaciones educativas y se presentan pautas específicas desde la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional para crear escuelas positivas y emocionalmente inteligentes. Finalmente, los autores subrayan la importancia de desarrollar fortalezas positivas y habilidades socio-emocionales en el contexto educativo.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia emocional, Psicología positiva, Felicidad, Adolescencia, Contexto escolar.

-
1. Este artículo fue realizado en parte gracias a la ayuda SEJ2007-60217 del Ministerio de Educación y Ciencia.

Emotional intelligence and the study of happiness

ABSTRACT

Since Salovey and Mayer (1990) introduced the construct of emotional intelligence in the literature, several researchers have analysed the potential link of emotional abilities with individual well-being and subjective happiness. Emotional intelligence –defined as the ability to perceive, understand, process and regulate one’s and others’ emotions– is seen as a critical skill that would help adolescents to guide their thoughts and reflect on emotions in ways that could raise their levels of well-being. In addition, the conceptual similarities and differences between the field of positive psychology and the framework of emotional intelligence are discussed. Recent research findings, obtained using abilities measures (MSCEIT), are also presented, highlighting the correlates and the consequences of emotional abilities for positive youth development. In general, results show that emotional intelligence abilities are related to happiness, social functioning and well-being of children and adolescents. Further, educational implications are presented and specific guidelines informed by positive psychology and emotional intelligence offered in the context of a positive and emotional school-based approach. Finally, the authors underline the importance of developing positive character strengths and socio-emotional abilities in the educational context.

KEYWORDS: Emotional intelligence, Positive psychology, Happiness, Adolescence, School context.

“La felicidad no es un premio que se otorga a la virtud, sino que es la virtud misma, y no gozamos de ella porque reprimamos nuestras pasiones, sino que, al contrario, podemos reprimir nuestras pasiones porque gozamos de ella”.
Spinoza, *Ética*.

¿Qué es la felicidad?

El intento de responder a esta pregunta puede parecer pretencioso y es natural que el lector lo piense, porque incluso al que formula la pregunta le tiembla la mano mientras lo escribe. Desde el inicio de la civilización hasta nuestros más ilustres filósofos y pensadores se han propuesto cientos de respuestas que no han podido cerrar ni el debate ni la reflexión tanto personal como colectiva sobre esta cuestión.

Por otra parte, algunos autores consideran que la felicidad es un constructo tan escurridizo que su estudio siempre quedará vetado para la ciencia. Si observamos

la definición del término “felicidad” en el Diccionario de la Lengua Española, su primera acepción es: “*estado de grata satisfacción espiritual y física*”. Un significado que recoge la forma mayoritaria y tradicional de entender la felicidad en nuestra cultura y que la convierte en un estado ideal y, por ello, imposible de alcanzar.

Curiosamente, con esta definición nadie podría definirse como una persona feliz y sólo podríamos describir nuestra felicidad en términos retrospectivos (“fui feliz en la primavera del ’98”) o presentes (“estoy feliz ahora” u “hoy soy feliz”).

La realidad es bien diferente y la mayoría de las personas se considera feliz. Por ejemplo, los resultados del estudio coordinado por el profesor Federico Javaloy para el INJUVE sobre el bienestar y la felicidad de la juventud española (JAVALOY, 2007) son claros: “los jóvenes españoles se sienten felices” (p. 71). En concreto, sus respuestas se sitúan en una puntuación de 7,4 en una escala de felicidad de 1 a 10.

Los investigadores sobre Psicología Positiva han consensuado que para una definición operativa del concepto de felicidad necesitamos de tres componentes claves (DIENER, SUH, LUCAS y SMITH, 1999):

- Experiencias de afecto positivo frecuentes (e.g., alegría, placer, amor);
- experiencias de afecto negativo infrecuentes (e.g., tristeza, ansiedad, dolor);
y
- altos niveles de satisfacción vital, entendido como la evaluación cognitiva global de cómo valora su vida una persona.

Es decir, una persona feliz sería aquella con muchas experiencias positivas y pocas negativas, y que se percibe globalmente satisfecha con su vida. No obstante, como los especialistas en bienestar señalan, no existe un indicador objetivo de felicidad, sino que se trata de un *estado subjetivo* del individuo que se obtiene directamente de su auto-informe (ver LYUBOMIRSKY, 2008).

Pero, ¿sirve para algo ser feliz? Diferentes revisiones empíricas sobre el tema han mostrado que las personas felices son más sanas física y psicológicamente, afrontan mejor el estrés e, incluso, viven más tiempo. En el ámbito social, las personas felices tienen más amigos, están más satisfechos con sus relaciones sociales, son más cooperativos y están dispuestos a ayudar a otras personas, y además tienen menos probabilidades de divorciarse².

2. Para una revisión, ver LYUBOMIRSKY, KING y DIENER (2005); y, en especial, GARCÍA FERNÁNDEZ-ABASCAL (2009); y VAZQUEZ y HERVÁS, 2009).

¿Es posible aprender a ser feliz?

La investigadora Sonja Lyubomirsky ha resaltado en diferentes publicaciones que la idea de aprender a ser feliz no ha tenido argumentos científicos sólidos hasta el siglo XXI (LYUBOMIRSKY, SHELDON y SCHKADE, 2005; SHELDON y LYUBOMIRSKY, 2004). La razón primordial de esta falta de investigaciones previas reside en la idea preconcebida de que los cambios en la mejora de la felicidad de las personas son sólo temporales y fútiles. Este pesimismo se fundamenta en tres evidencias: los genes determinan nuestro nivel característico y estable de felicidad; las dimensiones de personalidad son estables a lo largo del ciclo vital; y nuestra capacidad de adaptación hedónica hace que nos acostumbremos con rapidez a lo novedoso.

La Psicología Positiva considera este análisis como incompleto y plantea que la felicidad estaría determinada por la combinación de los aspectos genéticos y de personalidad, los circunstanciales y los intencionales. Estas tres grandes dimensiones se distribuirían de la siguiente manera (LYUBOMIRSKY *et al.*, 2005):

- *Los genes.* Supondría aproximadamente un 50% de la varianza y refleja características de personalidad muy estables como extraversión y neuroticismo.
- *Las circunstancias.* Variables sociodemográficas como raza, sexo, edad, ocupación, nivel socioeconómico sólo aportan un 10% de la varianza.
- *La actividad intencional.* Es una categoría muy amplia ya que supone las acciones concretas en las que nos implicamos de forma voluntaria. Estas actividades darían cuenta del 40% de la varianza y permiten un espacio extenso para el cambio y la mejora de la felicidad.

En este artículo nos centraremos en las actividades intencionales, ya que es la dimensión sobre la que podemos desde la Psicología Positiva incrementar y mejorar el bienestar personal. En especial, sobre cómo el uso inteligente de las emociones en diferentes contextos es una habilidad imprescindible para descubrir y potenciar nuestra felicidad.

De la Psicología Positiva a la Inteligencia Emocional: ¿iguales o diferentes?

La Psicología Positiva o, como algunos autores la han denominado, “la ciencia de la felicidad” (LYUBOMIRSKY, 2008) centra su interés en analizar las fortalezas, virtudes y destrezas humanas como base para comprender los factores que

contribuyen al bienestar subjetivo (SELIGMAN y CSIKSZENTMIHALYI, 2000). Por supuesto, el estudio de las virtudes y fortalezas humanas (e.g., la gratitud, la amabilidad, el perdón, etc...), y la comprensión de los mecanismos relacionados con la mejora del bienestar subjetivo conlleva un nexo de unión teórico con el mundo emocional. El éxito o la felicidad del ser humano se encuentran indivisiblemente unidos a la aparición de ciertos estados de ánimo o emociones particulares (generalmente de tipo positivo) que a su vez pueden conllevar un mejor rendimiento individual. En este punto, es donde Psicología Positiva e Inteligencia Emocional (IE) se dan la mano y plantean un interés compartido. Ambos enfoques dirigen su atención hacia el estudio del bienestar en sentido amplio. Por un lado, la Psicología Positiva analiza el bienestar subjetivo o las emociones positivas alcanzadas por el individuo tras poner en práctica sus fortalezas y virtudes. Lo relevante, por tanto, es el análisis y estudio de las emociones y la positividad afectiva como un resultado final al que se llega. En cambio, para la IE, el estudio de las emociones es un elemento central, no sólo como resultado final, sino como proceso. Al estar indivisiblemente unido al razonamiento, la interacción emoción-cognición y su procesamiento conjunto es lo que facilita en el individuo un funcionamiento personal y social más adaptativo y, por ende, un mayor bienestar subjetivo. No obstante, no debemos confundir las fortalezas personales y virtudes propuestas por la Psicología Positiva con las destrezas desarrolladas en los enfoques de IE, ya que las primeras no son estrictamente capacidades afectivas, sino que más bien hacen referencia a actitudes y comportamientos morales o pragmáticos (e.g., curiosidad, perseverancia, honestidad, prudencia, etc.) que pueden ayudar al individuo a alcanzar un mayor bienestar en sus vidas.

Además, la Psicología Positiva, cuando centra su análisis en las emociones, básicamente se focaliza en aquellas de carácter positivo, principalmente la felicidad, la satisfacción, el humor, la alegría, entre otras; en cambio, emociones básicas o de cualidad negativa tales como la tristeza, la ira, la ansiedad o la envidia, no son objeto de estudio. La IE, desde el modelo que vamos a desarrollar en este trabajo (MAYER y SALOVEY, 1997), estudia la habilidad para procesar la información afectiva utilizando ésta para guiar nuestras actividades cognitivas, centrar nuestra atención o focalizar nuestra energía para la solución de problemas (SALOVEY, MAYER y CARUSO, 2002). Este planteamiento implica analizar la capacidad del individuo para procesar la información afectiva proveniente de emociones tanto básicas como complejas, positivas como negativas, y su eficacia para resolver los problemas cotidianos. En este sentido, la IE considera la utilidad pragmática y adaptativa de las emociones negativas, en línea con otros autores que han demostrado la funcionalidad de éstas y lo deseable de expresarlas en determinados contextos sociales (PARROT, 2002; TAMIR, MITCHELL y GROSS, 2008). A

nuestro parecer, a pesar de la importante comunalidad que ambas comparten, en este último aspecto podría encontrarse el punto diferencial más acentuado entre ambas disciplinas.

A continuación nos vamos a centrar en analizar el concepto de IE y, principalmente, se profundizará en el modelo teórico que mayor acogida tiene entre la comunidad científica.

Concepto de Inteligencia Emocional

Cuando Daniel Goleman publicó su ya clásico libro titulado *Inteligencia Emocional* (GOLEMAN, 1995), redefinió el concepto de varias formas, bien en su primera formulación asociándolo con el “carácter” de la persona (GOLEMAN, 1995, 28), o bien en un segundo acercamiento concibiéndola como un conjunto de competencias socio-emocionales relacionadas con el éxito en el ámbito laboral (GOLEMAN, 1998). Goleman moldeó y ajustó a su gusto la definición científica que cinco años antes habían dado los padres genuinos de la IE (SALOVEY y MAYER, 1990). Lo que en un principio surgió como un interesante concepto científico y una nueva línea de investigación en el campo de la inteligencia y las diferencias individuales, pronto se convirtió en un concepto popular, más comercial que científico, que parecía ser la cura milagrosa para los males que acechaban a nuestra sociedad. Sin embargo, esta forma popular de entender la IE poco tenía que ver con la visión propuesta por Salovey y Mayer sobre el estudio conjunto de las relaciones entre emoción e inteligencia. Más bien se convirtió en un cajón de sastre que albergaba todas aquellas características personales positivas que no fuesen el Cociente Intelectual, por tanto, era fácil encontrar en sus definiciones aspectos relacionados con la personalidad, las motivaciones, las habilidades sociales, las actitudes, etc. (MAYER, SALOVEY y CARUSO, 2000). Con mucho, esta visión amplia del concepto, exagerada en cuanto a su influencia sobre las personas y apenas de rigor científico, no se acercó nunca a las intenciones más modestas y originarias de los psicólogos Peter Salovey y John Mayer. Tales planteamientos, de hecho, oscurecieron, en un primer momento, los intentos científicos por comprender qué era objetivamente y qué mecanismos explican la IE.

Con una filosofía contraria a la de esta oleada de libros divulgativos, el grupo de Salovey y Mayer (ver SALOVEY y MAYER, 1990; también MAYER y SALOVEY, 1997; MAYER, SALOVEY, CARUSO y SITARENOS, 2003) ha sido siempre muy cauto en sus trabajos, ha seguido un método científico de investigación, una metodología rigurosa de evaluación y, desde su primera conceptualización, ha entendido la IE como una capacidad para procesar información relacionada con las

emociones, donde la inteligencia y las emociones son los elementos vertebradores de su trabajo. Para distinguir su modelo de estos otros acercamientos, los autores matizan que la IE, desde su postura, tiene que ver con la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de las emociones para mejorar y guiar el pensamiento (MAYER y SALOVEY, 1997), no incluyéndose ninguna otra característica personal positiva en su definición.

Actualmente, la división más admitida en IE distingue entre un modelo de habilidad, centrado en la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que nos proporcionan las emociones, y modelos de rasgos o mixtos, que incluyen en su conceptualización una combinación de variables no estrictamente relacionadas con las emociones o la inteligencia (MAYER *et al.*, 2000). Los modelos de rasgos o mixtos plantean un acercamiento amplio de la IE, entendiéndola como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (BAR-ON, 2000; BOYATZIS, GOLEMAN y RHEE, 2000; GOLEMAN, 1995). En nuestro país, en el ámbito organizacional, ha sido hasta hace poco el modelo de trabajo más extendido, como fruto del éxito editorial y mediático de Goleman.

Por otro lado, el modelo de habilidad es una visión más restringida defendida por Salovey y Mayer, que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta visión funcionalista de las emociones recuerda las definiciones clásicas de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio (STERNBERG y KAUFMAN, 1998). Partiendo de esta definición, la IE se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (MAYER y SALOVEY, 1997). Asimismo, se considera un sistema inteligente y como tal debe formar parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente con la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (MAYER, CARUSO y SALOVEY, 1999).

El presente artículo se centra en este modelo. Nosotros defendemos juntos a otros autores que este modelo de IE presenta ventajas teóricas y prácticas superiores a las otras conceptualizaciones existentes. Resumidamente, esta formulación teórica es la que mayor evidencia ha mostrado sobre validez divergente y diferencia con teorías y rasgos de personalidad, es el planteamiento que mejor relación ha

revelado con otros tipos de inteligencias y, finalmente, esta postura y su forma de medición es la que menores sesgos plantea en cuanto a problemas de deseabilidad social.

El Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)

La IE, tal como es concebida por Mayer y Salovey (1997), está compuesta por un conjunto de habilidades emocionales que forman un continuo que abarca desde aquellas de nivel más básico, que ejecutan funciones fisiológicas fundamentales como la percepción y atención a nuestros estados fisiológicos o expresivos, a otras de mayor complejidad cognitiva que buscan el manejo personal e interpersonal (MAYER, SALOVEY y CARUSO, 2008). Las cuatro habilidades emocionales de complejidad ascendente planteadas por estos autores son: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (MAYER y SALOVEY, 1997, 5).

La percepción emocional

En la base de la pirámide se encontraría la percepción emocional. Esta destreza emocional consiste en la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

La facilitación o asimilación emocional

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

La comprensión emocional

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

La regulación emocional

La regulación emocional es la habilidad más compleja de la IE. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual (MAYER y SALOVEY, 1997, 5).

Estas cuatro ramas forman una jerarquía, de forma que la percepción de emociones es la habilidad de nivel más básico y la regulación emocional es el componente de mayor nivel en la jerarquía y también el de mayor complejidad, de este modo la habilidad para regular nuestras emociones y las de los demás se construye sobre la base de las competencias representadas en las otras tres

ramas. Asimismo, se observa una distinción entre la segunda rama (asimilación emocional) y las otras tres. Mientras que la primera, la tercera y la cuarta rama (percepción, comprensión y regulación) incluyen el proceso de razonar acerca de las emociones, la segunda rama incluye el uso de las emociones para mejorar el razonamiento.

Cómo se evalúa la Inteligencia Emocional

El avance en cualquier área científica requiere de instrumentos que puedan operacionalizar las dimensiones y que nos permitan demostrar que existen diferencias individuales significativas entre unas personas y otras en ese constructo. En este sentido, siguiendo la polémica sobre la conceptualización teórica, los instrumentos de medición de la IE han seguido la misma suerte y han sido muchas las herramientas de medición desarrolladas, tantos como modelos sobre IE se plantearon. No obstante, cualquier instrumento debe cumplir una serie de criterios psicométricos validados. En especial, además de indicadores claros de fiabilidad y validez, cuando surge un nuevo constructo, las herramientas desarrolladas deben mostrar que no valoran simplemente otras dimensiones psicológicas ya conocidas como los rasgos de personalidad, la inteligencia cognitiva o las habilidades sociales. Resumidamente, tres son los acercamientos que más se han empleado en la evaluación de la IE: los instrumentos de auto-informe, los informes de observadores externos y los test de ejecución. Concretamente, el grupo de Mayer y Salovey está utilizando en sus últimas investigaciones las medidas de ejecución, que será el abordaje de medición que detallaremos con más profundidad. Las ventajas y desventajas que presentan unos y otros métodos ya han sido debatidas en otro lugar (EXTREMERÁ y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2004a).

El primer acercamiento de medición consistió en el uso de las medidas auto-informadas, no obstante, sus múltiples desventajas relacionadas con los sesgos de deseabilidad social, su solapamiento con medidas de personalidad o el posible sesgo de varianza compartida con diversas variables dependientes evaluadas también de forma auto-informada (e.g., depresión, ansiedad, etc.) llevó al grupo de Mayer a desarrollar otras formas de medición que evitaran estas críticas y fuese acorde a su conceptualización de la IE como una habilidad cognitiva. Para estos autores, un test que desea medir esta inteligencia debe centrarse específicamente en dimensiones emocionales relevantes y debe implementar tareas que evalúan las respuestas emocionales y el conocimiento emocional de los individuos más que auto-percepciones afectivas. Esta ha sido la postura planteada por John Mayer, Peter Salovey y David Caruso, quienes fueron los primeros que apostaron por la necesidad de elaborar medidas de IE basada en un acercamiento más práctico y dirigido a medir la IE mediante tareas de ejecución.

Aunque han existido intentos previos de evaluación de la IE con medidas de ejecución –MEIS (MAYER, CARUSO y SALOVEY, 1999)–, la medida actualmente más utilizada y mejor validada es el “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT)³.

Esta metodología proporciona un indicador más objetivo que las medidas de auto-informe y, según los autores, está menos sujeta a problemas de deseabilidad social, aunque no totalmente exenta. Aún más importante, los test de ejecución emocional miden destrezas emocionales que, a diferencia de los auto-informes de IE, se muestran como relativamente distintas de constructos de personalidad clásicos (LOPES, SALOVEY y STRAUS, 2003) y se relacionan moderadamente con otras formas de inteligencia como el razonamiento verbal (BRACKETT y MAYER, 2003).

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

Cada una de las cuatro habilidades son evaluadas a través de dos tareas. La capacidad para percibir emociones es evaluada mediante tareas de percepción de emociones en rostros faciales y fotografías; el factor de asimilación emocional es medido a través de la tarea de sensación y facilitación; la capacidad de comprensión de emociones es evaluada a través de una tarea de combinación de emociones y otra de cambios o transformaciones emocionales; y, finalmente, la capacidad para manejar emociones es evaluada mediante una tarea de manejo emocional y otra tarea de relaciones emocionales. En la Tabla 1, aparece un resumen de las ramas, características y tareas del MSCEIT.

3. MAYER, SALOVEY y CARUSO (2002). Para la adaptación al castellano, ver EXTREMERA, FERNÁNDEZ-BERROCAL y SALOVEY (2006).

TABLA 1. Descripción del MSCEIT v.2.0, ramas y tareas.

Test	Ejemplos de ítem	Descripción	Formato de Respuesta
Rama 1: Percepción emocional			
Identificación de emociones en rostros faciales, fotografías y dibujos abstractos.			
A. Caras		Cuatro fotografías de rostros, que deben ser evaluadas 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		Seis fotografías de arte abstracto y paisajes, evaluadas 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			
Elección del mejor estado de ánimo o emoción para llevar a cabo diferentes tareas y emparejamiento de emociones a sensaciones.			
F. Sensaciones	<i>Cuando uno se siente frío, lento y cortante, esto se puede asociar con una emoción de alegría, sorpresa o desafío.</i>	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 sentimiento a tres percepciones sensoriales (i.e., cálido, púrpura, salado).	Escala Likert de 5 puntos desde: "No mucho" (1) a "Muchísimo" (5).
B. Facilitación	<i>¿Qué estado de ánimo podría ayudarme para resolver más eficazmente la situación X?</i>	Cinco escenarios en los que a los participantes se les pide que valoren cómo el estado de ánimo influye en tareas cognitivas o comportamientos (i.e., ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir para componer una letra para una marcha militar?)	Escala Likert de 5 puntos: Nada útil (1) a Muy útil (5) para tres estados de ánimo (i.e., enfado, frustración, activación) que varían a lo largo de varias situaciones.
Rama 3: Comprensión de emociones			
Preguntas sobre vocabulario emocional, diversas combinaciones de emociones simples y complejas y cómo las emociones cambian a lo largo del tiempo.			
G. Combinaciones	<i>Un sentimiento de ira y frustración puede llevar a sentirte...</i>	Doce ítems; los participantes deben elegir combinaciones de emociones.	Elecciones múltiples (cinco alternativas) (i.e., [a] aprecio; [b] respeto; [c] perplejidad; etc.)
C. Cambios	<i>Marisa estaba enfadada porque un compañero de trabajo se adjudicó el protagonismo en un proyecto, cuando este compañero lo hizo nuevamente, ¿ella se sintió...?)</i>	Veinte viñetas que evalúan la comprensión sobre cómo las emociones cambian a través del tiempo y de diferentes situaciones.	Elecciones múltiples (cinco alternativas).
Rama 4: Manejo de emociones			
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	<i>Miguel se sentía..., ¿cómo de útil son las siguientes acciones para preservar esa emoción en Miguel?</i>	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 cuatro posibles acciones que el individuo puede realizar.
H. Relaciones emocionales	<i>Dos amigos discuten, ¿cómo de eficaces son las siguientes estrategias para resolver el conflicto y mantener la amistad?</i>	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 tres posibles alternativas a lo largo de varias viñetas.

Diversas investigaciones han encontrado que las puntuaciones obtenidas con el MSCEIT no correlacionan extremadamente con medidas auto-informadas de IE (BRACKETT y MAYER, 2003), sugiriendo que ambas formas de evaluación (auto-informe vs. ejecución) están midiendo aspectos y procesos diferentes del funcionamiento emocional de un mismo individuo⁴.

Las medidas de ejecución, a pesar de sus ventajas, tampoco están exentas de limitaciones. Entre las desventajas de estas medidas podemos encontrar que:

- a) algunas subescalas presentan bajas propiedades psicométricas así como escasa validez aparente (i.e., sinestesia), es un cuestionario extenso (141 ítems), y es posible que alguna de las situaciones emocionales propuestas requieran adaptación cultural;
- b) más que la habilidad emocional real de la persona, ofrecen un indicador del nivel de conocimiento emocional y el discernimiento de estrategias emocionales efectivas que posee la persona, pero no nos asegura una contingencia total de su puesta en práctica en situaciones sociales de la vida cotidiana; y
- c) para conseguir el test es necesario pagar a la distribuidora y posteriormente requiere volver a enviarle los datos para obtener la puntuación total según el baremo.

Entre las ventajas de las medidas de ejecución podemos encontrar que:

- a) plantea un acercamiento similar al utilizado en los instrumentos de inteligencia clásica, lo cual aumenta la validez del constructo;
- b) son menos propensas a los sesgos de deseabilidad social y a la posibilidad de falsear una respuesta; y
- c) presentan menor solapamiento conceptual con medidas de personalidad y correlaciona moderadamente con otras inteligencias como la verbal.

Inteligencia Emocional y bienestar personal y social

El propósito de este apartado es ilustrar la utilidad de la IE evaluada como habilidad con el MSCEIT en diferentes aspectos importantes del bienestar personal y social. Nos centraremos exclusivamente en los datos existentes con adolescentes y jóvenes adultos (se incluyen investigaciones con estudiantes universitarios).

4. Para un análisis comparativo de medidas, ver EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL (2004a).

La IE y el bienestar psicológico: ¿es la IE sólo un factor protector de los estados emocionales negativos?

Las investigaciones sobre IE han mostrado de forma reiterada que las personas con más IE, ya sea evaluada con pruebas de auto-informe o con el MSCEIT, presentan menos estados emocionales negativos (EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2006; FERNÁNDEZ-BERROCAL, ALCAIDE, EXTREMERA y PIZARRO, 2006; FERNÁNDEZ-BERROCAL y EXTREMERA, 2006; RUDE y McCARTHY, 2003; SALOVEY, STROUD, WOOLERY y EPEL, 2002; para una revisión ver FERNÁNDEZ-BERROCAL y EXTREMERA, 2007).

En nuestro país, un estudio realizado con estudiantes tanto de instituto como universitarios ha obtenido resultados similares (EXTREMERA, FERNÁNDEZ-BERROCAL, RUIZ-ARANDA y CABELLO, 2006). La relación entre el MSCEIT y la sintomatología depresiva fue similar a la encontrada en otros estudios previos con adultos (GOLDENBERG, MATHESON y MANTLER, 2006). En concreto, los estudiantes con menos IE presentaron mayores puntuaciones en el BDI, mostrando que es también un factor eficaz para moderar los estados de ánimo negativos en adolescentes y en adultos jóvenes.

Pero ¿sería la IE efectiva en situaciones más extremas como en las conductas de suicidio? Las conductas suicidas son un riesgo real en trastornos como la depresión o el trastorno bipolar. La explicación psicológica de estas conductas suicidas se ha centrado en la incapacidad de la persona para tolerar o afrontar las experiencias emocionales negativas. En Estados Unidos, Chan y Nock (2009) han llevado una investigación sobre las relaciones entre la IE y las conductas suicidas en adolescentes. Los resultados mostraron que la IE evaluada con el MSCEIT (versión para adolescentes) era un factor protector tanto de la ideación como de los intentos de suicidio. En especial, los adolescentes con un historia previa de abusos sexuales y niveles bajos de IE tuvieron más probabilidades de conductas suicidas que los adolescentes con la misma historia previa pero con alta IE.

No obstante, otras investigaciones han indicado que la IE no es sólo un factor protector de los estados emocionales negativos, sino que además está relacionada directamente con las emociones positivas y el bienestar psicológico. Dos investigaciones con estudiantes universitarios han encontrado correlaciones positivas (rango de .19 a .28) entre el MSCEIT y la escala de bienestar psicológico de Ryff (BRACKETT y MAYER, 2003; BRACKETT *et al.*, 2006; estudio 2).

IE y evitación de conductas de riesgo

El consumo de drogas en adolescentes preocupa cada vez más a las sociedades del primer mundo como puede apreciarse, por ejemplo, en los continuos esfuerzos de los planes internacionales y de los diferentes países de la UE por prevenir su consumo.

En Estados Unidos, Trinidad y cols. han realizado diferentes investigaciones sobre las relaciones entre la IE y el consumo de drogas legales en adolescentes. En un estudio con adolescentes se encontró que los más inteligentes emocionalmente tuvieron un consumo menor de tabaco y alcohol (TRINIDAD y JOHNSON, 2002). En particular, los adolescentes con más IE informaron haber consumido menos tabaco tanto en los últimos 30 días como semanal y diariamente y haber bebido menos alcohol durante la última semana que los adolescentes con baja IE. Estos resultados revelan que una baja IE es un factor de riesgo para el consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. ¿Cuál sería el mecanismo? Según estos autores, los adolescentes emocionalmente inteligentes comprenden mejor las presiones de sus compañeros para consumir y gestionan mejor las discrepancias entre sus motivaciones y las de su grupo, lo que les permite soportar conductualmente la presión grupal y, en consecuencia, les facilita la reducción del consumo de alcohol y tabaco (Trinidad y Johnson, 2002).

Un segundo estudio de este grupo de investigación evaluó el carácter protector de la IE sobre el riesgo de fumar en adolescentes (TRINIDAD *et al.*, 2004a). Los resultados indicaron que la IE era un factor protector del riesgo de fumar en los adolescentes porque se relacionó con una mejor percepción de las consecuencias sociales negativas asociadas con fumar y con una mayor eficacia para rechazar el ofrecimiento de cigarrillos por parte de sus compañeros. Por otra parte, los adolescentes con una alta IE manifestaron una menor intención de fumar el año próximo. Este grupo también ha encontrado que los niveles de IE en los adolescentes interactúan con la experiencia pasada de fumar, con la intención de hacerlo en el futuro y con los factores de riesgos psicosociales relacionados con la conducta de fumar (TRINIDAD *et al.*, 2004b). Aquellos alumnos con alta IE tienen más probabilidad de fumar al año siguiente, si ya lo habían intentado con anterioridad. En cambio, los adolescentes con baja IE tienen más probabilidad de fumar en el futuro si sus puntuaciones en hostilidad son altas, o si tienen una baja capacidad percibida para rechazar el ofrecimiento de cigarrillos por parte de sus amigos.

Estos estudios de Trinidad y cols. resaltan que los programas para la prevención del consumo de tabaco y alcohol en adolescentes ampliarían su eficacia si tuvieran en cuenta variables como las habilidades emocionales y sociales.

Otras investigaciones como las realizadas por Marc Brackett y cols. (BRACKETT, MAYER y WARNER, 2004) han analizado la relación entre el MSCEIT y el consumo de drogas legales e ilegales, pero en este caso con estudiantes universitarios. Los resultados de su estudio revelan que existe una relación negativa entre la IE y el consumo de drogas, pero sólo en el caso de los hombres. En este estudio también se encontró una relación equivalente con comportamientos anormales y conductas desviadas.

En esta línea, Peters, Kranzler y Rossen (2009) han encontrado resultados similares con adolescentes. Su investigación, utilizando la versión para adolescentes del MSCEIT, sugiere que los jóvenes con baja IE suelen responder ante situaciones de estrés de forma emocionalmente incontrolada y, por ello, tienen más riesgos de problemas de disciplina y de conducta en la escuela.

IE y mejores relaciones sociales

Las diferentes investigaciones previas utilizando el MSCEIT han mostrado la relación positiva entre la IE y el bienestar físico y psicológico, pero los beneficios de la IE van más allá de lo individual y se extienden también a lo social.

Por ejemplo, Lopes, Salovey y Straus (2003) encontraron conexiones entre una alta puntuación en el componente de manejo emocional del MSCEIT y relaciones más positivas en sus interacciones sociales, una mayor percepción de apoyo por parte de los padres y menos interacciones negativas con los amigos más íntimos.

Dos estudios posteriores han vuelto a constatar relaciones positivas entre la habilidad para manejar emociones con el MSCEIT y la calidad de las interacciones sociales (LOPES *et al.*, 2004). El primer estudio, realizado con universitarios de Estados Unidos, no sólo evaluó su propia percepción de sus relaciones, sino que consideró también la opinión de dos de sus amigos seleccionados por ellos mismos. Los resultados mostraron que una alta puntuación en la escala de Manejo emocional del MSCEIT se relacionó positivamente con la calidad de las relaciones con sus amigos, informando mayores interacciones positivas y menos negativas, así como niveles de apoyo emocional más alto, incluso cuando los cinco rasgos de personalidad eran controlados. En el segundo estudio, realizado con universitarios alemanes, los participantes describían sus interacciones sociales diarias durante dos semanas. Los resultados resaltaron que los estudiantes con más IE (Manejo

emocional) percibían sus interacciones con las personas del sexo opuesto como de mayor calidad y con más éxito (LOPES *et al.*, 2004).

Por último, Lopes y cols. en otra investigación con universitarios pidieron que se evaluaran en aspectos como “¿Eres sensible a los sentimientos de otras personas?” y “¿Sabes afrontar tus problemas interpersonales?”. También se les pidió que nominaran a ocho compañeros en diferentes aspectos relacionados con la calidad de sus relaciones sociales en cuestiones como “¿Quién es el más sociable?”, “¿Quién crea conflictos y tensiones?”. Los estudiantes con más IE mostraron una sensibilidad interpersonal y prosocial mayor y, al mismo tiempo, fueron los mejor evaluados por sus compañeros en aspectos como sensibilidad interpersonal, aceptación y amistad recíproca (Lopes *et al.*, 2005).

En España, un estudio equivalente solicitó a estudiantes universitarios que informaran sobre la calidad de sus relaciones con sus amigos en diferentes dimensiones como apoyo social y niveles de conflicto (EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2004b). En particular, se les pedía que pensarán en el mejor amigo que tuvieran y valorasen los ítems en función de esa amistad. Por ejemplo: “¿En qué medida tu amigo/a se preocupa por ti?” o “¿En qué medida estás seguro de que la relación con tu amigo/a continuará en los años siguientes?”. Los resultados indicaron que los estudiantes con más IE tenían mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amigos.

Escuelas emocionalmente inteligentes y positivas

La Psicología Positiva plantea que los contextos se pueden modificar intencionalmente para fortalecer o mejorar las propias fortalezas individuales. Los programas preventivos o el desarrollo de escuelas emocionalmente inteligentes y positivas podrían facilitar la consecución de este objetivo (BRACKETT *et al.*, 2008; GILMAN, HUEBNER y FURLONG, 2009). Es posible que los rasgos individuales positivos (e.g., coraje, perseverancia, sabiduría, amabilidad,...) y las habilidades emocionalmente inteligentes (e.g., alta percepción interpersonal, elevada empatía, regulación afectiva exitosa, adecuada expresión emocional,...) puedan ser catalogados como aspectos intrínsecos del individuo que, a priori, poco tienen que ver con el ambiente. No obstante, sin la existencia de contextos facilitadores y mantenedores de estas conductas positivas y morales, su aparición y desarrollo en el alumnado sería muy limitada. De alguna manera, los centros educativos ayudan a promover y refuerzan la puesta en práctica de estas fortalezas positivas y afectivas. En este apartado no queremos incidir en el papel potencial que la Psicología Positiva y la IE pueden ejercer sobre el sistema escolar, por otro

lado, ya puesto de relieve anteriormente (TERJESEN *et al.*, 2004; BRACKETT *et al.*, 2008), más bien nuestra intención es exponer algunos de los obstáculos que los responsables educativos pueden encontrarse al tratar de crear escuelas emocionalmente inteligentes y positivas, así como describir brevemente ciertos aspectos que deben tener en consideración para alcanzar el éxito en tan osada empresa.

Mientras en el campo del aprendizaje socio-emocional la literatura es más amplia (ELIAS *et al.*, 1997; PAYTON *et al.*, 2000; BRACKETT *et al.*, 2008), la incorporación de la Psicología Positiva al aula todavía está en su fase más temprana (CLONAN *et al.*, 2004). Conceptualizar un entorno educativo emocionalmente inteligente y positivo teniendo en cuenta simplemente la escuela es claramente una propuesta reduccionista y simplificada. Para el desarrollo y sostenimiento de alumnos y ciudadanos emocionalmente inteligentes y positivos es necesario integrar otros contextos más amplios tales como el familiar, el social y/o el comunitario. Por supuesto, somos conscientes de todas las restricciones legislativas o burocráticas de nuestro actual sistema educativo, que conllevan que cualquier cambio curricular sea lento y costoso. Sin un apoyo institucional por parte de las administraciones para la incorporación progresiva de estas acciones educativas, cualquier programa científicamente contrastado (bien de Psicología Positiva o bien de IE), está abocado al fracaso. A pesar de ello, consideramos que se pueden dar pasos, pequeños pero decididos, hacia la construcción de entornos escolares más positivos. Clonan y cols. (2004) plantean que para introducir la Psicología Positiva dentro de la escuela es necesario:

1. *Operacionalizar los elementos claves.* Definir y objetivar en qué consiste la Psicología Positiva y cómo se va a abordar en el aula. La cuestión es prioritaria si queremos determinar la eficacia de un abordaje como la Psicología Positiva, todavía en su fase inicial de desarrollo. En este sentido, los educadores deben establecer cuáles serían los criterios para crear un ambiente escolar positivo (e.g., qué fortalezas son importantes, cómo se promoverían, qué cambios se esperan,...) y cómo se medirían los resultados finales. Por ejemplo, una forma tentativa de operacionalización de resultados podría ser el incremento de conductas prosociales o altruistas en el alumnado o, por contraposición, la disminución de comportamientos disfuncionales dentro y fuera del aula.
2. *Utilizar otros ambientes naturales.* Este segundo punto implica que para crear escuelas positivas también debemos buscar sistemas ecológicos de relevancia que faciliten una consecución integral de aprendizaje. Siguiendo una perspectiva más ecológica, la integración de otros ambientes inmediatos tales como la familia, los amigos o la comunidad ayudarían a tal fin.

Aunque la promoción de habilidades o destrezas es importante para generar comportamientos positivos, si los contextos inmediatos no apoyan estas incorporaciones personales, las oportunidades para utilizar y generalizar estos nuevos comportamientos se limitan bastante.

3. *Cambios sostenibles.* Es necesario llevar a cabo aprendizajes positivos que se generalicen más allá del entorno educativo. Si el *feedback* constructivo, los elogios ante los logros, la amabilidad, o las conductas altruistas sólo son expuestas en clase y, en cambio, no en casa, perderán toda su eficacia y valor. Igualmente, la figura del modelo no puede estar sólo presente en el aula, los padres serán en el hogar el espejo en el que se reflejarán los comportamientos proactivos y positivos aprendidos del niño y su responsabilidad moral será fundamental en la generalización de sus virtudes positivas y habilidades emocionales.

Por otro lado, la agencia CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) plantea que cualquier iniciativa de esta índole solo será efectiva si se proporciona entrenamiento a toda la plantilla educativa. Además, para que un programa sea óptimo debe ser comprobado empíricamente; estar basado en evidencias científicas contrastadas y, finalmente, debería partir de un acercamiento teórico con una base psicológica y pedagógica bien fundamentada.

A modo de resumen, tal como apuntan Brackett *et al.* (2008), cualquier programa de aprendizaje socio-emocional (y podría ampliarse también a los programas de Psicología Positiva aplicada al aula) debería:

- Enseñar cómo aplicar las destrezas, competencias y virtudes del alumno tanto dentro como fuera del aula;
- crear ambientes de aprendizaje afectivos y atractivos para el alumno;
- proporcionar actividades y ejercicios de mejora de sus competencias y fortalezas adaptados evolutiva y culturalmente;
- tener como efecto indirecto la mejora del rendimiento académico o de la convivencia escolar, al trabajar las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del aprendizaje;
- facilitar la generalización de las competencias y virtudes a otros entornos (e.g., amigos, familia, etc.); e
- incluir evaluaciones sistemáticas y protocolos de mejora y actualización de los ejercicios.

Para finalizar, como expertos interesados en estos temas, somos conscientes de los múltiples obstáculos que debemos aún superar. Tanto los investigadores y educadores, así como los responsables educativos, seguimos planteándonos el mismo tipo de incógnitas: ¿Cuál es la mejor manera de utilizar las instituciones educativas para implementar de forma sistemática competencias y fortalezas positivas en el alumnado? ¿Cómo desarrollar climas escolares apropiados para fortalecer tales características deseables? ¿Cómo se podrán mantener y generalizar los efectos positivos de un aprendizaje integral a través del tiempo y de los diferentes contextos?

Si bien todavía estamos lejos de alcanzar una respuesta concluyente a estas cuestiones, nos encontramos en disposición de adelantar que tanto el abordaje de la Psicología Positiva como el de la IE cuentan en la actualidad con programas de aprendizaje integrales. En ambos casos su abordaje es la exploración y el desarrollo del “lado humano” del alumno, cumplen los criterios científicos para tal fin, y los convierten, por tanto, en candidatos idóneos para su progresiva incorporación transversal en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Conclusión

Spinoza terminaba su *Ética* con esta proposición que nosotros hemos escogido como apertura del artículo: “La felicidad no es un premio que se otorga a la virtud, sino que es la virtud misma”. Este artículo coincide con esta propuesta y ha desarrollado la idea de que la gestión inteligente de nuestras emociones y la felicidad van unidas en muchos asuntos de la vida cotidiana y sus relaciones e interacciones parecen el mismo camino, a veces de ida y otras de vuelta. No obstante, y sin pretender quitarle fuerza al argumento de Spinoza, en este texto también se ha destacado la evidencia empírica que muestran los beneficios concretos y específicos de ser emocionalmente inteligente en el bienestar psicológico de los adolescentes.

Por otra parte, como se ha resaltado aquí, aprender a ser feliz no es una tarea que pueda dejarse sólo y en exclusiva al descubrimiento individual. La Psicología Positiva ha sido inspiradora en este punto y ha insistido que necesitamos construir espacios educativos que hagan crecer las fortalezas individuales del alumnado para su crecimiento personal y social. Pero para ello la escuela no puede funcionar como un oasis emocional en un entorno cerrado al cambio, sino como un centro dinamizador que trascienda su contexto y se extienda a la familia y a la sociedad.

La investigación rigurosa sobre la IE y la felicidad está en sus inicios y son necesarios más estudios empíricos para esclarecer unas relaciones complejas que sólo atisbamos a comprender.

Asimismo, más allá de la investigación, es trascendental que los educadores nos arriesguemos de forma inteligente en esta aventura colectiva hacia una escuela positiva en una sociedad más feliz.

Referencias bibliográficas

- BAR-ON, R. (2000). "Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory". En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- BOYATZIS, R., GOLEMAN, D. y 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. y MAYER, J. D. (2003). "Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- BRACKETT, M., MAYER, J.D. y WARNER, R.M. (2004). "Emotional intelligence and the prediction of behavior". *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- BRACKETT, M.A., PATTI, J., STERN, R., RIVERS, S.E., KATULAK, N.A., CRISHOLM, C. y SALOVEY, P. (2008). "A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools". En M. Hughes, J. Terrell y R. Thompson (Eds.), *The handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools* (pp. 329-358). Pfeiffer: Wiley.
- BRACKETT, M., RIVERS, SE., SHIFFMAN, S., LERNER N. y SALOVEY, P. (2006). "Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence". *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- CHAN, C.B. y NOCK, M.K. (2009). "Emotional intelligence is a protective factor for suicidal behavior". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 422-430.
- CLONAN, S. M., CHAFOULEAS, S. M., McDOUGAL, J. L. y RILEY-TILLMAN, T. C. (2004). "Positive psychology goes to school: Are we there yet?" *Psychology in the Schools*, 41, 101-110.
- DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, R. E. y SMITH, H. E. (1999). "Subjective well-being: Three decades of progress". *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

- ELIAS, M. J., ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P., FREY, K. S., GREENBERG, M. T., HAYNES, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004a). "El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe". *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004b). "Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios". *Clínica y Salud*, 15, 117-137.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2006). "Validity and reliability of the Spanish versions of the Ruminative Response Scale-Short Form and the Distraction Responses Scale in a sample of high school and college students". *Psychological Reports*, 98, 141-150.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RUIZ-ARANDA, D. y CABELLO, R. (2006). "Inteligencia Emocional, estilos de respuesta y depresión". *Ansiedad y Estrés*, 12, 191-205.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y SALOVEY, P. (2006). "Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences". *Psicothema*, 18, 42-48.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., ALCAIDE, R., EXTREMERA, N. y PIZARRO, D. A. (2006). "The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents". *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2006). "Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context". *Psicothema*, 18, supl., 72-78.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2007). "Inteligencia emocional y salud". En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 173-187). Madrid: Ed. Pirámide.
- GARCÍA FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Ed. Pirámide.
- GILMAN, R. HUEBNER, S. y FURLONG, M. (2009). *Handbook of Positive Psychology in the Schools*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- GOLDENBERG, I., MATHESON, K. y MANTLER, J. (2006). "The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self-Report Methodologies". *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- GOLEMAN, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1999).
- JAVALOY, F. (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Madrid: INJUVE.

- LOPES, P. N., BRACKETT, M. A., NEZLEK, J., SCHÜTZ, A., SELLIN, I. y SALOVEY, P. (2004). "Emotional intelligence and social interaction". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- LOPES, P. N., SALOVEY, P., CÔTÉ, S. y BEERS, M. (2005). "Emotion regulation ability and the quality of social interaction". *Emotion*, 5, 113-118.
- LOPES, P. N., SALOVEY, P. y STRAUS, R. (2003). "Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships". *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- LYUBOMIRSKY, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Urano.
- LYUBOMIRSKY, S., KING, L. A. y DIENER, E. (2005). "The benefits of frequent positive affect". *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- LYUBOMIRSKY, S., SHELDON, K. M. y SCHKADE, D. (2005). "Pursuing happiness: The architecture of sustainable change". *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- MAYER, J.D. y SALOVEY, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- MAYER, J. D., CARUSO, D. y SALOVEY, P. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 27, 267-298.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D. y SITARENOS, G. (2003). "Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0". *Emotion*, 3, 97-105.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. y 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. y CARUSO, D. (2002). *Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual*. Toronto, Canada: MHS.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. y CARUSO, D.R. (2008). "Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits?" *American Psychologist*, 63, 503-517.
- PARROTT, W. G. (2002). "The functional utility of negative emotions". En L. F. Barrett y P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence* (pp. 341-359). New York: Guilford Press.
- PAYTON, J. W., GRACZYK, P. A., WARDLAW, D. M., BLOODWORTH, M. R., TOMPSETT, C. J. y WEISSBERG, R. P. (2000). "Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth". *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- PETERS, C., KRANZLER, J.H. y ROSSEN, E. (2009). "Validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version-Research". *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 76-81.

- RUDE, S. S. y McCARTHY, C. T. (2003). "Emotional functioning in depressed and depression-vulnerable college students". *Cognition and Emotion*, 17, 799-806.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SALOVEY, P., MAYER, J. D. y CARUSO, D. (2002). "The positive psychology of emotional intelligence". En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.
- SALOVEY, P., STROUD, L., WOOLERY, A. y EPEL, E. (2002). "Perceived 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 Publisher.
- SELIGMAN, M.E.P. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). "Positive Psychology: An Introduction". *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- SHELDON, K. M. y LYUBOMIRSKY, S. (2004). "Achieving sustainable new happiness: Prospects, practices, and prescriptions". En A. Linley y S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 127-145). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- STERNBERG, R. J. y KAUFMAN, J. C. (1998). "Human abilities". *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- TAMIR, M., MITCHELL, C. y GROSS, J.J. (2008). "Hedonic and instrumental motives in anger regulation". *Psychological Science*, 19, 324-328.
- TERJESEN, M. D., JACOFISKY, M. D., FROH, J. J. y DiGIUSEPPE, R. A. (2004). "Integrating positive psychology into schools: Implications for practice". *Psychology in the Schools*, 41, 163-172.
- TRINIDAD, D. R. y JOHNSON, C. A. (2002). "The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use". *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- TRINIDAD, D. R., UNGER, J. B., CHOU, C. P., AZEN, S. P. y JOHNSON, C. A. (2004a). "The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents". *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.
- TRINIDAD, D. R., UNGER, J. B., CHOU, C. P., AZEN, S. P. y JOHNSON, C. A. (2004b). "Emotional Intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions". *Journal of Adolescent Health*, 34, 46-55.
- VÁZQUEZ, C. y HERVÁS, G. (2009). *La ciencia del bienestar*. Madrid: Alianza Editorial.
- ZEIDNER, M., SHANI-ZINOVICH, I., MATTHEWS, G. y ROBERTS, R.D. (2005). "Assessing emotional intelligence in gifted and nongifted high school students: Outcomes depend on the measure". *Intelligence*, 33, 369-391.