

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**Departamento de Psicología Básica II**  
**(Procesos Cognitivos)**



**ESCALA AUTOINFORMADA DE INTELIGENCIA  
EMOCIONAL (EAIE)**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Manuel Sosa Correa**

Bajo la dirección del doctor  
Emilio García García

**Madrid, 2008**

- **ISBN: 978-84-692-1771-9**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**PROGRAMA DE DOCTORADO**

**CIENCIAS COGNITIVAS**

---

**ESCALA AUTOINFORMADA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (EAIE)  
Validación de la Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada**

**Tesis presentada para la obtención del grado de doctor por la  
Universidad Complutense de Madrid**

**2008**

**Doctorando**

**Manuel Sosa Correa**

---

**Director: Emilio García García**

**Departamento de Psicología Básica II. Procesos Cognitivos**

Dedicado a:

Mis padres Mario y Maria Rosa de los Ángeles por su amor incondicional que me ha dado la fuerza, la seguridad y la pasión de seguir en todo cuanto quiero, por enseñarme las cosas más bellas de la vida y por supuesto, por dejarme ser.

Mis Hermanos Mario y Miguel por que en silencio sé que velan por mí y porque han sido un ejemplo de tenacidad y rectitud que me ha servido de inspiración.

La buena fortuna por darme a mis amigos y compañeros de viaje Jesús Hernández, Sergio Ávila, Erik Berttolini, Randy Moguel, Alex Córdova, Ignacio Monterrubio, Luís Monterrubio, Sastal Castro, Paulina Carrillo, Victoria González, Renán Gamboa, María Dolores Almazán, Lorely Miranda, Gerardo Guzmán, Verónica Antolín y Jorge Vidal que me han llenado de alegría, apoyo y diversión al límite, y que tanto me han enseñado de la lealtad y la vida.

Orson Gurrola, Adrian Tenreiro, Isabel Curi, Ricardo Martínez, José Gutiérrez, Cyntia Peniche, Cristian Lizama y Cleaver Cardeña por su amistad, confianza y por ser más maestros que alumnos.

Ricardo Castillo Ayuso, por toda su atención, orientación y amistad que me ha dedicado en los últimos años.

La Sra. Pitina Molina, que gracias al apoyo que me brindó, el cual por su humildad nunca reconoció, comenzó la segunda parte de mi vida, en esta vertiente de psicólogo, sin la cual, no me podría concebir.

Miguel del Nogal Tomé, porque gracias a su curiosidad y a su gusto por lo extraño, me rescata siempre que llego a la madre paria, por su amistad e inagotable tolerancia y por que ha hecho un gran esfuerzo por extender mi bagaje cultural.

Mi maestro Efraín Duarte Briceño, por que quiero ser como él, por ser admirable y por todo lo que le debo y que solo yo puedo reconocer en cuanto a la transformación que con su amistad, su dedicación, su forma experta de conducirse y sus apuestas a las causas perdidas ha logrado en mí.

Agradecimientos a:

Mi asesor y director de esta tesis, el Dr. Emilio García García, por todo su apoyo, guía y supervisión para que este trabajo llegue a buen fin.

La Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán por permitirme el privilegio de ser parte de su planta docente y de esa manera apoyarme en mi desarrollo profesional.

La Escuela Modelo y la Universidad Autónoma de Yucatán por creer en este proyecto y facilitarme el acceso que me permitió realizar esta investigación en sus instalaciones.

Los alumnos de la facultad de Psicología de la UADY, Edgardo Flores, Fabiola Parra, Jorge Novelo, Lorena Castillo, Marissa Valle, Fricelia Koh, Mariel Domínguez, Alejandro Uranga, Ana Rosa Escalante, Rosita Vera y Rosario Flores que como parte de sus Prácticas Profesionales me apoyaron con sus conocimientos, destrezas, y siempre aportando y dando todo de sí en tan diversas, titánicas e insufribles encomiendas.

Los Maestros Jorge Iuit y Jesús Moo por valioso y desinteresado apoyo en la metodología y estadística de este trabajo

Quiero concluir este apartado aclarando que para mí este trabajo no es algo aislado en mi vida, ha estado inmerso en todas mis actividades, en todo lo que he sido y he hecho en estos últimos años, por eso quiero agradecer sinceramente a todos los que han aportado algo en mi vida personal y profesional, a mis clientes, a los alumnos, a los psicólogos que de tan diversas maneras participaron, a los alumnos que cumplieron los instrumentos de medición, a todas las personas que trabajan en la facultad y que aportan siempre algo ayudando a que las cosas funcionen, a las personas con las que interactúo cotidianamente y que probablemente nunca sepa sus nombres pero que algo me dejan, algo me enseñan, a todo aquello que me ha movido, que me estimula, que me hace reflexionar sobre la vida.

## Índice General

	Página
INTRODUCCIÓN	VII
CAPÍTULO I: UN RECORRIDO HISTÓRICO A TRAVÉS DEL CONCEPTO SALUD-ENFERMEDAD MENTAL.	1
1.1. LA ANTIGUEDAD	2
1.2. EDAD MEDIA	3
1.3. EL RENACIMIENTO	4
1.4. LA EDAD MODERNA	4
1.4.1 <i>El Paradigma Moderno en la Salud Mental</i>	5
1.4.2 <i>Salud Mental (fortalezas vs psicopatología) Origen y Evolución</i>	6
1.4.3 <i>Definición de Salud Mental</i>	6
1.4.4 <i>Diferentes intentos de definir la salud mental</i>	9
1.5. SALUD MENTAL POSITIVA	11
1.6. HACIA LA FELICIDAD	15
CAPITULO 2: INTELIGENCIA	22
2.1 HISTORIA DE LOS ENFOQUES DE LA INTELIGENCIA	23
2.1.1 <i>Desarrollos del siglo XIX y principios del siglo XX</i>	23
2.1.2 <i>Desarrollos del Siglo XX</i>	25
2.1.3 <i>Consensos conceptuales</i>	27
2.2. TEORIAS CONTEMPORANEAS	29
2.2.1 <i>Los tres anillos de Renzulli</i>	29
2.2.2 <i>Las inteligencias múltiples de Gardner.</i>	31
2.2.3 <i>La teoría triárquica de Sternberg</i>	37
CAPITULO 3: LA CREATIVIDAD	42
3.1. LOS ENFOQUES EN LA CREATIVIDAD.	43
3.2. COMPONENTES DE LA CREATIVIDAD.	48
3.3. LA CREATIVIDAD COMO PROCESO.	54
3.4. ETAPAS EN EL PROCESO CREATIVO	59
3.5. LA PERSONA CREATIVA	62
3.6. LA CREATIVIDAD Y EL PRODUCTO	73
3.7. LA CREATIVIDAD Y LA SALUD MENTAL	79
CAPITULO 4: LA EMOCION	82
4.1 ANTECEDENTES FILOSÓFICO DE LAS EMOCIONES	83
4.2 PRIMEROS ESTUDIOS DE LAS EMOCIONES	84
4.3. TEORÍAS PSICOLÓGICAS DE LA EMOCIÓN.	89
4.3.1 <i>El Psicoanálisis</i>	89
4.3.2 <i>El Conductismo</i>	91
4.3.3 <i>El Cognitivismo</i>	94
4.3.4 <i>Discusión sobre las teorías de la emoción</i>	100
4.4. CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES	102
4.5 MEDICIÓN DE LAS EMOCIONES	109
CAPÍTULO 5: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	115
5.1 DESARROLLO HISTÓRICO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	115
5.2 ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?	119
5.3 DIFERENTES MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	120
5.4 MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	123

5.4.1. <i>Test de autoinforme.</i>	125
5.4.2. <i>Observadores externos</i>	133
5.4.3. <i>Medidas de habilidad</i>	134
5.5. LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO CONSTRUCTO TEÓRICO	136
CAPÍTULO 6: MÉTODO	143
6.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y/O HIPÓTESIS	143
6.2 DEFINICIÓN DE VARIABLES	143
6.3 FASE DE CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO	145
6.3.1 <i>Instrumentos y/o materiales</i>	145
6.3.2 <i>Procedimiento</i>	148
6.4 FASE DE PILOTEO	149
6.4.1 <i>Instrumentos y/o materiales</i>	151
6.4.2 <i>Procedimiento</i>	151
6.5 FASE DE EXPERIMENTACIÓN	152
6.5.1 <i>Instrumentos y/o materiales</i>	154
6.5.2 <i>Procedimiento</i>	154
6.6 TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO	155
CAPÍTULO 7: RESULTADOS	156
7.1 FASE DE JUECEO	156
7.2 FASE DE PILOTEO	156
7.2.1 <i>Confiabilidad</i>	168
7.2.2 <i>Análisis descriptivo</i>	168
7.2.3 <i>Análisis Inferencial</i>	178
7.3 FASE DE EXPERIMENTACIÓN	178
7.3.1 <i>Análisis descriptivo</i>	178
7.3.2 <i>Análisis Inferencial</i>	182
7.3.3 <i>Correlaciones</i>	183
7.4 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	188
CAPITULO 8 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	190
8.1 DISCUSIÓN	190
8.2 CONCLUSIONES	204
APÉNDICES	209
Apéndice A. Jueceo	209
Apéndice B Piloteo	219
Apéndice C Experimento	229
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	239

## Índice de Tablas

<i>Tabla 1 Análisis de las Emociones</i>	105
<i>Tabla 2 Modelo teórico explicativo para el instrumento de Inteligencia Emocional.</i>	148
<i>Tabla 3 Distribución por edades de la fase de piloteo.</i>	150
<i>Tabla 4 Distribución del sexo de la fase de piloteo.</i>	150
<i>Tabla 5 Distribución por tipo de institución de la fase de piloteo.</i>	150
<i>Tabla 6 Distribución por nivel académico de la fase de piloteo.</i>	151
<i>Tabla 7 Distribución por área de estudios de la fase de piloteo.</i>	151
<i>Tabla 8 Distribución por edades de la fase de experimentación.</i>	153

---

<i>Tabla 9 Distribución por sexo de la fase de experimentación.</i>	153
<i>Tabla 10 Distribución por área de estudios de la fase de experimentación.</i>	153
<i>Tabla 11 Distribución por nivel de estudios de la fase de experimentación.</i>	154
<i>Tabla 12 Normalidad de las distribuciones.</i>	157
<i>Tabla 13 Carga factorial de cada reactivo.</i>	163
<i>Tabla 14 Alfa de Croanbach por factor.</i>	168
<i>Tabla 15 Análisis descriptivo de la fase de piloteo.</i>	169
<i>Tabla 16 Diferencias por sexo en cada factor de la fase de piloteo.</i>	178
<i>Tabla 17 Análisis descriptivo de la fase de experimentación.</i>	179
<i>Tabla 18 Diferencias por sexo en cada factor de la fase de experimentación.</i>	183
<i>Tabla 19 Correlaciones de la EAIE con el NEO PI-R, y el IDARE.</i>	184
<i>Tabla 20 Correlaciones de la EAIE con el Cuestionario de Salud Mental Positiva.</i>	185

---

## INTRODUCCIÓN

El tema de la Inteligencia Emocional (IE), se considera importante debido a que intenta describir aspectos del ser humano que no eran tratados de manera integral sino que se estudiaban de forma separada, por un lado la razón o los procesos cognitivos y por otro lado las emociones, de tal forma que la IE sin que vea estos dos aspectos como uno sólo, sí los ve como interdependientes, ya que considera al individuo como un ser en el que de manera indisoluble, piensa y siente, aún más, que sus pensamientos están influenciados por sus sentimientos y éstos por sus pensamientos. Teniendo en cuenta esta interacción, la escisión artificial de pensamiento y emoción, si bien ha generado avances importantes para entender cada una de estas partes, no han ayudado en mucho a ver a los individuos como seres pensantes y sintientes.

A nivel explicativo, el estudio de la IE, intenta dar respuesta al cómo el ser humano integra sus pensamientos con los sentimientos y de esto entender por qué un coeficiente intelectual no es suficiente para el bienestar general de las personas. Por otro lado se observa, cómo existe gente que se considera exitosa en el plano personal o profesional, que no necesariamente posee altos niveles de inteligencia, sino más bien que sabe como utilizar sus emociones y sus pensamientos en función del logro de sus objetivos.

Por lo tanto, el desarrollo de la IE, intenta ser un modelo que prediga y dé posibilidades de cambio y desarrollo de las habilidades cognitivo-afectivas que hacen que la gente tenga una mayor satisfacción, ajuste en la vida, o consiga sus logros, esto tan buscado desde la psicología y que no se a logrado una respuesta determinante, es con el estudio e investigación de la IE que se pretende dicha solución.

Si bien este trabajo no pretende abordar la modificación o desarrollo de las habilidades de la IE, sí tiene como objetivo presentar una manera novedosa de evaluar la IE integrando varios aspectos que se consideran deben incluirse al momento de estudiarla, así como cumplir con los criterios tanto de validez como de confiabilidad, esto dando como producto de esta tesis una Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE). Para ello se comenzará con los antecedentes teóricos de lo que se consideran las aristas más importantes que tocan la Inteligencia Emocional (IE), los diferentes modelos y evaluaciones que hasta ahora se han desarrollado para la IE, así como también se mostrará la metodología usada para la elaboración de la escala final,

los resultados que se han derivado de las diferentes etapas de la investigación y lo que se concluye de estos resultados.

En cuanto a la fundamentación teórica presentada en el Capítulo 1, se inicia esta tesis con un repaso de la evolución que se a dado desde una perspectiva enfocada al estudio de la enfermedad mental hasta el momento actual de la psicología, que sin dejar a un lado el diagnóstico y el tratamiento de los trastornos mentales, también se enfoca al estudio y optimización de los aspectos positivos.

En este repaso, se observa desde la visión que se tenía en la antigüedad de los males mentales atribuibles a cuestiones demoníacas, pasando por el renacimiento donde resurge la vida científica, siendo la razón la que se propone como el máximo criterio de bienestar, para luego entrar al modernismo, en el cual, es donde se funda la psiquiatría y comienza la gran tarea de clasificación de las enfermedades, hasta tener una postura si no definitiva, si estable de lo que es salud y enfermedad mental. De esta evolución, se llega al momento presente en donde parte de la ciencia dedicada a la mente se enfoca también a los aspectos positivos, dado que el ser humano no sólo valora y disfruta su vida en la medida en que no tenga conflictos, sino que sin la existencia de estos la vida de las personas serán más o menos satisfactorias debido a que tanto puedan acrecentar su bienestar, aprovechar sus potencialidades y a sentirse con una mayor sensación de control en sus vidas.

Es importante entender que la salud mental, no tiene como único modo de ejemplificarse en la IE, también se encuentran aspectos indicativos de salud mental en la resiliencia, la creatividad y en muchos otros tópicos que intentan explicar los aspectos más desarrollados del ser humano. Como parte de un intento por seguir el desarrollo actual de los aspectos de la salud mental que en resumen hace referencia a la frase que la salud no es tan sólo la ausencia de enfermedad, sino que busca el desarrollo optimo del ser humano, en este sentido, la evaluación de la IE, no tiene como único objetivo el detectar conflictos emocionales o clasificar trastornos, sino que además de ser una guía de las debilidades que pudiera tener una persona en cuanto al manejo de su emocionalidad, intenta detectar las fortalezas de los individuos.

Es de suma importancia mencionar que el modelo de salud Mental Positiva plateado por Jahoda sigue vigente y retomando los seis criterios, se operacionaliza con el fin de generar un Cuestionario para evaluar la Salud Mental Positiva, en donde propone seis factores que son Satisfacción personal, Actitud prosocial, Autocontrol, Autonomía, Resolución de problemas y autoactualización y Habilidades de relación

interpersonal, los que se utilizan en parte para la validez de criterio de esta investigación.

La IE de la que se ocupará en esta tesis, es probablemente una de las opciones que actualmente tenemos para lograr la salud mental positiva ya que por un lado son aspectos personales que nos ayudan a una interpretación más favorable del entorno, un mayor conocimiento de uno mismo, así como una herramienta para acercarnos o alejarnos de las emociones según convenga y todo esto a nivel personal utilizarlo para mejorar nuestra relación con el entorno y las otras personas y así sacar la mayor ventaja de estas relaciones.

En cuanto al apartado dedicado a la inteligencia, Capítulo 2, se hace un repaso histórico, en el que por un lado, se da cuenta de la visión que se tenía de la inteligencia, desde ser vista como un factor general propuesto por Spearman, para luego pasar a la teoría de Thurstone el cual sostiene que no se puede considerar a la inteligencia como un rasgo unitario. Con ayuda de un método análisis factorial identificó los siguientes factores en los que se puede dividir la inteligencia, rechazando la idea del factor general. Se observa como en esta época se dieron avances muy importantes en cuanto a la psicometría y la estadística.

Es evidente que este apartado tiene como finalidad la contextualización de los avances en el estudio de la inteligencia ya que si se va a plantear lo que es la IE, es de suma importancia aclarar a que tipo de inteligencia se está haciendo referencia y es por ello que se profundiza en la teoría de Gardner, quien plantea la multiplicidad de inteligencias, ya que en el planteamiento y diseño de la EAIE se elaboraron los ítems tomando en cuenta las dos dimensiones de las inteligencias personales.

Siguiendo el planteamiento teórico de este autor, las llamadas inteligencias personales son un punto clave para el desarrollo de esta escala, ya que se pretende evaluar la IE, desde lo intrapersonal y lo interpersonal, entendiendo que la inteligencia intrapersonal es la que garantiza el acceso a la vida sentimental propia, a una gama de afectos y emociones. Gracias a esta dimensión podemos representar el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

El otro aspecto de las inteligencias personales es la inteligencia interpersonal se caracteriza por la habilidad para establecer distinciones entre los otros. Esto significa

una habilidad para identificar y explicar, incluso hasta predecir y controlar, estados de ánimo, temperamentos, motivaciones, intenciones y actos. Por lo cual es indispensable discriminar entre diferentes clases de señales interpersonales y la habilidad para responder de manera efectiva a estas señales en la práctica. De tal manera que desde la visión que en este trabajo se tiene de la IE, ésta se expresa y debe poder ser evaluada en lo intrapersonal y lo interpersonal.

Siguiendo con el repaso de los capítulos expuestos en la tesis, el tema de creatividad que se plantea en el Capítulo 3, se considera importante por cuatro motivos, el primero, por la relación que guarda con la inteligencia, en la cual parece que si bien no todos los inteligentes son creativos, las personas que muestran de manera constante procesos de pensamiento creativos y/o desarrollan productos creativos, suelen poseer un coeficiente intelectual elevado. Otra razón de ahondar sobre la creatividad es por resaltar las investigaciones neurológicas en cuanto a que los procesos creativos de pensamiento requieren de un funcionamiento integral del cerebro y no sólo áreas destinadas a la operación mental que realizan; otro factor importante es que la creatividad como proceso de pensamiento y en cuanto a los productos que genera al igual que la IE, puede tomarse como parte de lo que se considera salud mental positiva ya que autores como Csikszentmihalyi, pretenden explicar que la creatividad aunque infrecuente, es sinónimo de salud mental expresado esto con el término de “las Personas Complejas”. Como última justificación de este tema es con la intención de hipotetizar que siguiendo la teoría de las inteligencias múltiples, a cada una de estas que se les puede considerar ámbitos, corresponde un ámbito en el que las personas son o no son creativas, en este sentido a las inteligencias personales, les correspondería una capacidad creativa tanto en lo intrapersonal como en lo interpersonal, de tal forma que si bien estamos hablando de IE, podríamos hablar de creatividad emocional.

Posterior a darle atención a estos aspectos cognitivos, en el Capítulo 4, se analiza la visión que se ha tenido de las emociones, en la cual se recuerda como las emociones en mucho se han visto como un mal necesario hasta llegar al momento en donde no sólo se trata de verlas como parte integral del ser humano sino de la utilidad que tienen éstas para la supervivencia. También se plasma las discusiones, que si bien no están concluidas, acerca del proceso de sentir, se deja en claro la existencia principalmente de dos posturas, en la que una da prioridad a los aspectos fisiológicos y otra a los aspectos cognitivos como responsables de las experiencias emocionales,

Es este capítulo, es en donde se analizan diversas clasificaciones de emociones, para concluir con una clasificación que servirá como marco de referencia para la elaboración de la EAIE ya que se consideró la necesidad de clasificar las emociones que serán objeto de estudio y de acuerdo a la revisión bibliográfica se toma como base el listado de Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., y O'Connor, C. que contemplan emociones supraordenadas y subordinadas, las cuales coinciden con la clasificación de emociones de otros autores aun que estos no las consideran subordinadas. Por ejemplo mientras que para Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., y O'Connor, C clasifican a el Interés como una emoción subordinada de la Alegría para Izard, Tonskins, Plutchik, y Reeve son emociones no subordinadas. También se expone la clasificación de Damasio quien divide las emociones en Primarias y Secundarias, esta clasificación se da a partir de la temporalidad en que surgen históricamente en la evolución del hombre, el lugar en el que se encuentran en el cerebro y relación de dependencia que existe entre las secundarias con las primarias.

De este análisis se obtienen 17 emociones diferentes pero que tomando en cuenta las convergencias que existen entre los diferentes autores se decide trabajar con la clasificación presentada por Damasio incluyendo la emoción de Sorpresa ya que como se observa, esta clasificación es más inclusiva, así como se decide dejar fuera la emoción de Anticipación presentada por Plutchik. Por lo tanto en esta escala se plantean las emociones de Alegría, Tristeza, Ira, Asco, Miedo y Sorpresa.

En este capítulo se hace un repaso breve de las tres principales corrientes psicológicas en cuanto a la concepción que tienen de las emociones, haciendo énfasis que esta investigación se adhiere por ser el motivo de estudio, a la corriente cognitiva quien toma a las emociones como consecuencia de los pensamientos generados ante una situación, para ello se analizan las teorías de Lazarus, Beck y Ellis.

Según esta corriente, una persona podría interpretar el mismo estado de estimulación psicológica como alegría o cólera, o cualquier otro estado emocional, dependiendo de su propia interpretación de la situación. De ahí la relevancia de la frase del filósofo griego Epícteto retomada por Albert Ellis para el desarrollo de la Terapia Racional Emotiva Conductual, la cual dice que las personas no se perturban por los acontecimientos, sino por lo que creen acerca de los acontecimientos, por tanto, para Ellis, lo que genera las consecuencias negativas entre las que podemos mencionar a las emocionales, conductuales y fisiológicas, no son los hechos en sí, sino las cogniciones a las cuales este autor les llama creencias irracionales. De esta forma y siguiendo a Robert

Sapolsky se concluye que ante una situación, si se piensa en algo funesto, el organismo funciona mal y genera un desgaste, muchas veces innecesario, debido a emociones intensas producidas por los pensamientos. Tal es el caso de la disminución del hipocampo, ocasionada por la segregación de hidrocortisona considerada la hormona del estrés, la cual es generada a su vez, por los pensamientos negativos acerca del mundo, del futuro y de sí mismo, a lo que Beck denomina la triada cognitiva y sirve como hipótesis explicativa de la depresión exógena.

El enfocarse en esta corriente, se considera de suma relevancia para la IE ya que es en la manera de como utilizamos los propios pensamientos a nuestro favor, es como se podrá tener mejores consecuencias emocionales, aunque hay que aclarar que la IE vista como una habilidad, no solo contempla esta postura, sino que además contempla la idea de que las emociones, también generarán influencia en los pensamientos.

Como último apartado teórico, el Capítulo 5 se tratará específicamente de la IE, en donde se observa el desarrollo histórico que ha tenido, los diferentes modelos que van desde los de personalidad a los llamados combinados, en el que la IE se entiende como la combinación de aspectos tanto cognitivos como de personalidad; en la cual este trabajo de tesis se adhiere al modelo presentado por Mayer, Salovey y Caruso, también en este capítulo se encuentran explicados los modelos de Goleman y de Bar-On que no han demostrado tanta validez en las evaluaciones y que tienden a ser más de personalidad que de habilidades.

Actualmente Mayer, Salovey y Caruso le dan un mayor énfasis a los sentimientos definiendo la IE como una habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. También, estos autores ven la IE como una habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, y para razonar y resolver problemas basados en ellas en donde la IE implica la capacidad de percibir emociones, asimilar los sentimientos relacionados con ellas, comprender la información emocional y manejarla.

Estos autores hablan de cuatro habilidades que se tomaron como base para la formulación de los reactivos de la EAIE, estas habilidades son 1) Percepción, evaluación y expresión emocional, 2) La emoción como facilitadora del pensamiento, 3) La utilización del conocimiento emocional y 4) La regulación de las emociones.

Otro aspecto a tratar en este capítulo son las medidas de evaluación para ello se abordarán los tres tipos más utilizados que son las medidas de Autoinforme, los Observadores Externos y las Medidas de Habilidad. Las medidas de Autoinforme es el método más tradicional y utilizado en el campo de la psicología ya que a través de éstos se han obtenido perfiles en variables de personalidad como extraversión y neuroticismo, se han evaluado aspectos emocionales como empatía o autoestima y se han obtenido medidas sobre otros factores más cognitivos como pensamiento constructivo o estrategias de afrontamiento. De la misma forma, la utilización de escalas y cuestionarios está mostrando su utilidad en la evaluación de la IE y del manejo efectivo de nuestras emociones.

En la mayoría de los casos, estos cuestionarios están formados por enunciados verbales cortos en los que el evaluado expresa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales a través de una escala Likert que varía desde nunca a muy frecuentemente. Este indicador se denomina “Índice de Inteligencia Emocional Percibida o Autoinformada” y revela las creencias y expectativas de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones.

Es importante hacer conciencia que ninguna de las tres alternativas de evaluación es perfecta y en el caso de las pruebas de autoinforme tienen como ventaja, la economía, el cumplir con los criterios de validez y confiabilidad según sea la prueba que se utilice y que la medición de la autoeficacia evaluada en este tipo de instrumentos ha revelado un considerable valor heurístico.

Destacados investigadores como Bandura ha explicado la autoeficacia como la creencia que las personas tienen acerca de sus capacidades que se requieren para alcanzar determinados tipos de rendimiento, y se ha demostrado su valor predictivo con relación a variables significativas del comportamiento vocacional, tales como rendimiento académico y elección de carreras. Se exponen aquí esta idea de Bandura con el fin de fortalecer a la propuesta de evaluar una habilidad con escalas de autoinforme o autoeficiencia.

En la actualidad existen un gran número de pruebas de IE, pero es importante mencionar cuando menos el Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT) y el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, en la que la primera es una prueba de habilidades que sí contempla las cuatro habilidades propuestas por Mayer, Salovey y Caruso y la segunda es de autoinforme, y que sólo

incluye tres habilidades. En este capítulo se habla extensamente de su conformación y de los resultados que han dado al probarse su validez.

Para abordar aquí el Capítulo 6 de Método, se considera importante plasmar las hipótesis planteadas:

Ha1. El instrumento diseñado presenta una confiabilidad significativa para la medición de Inteligencia Emocional.

Ha2. El instrumento diseñado presenta una validez interna significativa de acuerdo con el modelo teórico planteado.

Ha3. El instrumento diseñado presenta una validez externa significativa de acuerdo a las correlaciones con las pruebas Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R), Cuestionario de la Salud Mental Positiva y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE).

Ha4. Existen diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional de acuerdo con el sexo de los participantes.

Ha5. Existen diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional de acuerdo con la edad de los participantes.

También en este capítulo dedicado a la metodología se definen de manera conceptual y operacionalmente la Confiabilidad, Validez de contenido, Validez de criterio, y Validez de constructo y está dividido en las tres diferentes fases en que se realizó, las cuales son, la Fase de construcción del instrumento, Fase de piloteo y Fase de experimentación.

En cuanto a la Fase de construcción del instrumento se toma como la base para esta escala al modelo de IE de Salovey y Mayer (1997), las inteligencias personales de Gardner (1983), así como la clasificación de las emociones principalmente de Damasio (2001) y Shaver, Schwartz, Kirson y o'Connor (1987), de lo cual se elaboran una serie de enunciados (afirmaciones) en las que todas de ubicaban en alguna de las habilidades de la IE, y en alguna de las inteligencias personales (Intrapersonal, Interpersonal) y por cada bloque de preguntas se abarcaban las seis emociones consideradas primarias, así como enunciados que se referían a la emoción en general, sumando un total de 272 enunciados que posteriormente se ordenan al azar por medio de una lista numérica. Este prototipo se les dio a 10 psicólogos expertos (jueces) para que completaran el jueceo y posteriormente se llevó a cabo un análisis de los resultados, tomando como válidos únicamente los enunciados en los que concordaban el 80% de los jueces.

La Fase de piloteo se realiza una vez teniendo los enunciados validados por el jueceo, que sumaron 246, se procede a la prueba piloto para lo cual se escogieron intencionalmente y por motivos de factibilidad para hacer aplicaciones a gran escala, a una escuela preparatoria privada y a dos universidades, una pública y una privada, con un total de 1,292 sujetos, considerando el criterio de cinco sujetos por enunciado para poder realizar los análisis estadísticos pertinentes.

Una vez que se obtienen los enunciados validados por el piloteo, los cuales sumaron 185 divididos en once factores, se procede a la Fase de experimentación en la cual se busca correlaciones con las pruebas del NEO PI-R, el IDARE y el Cuestionario de Salud Mental Positiva con el objetivo de encontrar la validez del instrumento, para lo cual se eligieron intencionalmente y por motivos de factibilidad a una preparatoria privada y en una universidad pública, con un total de 244 sujetos. La edad promedio fue de 19.61.

Esta investigación tiene un carácter cuantitativo, explicativo, de campo ex post facto, considerando que la IE es una característica preexistente en las personas, asimismo, se busca la comprobación hipótesis ex post facto. El diseño es de una sola muestra intencional, dado que cubre un criterio deliberado para la elección de los participantes que son adultos jóvenes. Dicho criterio se estableció considerando que esta etapa de desarrollo implica mayor madurez en términos emocionales.

En cuanto al Capítulo 7 de resultados, lo más destacado es que se realiza el análisis discriminativo en donde todos los reactivos discriminan al 99%, en cuanto al análisis factorial se obtuvo 11 factores que reportan una significancia inter item de .40 y el Alfa de cronbach`s de .982, Los resultados son altamente satisfactorios ya que para la EAIE ya que se cumplen adecuadamente los criterios tanto de validez como de confiabilidad, teniendo como prueba final un instrumento de escala Likert de autorreporte que mide las habilidades de la Inteligencia Emocional en 185 reactivos distribuidos en 11 factores. La razón por la que del modelo hipotético de Salovey y Mayer (1997) de 4 factores no se preserva, es debido a que esta prueba es un modelo parcialmente diferente ya que incluye las dimensiones de Inteligencia Personal propuesta por Gardner (1983) que son la inteligencia Intrapersonal y la Interpersonal, así como se incluyen 6 emociones específicas. Otro motivo por el cual no se mantienen los factores originales es debido a la cultura, lo cual, hace a la presente escala más valiosa para ser utilizada en el medio en que se elaboró.

Entre los resultados plasmados, se encuentra de manera parcial, es que sí existen diferencias significativas en los niveles de IE de acuerdo con el sexo de los participantes. No se encuentran diferencias significativas en el total de la puntuación de IE, pero sí en seis de los factores de IE en la fase de Piloteo en donde tres factores indican una media superior de los hombres y en tres factores las mujeres presentan una media superior a los hombres. En la Fase de experimentación, también se encuentran diferencias significativas en las medias de las puntuaciones, en donde dos favorecían a los hombres y una a las mujeres.

El instrumento diseñado presenta una validez externa significativa de acuerdo a las correlaciones con las pruebas Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R), Cuestionario de la Salud Mental Positiva y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE). Todas las correlaciones positivas que se encuentran con la puntuación total del EAIE, se dan con los dominios considerados de salud mental positiva de la prueba NEO PI-R y las correlación negativa se da con el Neuroticismo, que se considera una medida negativa de la personalidad, así mismo también se encuentran correlaciones positivas entre el total de EAIE y el Cuestionario de Salud Mental Positiva. Todas las correlaciones negativas que se encuentran en los Factores de la EAIE exceptuando una, son coherentes con la validez divergente ya que se dan tanto con el Neuroticismo como con Ansiedad Estado y Rasgo, así mismo todas las correlaciones positivas que se encuentran con los factores de la EAIE exceptuando dos, se dan con los factores que miden tendencias de salud tanto en la prueba de NEO PI-R, como en el Cuestionario de Salud Mental Positiva.

Por tanto se corroboran todas las hipótesis exceptuando la Ha5. Existen diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional de acuerdo con la edad de los participantes. Esta hipótesis no se comprueba, ya que no se encuentran diferencias significativas por edades, posiblemente porque el rango de edad de los sujetos de la muestra no es suficientemente amplio.

En cuanto al Capítulo 8 de la discusión y conclusiones, es importante remarcar que en la discusión se analiza y se explica el significado de las diferencias significativas que se dieron en las medias de los factores, entre hombres y mujeres, en la cual se aclara que las mujeres aunque dominaron en el mismo número de factores que los hombres, ellas abarcan más de las habilidades propuestas por Mayer Salovey y Caruso.

También se analiza pormenorizadamente cada una de las correlaciones encontradas entre la EAIE en relación con el NEO PI-R, el IDARE y el Cuestionario de

Salud Mental Positiva, en la cual se explica lo que significa cada una de estas, teniendo como únicos datos que se salen de lo esperado las correlaciones que se dan con el Factor 2 y 11; por supuesto siendo en mayor cantidad y como se ha mencionado en el apartado de resultados las correlaciones esperadas usando el criterio de salud como eje.

Estos datos inesperados se explican en la conclusión, haciendo énfasis en que estos factores no pertenecen a criterios de salud pero si a habilidades en cuanto al manejo de las emociones, ya que poseen validez interna y de contenido para la evaluación de la IE de tal forma que son indicativos de sujetos ansiosos y no empáticos, este último término en el sentido de hacer el bien y no refiriéndose a la incapacidad de leer el sentir de los demás.

De cualquier manera prevalece la orientación de características saludables que mide la EAIE y esto concuerda con los hallazgos de Salovey, Fernández -Berrocal, Ramos y Extremera, los cuales hacen referencia a que las investigaciones sobre la IE percibida han mostrado relaciones con respecto a medidas de bienestar como la depresión, la ansiedad, la salud física y mental. Las personas con desajuste emocional presentan un perfil caracterizado por una alta atención a sus emociones, baja claridad emocional y la creencia de no poder modificar sus estados emocionales, así como existen evidencias que indican que la IE permitiría elaborar e integrar de manera correcta los pensamientos intrusivos y rumiativos que acompañan habitualmente a los sucesos altamente estresantes, así como a aquellos otros que obedecen a un estrés normal y están presentes en población no clínica.

En general las correlaciones indican que fueron significativas, en la dirección correcta (positiva o negativa) según los factores pero con baja fuerza ya que estuvieron por debajo del 0.25 en el grado de significancia indicando que por supuesto no son pruebas que midan lo mismo ya que el EAIE se basa, como ya se ha comentado, en habilidades autoinformadas y las otras pruebas están más en la línea de personalidad.

Otros datos importantes a mencionar fuera del análisis de las correlaciones de los Factores, es que en los Factores exclusivamente Interpersonales como el 2, 4, 6 y 11, ninguno correlaciona negativamente con Ansiedad Estado, lo cual implica, las altas habilidades de inteligencia Interpersonal, no es un indicador necesario de baja Ansiedad Estado, en este mismo sentido, ningún Factor que incluya de manera exclusiva o combinada la dimensión Intrapersonal, como son los Factores 1, 3, 5, 7, 9 y 10, correlaciona de manera positiva con la amabilidad, lo cual tiene sustento ya que lo Intrapersonal en este caso, está mostrando independencia de lo Interpersonal el cual si

correlaciona en el Factor 4 con Amabilidad, es posible tomar la dimensión Intrapersonal como prerrequisito de la interpersonal, sin que está refleje completamente los aspectos Intrapersonales.

Al final de las conclusiones se plantea la idea de generar una nueva línea de investigación que se refiere a la Creatividad Emocional, que implica productos originales, novedosos y solucionadores de problemas que a nivel interpersonal los productos serían los generadores de emociones probablemente en el campo de las artes y de la psicoterapia, mientras que a nivel intrapersonal pudieran ser habilidades que faciliten el insight, para lo cual se tendría que utilizar el conocimiento que se tiene de la creatividad y utilizarlo en el campo de las emociones, lo cual seguiría apegado a la idea de desarrollar la Salud Mental Positiva.

## CAPÍTULO I: UN RECORRIDO HISTÓRICO A TRAVÉS DEL CONCEPTO SALUD-ENFERMEDAD MENTAL.

La psicología ha desarrollado a lo largo de su existencia como ciencia un camino que va desde una concepción psicopatologizada del individuo hacia una visión de fortalezas, potencialidades y áreas de desarrollo. En este momento es posible encontrar planteamientos, como el de la Salud Mental Positiva, que representan esta reestructuración del concepto salud-enfermedad mental. El objetivo del presente capítulo es realizar un repaso por el desarrollo de la psicología centrandolo en la evolución del abordaje acerca del proceso salud-enfermedad mental, con el fin de establecer el marco de referencia sobre el cual se localiza nuestro interés científico en el concepto de Inteligencia Emocional (en adelante IE). Este concepto producto de la Salud Mental Positiva, junto con los conceptos creatividad y resiliencia, son los principales estandartes de la psicología desde finales del siglo pasado.

Para entender el desarrollo de la psicología, como toda forma de conocimiento, es necesario tener en cuenta que el mismo se encuentra enmarcado por las circunstancias históricas y socioculturales de las cuales emerge como ciencia. De este modo, y según plantea Caro (2003), a lo largo del desarrollo de la disciplina es posible encontrar diferentes planteamientos acerca de cuáles son los objetivos del trabajo psicológico y las formas de abordarlo, lo que implica aproximaciones epistemológicas y ontológicas diferentes que a su vez dan lugar al nacimiento de teorías psicológicas.

En la actualidad es posible hablar de cierto consenso con relación a los ámbitos de aplicación de la psicología. De manera global el área clínica, la social, el área organizacional y la educativa se constituyen como las grandes ramas de acción de la disciplina, cada una con su propio camino recorrido en cuanto a modificaciones, desarrollos y discusiones internas dirigidas a dar respuesta a las necesidades humanas.

Centrándonos en el área clínica es posible observar la emergencia de numerosos movimientos epistemológicos que han implicado redefinición de motivos, objetivos y técnicas a emplear en la práctica. Señalando algunos hitos como manera de ejemplificar este camino podemos encontrar desde la búsqueda del *insight* en los inicios del psicoanálisis como elemento central para tomar control sobre la propia vida, hasta los planteamientos posmodernos tendientes a la búsqueda del descubrimiento y desarrollo de significados y descripciones alternativas que permitan a las personas desarrollar estrategias propias para vivir.

Pese a las diferencias de enfoque, es innegable que dentro de la psicología clínica la base de todo el ejercicio es la psicoterapia. Esta labor nace en un contexto donde el concepto biomédico de salud-enfermedad regía todas las acciones de cuidado hacia el individuo. Dicha concepción implica que el motor de toda acción de “salud” es identificar los aspectos no saludables de un individuo para encontrar una “cura” para la problemática en cuestión, de acuerdo con un modelo médico de atención. De este modo, una parte central de la práctica estaba dirigida a realizar un buen diagnóstico en el entendido de que cuanto más exacto fuera el mismo más precisos y efectivos serían los esfuerzos para resolver la problemática.

Caro (2003) plantea que la psicoterapia nace principalmente como una alternativa al tratamiento de la “locura”, lo que ejemplifica lo anteriormente señalado. Esta búsqueda de las diferentes “curas” para los males psicológicos implicó un gran desarrollo teórico de la psicopatología. De este modo encontramos que la inquietud inicial con que nace el tratamiento psicoterapéutico da inicio al énfasis en los aspectos psicopatológicos del individuo, dejando de lado los aspectos “sanos” de la psique humana. El concepto biomédico de salud prevaleciente, y aún hoy vigente, reza que la salud es ausencia de enfermedad y por lo tanto los aspectos sanos del individuo no son objeto de atención de la práctica psicoterapéutica.

A continuación retrocederemos en el tiempo para comprender las circunstancias y razones de esta concepción.

## 1.1 LA ANTIGÜEDAD

Por regla general los abordajes históricos acerca del desarrollo de la salud mental toman como inicio a los griegos y como límites geográficos a Europa incluyendo posteriormente a la conquista a América. Como nota aclaratoria señalamos que este capítulo no será la excepción, si bien tenemos claro que otras culturas no occidentales cuentan con su propia e interesante trayectoria con relación a este campo; y sabemos que el desarrollo de la salud mental no es exclusivo de occidente y no comenzó con los griegos.

Comenzaremos entonces con la cultura base del pensamiento occidental, la antigua Grecia, la cual da origen a la edad moderna como el período en que las personas priorizan el uso de la razón como medio para ampliar la comprensión humana.

Entre los griegos podemos encontrar por primera vez conceptos como inteligencia y motivación empleados para explicar las conductas que observaban en la

vida diaria. Sarason y Sarason (1990) señalan el camino que se recorre en dicha cultura. En un inicio los filósofos presocráticos atribuyen los males de “locura” a ofensas contra los dioses, por consiguiente la curación de dichos males incluye acciones de reparación hacia las deidades, particularmente al dios Asclepio, quien era responsable de la sanación.

Siguiendo a estos autores, la idea del mal “mental” como un castigo divino, no ajena a estos tiempos contemporáneos fue progresivamente reemplazada por el interés hacia la naturaleza interior de la conducta normal y anormal. Hipócrates propone al cerebro como el lugar para buscar la respuesta a las conductas patológicas observadas, de ahí sus descripciones de los ataques epilépticos, delirios y psicosis y su atribución a los mismos como enfermedades cerebrales. Para este filósofo el cerebro era el intérprete del estado conciente y el órgano más importante del cuerpo.

Cada uno de los principales pensadores hace su aporte a la comprensión del proceso salud-enfermedad. Sócrates centraliza al razonamiento como el elemento fundamental para el logro de la buena vida y la felicidad mental. Platón plantea una visión orgánica en la cual la conducta es resultado de procesos psicológicos, siendo la conducta trastornada fruto de conflictos entre la emoción y la razón.

Aristóteles asigna un lugar importante a las emociones, reconociendo su lugar central en la vida humana y priorizando el logro de una media virtuosa emocional para alcanzar una vida funcional. En sus palabras “sólo los necios no se enfadan nunca, pero las personas permanentemente enfadadas son insoportables”. Por primera vez se le da un reconocimiento a las emociones, pero siempre como un aspecto a dominar y un potencial perturbador del juicio.

Reconociendo de alguna manera la importancia de las emociones, pero resaltando aspectos negativos, los estoicos señalan que las mismas son un peligro para el hombre sabio, aspectos individualistas y egocéntricos a dejar de lado en pos de la búsqueda de la razón y la lógica

## 1.2. EDAD MEDIA

Al momento de la caída del Imperio Romano estas ideas pierden fortaleza, dejando paso a la influencia cristiana medieval. La concepción religiosa y acientífica predominante adjudica los males asociados a la “locura” con posesiones demoníacas. En este sentido aparecen documentos como el *Malleus Maleficarum* (martillo de los brujos) realizado por Henry Kramer y James Sprenger, ambos sacerdotes, el cual es una especie

de manual diagnóstico psicopatológico en tanto que señala criterios para identificar y tratar a los supuestos endemoniados o trastornados. Lo que este momento histórico entiende por desbordes emocionales o trastornos son aspectos a ser reprimidos para evitar el castigo divino.

### 1.3. EL RENACIMIENTO

Como su nombre lo indica en este período resurge la vida científica, artística, política y social en Europa. El redescubrimiento del arte clásico, la caída de Constantinopla, el crecimiento de las ciudades y la mayor comunicación entre las mismas, el nacimiento del individualismo y las aportaciones epistemológicas de Galileo Galilei, entre otros factores son motores de este cambio.

En este contexto de resurgimiento de la razón por encima de los dogmas religiosos renace el interés por la comprensión de los trastornos de la mente. El movimiento humanista como doctrina y práctica ubica al individuo como centro de la creación, a la cual debe dominar por medio de su intelecto. De ahí la proliferación de trabajos acerca del hombre y su funcionamiento en cuerpo y mente por parte de artistas y médicos. Estos trabajos, principalmente fruto de observaciones rigurosas, dan lugar a registros muy realistas y descriptivos en el campo de la salud mental.

Como ejemplo de estas nuevas aproximaciones Solís (2004) plantea el caso de Juan Luis Vives, quien propone que para educar a las personas y comprender su carácter es necesario comprender complejos procesos de la mente humana. Su descripción de las pasiones siguiendo principios cercanos a la física lo lleva al desarrollo de cierta “lógica de las emociones”.

En este período se revisan los planteamientos medievales con relación a la salud y la enfermedad, Johan Weyer (1515, 1588) publicó en 1563 la obra *De Praestigiis Daemonum* (El engaño del demonio), luego de doce años de estudio de supuestas brujas. Su labor crítica al *Malleus* y propone el tratamiento médico de estas mujeres, poniendo de manifiesto que sus males no son posesiones ni castigos divinos y requieren de tratamiento para su curación.

### 1.4. LA EDAD MODERNA

Liebert y Spiegler (2000) señalan la edad moderna como el momento en que hacen su aparición conceptos propios en la actualidad del argot psicológico. Hablar de trastorno mental, inteligencia y personalidad tomaron auge entre los fisiólogos de los

siglos XVI, XVII y XVIII. Este autor plantea el surgimiento del moderno concepto de personalidad, rastreado hasta el siglo XVIII, como el motor para la búsqueda de la comprensión del individuo.

El nacimiento de la psiquiatría se funda en las ideas filosófico-políticas de los sensualistas o ideólogos. La teoría de las sensaciones se constituye el elemento fundamental de la investigación semiológica, con una concepción mentalista de por medio. Este planteamiento supone una sensibilidad orgánica independiente de la conciencia, lo cual implica que el psiquismo (vida psicológica sensorial) es una función cerebral, la psicopatología es un elemento central de esta primera psicología, se produce un corte que va a dar lugar posteriormente al desarrollo de concepciones vinculadas a la existencia de hechos psíquicos inconscientes (vida psicológica inconsciente) y finalmente, la neuropsicología se hace cargo de las investigaciones neurológicas en la explicación de la conducta (Libert y Spiegler 2000).

Es a partir de este último aspecto que también la orientación psicológica y psicopatológica estaba imbuida de la lógica del arco reflejo, sustentada sobre investigaciones neurofisiológicas. Maudsley y Jackson lo inician dando las bases para la Escuela Psicopatológica Francesa de Ribot que a su vez fue fuerte influencia en Binet y Janet, todos estos autores exponentes de lo que hemos señalado.

En este contexto surge una discusión presente hasta el día de hoy: qué es lo normal y qué lo patológico. Jaspers con su Psicopatología General comienza la separación entre la psicopatología empírica y la científica lo cual da lugar a la discusión antes mencionada. La investigación psicopatológica da cierta luz en los inicios a esta cuestión, con esfuerzos denodados por buscar una conceptualización apropiada para estos términos. Sin embargo la búsqueda por definiciones conceptualmente válidas abre interrogantes ofrecen una puerta abierta a acercamientos más allá del conocimiento positivo, dando lugar a la subjetividad como forma válida de acercamiento a la verdad y es esta ruptura de la objetividad marca un hito, que encuadra las discusiones presentes acerca del concepto contemporáneo de salud mental.

#### *1.4.1. El Paradigma Moderno en la Salud Mental*

Tal como plantea Kuhn (1970) la consolidación de un paradigma al interior de una disciplina de conocimiento científico da al mismo su estatus de madurez. La psicología como disciplina científica se encuentra aún en un estadio preparadigmático o multiparadigmático, en tanto que coexisten a su interior diversos paradigmas fungiendo

como marco orientador del trabajo psicológico. Cada uno de estos diversos paradigmas tiene su manera de concebir la salud mental los cuales no son necesariamente mutuamente excluyentes. A continuación ahondaremos en la conceptualización actual sobre la salud mental.

#### *1.4.2. Salud Mental (fortalezas vs. psicología) Origen y evolución.*

Se habla de salud mental desde mediados del siglo XX, refiriéndose con el mismo tanto a estados de salud como de enfermedad. Paralelamente, y conforme al contexto de surgimiento, este concepto tiene que ver con una visión del ser humano como entidad biopsicosocial.

La publicación de Wittingham Beers en 1908, ex enfermo mental, acerca de sus experiencias como paciente psiquiátrico y sus aportaciones para tal condición, sienta las bases de la higiene mental. Este nuevo enfoque acerca de la enfermedad postula que el objetivo del trabajo en este campo no es tan sólo curar sino evitar que la enfermedad aparezca, previniéndola y promoviendo la conservación de la salud. Numerosos encuentros y ligas se forman con esta visión, como la Liga Española de Higiene Mental en Madrid en el año 1927, que da lugar a los Dispensarios de Higiene Mental, con atención ambulatoria. Este desarrollo, con mayor énfasis en la prevención, llega a su punto máximo cuando en 1947 se sustituye el concepto Higiene Mental por el de Salud Mental, fundándose la Federación Mundial de la Salud Mental, responsable de promover al mismo. A partir de este momento se comienza a hablar de abordajes integrales y multidisciplinarios, contemplando dentro de la Salud Mental a factores biológicos, psicológicos y sociales. Los conceptos prevención y rehabilitación toman también una fuerza notable. (Abella, 1963, 1981, Goldenberg y Lubchansky, 1990; Linares, 1981; Rigol, 1991).

#### *1.4.3. Definición de Salud Mental*

En el presente la Salud Mental puede considerarse un constructo sin una definición directa, abordado por términos igual de abstractos como “bienestar/malestar psíquico”, “felicidad” o “satisfacción”. Esto no impide que exista gran desarrollo teórico de algunos de estos conceptos en particular, como en el caso de felicidad que pese a su dificultad en ser operativizado ha sido muy investigado por Seligman.

Sin lugar a dudas la Salud Mental tiene muchos componentes, pero el definir cuáles son y qué relación guardan con otros como salud física, salud integral o salud en general presenta muchas dificultades.

La Organización Mundial de la Salud (2000) sostiene que la salud mental no debe considerarse de manera independiente a la salud general. Esta postura tiene que ver con una concepción global e integral del ser humano, compuesto de manera indisoluble por aspectos físicos, psicológicos y sociales. La artificialidad de la dicotomía entre salud mental y salud física queda de manifiesto cuando observamos alteraciones en las capacidades a nivel psicológico vinculadas con la aparición de una enfermedad física; asimismo ocurre cuando problemas psicológicos encuentran manifestaciones somáticas como cefaleas, insomnio, taquicardia, etc. Desde este punto de vista queda clara la necesidad de considerar una noción global de salud, de la cual la salud mental es uno de sus componentes (Ugalde y Lluch, 1991)

Quienes no están de acuerdo con esta postura afirman que sería mucho más trascendental tratar la salud mental como una entidad independiente (Sánchez, 1991). Esto facilitaría el trabajar reduciendo la importancia del modelo médico sobre el psicológico, de tal forma que propiciaría el concentrar en un aspecto de la persona y no en toda, por supuesto nuevamente esta postura sería crítica en el sentido que se debe de trabajar de manera integral con el ser humano, pero la intención de Sánchez es la simplificación.

Todo problema típico en este esclarecimiento de lo que es la salud y como trabajarlo es la dificultad de establecer límites claros entre la salud y la enfermedad mental ordinariamente se definen como polos opuestos de un continuo, en el cual no existe una clara frontera entre ambos. Bajo este enfoque, la enfermedad mental es el extremo opuesto de la salud mental, situándose la mayoría de personas entre ambos polos del continuum; en el cual coexisten múltiples combinaciones de carácter cualitativo y cuantitativo. Siguiendo esta idea, Mesa (1986) comenta que la diferencia fundamental entre reaccionar con eutrés o diestrés, radican en que estas últimas son más persistentes, menos adecuadas en relación con las experiencias conocidas recientes de las personas, menos controladas, más severas y más incapacitantes para el propio individuo.

La razón de que no existan límites establecidos entre salud y enfermedad mental es perceptible si se tienen en cuenta las lagunas e incógnitas que aun quedan por resolver para tener un conocimiento claro del trastorno mental y de la

normalidad/anormalidad conductual. Pero, aunque no se puedan instituir límites, hay comportamientos más próximos al lado negativo o de anormalidad y otros más cercanos al de la salud.

Sin embargo, dentro de la psiquiatría clásica, prevalece la idea de diferenciar entre salud y enfermedad mental. Es decir, se emplean los criterios de la medicina general y se cree que las verdaderas enfermedades mentales son las que poseen una base esencialmente biológica y requieren tratamientos farmacológicos. El resto de los problemas mentales tienen una etiología más psicosocial, requiriendo generalmente, tratamientos psicológicos y pueden concebirse como variaciones del modo de ser psíquico (Vallejo, 1998). Por otro lado, autores como Font (1983), conciben la salud-enfermedad mental como dos entidades con carácter propio y señalan que la salud es un concepto global mientras que la enfermedad es un concepto parcial, por tanto, puede existir la salud a pesar de la enfermedad. De hecho al presentarse una enfermedad, si la persona es saludable, las enfermedades serán más fácilmente vencidas.

La salud mental no es estática y definitiva sino un estado dinámico y cambiante. Ya que nunca es permanente sino que va reciclándose continuamente, según cambia el universo interno o externo de la persona. Es un proceso constante de adaptación y equilibrio que genera un movimiento progresivo de crecimiento personal (Seva, 1983; Ugalde y Lluich, 1991). Por este motivo, Tizón (1996), describe la salud como una utopía o meta a alcanzar; como una tendencia hacia un nivel de salud inalcanzable pero deseable y orientador.

Otro importante concepto que complica la definición del término salud mental es la noción que cada cultura o sociedad tiene sobre la salud y la enfermedad mental. Lo que en una cultura puede ser considerado como normal y sano en otro contexto cultural o en otro momento social puede ser tomado como anormal o patológico, de tal manera que es el humano mismo quien define que es salud y que es enfermedad, en la actualidad y a nivel científico son los psicólogos y psiquiatras y para ello habría que retomar el comentario de Walter Mischel (1960) de que los rasgos de personalidad existían más en las mentes de los observadores que en la conducta de los observados. Es indudable que este problema es menor cuando se habla de trastornos mentales severos o con una mayor base orgánica, pero se agudiza cuando se intentan constituir los límites de los trastornos psíquicos que tienen una fuerte influencia psicosocial (Gracia y Lázaro, 1992). Por tanto cuando se habla de la relación entre individuo y

sociedad y la incidencia de esta interacción en la salud o en la enfermedad es un tema muy polémico por los diversos profesionales. Ciertas tendencias sociológicas, algunas orientaciones dinámicas y un gran número de tendencias antipsiquiátricas fusionan el individuo y la sociedad de forma que no se diferencia cualitativamente la enfermedad individual de la enfermedad como un fenómeno social. Aunque, la mayoría de autores creen que es necesario diferenciar entre enfermedad individual y enfermedad o alienación social ya que la naturaleza de ambos no es la misma (Vallejo, 1998).

#### *1.4.4. Diferentes intentos de definir la salud mental*

En este apartado, se explicará de acuerdo con Lluch (1999), dada la dificultad de definir el término salud, tres perspectivas que muestran diferentes concepciones de salud mental.

- a) La perspectiva positiva/negativa corresponde al modelo clínico tradicional donde estar sanos es igual a no estar enfermos, y por lo tanto el objetivo de toda intervención es la curación. Este enfoque es reduccionista y excluye todo aspecto positivo vinculado a la salud mental.
- b) La salud mental desde una perspectiva de normalidad implica un paralelismo entre normal y sano, estableciendo criterios que den cabida a la palabra normalidad. Una concepción de normalidad, es la normalidad como promedio que engloba fundamentalmente dos criterios, el criterio estadístico y el criterio sociocultural. Otra concepción es la normalidad clínica que define a la salud como la ausencia de sintomatología clínica. La normalidad utópica es la concepción de la normalidad fundamentada en el modelo psicodinámico que considera a la salud como un estado de equilibrio armónico entre las diferentes instancias del aparato psíquico y destaca el manejo adecuado de los procesos inconscientes. Se le llama utópica ya que tiende a algo difícilmente realizable pero estimula el estudio de los procesos psicológicos que subyacen a la conducta observable. También esta la normalidad como proceso que se basa en la capacidad de adaptación de la persona y la madurez de sus sistemas de respuesta a lo largo del desarrollo. La última concepción de la salud mental desde una perspectiva de normalidad es la normalidad jurídico-legal, el cual es un criterio forense que evalúa la conducta en función del nivel de imputabilidad del acto y de su responsabilidad jurídica.

- c) La Salud Mental desde una perspectiva de múltiples criterios: tiene como objetivo definir la salud mental a partir de múltiples criterios operativos y para grupos de poblaciones concretas en contextos definidos. Como señalan Belloch, Sandin y Ramos (1995), "no hay ningún criterio que, por si mismo o aisladamente, sea suficiente para definir un comportamiento, un sentimiento o una actividad mental como desviada, anormal y/o psicopatológica". En este sentido, los sistemas clasificatorios que se utilizan habitualmente en la clínica podrían considerarse definiciones de múltiples criterios.
- d) La perspectiva positiva pretende definir la salud mental a través de la salud. La idea central es que la salud es algo más que ausencia de enfermedad y, al menos sobre el papel, permite trabajar en la curación, la prevención y la promoción. A esta tendencia se apegó la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1948) cuando señaló que "la salud es el estado de bienestar físico, psíquico y social y no la mera ausencia de enfermedad o minusvalía". De manera similar, la Federación Mundial para la Salud Mental, en 1962, la precisó como "el mejor estado posible dentro de las condiciones existentes". Teniendo en cuenta lo anterior, la perspectiva positiva concibe la salud mental como el estado de funcionamiento óptimo de la persona y defiende que hay que promover las cualidades del ser humano y facilitar su máximo desarrollo potencial.

Esta perspectiva positiva es fundamental para el desarrollo actual de la psicología y se puede decir que ha sido el espíritu que ha impulsado en mucho la Salud Mental Positiva, que en términos de Seligman (2003) las personas no sólo buscan como aliviar sus males sino de cómo sentirse felices, en contraposición a la perspectiva positiva/negativa en donde la psicología se instaló durante la mayor parte del siglo pasado buscando la cura de la enfermedad mental, y hay que decirlo logrando grandes éxitos pero sólo dando un beneficio parcial y nunca logrando la "buena vida". De esta misma manera la IE, no busca la cura de algo sino el desarrollo o fomento de las habilidades implicadas en ella para potencializar, nuestro disfrute, adaptación y funcionalidad ante la vida.

### 1.5. SALUD MENTAL POSITIVA

Siguiendo en la línea de desarrollo de conceptualizaciones de la salud mental centradas en los aspectos positivos del ser humano es indispensable hacer referencia al modelo de salud mental positiva de Jahoda (1958), que recalca la complejidad de la relación entre salud y enfermedad. Parte de una perspectiva individual donde, si bien reconoce la influencia del ambiente y la cultura en las personas, afirma que es incorrecto hablar de sociedades o comunidades enfermas. Con respecto a la relación entre la salud mental y la física reconoce la mutua influencia, sin embargo plantea que tener una buena salud física es condición necesaria pero no suficiente de una buena salud mental.

Como señalamos al inicio, sus acercamientos a definir la salud mental tienen que ver con una concepción positiva de la misma. En este sentido cada ser humano tiene aspectos sanos y enfermos, sean pacientes mentales o personas sanas. El ambiente juega un papel importante en el mantenimiento de la salud mental, entendido el mismo como las redes sociales en las cuales se interactúa estableciendo relaciones íntimas; las instituciones y estructuras sociales establecidas que demandan ciertos roles de las personas y cuyas variaciones pueden ser relevantes para la salud psicológica de las personas.

A continuación se profundizará en esta concepción de salud desde una perspectiva positiva, a partir de los criterios que para la misma establece Jahoda (1958). Esta autora propone seis criterios generales: actitudes hacia sí mismo, crecimiento y actualización, integración, autonomía, percepción de la realidad y dominio del entorno. Cada uno de estos criterios está a su vez integrado por otros subfactores, los cuales explicaremos seguidamente.

El primer criterio, actitudes hacia sí mismo, tiene que ver con las diferentes facetas del autoconcepto, centrandose especialmente el interés en la autopercepción. La autora en este caso propone cuatro subfactores como integrantes de las actitudes hacia sí mismo. El primero de ellos es la accesibilidad del Yo a la conciencia, entendida como la capacidad de poder acceder al conocimiento aspectos personales en el momento preciso o apropiado.

El segundo subfactor es la concordancia entre el yo real y el yo ideal, entendida como la capacidad de apreciarse en forma objetiva y realista. Esto implica poder percibirse de manera ajustada a la realidad, sin miedo y con aceptación a lo que se es.

La salud en este caso tiene que ver con partir del yo real y contar con el yo ideal como una guía o estímulo para el crecimiento a partir de las condiciones reales en que se vive.

La autoestima es el tercer subfactor involucrado en las actitudes hacia sí mismo. Ésta está vinculada con los sentimientos hacia la propia persona, los cuales tiene que ver con la configuración total del autoconcepto y no con unos atributos en particular.

El cuarto subfactor es el sentido de identidad como atributo integrador del sí mismo. Esta noción tiene un énfasis más cognitivo y vincula la salud con el conocimiento y certeza de quién es uno mismo.

Detallado el primer criterio de la salud mental pasaremos al segundo y sus subfactores. El crecimiento y actualización como criterio para la salud mental positiva se refieren a la fuerza motriz que moviliza la actividad de los organismos. Este criterio tiene dos dimensiones o subfactores: la motivación por la vida y la implicación en la vida. En el primer caso entendemos la motivación por la vida como el impulso hacia una dirección de crecimiento y desarrollo en pos de metas superiores, proyectos a largo plazo e ideales, más allá de la mera satisfacción de las necesidades básicas.

Por otra parte, la implicación en la vida brinda la posibilidad de participar en actividades y relaciones con los demás, es el elemento que vincula el propio ser con la vida de los otros, haciéndolos parte de la propia vida.

El tercer criterio, la integración, tiene que ver con la interrelación de todos los procesos y atributos del individuo. La composición de estos procesos y atributos está dada por el equilibrio psíquico, la filosofía personal de vida y la resistencia al estrés. El primer componente se basa en una orientación psicodinámica donde la flexibilidad para modular las diferentes instancias yoicas favorece la salud al permitir el predominio de una u otra estructura en función de las necesidades de cada momento de vida.

El segundo de los subfactores, la filosofía personal se entiende desde una perspectiva cognitiva como el elemento que da guía y significado a la propia conducta y crecimiento personal. Finalmente el tercer subfactor, la resistencia al estrés, tiene que ver con el prototipo de respuesta ante la ansiedad y la tolerancia a la frustración. Las diferencias personales se vinculan con la capacidad de mantener un nivel de integración apropiado frente a situaciones de presión.

El cuarto criterio de la salud mental positiva es la autonomía. Desde el enfoque de Jahoda la misma se concibe como el estado de dependencia/independencia frente a las influencias sociales, y constituye un indicador de salud mental. La salud tiene que

ver con cierta autonomía relacionada con la toma de decisiones, y discriminación constante por parte del individuo, de los elementos a aceptar y rechazar de su entorno.

Este criterio cuenta con dos dimensiones: la autorregulación y la conducta independiente. En el primer caso la regulación interna propicia el crecimiento personal independiente, permitiendo que las acciones se determinen por el interjuego equilibrado entre las exigencias del medio y los valores, necesidades, creencias y metas personales. La conducta independiente alude a cierta estabilidad comportamental que permite mantener cierta serenidad en medio de circunstancias que podrían quebrar el equilibrio. El criterio de la autonomía conlleva la conciliación entre las demandas sociales y protege al individuo de las adaptaciones por inercia o dependencia. Este criterio implica un ajuste a la sociedad sin perder los criterios personales.

La percepción de la realidad es el quinto criterio propuesto por Jahoda. La atención, el juicio y el pensamiento son procesos cognitivos vinculados a la misma. Tiene dos subfactores o dimensiones: la percepción objetiva y la sensibilidad social. En el primer caso la apreciación psicológicamente sana es una manera de vivenciar el mundo donde el individuo puede constatar la realidad (*reality testing*) para tener evidencia del grado de correspondencia que existe entre lo que necesita, desea o teme y la realidad. En el segundo caso, la sensibilidad social o empatía, la autora se refiere a la capacidad de entender e interpretar correctamente las actitudes y los sentimientos de los demás, para así anticipar y predecir el comportamiento de las personas con las cuales interactúa.

El sexto criterio, el dominio del entorno, tiene directa vinculación con dos aspectos fundamentales: el éxito como logro o resultado y la adaptación, vinculada a los procesos. En este caso encontramos seis subfactores: la satisfacción sexual, la adecuación en el amor, el trabajo y el tiempo libre, la adecuación en las relaciones interpersonales, la habilidad para satisfacer las demandas del entorno, la adaptación y ajuste y la resolución de problemas.

Desde este enfoque la función sexual no se considera lo más importante para la salud mental del ser humano, sin embargo la satisfacción sexual aparece como un indicador muy sensible para conocer el funcionamiento global del individuo. En este sentido la capacidad de sentir placer sexual y mantener relaciones sexuales gratificantes es una dimensión de la salud mental.

La adecuación en el amor, el trabajo y el tiempo libre constituyen aspectos centrales de la actividad de los seres humanos. Una persona sana es capaz de realizar un

trabajo de manera adecuada, mantenerlo y aportarle su creatividad. Del mismo modo puede disfrutar la relajación, el tiempo libre y el compartir la vida con otros.

El subfactor que se refiere a la adecuación en las relaciones interpersonales tiene que ver con la capacidad de relacionarse con los demás de manera satisfactoria y afectiva, promoviendo el bienestar de los otros sin obtener necesariamente un beneficio personal. La salud mental tendría vinculación con poder trabajar e interactuar con otros para el beneficio mutuo.

La capacidad de precisar y valorar las exigencias sociales del medio y dar una respuesta válida a cada situación es la llamada habilidad para satisfacer las demandas del entorno. Este subfactor constituye un elemento de la salud mental, así como la adaptación y el ajuste en tanto que posibilitan lograr un equilibrio entre las necesidades y habilidades del individuo y la realidad. Este “ajuste” tiene una connotación pasiva relacionada con la aceptación a lo que la vida brinda, y una activa, relacionada con los cambios y procesos que el individuo pone en marcha en su medio.

El último subfactor al cual nos vamos a referir es la resolución de problemas. Éste engloba tanto aspectos de proceso como de resultados. En función de resultados el éxito sería el criterio para la salud mental positiva. Jahoda hace la salvedad de que el mismo no depende únicamente del comportamiento individual sino también de elementos fuera del control individual, sin embargo la autora señala que los individuos sanos tienen más posibilidades de éxito que otros menos saludables desde este enfoque.

Si enfocamos la resolución de problemas no desde sus resultados como en el caso del éxito sino desde los procesos que implica, Jahoda plantea que la posibilidad de afrontar dificultades constituye también un elemento de salud mental. La manera de identificar un buen o un mal solucionador de dificultades estaría relacionada desde este enfoque con el análisis de la secuencia temporal de las etapas que implica el proceso de resolución de problemas: análisis del problema, búsqueda de posibles soluciones, toma de decisiones, implementación de la solución, tono emocional, actitud durante el proceso y la manera indirecta o directa de enfrentar las situaciones.

Como es posible notar, todos los criterios ya detallados, útiles para definir y evaluar la salud mental positiva, se encuentran interrelacionados. Cada situación o función hará que prevalezcan unos u otros. La combinación ideal de criterios para cada situación es un aspecto pendiente a desarrollar en la investigación empírica.

Es de suma importancia mencionar que el modelo planteado por Jahoda sigue vigente y retomando estos seis criterios Teresa Lluch (1999), los operacionaliza con el

fin de generar una escala para evaluar la Salud Mental Positiva, en donde propone seis factores que son Satisfacción personal, Actitud prosocial, Autocontrol, Autonomía, Resolución de problemas y autoactualización y Habilidades de relación interpersonal, los cuales se explicarán más a detalle en el capítulo de resultados y en el discusión ya que dicha escala, se utilizo para la validez convergente.

## 1.6. HACIA LA FELICIDAD

A lo largo de este capítulo hemos hecho un repaso por el desarrollo de la psicología tomando como eje los objetivos tradicionalmente principales de la disciplina: la curación y prevención de la aparición de problemas mentales. Al mismo tiempo hacemos una crítica a esta visión patologizada y negativa del ser humano y su atención con el fin de introducirnos al enfoque de este trabajo, la Salud Mental Positiva, y a la felicidad como la emoción más buscada por los seres humanos y la antípoda de todo enfoque psicológico patologizante.

En general la felicidad, satisfacción, optimismo, bienestar y calidad de vida, estos preceptos son tan arcaicos como la propia existencia de la humanidad, puesto que el anhelo de “vivir bien” y de “ser feliz” es el motor que da movimiento al progreso del ser humano. A su vez se encuentran íntimamente relacionados, se analizan desde múltiples perspectivas y es difícil precisar su contenido específico, lo cual genera dificultades importantes al momento de diferenciarlos y de hallar definiciones mínimamente satisfactorias.

No existe un acuerdo unánime en relación al concepto de felicidad. Algunos profesionales consideran que es un espacio interior y la conciben como un resultado de la autorrealización humana (Gutiérrez, 1990). No obstante, a partir de la perspectiva de la interacción persona-ambiente, la felicidad está en función de la correspondencia entre los factores externos y los deseos y aspiraciones personales, a este respecto, Kozma, Stone y Stones (1997) llevaron a cabo un estudio sobre el tema y encontraron que los cambios en el ambiente no modifican significativamente el índice integral de bienestar subjetivo o felicidad, por esto, sugieren la presencia de una tendencia o predisposición del individuo a la felicidad. Jahoda (1958) igualmente defiende este enfoque al asumirlo como una predisposición que el sujeto tiene que desarrollar para conservar una actitud positiva incluso ante las fases difíciles de la vida, en esta misma línea Albert Ellis (1999) retoma del filósofo estoico Epicteto que las personas no se perturban por lo que les pasa (por su ambiente), sino por lo que creen acerca de lo que les pasa, dicha frase es

uno de los pilares de su Terapia Racional Emotivo Conductual que en mucho fomenta la Salud Mental Positiva ya que no sólo busca la cura de los males sino también el aumento y disfrute de los placeres de la vida.

Avia y Vázquez (1998), explican que la felicidad no es un estado permanente sino una tendencia activa de búsqueda: "La felicidad es una condición imaginaria que antiguamente los vivos atribuían a los muertos y en la actualidad los adultos atribuyen a los niños y los niños a los adultos". Esta tendencia de la búsqueda activa de la felicidad, podemos encontrarla también en la teoría de la autoactualización de Maslow (1954) quien hace la diferencia entre la búsqueda de necesidades deficitaria y las de desarrollo, siendo las primeras las necesidades que al ser cubiertas, reducen la tensión, generan relajación, pero no producen crecimiento personal, mientras que cubrir las necesidades de desarrollo, que sería la manera de llegar a la autoactualización, generan una tensión mantenida y por lo tanto no sería un proceso que se alcance de una vez y para siempre, sino que es un proceso continuo y de constante búsqueda.

Cabe de la misma forma enfatizar la concepción de Bradburn (1969, citado en McDowell y Newell, 1987) quien concibe la felicidad como una etapa de equilibrio entre afectos positivos y negativos, de los cuales resulta la habilidad de la persona para hacer frente a las situaciones estresantes de la vida cotidiana. Decisivamente, la felicidad involucra un predominio de los sentimientos positivos por encima de los negativos. Bradburn también elaboró un instrumento de valoración (*The Affect Balance Scale*) la cual tiene gran notabilidad en el estudio del bienestar subjetivo y de la felicidad.

Por otro lado, la satisfacción es uno de los conceptos más estudiados desde las perspectivas subjetivas conforme a las cuales los sentimientos y vivencias que los individuos tienen de las diferentes situaciones son más reveladoras que la propia situación en sí, de tal modo que la felicidad y la satisfacción son considerados estados afectivos positivos y se usan de manera simultánea o conjunta como dimensiones subjetivas del bienestar y/o de la calidad de vida. Sin embargo, Campbell, Converse y Rodgers (1976, citado en Campbell, 1976) hallaron que no necesariamente son sinónimos ya que en sus estudios encontraron que los jóvenes expresaban mayor felicidad pero menor satisfacción que los individuos mayores; esto apunta a que ambos términos están interrelacionados pero sin ser idénticos.

La línea de investigación denominada Psicología Positiva se está ocupando de investigar científicamente el tema del bienestar psicológico y la felicidad. La aparición de esta nueva línea de investigación refleja el cambio que se ha producido a finales del pasado siglo XX respecto de los temas relacionados con la emoción, ya que hasta entonces esos temas no se consideraban suficientemente importantes como para realizar inversiones científicas en ellos. Los datos de que se dispone no son muy abundantes, sin embargo sí que se pueden señalar algunas conclusiones provisionales relativamente inesperadas.

En primer lugar está el tema de si las personas nos creemos felices o infelices. En este sentido las investigaciones de Ed Diener (2000), realizadas a nivel mundial, ofrecen resultados bastante curiosos. Por ejemplo, cuando se les pregunta a las personas acerca de su nivel de felicidad prácticamente la totalidad de las personas más de un 98% responde que es feliz o muy feliz. Nadie reconoce que es infeliz, y la media ronda el 6,75 sobre 10. No importa el país del mundo donde se haga la encuesta, los resultados son siempre similares. Esto quiere decir, en primer lugar, que ser feliz es algo que universalmente se considera positivo y deseable. Incluso se han criticado esas investigaciones señalando que las respuestas de los sujetos pueden estar sesgadas por sus deseos, lo que se llama técnicamente el sesgo de deseabilidad. Pero la realidad es que aunque se cambie el sistema de evaluación, utilizando diferentes tipos de preguntas e, incluso, usar dibujos en lugar de textos, las respuestas de los sujetos se mantienen inalterables.

Diener ha tenido la oportunidad de comprobarlo en una investigación sobre nivel de felicidad en el trabajo. Contra toda lógica prácticamente la totalidad de los encuestados obtenía una puntuación de felicidad media o alta en el trabajo, cosa que no parece ajustarse a la experiencia personal que tenemos del tema. No obstante, dentro de este nivel de felicidad universal, sí que se encuentran diferencias entre unos grupos y otros.

Un estudio más reciente es el mapa que ha sido expuesto por el experto en psicología social Adrian White (2006), que basó su análisis en la esperanza de vida, bienestar económico y acceso a la educación de la población. Este autor concluye que el nivel de felicidad está más asociado con la salud de las personas, el bienestar económico en cuanto al Producto Interno Bruto de un país y el acceso a la educación secundaria, según el estudio.

Los consultados manifestaron que daban prioridad a la salud, seguida de la situación económica y por último la educación. Las tres variables están muy vinculadas entre sí, lo que pone de manifiesto la interdependencia de estos tres factores. Por tanto cuando a la gente se le preguntó si era feliz, había más probabilidad de que personas de países con buena sanidad, alto Producto Interno Bruto Per cápita y acceso a la educación manifestaron ser felices”.

Contrario a los resultados de White (2006) y dentro de la corriente de la Psicología Positiva, Martin E. P. Seligman, expresidente de la *American Psychological Association* y fundador de la Psicología Positiva. Explica que el nivel de felicidad no ha variado desde la década de los 60s, pero en los países desarrollados aunque el nivel de felicidad se ha mantenido, los niveles de depresión han aumentado en diez veces, a lo que él hipotetiza en primer lugar que influyen varios factores. Uno es que la gente tiende a tomar atajos para conseguir el placer como las drogas, el sexo sin amor, la televisión, las compras. Si alguien basa su vida exclusivamente en atajos y descuida los otros aspectos de su vida, como el desarrollo personal o el sentido que le da a la vida, acabará sacrificando su felicidad a largo plazo. El problema es que cuando más rica sea una sociedad, más atajos existen (Seligman 2003).

Otra explicación es el tamaño relativo de la dimensión del yo frente a la dimensión del grupo. Cada vez pesa más el individuo y menos las colectividades. La familia cada vez es más pequeña, se desvanecen las ataduras a la nación, a la comunidad, al grupo religioso. Éstas eran las instituciones tradicionales que apoyaban a la sociedad en los momentos difíciles, que a lo largo de la historia han sido las medidas antidepresivas más eficaces, ya sirven como escudo protector frente al caos. Estos sistemas ayudan a creer que tenemos el control de lo que está sucediendo y nos proporciona razones para sentirnos satisfechos con lo que no ha tocado vivir. De cualquier modo, aunque hayan sido efectivas, ahora están desapareciendo y perdiendo su función, por tanto la gente de ahora intenta conseguir su felicidad sin el apoyo de la fe y por su propia cuenta maximizando los placeres o en palabras de Seligman buscando atajos, lo cual tampoco genera los frutos adecuados. Para esta búsqueda de la felicidad en palabras de Csikszentmihalyi (2005) sólo queda el control directo de la experiencia y la habilidad para encontrar alegría momento a momento en todo lo que hacemos y superar los obstáculos en el camino hacia la realización.

Si no es el sujeto quien tome el control de su vida y se lo deja a instituciones o productos externos, entonces se daría cabida en este sentido a lo que las ciencias

sociales han enseñado que los individuos son víctimas del entorno, que lo importante no es el individuo quien está en control sino los factores externos que los limitan y los manipulan. Esto es una formula perfecta para la depresión. Entre las sugerencias que indica Seligman (2003) para desarrollar la felicidad se aplican a tres niveles que llamó la vida placentera, la vida buena y la vida con sentido. Para la primera la receta es llenar la vida de todos los placeres posibles, y aprender una serie de métodos para saborearlos y disfrutarlos mejor. Por ejemplo compartirlos con los demás, aprender a describir y recordarlos, y también utilizar técnicas como la meditación para ser más conscientes de los placeres. Pero este es el nivel más superficial.

El segundo nivel, el de la buena vida, se refiere a lo que Aristóteles llamaba *eudaimonia*, que ahora llamamos el estado de flujo. Para conseguir esto, la formula es conocer las propias virtudes y talentos y reconstruir la vida para ponerlos en práctica lo más posible. Con esto se consigue no una sonrisa sino la sensación de que el tiempo se para, de total absorción en lo que uno hace. La buena vida no es esa vida pesada de pensar y sentir, sino de sentirse en armonía con la música vital.

El tercer nivel consiste en poner las virtudes y talentos al servicio de alguna causa que se sienta como más grande que uno mismo. De esta manera dotas de sentido a toda tu vida. En sus conclusiones lo primero que destaca es que la felicidad no depende crucialmente de las condiciones que nos rodean, en especial, dos mitos que Seligman desenmascara como falsos es que la felicidad no depende ni del dinero ni de la salud. Por ejemplo, no parece que exista una relación directa entre nivel económico y nivel de felicidad. Evidentemente en condiciones extremas de pobreza no parece fácil ser feliz.

Otro renombrado psicólogo cuyos trabajos son de gran interés para el tema de felicidad es Mihaly Csikszentmihalyi (2005). Este autor afirma que lo que llamamos felicidad no coincide con lo que psicológicamente son los mejores momentos de la vida. Así cuando, por ejemplo, un artista está creando su obra, no tiene conciencia de ser feliz. De hecho está tan concentrado en su trabajo que no tiene conciencia de nada que no sea el propio trabajo, a esta conciencia. Sin embargo, esos momentos son los mejores de su vida. De hecho los propios artistas dicen que son felices en esos momentos, pese a que, como acabamos de señalar, no tienen conciencia de esa felicidad e, incluso, pueden pasar muy malos ratos durante el proceso creativo. Eso se extiende a cualquier persona. De manera que los mejores momentos de nuestras vidas no son aquellos en los que creemos sentirnos felices, sino que se producen en medio de procesos en los que estamos tan enfrascados que su ejercicio absorbe por completo nuestra atención. A esos

estados los denomina Csikszentmihalyi estado de flujo. Pues bien, este autor señala que aunque las personas tendemos a asociar el trabajo con lo desagradable, y el ocio con lo agradable, resulta que la mayoría de las personas alcanzan esos estados de «fluir» cuando están trabajando, con mucha más frecuencia que cuando están en situaciones de ocio pasivo, en las que permanecen sin hacer nada, por ejemplo en casa viendo la televisión. Sólo el ocio activo logra llevarnos a estados de «fluir», aunque con menor frecuencia estadística que el trabajo. Dicho de otra manera, la mayor parte de las personas obtienen sus mejores momentos de la vida en el trabajo. Si les toca la lotería y dejan de trabajar, lo más probable es que pierdan una parte importante de su felicidad. De modo que tampoco es cierto que dejar de trabajar sea un medio efectivo para alcanzar la felicidad.

Por último, queda el amor como tercer pilar de la felicidad según la tradición cultural. Aquí sí se encuentra un dato a favor, aunque sea indirecto. En general, las personas que viven en pareja presentan un mayor grado de felicidad que las que viven solas. La diferencia no es muy grande, y no está directamente relacionada con el hecho de estar o no enamorado de la persona con la que se vive. Pero, al menos, es un dato en la línea esperada y lo mismo cabe decir de las personas que mantienen una amplia red de amistades. Hay muchas investigaciones, como las ya mencionadas de Pennebaker o Wuthnow, que muestran que las personas que mantienen un buen nivel de amistad y comunicación con otras personas, no sólo tienen mejor salud física sino que se sienten mucho más felices que las personas que carecen de ese tipo de relaciones afectivas.

La conclusión a que llegan los investigadores ante todos esos datos es que la felicidad personal no depende de lo que *tenemos* sino, sobre todo, de lo que *somos* o de lo que *pensamos que somos*. Es decir, las personas que se sienten felices son las que afrontan la vida de determinada manera, con cierta independencia de los medios y las circunstancias en que se encuentren. Es una cuestión de personalidad. La pregunta entonces sería ¿es algo innato o se puede aprender? Los resultados de las investigaciones al respecto muestran que la herencia biológica juega un papel muy importante en este tema. Hay personas que nacen con un carácter que favorece que afronten la vida de manera positiva, y hay personas que heredan un carácter más difícil. Sin embargo eso no quiere decir que no se pueda modificar el propio carácter mediante el adecuado entrenamiento. Se puede aprender a ser feliz. Para ello hay diversas propuestas que van desde las de carácter religioso o ético, que postulan determinados valores de entrega a los demás, hasta los planteamientos más psicológicos que

propugnan el desarrollo de actitudes personales, tales como la Autorrealización de Abraham Maslow la Felicidad como ética laica de Alfredo Fierro, el Optimismo Aprendido de Martin Seligman (Optimismo Inteligente en la versión española de María Dolores Ávila y Carmelo Vázquez), el «fluir» de Mihaly Csikszentmihalyi, la Sabiduría del polifacético Robert J. Sternberg, o la Autoaceptación de Albert Ellis. En general, todas esas propuestas parecen apuntar en la dirección de que para ser feliz es fundamental desarrollar la autonomía psicológica personal y una muy buena relación con todas las personas del mundo, incluidos nosotros mismos.

Pues bien, la Inteligencia Emocional, de la que se ocupará en esta tesis, es probablemente una de las opciones que actualmente tenemos para lograr la salud mental positiva ya que por un lado son aspectos personales que nos ayudan a una mejor interpretación más favorable del entorno, un mayor conocimiento de uno mismo, así como una herramienta para acercarnos o alejarnos de las emociones según convenga y todo esto a nivel personal utilizarlo para mejorar nuestra relación con el entorno y las otras personas y así sacar la mayor ventaja de estas relaciones.

## CAPITULO 2 INTELIGENCIA

El concepto de inteligencia está necesariamente ligado a la cultura, y ésta, se encuentra en continuo cambio. En occidente, tradicionalmente se ha relacionado la inteligencia con competencias de índole cognitivo y metacognitivo, así como con otras habilidades de orden intelectual, por ejemplo, las habilidades de *Insight*. El concepto de inteligencia ha ido poco a poco cambiando y, según el autor al que se haga mención, la inteligencia abarcará desde dimensiones y habilidades creativas, afectivas, sociales, motivacionales, volitivas, hasta de personalidad. Actualmente, existe cierto descontento general en mantener una visión unitaria, particularista de la inteligencia, por lo que se impone una reformulación científica de este concepto teniendo en cuenta nuestra naturaleza de seres no sólo pensantes, sino también sintientes y sociales.

Podemos abordar el estudio de la inteligencia a partir de tres enfoques primordiales. En el primero, el psicométrico, prevalece una concepción de la inteligencia que puede caracterizarse por ser de naturaleza biológica y susceptible a la medición. La atención se centra en los aspectos operacionalizables y cuantificables. Se defiende la tesis de la inmodificabilidad de la inteligencia y son las posturas precursoras y pioneras que sentaron las bases para el estudio de la inteligencia.

El segundo enfoque es el cognitivo, viene marcado por el paradigma del procesamiento de la información. Podemos, entre otros, encuadrar dentro de este modelo a autores como Guilford, Campione, Brown y Sternberg. Para el primero la inteligencia es un proceso dinámico, en el que intervienen diversos factores que conforman un sistema complejo de interacción enfocado a los productos; para Sternberg, está formada por una diversidad de habilidades de pensamiento y de aprendizaje que son empleadas en la resolución de problemas académicos y extraacadémicos. Estos autores consideran que es posible mejorar la inteligencia y no sólo eso, sino que además, es un deber.

El tercer enfoque pretende ir más allá del enfoque cognitivo. Es el que encabeza Gardner, quien hace un esfuerzo por plantear un enfoque del pensamiento humano más amplio y completo que el cognitivo y que abarca un amplio abanico de

inteligencias. En opinión de Gardner (1996) “las perspectivas actuales acerca del intelecto han de estimularse con otros puntos de vista más globalizadores”. Sostiene que existen distintas inteligencias que pueden ser estudiadas y estimuladas por separado. Reconoce, en su teoría de las Inteligencias Múltiples, la naturaleza plural de la inteligencia y atribuye a otras capacidades humanas el mismo valor que se venía concediendo a las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas. Otro autor, Sternberg (1997), se aleja del cognitivismo puro al incluir otras dimensiones no estrictamente cognitivas dentro de su concepción de la inteligencia. Integra dentro del concepto de inteligencia la creatividad y aspectos personales y sociales. Defiende que para alcanzar el éxito en el “mundo real” es preciso desarrollar, además de la inteligencia analítica, las inteligencias creativa y práctica.

## 2.1 HISTORIA DE LOS ENFOQUES DE LA INTELIGENCIA

La historia de la investigación científica de la inteligencia, como vamos a ver data de mediados del siglo XIX, hasta la actualidad en donde aun no habiendo un consenso claro y aceptado para todos acerca de lo que es inteligencia, y como evaluarla, si se puede asumir consensos generales y aproximaciones aunque sea diversas mas estructuradas.

También se observa como a cambiado el foco de atención y la utilidad que se le ha dado a los descubrimientos científicos, ya que siguiendo un paralelismo con el tema de la salud, el desarrollo del estudio de la inteligencia surge como una necesidad de clasificación y de detección de lo que es un individuo inteligente y uno poco inteligente. Siguiendo esta comparación con los estudios de salud, en la actualidad una de las funciones más importantes de las nuevas teorías de la inteligencia esta enfocado a su desarrollo con el fin de generar una mayor calidad de vida.

### *2.1.1. Desarrollos del siglo XIX y principios del siglo XX*

En 1869, Sir Francis Galton (1822-1911) publicó en Inglaterra *Hereditary Genius*, obra en la cual ofreció una explicación estadística de las características mentales hereditarias y estimó la cantidad de genialidad que podía esperarse en una determinada muestra de personas. A Galton se le considera el padre del movimiento de evaluación psicométrica. Creó los conceptos estadísticos de regresión a la media y correlación, aportaciones que permitieron que se desarrollara y floreciera el campo de la psicometría. Estos conceptos estadísticos facilitaron el estudio de la inteligencia a lo

largo del tiempo (Sattler, 2003). Por su parte, Karl Pearson (1857-1936), amigo cercano de Galton, creó la fórmula de correlación producto-momento de la correlación lineal, el coeficiente de correlación múltiple, el coeficiente de correlación parcial, el coeficiente de *phi* y la prueba de *chi* cuadrada para determinar qué tan bien se adaptaba un conjunto de observaciones empíricas a una distribución esperada. Con estos avances contribuyeron al establecimiento y consolidación de herramientas para el análisis en el estudio de las características de la inteligencia.

En Alemania, a finales del siglo XIX, se concentraban en trabajos que posteriormente contribuyeron de manera significativa al campo de la valoración mental. Emil Krapelin (1855-1926), psiquiatra y uno de los primeros discípulos de Wundt, introdujo instrumentos complejos para medir el funcionamiento mental, lo que comprendió pruebas de percepción, memoria, funciones motoras y atención en adultos. Herman Ebbinghaus (1850-1909) trabajó en pruebas de memoria, cálculo y completamiento de oraciones. Carl Wernicke (1848-1905), conocido por sus investigaciones sobre localización cerebral, creó un conjunto de preguntas ideadas para detectar el retraso mental, haciendo hincapié en el razonamiento conceptual. En 1908, Theodor Ziehen (1862-1950) publicó una batería de pruebas que contenían preguntas en las cuales se exigían generalizaciones de conceptos particulares. En la obra de Wernicke y Ziehen, se observa el inicio de la tendencia que se aleja de las funciones sensoriomotoras y se aproxima a la clase de funciones cognitivas que se destacan en las pruebas modernas (Sattler, 2003).

En Francia, Alfred Binet (1857-1911), Victor Henri (1872-1940) y Theodore Simon (1873-1961) desarrollaron métodos para estudiar las funciones mentales. Consideraban que la clave para medir la inteligencia radicaba en centrarse en los procesos mentales superiores en vez de las funciones sensoriales simples. Este trabajo culminó cuando en 1905 se desarrolló la *Binet-Simon Scale* a petición del gobierno francés que deseaba encontrar formas de identificar a los niños en edad escolar que padecían retraso mental. Este logro refleja un reconocimiento del desarrollo cognoscitivo basado en la edad (Sattler, 2003).

Del otro lado del atlántico, en los Estados Unidos, también había gente trabajando intensamente como James McKeen Cattell (1860-1944) quien estudió junto a Wilhelm Wundt en Leipzig, en donde se fundó el primer laboratorio psicológico en 1879. Dejando atrás el método de introspección que proponía este último, Cattell, como Galton, se enfocó en el estudio de las diferencias individuales en el comportamiento. En

1890, ya en Estados Unidos, publicó un artículo en la revista *Mind*, en el cual utilizó por primera vez el término *prueba mental*. Describió 50 medidas de evaluar las capacidades sensoriales y motrices principalmente. Al prever las aplicaciones prácticas de las pruebas como herramientas para hacer evaluaciones de diagnóstico y seleccionar individuos para entrenamiento, obtuvo una serie de pruebas con la finalidad evaluar diversas habilidades y capacidades. Finalmente, las pruebas psicológicas aparecieron públicamente en EU en la Feria Universal de Chicago en 1893. En esa feria también estuvo Hugo Munsterberg (1863-1916) y Joseph Jastrow (1863-1944) exponiendo un laboratorio de evaluación psicométrica de demostración (Sattler, 2003).

### 2.1.2. Desarrollos del Siglo XX

Luego de la introducción de las escalas de Binet y Simon, floreció el movimiento de la evaluación psicométrica en Estados Unidos, con personajes como Henri Goddard (1866-1957) que introdujo la prueba en 1908, sin embargo la perspectiva de Goddard sobre la inteligencia era distinta a la Binet, quien la conceptuaba como un complejo cambiante de funciones interrelacionadas. En cambio Goddard consideraba que la inteligencia constaba de una sola función subyacente (Tuddenham, 1962). Por su parte, Lewis Terman (1877-1956) observó que la escala de 1908 contaba con un gran valor práctico y teórico y propuso varias pruebas complementarias. En 1916, publicó una forma modificada, ampliada y estandarizada a la que denominó *Stanford Revisión and Extensión of the Binet-Simon Scale*, en la cual, Terman adoptó para utilizar en esta escala el concepto de Cociente Mental propuesto por Louis Stern (1871-1938), que se obtiene dividiendo la edad mental entre la edad cronológica. Terman y colaboradores le cambiaron el nombre a esta proporción para llamarle *cociente de inteligencia* (CI) cuando en 1916 generaron la *Stanford-Binet Scale* (Sattler, 2003).

Otro hito importante dentro de la historia de la medición de la inteligencia es la publicación de las pruebas *Army Alpha* que consistía en una prueba verbal y *Army Beta* que es una prueba no verbal, pensada en el reclutamiento de inmigrantes que no hablaban inglés, para su ingreso a las fuerzas armadas norteamericanas, a cargo de Yerkes (1876-1956) y colaboradores en 1917, que eran pruebas de aplicación a grupos utilizadas para la evaluación de los reclutas del ejército de los Estados Unidos durante la Primera Guerra Mundial

Más allá de los movimientos psicométricos que tomaban auge a principios de siglo, contiguamente se desarrollaban teorías que abordaban la naturaleza de la inteligencia. Dos eran las tendencias más importantes: las que defendían la inteligencia como un factor general (g) y las que favorecían múltiples factores.

Uno de los exponentes pioneros de la aproximación analítico-factorial fue Charles Spearman (1863-1945). Su teoría planteaba que un factor general (g) más uno o más factores específicos por prueba explicaban el desempeño en las pruebas de inteligencia (1927). Spearman considera el factor g como una energía mental general, en la cual actividades mentales complejas contenían mayor cantidad de g. El factor g participa en operaciones deductivas ligadas con la habilidad, la velocidad, la intensidad y el grado de resultado intelectual. En cuanto a la validez del concepto, las evidencias sustentan fuertemente la idea de que, aunque g es importante en la capacidad humana y es un excelente indicador de éxito ocupacional en muchos campos distintos, esto no significa que g sea una entidad (Olea y Ree, 1994).

Contrario al planteamiento de Spearman, la teoría multifactorial de Edward L. Thorndike (1874-1949) sobre la inteligencia plantea que ésta es producto de muchas capacidades intelectuales interconectadas, pero distintas (Thorndike, 1927). Pero el planteamiento sobre la inteligencia que más se diferencia del punto de vista de Spearman es el de Louis L. Thurstone (1887-1955) el cual sostiene que no se puede considerar a la inteligencia como un rasgo unitario. Con ayuda de un método análisis factorial adecuado para analizar factores de manera simultánea, identificó los siguientes factores como capacidades mentales principales: capacidad verbal, de velocidad perceptual, de razonamiento inductivo, numérica, de memorización, de razonamiento deductivo, de facilidad de palabra y espacial o de visualización. Thurstone (1938) consideraba que se puede dividir la inteligencia en estos factores, rechazando la idea del factor g.

El teórico del análisis factorial más destacado en Estados Unidos es J.P. Guilford (1967) quien desarrolló el Modelo de la Estructura del Intelecto Tridimensional como medio para organizar los factores intelectuales. La primera dimensión representa las operaciones relacionadas con el procesamiento de la información; la segunda, los contenidos; y la tercera, los productos. Así, se pueden entender las actividades intelectuales realizadas en términos de la operación mental realizada y el producto resultante. El modelo plantea 120 posibles factores: cinco operaciones diferentes (cognición, memoria, producción divergente, producción convergente y evaluación),

cuatro tipos de contenido figurativo, simbólico, semántico y conductual y seis productos unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones y consecuencias.

Otra perspectiva de la inteligencia es la que plantean Raymond B. Cattell y John Horn (Cattell, 1963, Horn, 1967, Horn y Cattell, 1967), quienes defienden la existencia de dos tipos de inteligencia: fluida y cristalizada. La inteligencia fluida alude a la eficiencia mental esencialmente no verbal y relativamente independiente de la cultura. Comprende capacidades de adaptación y de nuevo aprendizaje y se relaciona con las operaciones y los procesos mentales. La inteligencia cristalizada se refiere a habilidades y conocimientos adquiridos que dependen, en términos de desarrollo, de la exposición a la cultura. Comprende funciones cognoscitivas bien aprendidas y establecidas y se relaciona con productos y realizaciones mentales. Horn (1985) argumentó en contra del concepto de inteligencia general y sostuvo que las investigaciones no sustentan una teoría unitaria. De hecho, afirmó que la capacidad intelectual está compuesta por diversas funciones que probablemente tiene bases genéticas y que toman distintos causes a los largo del ciclo vital.

Joseph Campione y Ann Brown (1978) recurrieron a un marco de procesamiento de información para desarrollar una teoría general de la inteligencia, misma que amplió John Borkowsky (1985). Su teoría plantea que la inteligencia cuenta con dos componentes básicos: un sistema arquitectónico, que representa el componente estructural cuyas características están descritas en términos de capacidad, durabilidad y eficiencia; y uno ejecutivo, que ejemplifica el componente de control, y consiste en bases de conocimientos, esquemas, procesos de control y metacogniciones.

### *2.1.3. Consensos conceptuales*

A pesar del universo vasto de definiciones y aproximaciones al concepto de inteligencia, donde cada autor parece reinventar una inteligencia nueva (Sattler, 2003), los teóricos han llegado a identificar los aspectos comunes entre todo el bagaje de información. La confusión acerca de las diferentes definiciones y métodos para medirla está relacionada con el hecho de que la inteligencia no es una entidad sino una atribución, y que refleja la suma de las experiencias de aprendizaje del individuo (Wesman, 1968). Snow (1986) presenta un listado de aspectos que aparecen consistentemente como interdependientes y relevantes en las definiciones:

- a) El pensamiento basado en los conocimientos que consiste en la incorporación de conocimientos organizados previamente de forma sucinta a un pensamiento intencional.
- b) La aprensión supone la idea de que las personas no sólo sienten, se esfuerzan y saben, sino que también saben que sienten, que se esfuerzan y que saben, y además, pueden anticipar más sentimientos, esfuerzos, conocimientos y funcionamiento mental en el pasado, presente y en el futuro.
- c) El esfuerzo de adaptación intencional comprende la noción de que uno puede adoptar o cambiar de estrategia en el desempeño para utilizar las fortalezas que uno tiene y compensar las propias debilidades.
- d) El razonamiento analítico fluido se refiere al razonamiento analítico ágil que permite descontextualizar, abstraer e interrelacionar racionalmente características y dimensiones de problemas, circunstancias y metas significativas.
- e) El juego mental supone la tolerancia a la ambigüedad y la búsqueda de la novedad, la capacidad de crear problemas interesantes de resolver y metas atractivas por las cuales esforzarnos, así como la capacidad para explorar ideas, estrategias y propósitos alternos.
- f) El aprendizaje idiosincrásico alude al aprendizaje de adaptación, la reanudación y el cambio de estrategia en la misma prueba o tarea.

En general, estos son los puntos en los que convergen una considerable cantidad de teorías sobre la inteligencia. Sin embargo, el estudio de la inteligencia sigue avanzando y en los años recientes se han tenido significativos adelantos los cuales se explorarán a continuación. Como se ha mencionado con anterioridad, estas teorías corresponden a este tercer y reciente enfoque de la inteligencia en el que se contempla más allá de los factores cognitivos y fisiológicos ya explorados y abundados por casi un siglo. En concordancia con los movimientos posmodernos las nuevas teorías de la inteligencia corresponden a intentos por contemplar al hombre como parte de una sociedad particular, un momento histórico singular y con características personales únicas.

Desde el punto de vista de Phares y Trull (1999) no existe una definición de inteligencia que se acepte a nivel universal, sin embargo, estos autores proponen dividirlas en tres clases:

1. Las que destacan el ajuste al ambiente, refiriéndose a la adaptabilidad a nuevas situaciones o la capacidad para enfrentarse con un rango de situaciones.
2. Las que se enfocan en la capacidad de aprender, acerca de la posibilidad de hacerse de educación.
3. Las que acentúan el pensamiento abstracto, en cuanto a la capacidad para utilizar una amplia gama de conceptos y símbolos tanto verbales como numéricos.

Como menciona Neisser (1979), las personas se les denominan inteligentes dependiendo del parecido que tengan estas con el prototipo imaginario, de tal manera que si alguien tiene una gran capacidad de adaptarse al ambiente, se le catalogará como inteligente en la medida que nuestro prototipo corresponda a esta habilidad y no a la capacidad de aprendizaje o al pensamiento abstracto, de tal modo que no existen criterios definitivos de inteligencia.

## 2.2. TEORIAS CONTEMPORANEAS

### 2.2.1 *Los tres anillos de Renzulli*

El modelo que propone Renzulli (1994) está enfocado principalmente a la Teoría de la Sobredotación. Gran parte su trabajo está basado en la revisión de 46 estudios en los cuales, intentó encontrar correlaciones entre el rendimiento escolar y el éxito en la vida. Las conclusiones a las que llegó resultaron bastante significativas: existe una baja correlación entre los altos rendimientos académicos y el éxito en la vida, entendiéndose este último dentro de las áreas laboral y profesional.

A partir de esta evidencia, las reflexiones y los estudios de Joseph Renzulli se han orientado por tres cuestionamientos básicos. El primero consiste en indagar sobre cuál es la diferencia entre los grandes creadores de la humanidad y todas las personas posibles que cuentan con capacidades similares, considerando también las diferencias en el acceso al entrenamiento y educación, y el por qué del estancamiento a pesar de contar con las condiciones óptimas. El segundo aborda el tema de los límites conceptuales entre la superdotación y el coeficiente intelectual alto. Por último, el

tercero se concentra en las características de la superdotación, explorando aspectos relacionados con su condición absoluta o relativa, permanente o temporal, estático o dinámico, universal o circunstancial.

En 1977, Renzulli formula su teoría de la superdotación, conocida como "Teoría de los tres anillos" o "Teoría de la puerta giratoria". El planteamiento propuesto fue tan bien aceptado por los círculos gubernamentales que llevó a su gestor a convertirse en asesor para la detección y educación de talentosos y excepcionales en el Ministerio de Educación de los Estados Unidos en los años noventa.

Este modelo cuestiona la limitada validez y la variabilidad de las pruebas de inteligencia, y en el convencimiento del carácter compuesto de la excepcionalidad y las revisiones biográficas llevadas a cabo por Renzulli, se propone que la capacidad intelectual debe ser un criterio, más no el único, para determinar la excepcionalidad. La propuesta principal del modelo gira en torno a la interacción de tres conceptos centrales(Renzulli, 1994):

1. Una inteligencia superior, o al menos por encima de la media, que otorgan a la persona habilidades de desempeño sobresalientes. En cuanto a la inteligencia superior, es más adecuado trabajar con un percentil superior a 75 y no uno de 99, como lo había formulado Terman (Renzulli, 1994). Al respecto, Renzulli se refiere indistintamente a la habilidad intelectual superior o a la habilidad específica muy por encima de la media.
2. Elevados niveles de compromiso con la tarea. puede entenderse en términos del proceso de llevar la energía disponible hacia un área específica de acción o un problema particular. Esto implica que el sujeto presente una serie de conductas que le lleven a la consecución de su objetivo a pesar de las condiciones que puedan presentarse. Estas conductas pueden ser entendidas como perseverancia, resistencia, dedicación, concentración, confianza en uno mismo y trabajo duro, entre otras.
3. Alto grado de creatividad. La creatividad se entiende en este contexto como la originalidad del pensamiento, el ingenio constructivo, la habilidad para dejar de lado convenciones y procedimientos establecidos cuando no sean apropiados, y un don para idear proyectos efectivos.

A partir de las características antes mencionadas, Renzulli concluye que la excepcionalidad es relativa a las personas, a los tiempos y a las circunstancias. Es decir, que existen condiciones históricas, sociales y culturales, además de personales, que favorecen el apareamiento y brillo de la superdotación. Sin embargo, la superdotación deberá identificarse a partir de los componentes generales del modelo, es decir, a partir de pruebas que midan un CI general y las habilidades intelectuales específicas, considerando también lo mencionado sobre la capacidad creativa y el compromiso con la tarea particular. Es así como la excepcionalidad es concebida como un fenómeno de naturaleza compuesta y relativa que va más allá de los factores cognitivos, privilegiando las realizaciones y motivaciones del individuo.

### *2.2.2. Las inteligencias múltiples de Gardner.*

Este autor define la inteligencia como: “Una aptitud intelectual humana que supone un conjunto de habilidades para la resolución de problemas –lo que permite que el individuo resuelva los problemas o dificultades genuinos que encuentra y, cuando así conviene, que cree un producto eficaz –y también supone el potencial para encontrar o crear problemas-, lo que sienta las bases para la adquisición de nuevos conocimientos” (Gardner, 1983, pp.60-61)

Los estudios de la inteligencia han tenido la tendencia a lo largo de la historia de dar por hecho que existen medidas uniformes y universales con los pueden compararse todos los seres humanos. Sin embargo, en las décadas recientes, se han desarrollado avances teóricos que apuntan hacia una concepción de la inteligencia que contempla una diversidad en las formas en que las personas alrededor del mundo aprenden, representan y utilizan el saber en los múltiples campos de aplicación.

Howard Gardner (1983) cuestionó la práctica de sacar a un individuo de su ambiente natural de aprendizaje y pedirle que realice ciertas tareas aisladas que nunca había hecho antes y que probablemente nunca realizaría después. Se cuestiona acerca de la pertinencia de la evaluación de la inteligencia a partir de criterios estandarizados y pruebas idénticas. Incluso, con base en estudios neurofisiológicos (Gazzaniga, 1996; Damasio, 1996), Gardner ha sustentado recientemente la flexibilidad y plasticidad de las capacidades humanas, y sus consecuentes efectos de especialización y multiplicidad, al mismo tiempo que refuerza su argumento en contra de las concepciones unitarias y generales de la inteligencia.

En contraposición de las posturas generalistas, Gardner toma como partida los planteamientos de la posmodernidad en donde los aspectos contextuales, relativos y singulares de la cultura y el individuo toman marcado peso y una fuerza determinante en las aptitudes o destrezas para solucionar problemas o diseñar productos. De esta manera se implica que cada cultura valorará de distinta forma lo que se considerará la inteligencia y cómo se manifestará dependiendo de las características requeridas para el desenvolvimiento en su sociedad (Gardner, 1983, 1993). Estas formas pueden ser tan heterogéneas y numerosas como las sociedades alrededor del planeta.

Gardner consideró provocativa la iniciativa de llamar inteligencias a lo que pudo haber llamado tan sólo, talentos o aptos. De esta manera la gente miraría hacia las cosas de la vida en múltiples campos que no había considerado como inteligentes sólo por tener el concepto de inteligencia demasiado en alto. Sin embargo, más allá de los recursos retóricos, también se establecen ciertas consideraciones, ocho criterios determinantes, que deben contemplarse para juzgar a la inteligencia como tal, de manera íntegra y discriminarla entre los talentos y aptitudes (Gardner, 1993).

1. Aislamiento potencial por daños cerebrales. En contacto con individuos que sufrieron daños a nivel cerebral, Gardner descubrió que las lesiones sufridas en determinadas zonas del cerebro afectaban de manera específica ciertas destrezas y habilidades mientras que otras resultaban intactas, lo cual se propone como evidencia del funcionamiento relativamente autónomo de sistemas cerebrales de inteligencias.
2. La existencia de "idiotas sabios", prodigios y otros individuos excepcionales. Al respecto, se sostiene que personas con capacidades intelectuales llanas, por debajo del promedio de la población en diferentes grados y con características deficitarias diversas, pueden presentar capacidades de operación de nivel superior en habilidades determinadas.
3. Una historia característica de desarrollo junto con un conjunto definible de desempeños expertos de "estado-final". Cada inteligencia está moldeada por la participación en ciertas actividades definidas y valoradas culturalmente, en las que cada individuo presenta un esquema de desarrollo determinado en su desenvolvimiento a lo largo de la vida, hasta un punto máximo de dominio y una posible declinación posterior.
4. Una historia evolutiva y la plausibilidad evolutiva: Gardner concluye que las inteligencias múltiples están enraizadas en las habilidades obtenidas a lo

largo de las miles de generaciones historia de los seres humanos, y más allá, en instancias más profundas de la evolución en otras especies. Es decir, podemos ver distintos tipos de expresiones y manifestaciones humanas relacionadas con las distintas inteligencias como la espacial en las pinturas rupestres, o la musical y cinética en los rituales primitivos, ambos ejemplos de un desarrollo temprano en la historia evolutiva del hombre.

5. Apoyo de los descubrimientos de la psicometría: a pesar de criticar el uso de pruebas estandarizadas, Gardner considera que incluso ellas respaldan el modelo de las Inteligencias Múltiples.
6. Apoyo proveniente de trabajos de psicología experimental: a partir de la experimentación en áreas como la percepción, atención y memoria, podemos encontrar que diferentes dominios tales como las habilidades matemáticas o las verbales, funcionan con relativa autonomía uno del otro, y trabajan de manera selectiva.
7. Una operación central o un conjunto de operaciones identificables: apoyado en la metáfora de la computadora, Gardner dice que el ser humano, al igual que ésta, necesita una serie de operaciones centrales determinadas cerebralmente que le sirven para coordinar todas las funciones periféricas específicas para las habilidades particulares.
8. La susceptibilidad de codificación en un sistema simbólico: la inteligencia es uno de los distintivos más significativos de la naturaleza humana, y ésta a su vez, se caracteriza también por la capacidad de manejar contenidos simbólicos. Gardner ha encontrado que cada una de las naturalezas propuestas en su modelo procura el manejo de determinados códigos simbólicos, es decir, por ejemplo, la inteligencia musical utiliza el pentagrama y las notas musicales, la inteligencia lingüísticas y las personales, los idiomas y el lenguaje en general, la inteligencia matemática, los números y algoritmos, etc.

Apoyado en lo anterior, Gardner postula la existencia de múltiples inteligencias, distintamente determinadas y valoradas por las diferentes sociedades y culturas humanas. Su esfuerzo ha consistido en determinar cuántas y cuáles son esas inteligencias. Para lograrlo, se concentró fundamentalmente en estudiar las actuaciones inteligentes de un grupo de grandes creativos de comienzos del siglo XX.

En 1983, publica *Inteligencias Múltiples*, por su nombre en español, donde nos presenta siete casos de personajes de la historia que han desarrollado empresas con extrema inteligencia cada uno de ellos en áreas diferentes: Freud en la inteligencia interpersonal, que se refiere a la capacidad para discernir sentimientos, opiniones e intenciones individuales de otros; Einstein en la inteligencia lógico-matemática, relacionada con el manejo de números, algoritmos y procedimientos de cálculo; Picasso en la inteligencia visual-espacial, que es una capacidad para percibir el mundo visual, trasponer y modificar las percepciones propias iniciales, recrear aspectos de la propia experiencia visual; Stravinsky en la inteligencia musical, con capacidades rítmicas y de entonación relacionadas con la composición, el canto y la interpretación de música; Eliot en la inteligencia lingüística, que se refiere a capacidades relacionadas con el uso del lenguaje para la comunicación; Graham en la inteligencia cinestésico-corporal, que incluye la habilidad para la danza, la actuación, el atletismo; y Ghandi como caso extremo de la inteligencia intrapersonal, lo que se denomina inteligencia intrapersonal, que es el conocimiento de sí mismo.

Posteriormente, Gardner ha ampliado el número de inteligencias que inicialmente propuso y ha hablado de algunos tentativos desarrollos de la teoría con inteligencias tales como la naturalista, que es la capacidad de distinguir pautas en la naturaleza; la espiritual, que se refiere al interés por los asuntos cósmicos o existenciales, y reconocimiento de lo espiritual como el estado primordial del ser; y la existencial, que representa un interés por asuntos primordiales de la existencia.

Uno de los puntos más importantes a considerar en este trabajo, es lo que se refiere a las inteligencias personales. Gardner (1983), considera artificial e innecesario presentar por separado la inteligencia intrapersonal y la interpersonal pues ninguna de ellas puede desarrollarse sin la otra.

La inteligencia intrapersonal es aquella que garantiza el acceso a la vida sentimental propia, a una gama de afectos y emociones irreductibles, lo que en el lenguaje ordinario se ha dado en llamar "paz interior". Representa el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye tener una imagen precisa de uno mismo (los propios poderes y limitaciones), tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

Por otra parte, la inteligencia interpersonal se caracteriza por la habilidad para establecer distinciones entre los otros. Esto significa una habilidad para identificar y explicar, incluso hasta predecir y controlar, estados de ánimo, temperamentos, motivaciones, intenciones y actos. Esto puede incluir la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos, la capacidad para discriminar entre diferentes clases de señales interpersonales y la habilidad para responder de manera efectiva a estas señales en la práctica.

Como puede verse, ninguna de las inteligencias revisadas resulta tan contextual y culturalmente dependiente como las inteligencias personales, pues es en el ámbito de lo intra e interpersonal en donde más diferencias pueden establecerse, y las variaciones de individuo en individuo representan un universo basto de particularidades tan sólo ordenado por las mismas constantes culturales.

Ahora bien, la mayoría de las personas pueden desarrollar todas las inteligencias hasta poseer en cada una un nivel de competencia razonable. Sin embargo, Gardner (1983) menciona que el desarrollo de las inteligencias depende de la consideración de tres factores principales:

- a. La dotación biológica: esto se refiere a toda influencia que esté determinada a nivel herencia o genética, a las condiciones cerebrales antes, durante o después del nacimiento, o los posibles daños que hayan podido influir el desarrollo de una inteligencia.
- b. La historia de vida personal: incluye todas las experiencias con padres, familia, amigos, maestros que hayan podido influir en el nivel de desarrollo de la inteligencia, tales como expectativas, entrenamiento precoz o acceso natural. Es importante considerar las condiciones económicas o los recursos disponibles en su momento.
- c. Los antecedentes culturales e históricos: se refiere a las condiciones de época y lugar donde se crió, a la situación del dominio en el que puede desenvolverse y el contexto social que rige el acceso al conocimiento y la práctica.

Una vez establecidas las condiciones necesarias para que pueda desarrollarse una u otra inteligencia, ¿qué es lo que hace la diferencia entre una u otra persona que reúnen las mismas condiciones? En respuesta a esto, Gardner (1996) propone que existen experiencias activadoras o desactivadoras que contribuyen en la formación de las inteligencias. Estas son las experiencias cristalizantes o las experiencias paralizantes que se refieren a dos procesos clave en el desarrollo de la inteligencia. Las cristalizantes

son los "puntos clave" en el desarrollo de los talentos y las habilidades de una persona. A menudo, estos hechos se producen en la temprana infancia o pueden presentarse en cualquier momento de la vida. De manera inversa, el término experiencias paralizantes "cierra las puertas" de las inteligencias. A menudo están llenas de vergüenza, culpa, temor, ira y otras emociones que impiden a nuestras inteligencias crecer y desarrollarse.

Existen dos aportaciones dentro de la teoría de Gardner que resultan altamente significativas a la conceptualización de la inteligencia. En primer lugar, cuestiona el concepto de unicidad y generalidad que se ha manejado tradicionalmente. Llama a una visión que contemple las diferentes ramificaciones de la inteligencia que derivan de la diversidad de influencias personales y culturales, y apuesta por la riqueza de las particularidades. En segundo lugar, y no menos importante, está el valor del concepto de las inteligencias personales que puede constituirse en uno de los mayores avances que se hayan hecho recientemente en torno de la teoría de la inteligencia. De esta habilidad, y según lo planteado por Gardner, dependerán la calidad de las interacciones sociales, así como el amor, la empatía y la afectividad entre los seres humanos.

No obstante lo anterior, el enfoque de Gardner tiene ciertas limitaciones. Su teoría no cuenta con el soporte investigativo óptimo y, en consecuencia, representa una teoría implícita de la inteligencia y de la excepcionalidad. Es por ello que hoy no tienen respuesta gran cantidad de preguntas con respecto a la teoría (número de inteligencias, agrupación, correlaciones o factores comunes, relación con el factor g, con estructuras universales). Gardner tampoco distingue entre excepcionalidad y talento, esto es, entre lo general y lo específico. Su teoría puede considerarse como una interesante formulación de posibles talentos personales, como una extensa y clara caracterización de talentos específicos, pero difícilmente como una teoría de la inteligencia y de la excepcionalidad.

Una carencia de notable importancia es lo que se refiere a la ausencia de consideraciones emocionales para la concepción de las inteligencias personales. Según Daniel Goleman (2000), a pesar de que Gardner y sus colaboradores han creado espacios suficientes de exploración y descripción de las inteligencias personales y el papel que juegan en ellas las emociones, él y sus colaboradores se han enfocado más en las cogniciones acerca del sentimiento o emoción, y dejan a un lado el valor que tiene en sí mismo la emoción y el sentimiento. Según dice el mismo Goleman (2000): "Al igual que el reino de la sinestesia, donde la brillantez física se manifiesta de forma no

verbal, el reino de las emociones también se extiende más allá del alcance del lenguaje y la cognición”.

### 2.2.3 La teoría triárquica de Sternberg

“La inteligencia es la capacidad mental relacionada con la adaptación intencional, el moldeamiento y la selección de entornos reales importantes en la vida propia” (Sternberg, 1986, p. 33). El psicólogo norteamericano Robert J. Sternberg publicó en 1985 su Teoría Triárquica de la Inteligencia. En este trabajo se divide la inteligencia humana en tres dimensiones: de los componentes, de la experiencia y contextual.

Es notable la influencia de la teoría piagetiana. Sternberg recoge y desarrolla la concepción adaptativa que Piaget le asigna a la inteligencia. Para él, la inteligencia es "la actividad mental dirigida hacia la adaptación intencionada, y selección y formación de medios del mundo real relevantes para la vida de uno" (Sternberg, 1990). De esta propuesta podemos tomar dos ideas fundamentales: la adaptabilidad y la intencionalidad. Con base en ellas Sternberg habrá de elaborar la subteoría contextual de la inteligencia. Se entiende por adaptabilidad la capacidad individual de enfrentarse y desear satisfacer con éxito los desafíos que se presentan, que pueden provenir del interior o del exterior, diferentes según los individuos. Esto implica que lo adaptativo para un individuo o cultura no necesariamente lo es para otro. En cuanto a la intencionalidad de la inteligencia, se deriva de la orientación de la actividad inteligente hacia la búsqueda de fines.

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, la teoría triárquica de la inteligencia explica la naturaleza de los procesos intelectuales desde tres ángulos diferentes: la estructura misma de la inteligencia (*Inteligencia de los componentes*), el enfrentamiento a la novedad y la automatización de las tareas (*Inteligencia Experiencial*) y el contexto sociocultural en el que se vive (*Inteligencia Contextual*).

La subteoría componencial especifica los procesos mentales de la actividad inteligente y reclama para sí una validez universal. Se supone que cuando los individuos difieran en sus capacidades mentales; los procesos básicos son en general los mismos en todos los hombres independientemente del contexto sociocultural. La dimensión de los componentes relaciona la inteligencia con los mecanismos mentales del individuo y se refiere a los procesos mentales que en general pone de relieve el consenso de los

teóricos; ésta inteligencia es la que se mide en los test psicológicos tradicionales de coeficiente intelectual y se centra en la solución de problemas. Por ejemplo la capacidad para aprender a hacer las cosas, para adquirir nuevos conocimientos o para realizar eficazmente las tareas. Sternberg (1986) se refiere a ellos como *componentes del procesamiento de la información*. Un componente es un proceso mental que puede traducir una entrada sensorial en una representación mental, transformarla en otra o traducirla en una salida motora. Existen tres tipos básicos de componentes: 1) metacomponentes, 2) de desempeño y 3) de adquisición de conocimientos.

Los metacomponentes son procesos de orden superior utilizados para planear, supervisar y evaluar el desempeño de una tarea. Los metacomponentes informan a otros componentes qué hacer y cuándo hacerlo. Los componentes de desempeño son estrategias empleadas en la ejecución de una tarea. Finalmente, los componentes de adquisición de conocimientos son procesos usados para aprender cosas nuevas. Los tres componentes de adquisición de conocimientos son: a) la codificación, b) las combinaciones y c) la comparación selectiva. La primera es un proceso que consiste en separar la información relevante de la intrascendente en situaciones que exigen solución de problemas. La combinación selectiva es un proceso que conlleva la formación de una *estructura de conocimiento* nueva e integral a partir de la información previamente codificada como relacionada. La última supone comparar la nueva estructura con información codificada previamente. Un elemento diferenciador y fundamental que está vinculado a estos tres procesos es el *Insight*, que es el momento en el que la codificación, las combinaciones y la comparación selectiva han llevado a cabo su trabajo y arrojan un resultado trascendente para la resolución de un problema o situación.

La dimensión de la experiencia en la teoría de Sternberg relaciona la inteligencia con el mundo externo e interno del individuo y especifica el punto en el cual ésta participa de forma determinante en la capacidad de un individuo para afrontar tareas o situaciones. La inteligencia experiencial se basa principalmente en la concepción de que la capacidad para distinguir la información relevante de la irrelevante, de combinar la información de otras formas y de relacionar la nueva información con la anterior en formas originales, todas estas habilidades juntas son elementos indispensables para la adaptación. Representa un adecuado ajuste a nuevas tareas, para utilizar conceptos diferentes, para responder eficazmente a situaciones desconocidas, para lograr el *Insight*

y para acomodarse o asimilar la situación en una forma creativa. A medida que aumenta la experiencia en una tarea o situación, disminuye la necesidad de enfrentar la novedad y toman el control los procesos o las rutinas automáticas. Sternberg considera que es difícil, si no imposible, comparar de manera justa la inteligencia de grupos socioculturales distintos debido a la baja probabilidad de que las experiencias previas, el grado de novedad y automatización contemplado en las pruebas sean equivalentes.

Novedad y automatización serán los ejes sobre los cuales versará la evaluación, la ejercitación y el proceso intelectual mismo: la primera, porque es la mejor manera de ver aflorar la inteligencia; y la segunda porque, gracias a ella, la inteligencia se libera y se desplaza constantemente hacia situaciones novedosas. La inteligencia modifica la experiencia del individuo cuando le permite actuar de manera diferente ante cada situación novedosa que se le presenta. Pero, para poder responder a la novedad, el individuo debe automatizar sus conductas anteriores, convirtiéndolas en aprendizajes subconscientes (Sternberg, 1997). La inteligencia maneja la novedad y la automatización de los procesos mentales y esto hace referencia a dos tipos de problemas: los que implican el tratamiento de situaciones o tareas novedosas, y los que implican la automatización de los procesos mentales en actividades rutinarias. Esta parte de la teoría también tiene una connotación universal, en lo referente a la importancia de la novedad y de la automatización en las acciones inteligentes; y al mismo tiempo es relativa en cuanto que la novedad de las situaciones o problemas y el proceso de automatización depende de los individuos, los grupos o los contextos.

Esta defensa de la automatización tan poco frecuente hoy obliga a unos comentarios adicionales. Automatizar es trasladar al subconsciente procesos conscientes e interiorizarlos, de manera que se libere lo consciente para nuevas actividades intelectuales. Una analogía recurrente es tomada de las artes marciales. Con frecuencia vemos a los estudiantes de karate, o cualquier disciplina de defensa personal, repetir una y otra vez, hasta el cansancio las mismas defensas, los mismos golpes, las mismas patadas, cientos de veces. Esto es con el fin de que, a fuerza de la repetición continua, el movimiento sea automatizado y se haya conseguido la fluidez sin ninguna clase de contemplación.

La dimensión contextual relaciona la inteligencia con el mundo externo del individuo: para implementar una solución es necesario tener en cuenta los factores del contexto y los factores sociales. La subteoría contextual relaciona la inteligencia con el

mundo exterior del individuo identificando tres tipos de actividades que caracterizan la conducta inteligente: la adaptación al ambiente, la selección del ambiente y la transformación del ambiente. Su aplicabilidad es universal desde el punto de vista de la importancia intrínseca considerándolos como aspectos claves para la supervivencia del individuo y de la especie. Lo que se considera como una conducta adaptada, selectiva o transformadora, cambia según el ambiente. Las exigencias de adaptación difieren mucho de una cultura a otra y, por consecuencia, sólo pueden evaluarse en el contexto. Cuando fracasan los esfuerzos de adaptarse a un determinado entorno y no es práctico o posible elegir uno nuevo, el modelamiento ambiental puede ser la mejor táctica que pueda emplearse: el individuo debe tratar de cambiar el ambiente. De acuerdo con Sternberg, las personas que obtienen altas calificaciones en este tipo de inteligencia saben utilizar perfectamente sus puntos fuertes y compensar sus debilidades. Aprovechan al máximo sus talentos buscando situaciones idóneas, moldeándolas para sacar partido a sus habilidades y reconociendo cuándo deben cambiarlas para ajustarlas mejor a sus talentos.

En uno de sus más recientes trabajos, Sternberg (1997) sustenta que lo más importante en la vida es la existencia de una inteligencia práctica y creativa que le permita al individuo enfrentar con éxito los dilemas que le propone la vida diaria. Esta inteligencia equilibra los componentes analíticos, creativos y prácticos, y está orientada a la obtención del éxito en la vida (Sternberg y Kaufman, 1998). Las capacidades analíticas son útiles para reconocer los elementos y evaluar las opciones personales de vida. Suponen identificar la existencia de un problema, definir su naturaleza, establecer una estrategia para resolverlo y supervisar la opción elegida. Las capacidades creativas ayudan a generar opciones para resolver problemas, promover ideas propias que acaso no resulten populares y convencer a los demás de que éstas tienen valor. Las capacidades prácticas son las que se aplican a los problemas reales para aplicar opciones y hacer que funcionen.

La garantía del éxito no pasa por los puntajes en las pruebas de inteligencia, pues Sternberg considera que lo esencial no es la "capacidad inerte", sino la inteligencia práctica. Su logro implica el cumplimiento de una serie de condiciones relacionadas con aspectos de personalidad que pueden identificarse y, si es posible, potenciarse en búsqueda de un mejor rendimiento intelectual (Sternberg y Kaufman, 1998). Dentro de estas características esperadas podemos citar a la automotivación, el control de

impulsos, la perseverancia, el autoconocimiento, el traducir el pensamiento en acción, orientarse hacia el producto, la independencia y la iniciativa, la superación de problemas personales, entre otros. Finalmente, podemos resumir que, un excesivo detallismo obliga a perder de vista las macroestructuras y las metas globales, pero en múltiples ocasiones los detalles suelen ser vitales para captar lo esencial. Además de lo anterior, se requiere también de un nivel razonable de autoconfianza, puesto que tanto el exceso como el defecto de confianza impiden el éxito.

## CAPITULO 3. LA CREATIVIDAD

La naturaleza de la creatividad es una cuestión difícil hoy en día de concretar, los estudios que se han realizado de ella muestran varias aristas de este fenómeno, que incluso pueden resultar complementarios en una visión holística al realizar un análisis más profundo. Para plantear el desarrollo de la creatividad es fundamental conocer cuál es su naturaleza, cuáles son los elementos que la constituyen, identificar las características que hacen que un producto o un proceso pueda denominarse creativo, qué funciones cognoscitivas se presentan o qué factores de la personalidad intervienen.

Existe gran variedad de definiciones de la creatividad, dicho término es una palabra derivada de “creación” que viene del latín. *creatio -onis*, que significa acto de criar o sacar Dios una cosa de la nada (Diccionario de la Lengua Española, 1998). De tal modo que no sería raro deducir por qué durante mucho tiempo esta capacidad era considerada como un don que sólo algunos privilegiados eran capaces de poseerla.

Actualmente el Gran Diccionario de Psicología. (Bloch, Chemama, Gallo, Leconte, Ny, Postel, Moscovici, Reunclin y Vurpillot 1996), define la creatividad como la capacidad de producir nuevas obras, usar nuevos comportamientos, encontrar nuevas soluciones a un problema, para Johnson (1946), lo esencial y punto culminante es saber formular el problema, puesto que la solución vendrá determinada por el tipo de planteamiento. La creatividad está relacionada con la generación de ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad (Sternberg y Lubart, 1997).

El término creatividad designa una serie de rasgos intelectuales y no intelectuales de una personalidad considerados como el fundamento de rendimiento productivo, original, fecundo (en el sentido de procesos de reordenación, planificación, proyección, invención y descubrimiento). Los criterios de tales rendimientos son, la originalidad y novedad en la solución de problemas, la riqueza de ideas y flexibilidad del sujeto, la apertura y fluidez del proceso de producción. Es pertinente mencionar que para algunos el término creatividad aun no está bien definido.

Lo que es más, estas definiciones propuestas pueden resultar acertadas en cuanto a la síntesis del concepto, pero también resultarían pobres para determinar una justa discriminación. En este sentido, debemos tener en cuenta cuestiones como la siguiente: ¿dónde está la creatividad?, ¿es propia del sujeto o es inducida por el ambiente? ¿el

producto es dependiente del proceso, del realizador o del ambiente?. Taylor (1975) clasifica en siete grandes apartados o grupos las áreas en que se investiga en la actualidad, que corresponden a diversas aproximaciones a las interrogantes sobre el tema: 1) Investigaciones teóricas, considerando la creatividad en su génesis epistemológica y en la formulación del problema, 2) La creatividad en su proceso, 3) La creatividad en sus productos, 4) La creatividad en relación a la inteligencia, 5) La creatividad en relación a la salud mental, 6) La personalidad creativa, 7) Los climas creativos.

La creatividad puede ser vista como el agente de avance cultural, como el mecanismo evolutivo que nos distingue como seres humanos. Definir creatividad puede resultar difícil. Esto se debe principalmente a la cantidad de contenidos que representa y los ámbitos tan diversos en los que puede influir. Aún así, podríamos aproximarnos de esta manera: “la capacidad de producir algo nuevo” (Barron, 1965, p. 3, en Garaigordobil 1995) o como “la capacidad humana de engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad” (Gervilla, 1980, p. 31, en Garaigordobil, 1995).

### 3.1. LOS ENFOQUES EN LA CREATIVIDAD.

La creatividad varía indudablemente a lo largo de un continuo, sólo a los individuos extraordinarios que hacen aportaciones singularmente originales e importantes se les denomina personas creativas. Puente, (1999) comenta que la persona creativa es mucho más rara que las inteligentes, por lo que es importante conservar el término de originalidad extraordinaria y singular al designar a una persona como creativa.

Puente, (1999) presenta un análisis acerca de modelos de creatividad propuestos por diferentes autores entre los que encuentra Torrance quien expone los tres modos de aproximación que son los siguientes: 1) Artística: analogías capaces de generar hipótesis, sugerir ideas y teorías, organizar y comunicar el pensamiento, 2) Estudio de los procesos: el pensamiento creativo, es el proceso de percibir elementos que no encajan o que faltan de formular ideas o hipótesis, de probarlas y de comunicar los resultados, tal vez modificando y volviendo a probar las hipótesis, 3) Supervivencia: cuando una persona afronta por vez primera una contingencia que atenta contra su vida, debe de poner a funcionar mecanismos creativos. La creatividad práctica es la capacidad

para ver las cosas con otro enfoque diferente, ver los problemas que tal vez otros no reconozcan y luego, aparecer con una solución nueva, efectiva y poco común.

Gardner (1983) presenta una atinada síntesis de la estratificación de los enfoques y aproximaciones a la creatividad:

- a) El subpersonal: alude a los fundamentos biológicos de la creatividad, donde todavía está casi todo por explorar. Las implicaciones del hemisferio derecho, o llamado “hemisferio creativo” o del sistema de activación reticular, cuya contribución se empieza a considerar, constituyen hipótesis iniciales para un trabajo que está por hacer en la neurobiología y genética de la creatividad.
- b) El personal: La aproximación exclusivamente psicológica a la comprensión de los procesos, las personas y las situaciones. El ámbito de la cognición y de la personalidad, de los motivos y emociones relevantes a la creatividad, así como de los determinantes psicosociales.
- c) El impersonal: es el nivel de contexto epistémico, el “campo” de Csikszentmihalyi. Estudio que corresponde a esos expertos que decimos y a los epistemólogos, tanto del conocimiento científico como de la teoría del arte. También es el enfoque de historiadores y filósofos.
- d) El multipersonal: Es el ámbito que rebasa los límites del grupo de expertos. Aquí tenemos que hablar de estudios sociológicos que pueden incluir la conducta de grupos muy amplios juzgando la obra; no olvidemos que en algunos campos los productos van dirigidos a una población muy amplia, por ejemplo el caso de las obras cinematográficas.

En cuanto a la teoría de la creatividad Guilford (1975), una aproximación de corte personal, propuso el concepto del pensamiento divergente. Un individuo psicométricamente creativo produce habitualmente un número amplio de respuestas, de las cuales unas o varias son originales pues no aparecen en las listas de respuestas de las personas no creativas, los test de creatividad admiten casi siempre muchas soluciones, siendo la mejor la más rara, es decir la que el constructor del test desconoce. Los individuos creativos manifiestan una estructura de factores más compleja. Encuentra así dos formas distintas de operar: El pensamiento convergente o el divergente. El segundo es de gran importancia para el creador, por ello recibe también el nombre de "pensamiento creador". Su finalidad es conducir a diversas posibilidades de ver un

problema. En contraposición al pensamiento convergente característico de la actividad deductiva y que proporciona una sola manera de obtener la solución.

Guilford daba por supuesto que los individuos poseen rasgos, es decir, propiedades psicológicas duraderas y algunos de estos rasgos estaban relacionados con la capacidad creativa en función de la solución de problemas (parte esencial del pensamiento creativo), así el perfil de las personas creativas. Para él las tres características más importantes del pensamiento creativo son la fluidez, la flexibilidad y la originalidad, que se explican a continuación.

**Fluidez:** es lo que se puede llamar productividad o cantidad total, ya sea de palabras, ideas, figuras, acciones o productos. Se mide por el número de respuestas, de alternativas que produce el sujeto ante una situación cualquiera.

**Flexibilidad:** es la diversidad de categorías de respuestas; la mente flexible descubre problemas y apunta soluciones dispares entre sí. Capacidad transformadora de objetos y situaciones, adaptación. Se mide por el número de clase y categoría de respuesta que el sujeto es capaz de imaginar y manejar.

**Originalidad:** consiste en asociaciones remotas; la originalidad es cualitativa, rareza y calidad de las cosas encontradas, y su distancia con respecto a los caminos trillados. Cuando más repetidas las respuestas, menos originales. Se mide inversamente a la frecuencia de las respuestas.

El pensamiento lateral, también dentro de la aproximación personal, es un aporte de Edward De Bono (1994), el cual se refiere a resolver problemas por medio de métodos poco convencionales o aparentemente ilógicos. Consiste en desplazarse hacia los lados para probar diferentes caminos; los descubrimientos que permiten el avance de la ciencia se generan porque alguien probó una manera diferente de hacer las cosas con resultados favorables. La originalidad tiene gran influencia de este tipo de pensamiento; pensar en las soluciones poco comunes permite visualizar las situaciones desde perspectivas laterales.

En el modelo de Simonton, (1980) habla de la permutación fortuita de elementos mentales. Se refiere a los cambios aleatorios entre unidades psicológicas fundamentales, como las sensaciones, las emociones, las ideas, los conceptos y los recuerdos de la memoria de largo plazo. Se llama permutación y no combinación por que no sólo discrimina entre elementos que construyen un conjunto de operaciones, sino que

también por el modo de relacionarse entre sí estos elementos. La permutación de los elementos mentales de manera fortuita quiere decir que cada elemento mental es evocado por millares de factores determinantes, convirtiéndose así la causalidad en casualidad y el fenómeno se hace impredecible.

Existen también aproximaciones más cercanas a las neurociencias, y se explica que, en cuanto a la creatividad, se ha encontrado que el factor más importante es la interacción entre los dos hemisferios cerebrales y no la dominancia de un hemisferio en particular, demostrando así que es un sistema integrado y organizado modularmente apoyando a esta teoría (Gazzaniga, 1996; y Damasio, 1996). Las investigaciones como la de Bogen y Bogen, (1979), quienes no consideraban que la creatividad esté subordinada por la especialización de algún hemisferio, sostienen que la creatividad está basada por la interacción de los dos hemisferios y critican la escasez de evidencia experimental a los que comentan que el hemisferio derecho tiene una gran influencia en la creatividad. Siguiendo en esta línea Cunningham y Murphy, (1981), decían que no sólo existe una interacción entre los hemisferios sino que además, los efectos en entrenamiento de línea base de EEG biofeedback en el hemisferio izquierdo siendo este disfuncional, es capaz de generar un impacto en el incremento de las tareas, lo cual potencia el posible incremento del déficit de aprendizaje. Estos datos indican la conexión interhemisférica y los cambios de un hemisferio afectan al otro, en este caso el entrenamiento en el hemisferio izquierdo que presentaba bajas tasas de incremento, logrando así una mayor funcionalidad del hemisferio trabajado y mejor conexión con el otro.

Bogen y Bogen, (1988), que investigaron la función del cuerpo calloso, comenta que la dualidad del cerebro es realmente demostrable con la comparación de los cerebros divididos. El cuerpo calloso puede transmitir un alto nivel de información de un hemisferio a otro, aunque los sujetos con cerebro dividido pueden conducirse con sorprendente normalidad en situaciones sociales pero éstos no alcanzan niveles de procesamiento creativo en las tareas, por lo que se concluye que el cuerpo calloso es el responsable de la alta y más elaborada actividades de la mente, o sea es responsable de la creatividad.

Hoppe, (1988), también realizó un estudio con sujetos con cerebro dividido y se comprobó que la desconexión del surco transcallosal entre hemisferios elimina el

intercambio de información entre hemisferios, mostrando a estos pacientes una carencia de creatividad para demostrar sentimientos, emociones y afecto.

También en 1990, Hoppe y Kyle, examinaron pacientes con cerebro dividido, comparándolo con sujetos normales y se concluyó que la creatividad depende de la función de imaginación y simbolización del hemisferio derecho, que se transmite hacia el izquierdo por el cuerpo calloso y que en los sujetos sanos existe libre interacción en ambos hemisferios, marcando efectos de inhibición o desinhibición de uno a otro hemisferio.

Mihaela, (1994), investigó la relación entre creatividad verbal, la creatividad gráfica y el sistema cerebral izquierdo y derecho. Los resultados indican que el cortex derecho fue el dominante y el sistema límbico derecho dominó en menor grado, también se mostró una activación cerebral unitaria en los individuos de mayor creatividad, con lo que se concluye la importancia del grado de comunicación entre un sector cortical y otro en los sujetos de alta creatividad.

Barroso et al (1999), concluyen que el daño en el lóbulo frontal genera déficit en clasificar y ordenar por categorías físicas, dificultad para aprender de sus errores, siendo el más frecuente los errores de perseveración y esto influye en la creatividad. En dicha investigación utilizaron las pruebas *The Wisconsin Card Sorting test* y la Torre de Hanoi/Sevilla. Los resultados indican que los pacientes con lesiones localizadas en el lóbulo frontal, presentan mayor deterioro ejecutivo de razonamiento y en la capacidad de resolver problemas, en comparación a los que han sufrido lesiones cerebrales en lugares distintos al lóbulo frontal.

Carlsson, Wendt y Risberg, (2000) investigaron la relación entre creatividad y asimetría hemisférica. El grupo de alta creatividad, mostró activación en los dos hemisferios del lóbulo frontal al llevar a cabo la tarea, mientras que en los de baja creatividad sólo se activaba el lóbulo frontal del hemisferio izquierdo. El grupo de alta creatividad mostraba activación en lóbulo prefrontal anterior, frontotemporal y frontal superior derecho mientras hacían las tareas, en tanto que el grupo de los no creativos mostró una disminución de la activación o mantenimiento de la misma en la región prefrontal del lado izquierdo. Se observó que el lóbulo frontal derecho está más implicado en la producción espontánea de representaciones no verbales, mientras que el izquierdo ejerce control y evaluación secundaria en el análisis verbal.

En conclusión, la creatividad bajo este enfoque sería un sistema funcional que comprende la interacción de las funciones cognitivas en los hemisferios, así como las funciones directivas y ejecutivas de los lóbulos frontales. Aún pareciendo convincente estos resultados que apoyan la interconexión hemisférica, todavía se siguen observando datos que apoyan la especialización hemisférica como Martindale y cols (1984), y Brittain, (1985).

En cuanto a los procesos mentales superiores del hombre ciertamente tienen unas raíces biológicas, pero no pueden explicarse adecuadamente sólo desde categorías biológicas, como tampoco desde marcos exclusivamente individualistas. Es obligado situarse en la interacción del ser humano con su medio físico y sociocultural, y abordar las características de tal interacción, ya que es condición *sine qua non* para que surjan y se desarrollen los procesos mentales superiores (García, 1997).

Dentro de las posturas que reconocen al individuo dentro de un ambiente social se argumenta que el producto creativo es afirmado creativo por otras personas, además de lo que pueda considerar el creador, es decir, la “etiqueta de producto de creatividad” estaría dada por agentes externos dentro del ámbito correspondiente, en concreto, sería una atribución social. Csikszentmihalyi (1998) propone que la creatividad es un proceso por el cual un individuo modifica un campo simbólico con el reconocimiento del ámbito. Una postura más integradora sería decir que esta no es una realidad completa ya que las “etiquetas” son colocadas una vez logrado el producto. En todo caso, se reconocerían las influencias del campo y el ámbito en el individuo y el proceso creativo, pero sobre todo se haría énfasis en este proceso como el aspecto más importante para el estudio.

### 3.2. COMPONENTES DE LA CREATIVIDAD.

Amabile (1983) propone un modelo de componentes de la creatividad que va más allá de la visión tradicional centrada en los factores personales y que obvia las influencias socioambientales, que se mantiene en el mismo orden de ideas antes descrito, ampliando su teorización. Este está compuesto por:

- a) Destrezas relevantes para el campo: conocimiento sobre el campo, destrezas técnicas requeridas, talento relevante para el campo. Depende de capacidades cognitivas y destrezas perceptivas y motrices innatas, además de una educación formal e informal adecuada. Se puede decir que para que se realice un aporte innovador, paradigmático o no, se debe conocer lo necesario sobre el campo de

aplicación, sus reglas, sus principios, para así, proponer, redefinir, reinventar o aportar y descubrir, más se ha visto en muchos casos que no es una condición absolutamente necesaria para realizar una obra creativa.

- b) Destrezas relevantes para la creatividad: adecuado estilo cognitivo, conocimiento implícito o explícito de heurísticos para generar ideas novedosas, estilo de trabajo favorecedor. Depende de entrenamiento, experiencia en la generación de ideas y características de la personalidad. Es aquí donde entran los factores de disciplina y constancia, que pueden convertir a un creativo potencial en un creativo productivo.
- c) Motivación por la tarea: actitudes hacia la tarea, percepciones de la propia motivación para acometer la tarea. Depende del nivel inicial de motivación intrínseca hacia la tarea, la presencia/ausencia de limitaciones extrínsecas destacadas en el ambiente social y la capacidad individual para minimizar cognitivamente las limitaciones extrínsecas. Consideramos al componente motivacional como la más importante para la labor que nos ocupa. Es la motivación la que te impulsa inicialmente a plantearte los retos creativos y es esta la que gestiona mecanismos y estrategias mentales para la solución de los problemas. El análisis de las motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas en el proceso creativo, puede darnos pistas importantes acerca de los factores detonantes de la creatividad.

La comunicación y aceptación social de las configuraciones permiten objetivizar esos elementos subjetivos mentales de formas diversas. Esta comunicación debe de tener aceptación social interactiva, lo que permite al autor concluir que, siendo esta característica de influencia social tan importante como criterio de creatividad, el fenómeno creativo puede considerarse como una forma de liderazgo.

De acuerdo a lo anterior, existen ciertas condiciones que son necesarias pero no suficientes en el proceso creador, es decir, la reunión de muchas de estas cualidades y actitudes, beneficiará de manera importante el proceso creativo, cada una con sus aportes correspondientes, pero no garantizará un producto creativo exitoso. Parece ser que uno de los factores más importantes en cuanto al rendimiento en creatividad es el tiempo dedicado a la actividad, considerando también el trabajo mantenido, la productividad y la exclusividad de atención (Romo, 1997). Csikszentmihalyi (1998) concibe la creatividad como un mecanismo de avance cultural, en el que un individuo, con características y circunstancias propias, modifica algún aspecto de un campo

simbólico o crea uno nuevo, con el reconocimiento del ámbito correspondiente. De la anterior definición se desprenden 3 aspectos básicos a considerar:

- a) Individuo: la persona que realiza el acto creativo propiamente. Es innegable su importancia y la de las características que reúne para llevar a cabo el acto creativo, en donde la palabra gestación describe bien lo que sucede con el individuo: ideas, imágenes, sentimientos, presiones, represiones y muchos otros factores se combinan, enlazan, remplazan, alternan para finalmente ejecutar lo que posteriormente será considerado creativo. No debe menospreciarse su vital aportación al proceso creativo, pero debe contextualizarse en el sistema mayor que es la creatividad. Se refiere básicamente a la persona con sus múltiples y diversas capacidades mentales. Las capacidades mentales del ser humano constituyen un conjunto de competencias diversas que se pueden calificar como inteligencias. Una inteligencia conlleva una capacidad para resolver problemas o elaborar productos que son de importancia en un entorno cultural determinado. Todos los individuos difieren en el grado de capacidad, en el tipo y en la naturaleza de la combinación de sus capacidades.
- b) Campo de actividad: Las competencias básicas o lo que se denomina Inteligencia en potencia se va modelando, conformando y desarrollando en el proceso de socialización durante la primera infancia, Finalmente durante la adolescencia y edad adulta las inteligencias se expresan en las vocaciones, intereses y profesiones. Se refiere al Campo simbólico donde se desenvuelve. Es el orden de ideas, conceptos, abstracciones, representaciones mentales en el que se interviene, que dan forma a los distintos sectores de conocimiento de la cultura. Puede ser de orden general, como las matemáticas, o de orden específico, como la teoría numérica, pero las características de los creativos tienden a tener un carácter integrador interdisciplinario, más allá de las súperespecializaciones.
- c) Ámbito sociocultural: La creatividad en abstracto no se entiende cabalmente, la persona realiza sus aportaciones en campos particulares, en un contexto sociocultural determinado. Es el grupo de especialistas, expertos, autoridades en el campo en cuestión. Ellos determinan, con la autoridad de tener el estandarte de avanzada en el campo, cuales son las novedades que realmente aportan cualidades trascendentales al campo.

Las motivaciones según Csikszentmihalyi (1998) pueden rastrearse en 3 sectores: la vida personal del artista, los diversos tipos de cuestionamientos que pueda tener el campo en sí y los que plantea el mismo ámbito. Al mismo tiempo existen tres factores que pueden ser determinantes en el desarrollo de la creatividad, siendo estos factores que desde una etapa temprana de la vida han contribuido a la formación del individuo:

- a) La disposición genética: se refiere a las habilidades que el individuo presenta fisiológicamente, como una audición superior, que le dará ventajas en el mundo de la música, o ciertas características retinianas que le concederán beneficios a la hora de dedicarse a la pintura. Esto es ciertamente un determinante valioso pero no definitivo, estas habilidades no aseguran el desarrollo de las destrezas necesarias, el interés por el campo, ni el acceso al ámbito.
- b) Interés por el campo: se ve influenciado por la estimulación temprana, de un interés natural. El entusiasmo inicial por los números puede verse beneficiado por unos padres motivadores, buenos maestros, textos al alcance de la mano y demás. Sin embargo, en algunos casos, ni siquiera las condiciones más adversas han sido determinantes del abandono del interés, lo que demuestra las fuertes motivaciones intrínsecas que pueden existir.
- c) Acceso al ámbito: algunas circunstancias, como el haber nacido en el seno de una familia con amplios recursos, puede ampliar el alcance del conocimiento del campo a la oportunidad de interactuar con el ámbito más apropiado. Algunos ámbitos son más restringidos que otros, y debido a su influencia en la determinación de lo creativo, el conocimiento de las expectativas y reglas que maneja el ámbito, es sumamente importante en el desarrollo de la creatividad.

La teoría de la modularidad de la mente y diversidad de inteligencias cuestiona el concepto tradicional de inteligencia y creatividad (García, 2003). Las capacidades mentales del ser humano constituyen un conjunto de competencias diversas que podemos calificar como inteligencias. Una inteligencia conlleva una capacidad para resolver problemas o elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural determinado. Todas las personas desde las más deficientes a las superdotadas, poseen capacidades en un cierto grado en un determinado campo. Todos los individuos difieren en el grado de capacidad, en el tipo y en la naturaleza de combinación de sus capacidades.

La creatividad requiere interacción de tres tipos de variables (García, 2003) la capacidad neurobiológica de la persona; el campo de socialización en el que se

desarrolla y aprende los contenidos culturales y el contexto sociocultural, las organizaciones, instituciones y los grupos que emiten juicio sobre la calidad de la obra. Por ejemplo, una persona creativa en música requiere una dotación neuronal preprogramada en su código genético, pero también necesita un entorno de socialización apropiado, con experiencias y aprendizajes musicales que vayan desarrollando la competencia básica, además precisa la valoración favorable de la sociedad, sobre el carácter valioso y original de la obra.

Es obligado admitir que las capacidades mentales, la inteligencia y la creatividad tienen que ver con la dotación biológica y, más en concreto, con la estructura y funcionamiento del cerebro, éste e la sede de los procesos mentales, estados de ánimo, memoria, pensamiento, creatividad etc., consta de un billón de células, de las cuales unos cien mil millones son neuronas estrechamente interconectadas en redes y sistemas neurales, que sobrepasan los cien billones de conexiones.

La perspectiva psicobiológica examina al agente, sus capacidades, sus inclinaciones, sus valores y sus objetivos. Se incluye una consideración de los sustratos genéticos y neurológicos de la conducta, así como el análisis de un individuo en términos de su potencial cognitivo, de sus rasgos y de su predisposición temperamental.

Haciendo un repaso del cerebro, se observa que su corteza y los tractos de fibra asociadas con ella, están implicados en los procesos perceptivos, aprendizaje, memoria, pensamiento, lenguaje, afectividad y control motor. Los procesos psíquicos superiores del hombre radican en ella. De acuerdo con García, (2003) los procesos mentales como percepciones, aprendizajes, memorias, pensamientos, estados de ánimo, lenguaje, etc. tienen a la base unos procesos bioquímicos y eléctricos en los sistemas neuronales.

Debido a que actividad mental surge y se desarrolla con la evolución de las especies, ligada a la organización cada vez más compleja del sistema nervioso de la encefalización y corticalización crecientes. Según MacLean, (1973) existen tres niveles, el cerebro reptiliano, el sistema límbico y el neocortex, este último es el que proporciona la base de los procesos superiores cognitivos y lingüísticos. Esto se puede observar según Gardner, (1995) en las investigaciones con pacientes con lesiones cerebrales, las cuales reflejan la manera en que el sistema nervioso ha evolucionado a lo largo de milenios hasta llegar a ciertas clases discretas de inteligencia.

Cuando el medio es complejo y cambiante y los organismos tienen más necesidades, requieren de sistemas evolutivamente más modernos radicados en la corteza cerebral. Pero ello no supone que la racionalidad esté en el piso de arriba y la

emoción en el sótano. El aparato de la racionalidad se conforma a partir y junto con los sistemas de regulación biológica. La racionalidad resulta de una actividad concertada.

Los cerebros de gemelos univitelinos, con el mismo código genético, presentan diferencias morfológicas y funcionales. Aunado a esto, las influencias ambientales no tienen la misma incidencia en la conformación del cerebro en cualquier momento del desarrollo. Existen determinados periodos más críticos y sensibles en los que el cerebro es más susceptible de modificaciones en función de la estimulación ambiental.

El cerebro es un sistema integrado y organizado modularmente. La investigación neurobiológica y neuropsicológica parece apoyar la teoría modular de la organización cerebral y funcionamiento mental. El cerebro humano está estructurado en múltiples subsistemas, redes, circuitos neurales, con un funcionamiento relativamente independiente y actuando en paralelo. Los descubrimientos neuropsicológicos sugieren que en unas zonas específicas del cerebro humano se realizan ciertos procesos que convierten a nuestra especie en la única capaz de hacer inferencias y razonamientos abstractos, de inventar y crear, lo que posibilitan las singulares capacidades del ser humano (Gazzaniga, 1996; Damasio, 1996).

Algunas afirmaciones sobre las modalidades o estilos cognitivos de los dos hemisferios van mucho más allá de lo confirmado por la investigación experimental y los datos clínicos. Aunque si se ha comprobado que las áreas del hemisferio derecho se especializan en los procesos que ocurren en paralelo, tales como la representación espacial. El hemisferio izquierdo opera de forma más lógica y analítica, analizando secuencialmente la información, abstrayendo los datos importantes y etiquetándolos verbalmente, este hemisferio sintetiza, organiza, y procesa la información en esquemas más globales.

Más allá de las fronteras con las neurociencias, en el contexto de la investigación psicológica se han destacado cuatro parámetros de la creatividad: proceso, persona, producto y ambiente, los cuales configuran un marco que ha permitido hasta el momento delimitar un concepto tan polisémico (MacKinnon, 1976 en Garaigordobil, 1995). En el marco del estudio del proceso creativo se exploran aspectos tales como la visión de sistema que va más allá de un proceso personal, el desarrollo temporal (naturaleza y papel del *insight*), la metáfora evolucionista para su explicación, el papel concedido al azar, la relación proceso-producto y sus efectos recíprocos, los procesos distintos según las áreas, el proceso de pensamiento implicado, la tensión creadora, la cuestión de la unicidad, la cuestión de la accesibilidad y los grados de creatividad. En

cuanto a la persona, los ítems que determinan las búsquedas y cuestionamientos son, entre otros, la cuestión de la especificidad, las características cognitivas, de personalidad, motivación y otros factores, el conflicto entre el aislamiento y la integración social, y las singularidades en el desarrollo. Las Variedades y los criterios de conceptualización y clasificación son las aproximaciones más importantes al tema de los productos creativos. Finalmente, en cuanto a los ambientes, también llamados lugares, campos, dominios o contextos, los abordajes más frecuentes son los referentes a las características estimuladoras de la creatividad del campo o ambiente de donde surge y los contextos histórico y sociales desencadenantes de la creatividad (Romo, 1997).

En cuanto a los procesos mentales superiores del hombre, ciertamente tienen unas raíces biológicas, pero no pueden explicarse adecuadamente sólo desde categorías biológicas, como tampoco desde marcos exclusivamente individualistas. Es obligado situarse en la interacción del ser humano con su medio físico y sociocultural, y abordar las características de tal interacción, ya que es condición necesaria para que surjan y se desarrollen los procesos mentales superiores (García, 1997), en este mismo sentido Gardner, (1995) dice que la creatividad esta en más sitios que en la mente de la persona.

### 3.3. LA CREATIVIDAD COMO PROCESO.

En los siguientes apartados se explorarán cada uno de estos parámetros, y como primer punto en la revisión, se iniciará con el proceso, en el cual, intervienen gran cantidad de factores desde los más internos, como lo señala la perspectiva biológica (a nivel cerebral), hasta los externos o contextuales. A continuación se citan algunas definiciones de creatividad que contemplan los aspectos referentes al proceso.

"Proceso de realización cuyos resultados son desconocidos, siendo dicha realización a la vez valiosa y nueva". Murray, (1959 p99).

"El pensamiento creativo consiste en la formación de nuevas combinaciones de elementos asociativos cuyas combinaciones o cumplen requisitos determinados o son útiles. Cuanto más remotas son las combinaciones nuevas de elementos, más creativo es el proceso o la solución". Mednick y Mednick, (1964, p55).

Una definición más exclusiva de la creatividad, ya que tiene que ver además del proceso con el producto final, es la que presenta Torrance (1966 P.6 y 7 en González 1981) que define la creatividad como:

"Un proceso que comprende la sensibilidad a los problemas, a las deficiencias y fallos, a los elementos que faltan, a la no armonía, en suma, a la identificación de una

dificultad, la búsqueda de soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis sobre dichas deficiencias, probar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es necesario y finalmente comunicar sus resultados".

Antes de entrar al proceso de la creatividad, es conveniente hablar de la inteligencia, ya que esta es el prerrequisito de la creatividad pero con ciertas limitaciones. Barron, (1961), Getzels y Jackson, (1962) y Torrance, (1962) observa que, a partir de un nivel alto de Coeficiente Intelectual (CI), puede existir una muy baja correlación entre inteligencia y creatividad. Dicho en otras palabras, es posible que el "genio" intelectual no sea un ser creativo, pese a rebasar con creces las medias normativas estandarizadas, pero las personas consideradas creativas requieren de un elevado CI.

El análisis de Wallach y Kogan, (1965) reveló que el pensamiento creativo es independiente del concepto convencional de inteligencia. Sin embargo, los datos aportados por Mednick y Andrews, (1967) no dan soporte a la idea de que la creatividad e inteligencia son dos procesos relativamente independientes. Dada dicha relación Amabile, (1983) dice que la inteligencia es un elemento necesario pero no suficiente para que aparezca la creatividad

La inteligencia, es una habilidad general que se encuentra, en diferente grado, en todos los individuos y constituye la clave del éxito en la resolución de problemas (Jencks, 1972). Esta habilidad puede medirse de forma fiable por medio de test de papel y lápiz que a su vez, predice el éxito en la escuela, pero no dice nada acerca del posible éxito en una profesión determinada después de la escolaridad (Jencks, 1972). Los test miden exclusivamente las capacidades lógico-lingüísticas.

Las Inteligencias Múltiples (IM) de Gardner, (1995) resaltan el número desconocido de las capacidades humanas, desde la inteligencia musical hasta en el conocimiento de uno mismo, este concepto utilizado por Gardner difiere de la idea clásica del CI, la teoría de las IM presenta un enfoque pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas poseen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos potenciales y estilos cognitivos y subraya la importancia de la capacidad para resolver problemas y para elaborar productos.

Como ya se mencionó, se requiere de cierto grado de inteligencia para que exista creatividad y si la teoría de las IM es válida se podría pensar que éstas serían necesarias para una supuesta teoría de las Creatividades Múltiples en donde cada inteligencia sería

el prerrequisito para su correspondiente creatividad, de tal modo que se podría suponer que la inteligencia intrapersonal es el prerrequisito del *Insight* y este es la muestra creativa (por su producto cognitivo) de tener una inteligencia intrapersonal.

Debido a sus capacidades mentales el hombre puede no sólo responder a los estímulos del medio, sino construir una relación significativa con ese medio, representar la realidad, conceptualizarla, operar con esos conocimientos, razonar, resolver problemas, plantear nuevas preguntas, inventar y crear, dando lugar a las ciencias, las artes y todos los logros culturales.

Las capacidades mentales afectan a todas las dimensiones de la actividad humana, no sólo a la estrictamente cognitiva. Así, gracias a los procesos mentales superiores, la persona transforma en el curso de su vida las emociones primarias en sentimientos elaborados y reflexivos; modula la memoria en recuerdo autobiográfico, conformando su identidad personal; eleva la respuesta a propuesta, proyecto deliberado y voluntario; se plantea nuevas metas, vive nuevos motivos, intereses y valores.

En el sistema mental podemos diferenciar procesos motivacionales, afectivos y cognitivos. Los procesos cognitivos comprenden un conjunto amplio, complejo y difícil de delimitar que abarca percepción, atención, aprendizaje, memoria, pensamiento, lenguaje, creatividad, etc. Dada la diversidad de procesos y la falta de una teoría suficientemente integradora, los investigadores han optado por estudiar un conjunto de distintos tipos o modalidades de conocimientos y pensamientos.

Según Casillas, (1996) en la generación de ideas creativas intervienen muchos tipos de pensamientos en algún momento del proceso, mismos que permiten hacer a la creatividad más efectiva; por ejemplo, posteriormente a la generación de muchas alternativas de solución (fluidez) se hace una revisión concienzuda de cuál de ellas representa la mejor opción, aquí se requieren habilidades del pensamiento crítico.

En cuanto a los tipos de pensamiento se han establecido distinciones entre pensamiento mágico y lógico, discursivo e intuitivo, productivo y reproductivo, vertical y lateral, convergente y divergente, generador o comprobador de hipótesis, etc. (García, 1997 a). Se puede distinguir dos tipos de pensamientos cualitativamente diferentes. Uno, caracterizado como analítico, deductivo, riguroso, convergente, formal, crítico; el otro, más sintético, inductivo, expansivo, divergente, creativo. Pero no todos los tipos de pensamiento han recibido la misma atención de los investigadores en psicología cognitiva.

Casillas, (1996) comenta que el pensamiento reproductivo que según los Gestaltistas es la aplicación repetitiva de un proceso que conduce al hallazgo de la solución de un problema, no está tan relacionado con el pensamiento creativo como lo está el pensamiento productivo entendido el proceso como no determinista, es decir permite y obliga al sujeto a elegir entre diversas opciones posibles, esto posibilita a que un pensamiento se salga de los moldes establecidos, fruto de una reorganización nueva. Cuando el proceso del pensamiento no es determinista se encuentra con varias posibilidades en las que está incluida la creatividad. El pensamiento productivo es tipo de pensamiento que genera muchas ideas diferentes, originales y elaboradas. Esta propuesta es una de las formas más sencillas y efectivas de propiciar el desarrollo de la creatividad. Los problemas cuya solución incluyen la creatividad, suponen que el sujeto está obligado a lograr una definición completa del problema incluyendo no sólo el proceso, sino también generalmente el punto de partida y una solución válida.

El razonamiento deductivo o lógico no da un incremento en la información semántica, como en un silogismo, la conclusión no aporta nada nuevo en relación a las premisas ya establecidas. En contraste, en el razonamiento inductivo, se produce un aumento en la información semántica la cual permite concluir algo que se sabía anteriormente, permitiendo, el incremento del conocimiento, aunque el conocimiento inductivo sea más inseguro.

El pensamiento divergente según Charles, (2001) es aquel que reúne los criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad mientras que el pensamiento convergente se centra en la solución correcta de un problema. Los pensadores divergentes según Casillas, (2003) buscan información concreta y procesan de forma reflexiva. Por eso el pensamiento divergente es considerado como uno de los pilares de la creatividad, se asocia cercanamente a esta última porque permite abrir las posibilidades existentes en una situación determinada, que de otra suerte estaría limitada a sólo una o pocas ideas encerradas en una lógica convencional. A este tipo de pensamiento se le considera como la capacidad de trabajar en direcciones diversas, lo que permite encontrar soluciones nuevas y originales. Por lo que los sujetos no conocen generalmente ni la solución ni el proceso que conduce a ella, pero sí el punto de partida en la que deben de iniciar la búsqueda de la conclusión. El pensamiento convergente aunque parezca contradictorio, es de gran ayuda para el desarrollo serio y efectivo de la creatividad, ya que aporta elementos necesarios para cerrar, posterior a su apertura, las opciones generadas, o sea concretiza la idea creativa, de esta manera llega el momento del análisis, ayudan a

realizar lo que en creatividad se llama el juicio diferido, por lo que el pensamiento divergente y el convergente son los que más se involucran en la producción creativa dándole un toque más realista, quitándole ese velo de misterio, haciéndola accesible a todos a partir del esfuerzo y del trabajo constante

Según Casillas, (2003) el pensamiento crítico de igual manera ayuda en la toma de decisiones y en la implementación de las ideas, de esta forma nos servimos del pensamiento convergente cuando el problema tiene una solución conocida. En cambio necesitamos un enfoque flexible que nos permita encontrar una solución a los problemas en los que dicha solución no es conocida Charles, (2001).

Pensar implica representar información y operar con esa información para alcanzar ciertos resultados de acuerdo con unos objetivos orientadores. De ahí que cuando se estudian los factores limitadores del pensamiento y se proponen programas de optimización, se pone el énfasis en las deficiencias de codificación, en el conjunto de operaciones o estrategias, o bien en la inadecuación de objetivos (Nickerson, Perkins y Smith, 1987).

En el estudio del sistema cognitivo, la codificación de la información, las operaciones y los objetivos son aspectos nucleares. Pensar implica pensar en algo. Los conocimientos son el alimento del pensamiento. Las personas que han aportado contribuciones originales en sus respectivos campos, no sólo han sido pensadores creativos, sino que también han tenido conocimientos amplios sobre su campo. Disponer de conocimientos amplios y adecuadamente integrados sobre un determinado ámbito es condición necesaria aunque no suficiente, para desenvolverse de una manera inteligente y creativa en ese campo. El pensar supone tener conocimientos, pero también operar y utilizar tales conocimientos en los diversos contextos, con objetivos determinados, supervisando y evaluando los logros alcanzados.

En cuanto a estilos cognoscitivos, existen dos categorías (Witkin et al., 1962), (Witkin y Goodenough 1981. en Garaigordobil, M. 1995) han sugerido que aunque los sujetos “independientes de campo” son más creativos que los “dependientes de campo”, los independientes que eran móviles eran aun más creativos. Las categorías propuestas son:

- a) Estilo dependiente de campo: las personas que adoptan este estilo suelen percibir el ambiente como un todo y en su mente no definen claramente la forma, el color, el tamaño ni alguna otra cualidad de los objetos individuales. Suele llamárseles “igualadores” ya que minimizan las distinciones de los objetos.

- b) Estilo independiente de campo: por el contrario, los que adoptan este estilo tienden a percibir el ambiente como individuales y distintos entre sí. Suele llamarseles “exagerados” por magnificar las distinciones de los objetos.

Las estrategias cognitivas constituyen procedimientos o planes de acción coordinados y contextualizados con el fin de alcanzar determinados objetivos. Mediante las estrategias, el sujeto puede incorporar nueva información, retenerla, reestructurarla, recuperarla, para plantear nuevas cuestiones, resolver viejos problemas o tomar decisiones adecuadas. El concepto de estrategia implica atención, conciencia, intencionalidad, al menos en la fase de adquisición, pero puede ser condición de una estrategia eficaz pasar de la deliberación y control a un nivel de procesamiento automático, liberando recursos atencionales para tareas superiores.

La capacidad de establecer metas y medios apropiados, de determinar si se está logrando un avance satisfactorio hacia los objetivos, y de modificar la propia acción cuando el progreso no es adecuado, constituyen aspectos de la metacognición. Las personas expertas en alguna actividad se diferencian en que saben más al respecto, pero además saben que saben más; saben cómo emplear mejor lo que saben, tienen más estructurados y accesibles sus conocimientos y saben cómo aprender más.

### 3.4. ETAPAS EN EL PROCESO CREATIVO

La creatividad es un proceso que culmina con la solución creativa de un problema, es decir, tiene un objetivo. Pero esta meta no se alcanza a través del hecho de disponer de un procedimiento exacto para llegar a la solución. A lo largo del proceso de solución del problema, se pueden emplear técnicas para aumentar el potencial creativo, que facilitarían encontrar antes y mejor, la solución adecuada.

Diferentes autores han elaborado diversas etapas en las que se podrían dividir dichos problemas, etapas que podrían resumirse en:

- a) Percepción del problema: Es necesario encontrar o percibir que existe un problema para poder buscar una solución creativa. Por tanto sería conveniente entrenar la sensibilidad a los problemas, esto se facilita mediante la realización de ejercicios donde se intente producir el máximo de preguntas sobre una situación dada en forma de foto o texto, o bien evitando bloqueos perceptivos.
- b) Definición del problema: La formulación distinta del problema determina soluciones distintas. Por lo tanto, es conveniente entrenar la capacidad de

reformular los problemas o adaptar enfoques distintos con facilidad. Realizar una preparación o calentamiento previo al abordaje del problema. Por ejemplo, practicar sobre un contenido poco relacionado con el problema que pretendemos resolver, para luego pasar a utilizar esta técnica con el problema concreto que se desea abordar.

- c) Hallazgo de ideas: Es conveniente entrenar en métodos o técnicas que faciliten una mayor producción de ideas o mayor elaboración de las mismas.
- d) Valoración de ideas: En el proceso creativo es conveniente demorar esta fase o separarla de la fase de producción de ideas. Aunque esto es difícil, evita bloqueos de ideas, o que no aparezcan ideas debido a una valoración negativa precipitada de las mismas. Una vez hallada la idea adecuada, se realiza una valoración del producto que ya no es individual.

Mitjans (1990) en su enfoque que hace énfasis en el proceso, engloba los trabajos dirigidos a describir o intentar explicar cómo transcurre el proceso creativo. Se destacan, los trabajos tendientes a precisar el rol de los elementos cognitivos en el proceso creativo.

La postura característica del enfoque psicológico, motiva a analizar los diferentes componentes del proceso creador (Rodríguez, 1989). De este proceso metodológico, que va desde el surgimiento del problema y la reunión de informaciones del mismo, hasta la solución final y la verificación y exposición del producto, pasando por una reflexión y digestión de la problemática, nos interesa específicamente encontrar los elementos antecedentes presentes que permiten a la persona ser agente de creatividad. Estas etapas del proceso creativo son las siguientes:

- a) La preparación: (etapa de cognición). El momento en que se están revisando y explorando las características de los problemas existentes en su entorno, se emplea la atención para pensar sobre lo que quiere intervenir y es cuando se sondan los problemas. Lo primero es la fundamental composición de preguntas que aborden los problemas y que los identifiquen. Posteriormente, se reúne la información suficiente que satisfaga la demanda de recursos necesarios para pasar a la siguiente etapa.
- b) La incubación: (etapa de combustión de las ideas). Se genera todo un movimiento cognoscitivo, en donde se establecen relaciones de todo tipo entre los problemas seleccionados y las posibles vías y estrategias de solución, se juega con las ideas desde el momento en que la solución convencional. Existe una aparente

inactividad, pero en realidad es una de las etapas más laboriosas ya que se visualiza la solución desde puntos alternos a los convencionales. La dinámica existente en esta etapa lleva a alcanzar un porcentaje elevado en la consecución del producto creativo y a ejercitar el pensamiento creativo, ya que se utilizan analogías, metáforas, la misma imaginación, el empleo de imágenes y símbolos para encontrar la idea deseada. Perkins, (1981 en Gellatly 1997) sugiere una visión alternativa de la incubación, deja abierta la posibilidad de considerar un tipo especial de pensamiento inconsciente en esta etapa de la creatividad, que genera ideas nuevas a partir de procesos cognoscitivos comunes como el olvido fructífero, el refresco físico y psíquico, la observación de nuevas pistas en experiencias no relacionadas, el reconocimiento contrario, entre otros. El objetivo fundamental de esta etapa es aumentar las alternativas de solución que se tiene y generar fácilmente ideas alternativas. Es la etapa oscura del proceso. Es el trabajo a niveles tanto conscientes como profundos en el subconsciente, en el que se da un hervidero de ideas, cuestionamientos y se establecen posibles nexos.

c) La iluminación: (etapa de concepción). Es el momento crucial de la creatividad, es el eureka de Arquímedes, en donde repentinamente se contempla la solución creativa, es un *insight* que sorprende incluso al propio pensador al momento de aparecer en escena, pero que es resultado de las etapas anteriores; es cuando se acomodan las diferentes partes del rompecabezas y resulta una idea nueva y comprensible. Es una reestructuración brutal del campo perceptivo, es decir, el momento en el que comprendemos los componentes del sistema y su interacción, de tal manera que podemos deducir de que manera intervenir adecuadamente en una problemática dada.

d) La elaboración. Es el trabajo duro, la afinación de la idea en bruto de la que depende en gran medida el resultado final de una idea que puede resultar enterrada en la expectativa o refinada y contundente.

e) La verificación. Es la etapa de la comunicación, en donde se expone el trabajo hecho para que el ámbito valore y apruebe o desaprobe la contribución. Es la estructuración final del proceso en donde se pone en acción la idea para ver si realmente cumple con el objetivo para el cual fue concebida, es el parámetro para confirmar si realmente la idea creativa es efectiva o sólo fue un ejercicio mental.

f) Este proceso ayuda a visualizar las fases de producción de las ideas creativas, pero también permite pensar e identificar si se está gestando alguna idea que pueda llegar a ser creativa, saber en qué momento del proceso se encuentra el sujeto, reconocer las necesidades de apoyo requerido para enriquecer el proceso y lograr que el pensamiento creativo sea cada vez más cotidiano y efectivo.

En la psicología soviética estos aspectos han sido objeto de trabajo experimental y han permitido la elaboración de interesantes consideraciones teóricas. Entre ellas se destacan los trabajos de Ponomariov, (1980 en Mitjans 1990), quien ha formulado la tesis de la concepción del eslabón central del mecanismo psíquico de la creatividad.

En sus elaboraciones teóricas derivadas de una serie de experimentos relativos a la solución creativa de problemas, Ponomariov destaca el rol de los elementos no conscientes, específicamente, el rol de los subproductos de la acción en la solución creativa de los problemas. Al hacer referencia de su tesis central afirma en correspondencia con esta concepción, el llamado eslabón se caracteriza como unidad de lo lógico entendido esto como acto con modelos sígnicos, y lo intuitivo entendido como acto con originales.

Kubie, (1973) afirma que el carácter único de la creatividad, es decir, la actitud para encontrar y juntar elementos nuevos depende del grado de libertad dado a las funciones preconcientes que se encuentran prisioneras de las fuerzas omnipresentes, concurrentes y opresivas del consciente y el inconsciente".

Pushkin (1980 en Mitjans 1990) insiste en la necesidad del reconocimiento de la actividad productiva no conciente para poder desentrañar la esencia de la actividad heurística y afirma que el descubrimiento de los secretos del factor no conciente de la creación sería un paso formidable no sólo a la psicología del pensamiento creador, sino en general, en la ciencia que estudia la actividad psíquica del hombre.

### 3.5. LA PERSONA CREATIVA

Una vez exploradas las características del proceso, se pasará ahora a la revisión de lo concerniente a las características de la persona creativa y sus consideraciones alrededor del fenómeno. El hombre al ser sociocultural y su relación con las cosas esta mediada por otros seres humanos. El uso de herramientas, instrumentos y signos debe ser visto no como fenómenos secundarios de los procesos de aprendizaje y desarrollo, sino precisamente como sus condiciones primarias (Vigotski, 1979).

El ser humano no sólo responde a los estímulos del medio sino que actúa sobre ellos y los transforma. En ese proceso de transformación resultan imprescindibles las mediaciones culturales, los productos, los instrumentos y signos. Para la construcción del medio externo físico y sociocultural, y también del medio interno, conciencia y subjetividad, son necesarias las herramientas y signos. Gracias a ellos producimos, transformamos y regulamos el medio natural, social y la propia actividad personal. La actividad humana es un proceso de transformación del mundo y de sí mismo, valiéndose de instrumentos y signos. Estos sistemas de signos son unos instrumentos especiales que median la relación del hombre con los otros y consigo mismo. Así como el hombre construye y utiliza herramientas en su relación con la naturaleza también elabora y se sirve de signos en la comunicación con los demás y consigo mismo, construyendo su propia subjetividad. Los procesos mentales superiores son propiedades de la actividad humana en cuanto se mediatizada por signos y lenguaje.

Para la génesis y desarrollo de los procesos mentales superiores no basta con la biología se requiere la cultura. El hecho educativo es esencial al fenómeno humano. Los procesos mentales humanos se realizan en procesos cerebrales, módulos, redes o sistemas neurales en cuanto se ven conformados y organizados por el aprendizaje y la experiencia en un concepto sociocultural.

La opinión de Dudek, (1974) es que la creatividad en los niños, definida como apertura y espontaneidad, parece ser una actitud o rasgo de la personalidad, no una aptitud. Cambia cualitativamente conforme crece el niño; tal vez más en función de la madurez y de contacto con una realidad más amplia que en función de la conformidad. La estabilidad no es una de las características de la creatividad".

Pero, ¿Cómo son los creadores? ¿Qué rasgos caracterizan a las personas creativas? El quien es aquí más importante que el cómo. A esto González, (1981) responde haciendo un repaso histórico desde el genial, Galton, quien publicó en 1869 lo que se considera como el primer intento de un estudio empírico de las habilidades humanas que poseen los hombres geniales. Él encontró que en dichos sujetos concurrían energía, salud, hábitos de trabajo, independencia de criterios e innato gusto por la ciencia. Describía la personalidad del genio como entusiástica, fluente, firme en sus asociaciones mentales, vívida imaginación y capaz de seguir sus impulsos más que de controlarlos. También Galton había estudiado diversos grupos de creadores en los que observó que determinados tipos de habilidades eran transmitidas, al parecer, generacionalmente.

De todas formas, él mismo admite la posibilidad de la interrelación con el medio e incluso sugiere la importancia de la madre como factor determinante que influye en la personalidad del creador. Si bien este autor puso énfasis en el aspecto genético del talento, no olvidó el ambiente familiar o social. Porque las habilidades naturales a las que se refiere no son un simple factor de inteligencia, sino que están compuestas, según afirma, de inteligencia, motivación y poder.

Estuvo particularmente interesado por determinar de qué manera la libre y fluyente imaginación de los genios difiere de aquellos otros, aparentemente similares que se manifiesta en los insanos, los débiles, o de aquellos estadios en que la droga o los meros sueños también pueden presentarse asociaciones insólitas.

Ribot, (1901, p. 155 en González 1981), en su ensayo sobre la imaginación creadora, distingue como rasgos la precocidad, que es reductible a lo innato y que se manifiesta tan pronto como las circunstancias lo permiten, un instinto de creación orientado a unas tendencias determinadas, y la generalización en el individuo.

Roe, (1946, 1953) encontró, valiéndose del T.A.T., Rorschach y datos biográficos, que las personas creativas tienen curiosidad, persistencia, alto nivel de energía y necesidad de independencia. En los sujetos examinados, tanto científicos como artistas, tenían una fuerte motivación hacia el éxito, característica que ella atribuía a una inseguridad básica.

Terman, (1947) encuentra diferencia entre hombres y mujeres creativos. Con los datos obtenidos parece que puede atribuirse la casi inexistente cantidad de mujeres geniales como debida a factores motivacionales y a limitaciones de oportunidades más que a la carencia de capacidad. Las mujeres potencialmente creadoras, usualmente abandonan su ambición profesional para dedicarse a la casa, al marido y a los hijos.

Barron, (1961) encuentra que las personas creativas aprueban lo moderno, experimentan, son primitivos y sensuales, mientras que les disgusta lo aristocrático, lo tradicional y el control emocional. Otras variables serían que les complace y prefieren lo complejo a lo simple, lo asimétrico a lo métrico, son expansivos, impulsivos, originales, tienen intereses estéticos, hablan con precisión y existen rasgos femeninos, incluso en los hombres sin síntomas homosexuales. En 1961 encontró que los escritores se hallan con más frecuencia en problemas psicológicos que la gente en general, pero también muestran tener recursos para hacer frente a los mismos. Las personas creativas, de acuerdo con Barron, son precisas, agudos observadores, tienen un alto impulso sexual y son más vigorosos y nerviosos. Sus altos niveles de tensión los dilucidan con altas

descargas agresivas y pueden temporalmente evadir la distinción entre ellos y el objeto. En 1963, muestra que los creativos tienden a reprobar la represión como un mecanismo para el control del impulso. Libertad de expresión y movimiento, desaparición del temor al desacuerdo u oposición. Sienten deseos de romper con lo rutinario, poseen espíritu lúdico así como, amor al trabajo y esfuerzo personal.

Taylor, (1956) es el promotor de las "Utah Conference", junto con Williams, (Taylor, y Williams, 1966) representa el mayor intento del reconocimiento y desarrollo de la creatividad afirmada con investigaciones empíricas. Aportaron en sus conclusiones, como predominantes del creador, los rasgos de sentido del humor, curiosidad intelectual, planteamiento de preguntas, ingeniosidad, capacidad de imaginación y fantasía y críticos, como los más relevantes.

Ratifica algunas características ya citadas anteriormente por otros investigadores, como la independencia de pensamiento, afirmación y aceptación de sí y autonomía, tienden más a dominar y moldear el ambiente que a dejarse manejar por el mismo (Taylor, 1973).

El I.P.A.R. (*Institute for Personality Assessment and Research*) se dedica a investigar las características que conciernen a las personas creativas. Parten de muestras escogidas entre quienes ya son reconocidos socialmente como tales e intenta descubrir los rasgos que él considera como atributos naturales: Son flexibles, se auto-aceptan, egocéntricos, independientes, autónomos, con éxito social, prefieren lo complejo y el desorden, poseen entusiasmo, determinación, buen carácter, racionalidad, hablan frecuentemente y de modo inusual sobre sí mismos, están abiertos a las experiencias, tolerantes y predispuestos a la concordia, crean soluciones para las tensiones en las cuales ellos mismos se encuentran y tienden a ser intuitivos e introvertidos.

Crutchfield, (1961), describe a los creativos como individualistas flexibles y empáticos y abiertos a los problemas de otros. Usando el análisis factorial encontró que los escritores tienen un Ego fuerte, son dominantes, autosuficientes, sensibles, introvertidos y radicales.

Maddi, (1965) pone de relieve la importancia que tiene la curiosidad y la novedad como motivación para las personas creativas. Observó que la frustración de necesidades no es necesariamente una causa de inhibición de la creatividad.

Torrance (1960, 1965, 1969) ha investigado a fondo sobre la motivación para la creatividad. En repetidas ocasiones ha encontrado que las personas creativas muestran fuerte oposición y necesitan hacerlo, así como un grado altísimo de atención por lo

inusual, son capaces de realizar comportamientos no convencionales y tienen fuertes deseos para descubrir y usar su propio potencial midiéndose y retándose a sí mismos.

Son interesantes, por la referencia a lo perceptivo, las investigaciones de Schulman, (1966) y Spotts y Macklee, (1967). Advierten que los creativos se comportan frente al medio con una percepción abierta. Captan los cambios en el entorno con rapidez y lo contemplan con mayor riqueza bajo diferentes aspectos. También presentan tolerancia a la ambigüedad, señalada por Stein, (1953) y Guilford, (1967), que nos confirman que están en condiciones de tolerar sentimientos de inferioridad.

Entre las características dadas por varios investigadores se encuentran el poseer cualidades para el liderazgo, el mayor sentido de la responsabilidad (Hitt, y Stock, 1965). No se adaptan a las exigencias sociales, son poco amigos de las convenciones y tienen su propia escala de medición y son en general calificados de insociales (Blatt y Stein, 1957).

Hasta ahora no se ha podido aclarar si en realidad los creativos son introvertidos o poseen bajas actitudes de valoración social. El que ello sea imprescindible para posibilitar a un individuo ser creador, tal como afirma Ulman, (1972), no es más que una suposición. Lo antisocial y hasta lo asocial proviene del intragrupo que rechaza a las minorías por el mismo motivo. Sabedores de ello, aprendiendo en la propia experiencia, a causa de la incomprensión generalizada la soledad se anhela, el buscarla es forzoso para conseguir, a veces, la propia valoración.

Todas estas cualidades y muchas otras son representativas de las descripciones de lo encontrado por los investigadores respecto de las personas creativas. Su consistencia interna, como vemos, deja mucho que desear. Algunas de ellas son contradictorias e incluso en general, si el hombre "creativo puro" existiese, en todos sus comportamientos sería un semidiós, dechado de valores positivos y perfecciones.

May, (1959) y Anderson, (1959) cuestionan si tiene sentido hablar de las características de la persona creativa. Por suerte no es necesario tener todas las características para ser creativo.

Respecto a estos intentos por caracterizar la personalidad creativa Csikszentmihalyi, (1998) ha encontrado una formulación interesante y conciliatoria que aparenta desenredar y esclarecer en lugar de confundir aún más el cómo de la personalidad del creativo resumiéndola como "compleja", es decir que presenta tendencias de pensamiento y actuación que la mayoría de las personas poseen pero que no se dan juntas, conteniendo extremos contradictorios por lo que dice que el creativo

deja de ser “individuo” para ser “multitud” tendiendo así a reunir (en una sola persona) un gran abanico de posibilidades humanas dentro de sí mismos. En su propuesta denominada *el fluir* (1998), describe las características de estas personas que pueden ir a voluntad de un lado a otro de distintas dicotomías de acuerdo con las necesidades de la situación, a diferencia del enfermo mental que aunque puede situarse en algún polo del continuo o más allá ir cambiando de un extremo a otro, este no lo hace a voluntad. A continuación se presentan las diez dimensiones de la complejidad:

- a) Los individuos creativos tienen una gran cantidad de energía física, pero también están a menudo callados y en reposo: Trabajan muchas horas, con gran concentración, proyectando al mismo tiempo una atmósfera de frescura y entusiasmo. Parece que la energía de estos individuos se genera en su interior y se debe más a la concentración de sus mentes que a la superioridad de sus genes. Lo importante es que tienen la energía bajo control. Consideran que un ritmo donde la actividad va seguida de ocio o reflexión es muy importante para el éxito en su trabajo.
- b) Los individuos creativos tienden a ser suspicaces, pero también ingenuos al mismo tiempo: El porqué una inteligencia baja obstaculiza la realización creativa resulta completamente obvio. Pero ser intelectualmente brillante también puede ser perjudicial para la creatividad, ya que algunas personas con altos CI acaban sintiéndose satisfechas de sí mismas, y seguras en su superioridad mental, pierden la curiosidad esencial para llevar a cabo cualquier cosa nueva.
- c) Un tercer rasgo paradójico se refiere a la combinación afín de carácter lúdico y disciplina, o responsabilidad e irresponsabilidad: Es indudable que una actitud lúdicamente alegre es típica de los individuos creativos. Pero este carácter lúdico no llega muy lejos sin su antítesis, una cualidad hecha de tenacidad, resistencia y perseverancia. Se necesita mucho trabajo duro para llevar a la práctica una idea novedosa y para superar los obstáculos que inevitablemente encuentra en una persona creativa
- d) Los individuos creativos alternan la imaginación y la fantasía en un extremo, y un arraigado sentido de la realidad en el otro: Ambos son necesarios para apartarse del presente sin perder contacto con el pasado.
- e) Las personas creativas parecen albergar tendencias opuestas en el continuo entre extraversión e introversión: De hecho, en la actual investigación psicológica, la

extraversión y la introversión son consideradas los rasgos más estables de la personalidad aun así los individuos creativos, en cambio, parecen manifestar ambos rasgos al mismo tiempo.

- f) Los individuos creativos son también notablemente humildes y orgullosos al mismo tiempo: Resulta extraordinario reunirse con una persona famosa que esperas que sea arrogante o desdeñosa y, en vez de eso, tan sólo encontrar autocríticas y timidez. Sin embargo, hay buenas razones para que esto sea así. Su respeto por el campo en el que trabajan les hacen conscientes de la larga línea de contribuciones que les han precedido, y eso pone la suya en perspectiva. En segundo lugar, también son conscientes del papel que la suerte desempeñó en sus propios logros. Y en tercer lugar, habitualmente están tan centrados en proyectos futuros y tareas actuales, que sus realizaciones pasadas, por destacadas que hayan sido, ya no les resultan demasiado interesantes. Al mismo tiempo, naturalmente, por modestos que sean estos individuos saben que, en comparación con otros, han llevado a cabo grandes realizaciones. Y este conocimiento proporciona una sensación de seguridad, incluso de orgullo. A menudo esto se expresa como una sensación de confianza en sí mismos
- g) Muestran características de andrógina psicológica, que se refiere a la capacidad de una persona para ser al mismo tiempo agresiva y protectora, sensible y rígida, dominante y sumisa, sea cual sea su género. Una persona psicológicamente andrógina, duplica su repertorio de reacciones y puede relacionarse con el mundo partiendo de un abanico de posibilidades mucho más rico y variado. No resulta sorprendente que los individuos creativos tengan mayores probabilidad de contar, no sólo con las fuerzas de su propio género, sino también con las del otro.
- h) Generalmente se piensa que las personas creativas son rebeldes e independientes. Sin embargo, es imposible ser creativo sin haber interiorizado primero un campo de la cultura: Y una persona debe creer en la importancia de tal campo para aprender sus reglas; por tanto, debe ser, en cierta medida, tradicionalista. Así, es difícil ver cómo una persona puede ser creativa sin ser tradicional y conservadora, y al mismo tiempo, también rebelde e iconoclasta.
- i) La mayoría de las personas creativas sienten una gran pasión por su trabajo, aunque también pueden ser sumamente objetivas con respecto a él: La energía generada por este conflicto entre apego y desapego ha sido señalada por muchas

de ellas como una parte importante de su trabajo. La razón es relativamente clara. Sin pasión, pronto perdemos el interés por una tarea difícil. Pero si no somos objetivos en lo tocante a ella, nuestro trabajo no podrá ser muy bueno y carecerá de credibilidad.

- j) Finalmente, la apertura y la sensibilidad de los individuos creativos a menudo los expone al sufrimiento y al dolor, pero también a una gran cantidad de placer: El sufrimiento es fácil de entender. La mayor sensibilidad puede provocar desaires y ansiedades que los demás no sentimos habitualmente. Además, estar solo en la vanguardia de una disciplina lo deja a uno desprotegido y lo hace vulnerable. La inminencia invita a la crítica y, con frecuencia, a los ataques virulentos. La sensibilidad que le provoca dolor, al mismo tiempo es la responsable del goce trascendente de los logros creativos.

La personalidad distintiva del creativo al igual que los procesos cognitivos no son exclusivos de ese grupo minoritario. Estudios recientes dicen por un lado que los individuos creativos no parecen tener a su disposición operaciones mentales que les pertenezcan sólo a ellos; los individuos creativos utilizan los mismos procesos cognitivos que utilizan las demás personas, pero lo usan de manera más eficiente y flexible, y al servicio de objetivos ambiciosos y, a menudo, arriesgados (Perkins, 1988). Más bien lo que los hace distintivo es la forma como se combinan estas características entre sí y la frecuencia de su expresión. Por lo tanto al no haber nada en ellos único y como ya está más que probado respecto en los estilos cognitivos se puede desarrollar esta capacidad, así como se puede suponer que también se podrían generar personas complejas, para lo cual se buscaría generar el manejo de ciertos polos o dimensiones de la complejidad como menciona Csikszentmihalyi (1998).

De esa misma manera en la apersona, lo determinante será el nivel de adaptación o salud que alcance, ya que el campo será la persona misma en cuanto a una adaptación más saludable con el entorno. Evidentemente, es muy conveniente tener un ordenador cognitivo bien diseñado y que funcione correctamente. Sin embargo, ni siquiera el ordenador mejor diseñado ofrece garantías de creatividad. Barron, (1968) comenta al respecto que las personas muy creativas tienden a destacar más por la configuración de su personalidad que por su puro poder intelectual.

Cuando ya son capaces de realizar obras creativas, difieren de sus compañeros en cuanto a ambición, confianza en sí mismos, pasión por su trabajo, insensibilidad a la crítica y por su deseo de ser creativos, de dejar huella en el mundo. Tienden a

sumergirse más en un campo y a descubrir ciertas anomalías o enigmas ellas mismas. El dominio de un ámbito exige miles de horas de trabajo e implica una o más inteligencias, es cognitivo en el sentido más puro del término (Gardner, 2001).

Entre los factores de la personalidad Gardner destacó los siguientes: Una exposición temprana a otras personas que se sienten cómodas corriendo riesgos y que no se dan por vencidas con facilidad; La oportunidad de destacar por lo menos en una actividad cuando se es joven; La disciplina suficiente para poder dominar más o menos un ámbito en la juventud; Un entorno que ponga a prueba constantemente a la persona cuando es joven, de modo de que el triunfo esté a su alcance pero sin que sea demasiado fácil de lograr; Compañeros que también estén dispuestos a experimentar y que no desistan ante el fracaso; Ser uno de los hermanos menores o crecer en una configuración familiar poco común que anime la rebelión o por lo menos la tolere; y algún tipo de impedimento o anomalía de índole física, psíquica o social que haga que la persona ocupe una posición marginal dentro de su grupo.

Estos puntos hacen preciso considerar los procesos motivacionales y afectivos. Se puede disponer de conocimientos y estrategias, pero se requieren los procesos motivacionales y afectivos para su puesta en práctica. La cognición está más o menos motivada y la motivación para conocer es también condicionante. La motivación intrínseca resulta determinante en los procesos y obras creativas que suelen darse cuando las personas se dedican a una actividad por puro placer y autosatisfacción y no tanto por recompensas exteriores que generarían una presión al libre desarrollo cognitivo. Se ha caracterizado el estado afectivo propio de la actividad creativa como “estado de flujo”. En tales experiencias que motivan intrínsecamente y que pueden darse en cualquier campo de actividad, las personas se encuentran completamente dedicada y absorbida en su quehacer. En cierto sentido, al estar en flujo la persona no es plenamente consciente de la experiencia en ese momento, sin embargo posteriormente siente que ha vivido plenamente inmerso en una experiencia muy valiosa. La persona creativa busca tal estado con dedicación, con esfuerzo y hasta con doloroso sacrificio.

En lo que se refiere a la distinción con respecto a las características de otras personas con habilidades mentales, Getzels y Jackson, (1962) vieron que los sujetos creativos no difieren en las medidas cognitivas, pero sí en las medidas de los valores de la personalidad en relación con los sujetos normativos. Por su parte, debe definirse lo que se entiende por agente creativo. Csikszentmihalyi (1998) hace distinción entre conceptos que solemos confundir en el lenguaje común:

- a) Persona brillante: expresan pensamientos inusitados, que son interesantes y estimulantes. Un conversador brillante, una persona con aficiones diversas y una mente ágil.
- b) Individuos personalmente creativos: personas que experimentan el mundo de maneras novedosas y originales. Se trata de individuos cuyas ideas son nuevas, cuyos juicios son penetrantes, que pueden hacer descubrimientos importantes de los que sólo ellos saben.
- c) Los creativos: individuos que han cambiado nuestra cultura en algún aspecto importante. Sus logros son por definición públicos.
- d) Genio: puede considerarse una persona brillante y creativa al mismo tiempo. Pero ciertamente, una persona puede cambiar la cultura sin ser un genio. Tienen una excepcional facilidad para ver y resolver problemas que al resto de la gente cuesta mucho más comprender, habitualmente, tienen una memoria inusitada, no obstante todo esto no garantiza la creatividad.

En relación a la teoría de las inteligencias múltiples y teniendo en cuenta que lo normal no es ser inteligente en todo, Gardner (2001) define la creatividad con cuatro características que hacen referencia a que la persona es creativa en un campo determinado y no en lo general, mostrando su creatividad de manera constante y no excepcional planteando nuevas cuestiones, resolviendo problemas o creando y siendo estas creaciones valoradas independientemente de la temporalidad, ya sea que sean reconocida inmediatamente o siglos después de la creación.

Mitjans, (1990) hace énfasis en el sujeto, agrupa los trabajos que intentan destacar fundamentalmente las características afectivo-motivacionales o personales vinculadas a la creatividad. En ellos la influencia de la personalidad es notable, ya que a ella se vinculan casi la totalidad de los trabajos englobados en este enfoque en los cuales resalta elementos como la flexibilidad, la ausencia de inhibiciones y convencionalismos, la apertura a las experiencias y un alto nivel de motivación intrínseca que de una forma u otra se refleja en diferentes trabajos con bastante fuerza.

Las motivaciones según Csikszentmihalyi (1998) pueden rastrearse en tres sectores: la vida personal del artista, los diversos tipos de cuestionamientos que pueda tener el campo en sí y los que plantea el mismo ámbito. Al mismo tiempo existen tres factores que pueden ser determinantes en el desarrollo de la creatividad, siendo estos factores que desde una etapa temprana de la vida han contribuido a la formación del individuo que son, la disposición genética, el interés por el campo y el acceso al ámbito.

También existen factores que pueden resultar detonantes u obstruyentes de la creatividad. Según Sue Jennings (1979; en Waisburd, 1993), las razones psicológicas que explican el por qué el hombre cultiva las actividades creativas son: La necesidad de exteriorizar imágenes internas; la necesidad de preservar la experiencia sensorial “condensándola” en una forma independiente a el mismo; la necesidad de comunicar algo a los demás, y así convalidar la propia experiencia e imaginación; la necesidad de expresar lo que parece ser un impulso básico de hacer, sea lo que fuere, de acuerdo con ciertas normas estéticas casi universales; la necesidad de encontrar relaciones entre diferentes objetos y materiales de su experiencia y otros más amplios, generalizados y abstractos.

Entre las destrezas relevantes para la creatividad se encuentra el estilo de trabajo facilitador: A este respecto, Gardner, (1995) constató la regla de los diez años en un estudio sobre siete ilustres creadores. Al parecer, una persona para realizar un producto realmente creativo en su campo necesita diez años o 20.000 horas de trabajo en ese campo. Esta forma de trabajo sólo la encontramos en personas altamente motivadas por su trabajo.

Amabile (1983) afirma que las personas muy motivadas por su trabajo, pueden superar las deficiencias que pudiera tener la persona en los otros dos componentes de la creatividad como las destrezas relevantes para el campo y las destrezas relevantes para la creatividad. En cuanto a la presencia o ausencia de limitaciones extrínsecas destacadas en el ambiente social, hay que señalar que el modelo actualmente es de carácter más aditivo, la motivación intrínseca se sumaría bajo determinadas condiciones a la extrínseca.

La creatividad se puede considerar como características de la persona, en cuanto a las actividades que esta realiza y de las obras y resultados logrados. El término de creatividad presenta significados distintos pero con cierto parecido de familia, según se refiera a personas, actividades, productos y también contextos o épocas. Así mismo Gardner, (1995) dice que la persona creativa vive inmersa en su tema o campo de interés, tiene amplios conocimientos al respecto, está muy motivada y dedicada a la tarea, posee alta resistencia a la frustración, propone nuevas soluciones, contrasta y verifica sus hallazgos con otros y con evidencias posibles. Las actividades creativas muestran la realidad desde una perspectiva nueva y original, para plantear problemas que habían pasado desapercibidos para descubrir soluciones nuevas. La obra creativa ha de ser original, teniendo coherencia interna y externa en la estructura organizativa de

sus elementos y en la adaptación y relevancia al contexto debe de ser transformadora, proporcionando alternativas novedosas.

Sternberg y Lubart (1997) destacan tres estilos característicos de las personas creativas:

- a) Legislativo: implica guiarse por las propias reglas, procedimientos, ideas (inventores, descubridores).
- b) Global-local: ya que ambos pueden ser beneficiosos para la creatividad, dependiendo del tipo de tarea o del estadio de trabajo en la tarea.
- c) Progresivo: tiene tendencia a orientarse a lo nuevo, al cambio, a la innovación.

Para otros autores, más que rasgos de personalidad, debemos considerar ciertas condiciones para el surgimiento de la creatividad. De Bono (1994) plantea como las fuentes más tradicionales:

- a) La inocencia: entendida como el desconocimiento del procedimiento habitual, la solución usual, los conceptos corrientes, que posiblemente producirán una nueva idea.
- b) La experiencia: que trata de basarse en lo conocido, cuya principal modalidad consiste en remozar una idea que ha funcionado bien.
- c) La motivación: que significa tener disponibilidad para seguir buscando nuevas alternativas cuando todos los demás se conforman con las conocidas, probar y estudiar en busca de ideas nuevas.
- d) El juicio acertado: que implica reconocer el potencial de una idea en una etapa temprana de su desarrollo.
- e) Azar, accidente, error, locura: esta fuente se entiende como el desarrollo y la defensa de ideas que en un principio son alocadas o excéntricas, pero que después resultan aceptables, lo cual suele darse en individuos que trabajan solos.
- f) La liberación: que implica liberarse de inhibiciones y temores que conducen a una rápida evaluación de nuevas posibilidades.
- g) El pensamiento lateral: el cual se relaciona mucho con la percepción, e implica el cambio de percepciones y conceptos que propician la obtención de nuevas ideas.

### 3.6. LA CREATIVIDAD Y EL PRODUCTO

Otro aspecto importante a analizar de la persona creativa es ver al sujeto, no sólo una personalidad en sí misma sino en relación con su entorno, que es donde se verterá el producto. Sobre esto, Gardner (2001) comenta que la creatividad es el resultado de la

interacción de un creador potencial, con sus talentos, sus ambiciones y sus debilidades personales; un ámbito de actividad que exista en la cultura; y un campo, es decir, un conjunto de personas o instituciones que juzguen la calidad de las obras producidas. Esta interacción se observa similar al Modelo Estructural del Intelecto de Guilford, (1967). La creatividad, en abstracto, no se entiende cabalmente ya que la persona creativa realiza sus aportaciones en campos particulares, en un contexto sociocultural determinado. Una persona o una obra potencialmente creativa vive o se da en un entorno sociocultural, donde otras personas, grupos o instituciones evalúan la competencia de la persona o la calidad del producto (García, 2003).

Así Mitjans, (1990) en su enfoque en el que hace énfasis en el producto se destacan los trabajos orientados al establecimiento de niveles de creatividad en función de las diferentes características distintivas del producto de la creación ya que es posible definir niveles de creatividad para un producto determinado.

Este ámbito social está integrado por expertos, editores, profesionales de los medios de comunicación, escritores de enciclopedias, etc. El ámbito social emite juicios y valora la obra más provisionalmente en un primer momento con más autoridad y permanencia a medida que pasa el tiempo. En determinados campos, como la física o la biología, el ámbito lo constituyen pequeños grupos de expertos cualificados, por lo que los conocedores de una especialidad realizan evaluaciones o juicios de acciones llevados a cabo en esa especialidad. Se trata de miembros pertenecientes al ámbito, según la terminología de Csikszentmihalyi, (1988). Sin un juicio realizado por individuos o grupos conocedores del ámbito, es simplemente imposible saber si una tarea ha sido ejecutada de forma satisfactoria o ejemplar. Esto se verá de forma más detenida en el apartado de creatividad y producto. Pero en otros campos el ámbito pueden formarlos millones de personas a lo cual Csikszentmihalyi le llama nivel multipersonal ya que rebasa los límites del grupo de expertos, a veces participan grupos muy amplios juzgando la obra. La creatividad representa de manera esencial e inevitable, un juicio comunitario. La única manera de poder determinar con fiabilidad si una persona es creativa es observar el destino final de la obra que haya creado. El concepto de “campo” subraya el hecho de que la creatividad depende, en última instancia, del dictamen de la comunidad.

Entre las muchas personas y obras que son valoradas en el ámbito social, sólo un número reducido merece el calificativo de original o creativa. Las personas y obras así juzgadas remodelan, reestructuran el campo, abren nuevos caminos, plantean nuevas

perspectivas. Las siguientes generaciones de estudiosos desarrollan su actividad en un campo que ya es diferente, gracias a las aportaciones de esas personas creativas, continuando así la dialéctica de los procesos creativos.

Los tres nodos señalados no siempre cursan al unísono; por el contrario, una cierta asincronía suele ser muy fecunda para la creatividad. La asincronía se puede dar en cada uno de los nodos, o en sus articulaciones mutuas. Por ejemplo, las capacidades creativas de una persona pueden chocar en un campo establecido, o la persona puede vivir una fuerte tensión con el ámbito, o puede haber conflicto y controversia entre un ámbito y un campo.

El producto es uno de los parámetros más estudiados en el estudio de la creatividad. Una clasificación clásica es la elaborada por Taylor (en Parnes y Harding, 1962) en la que indica cinco niveles de productos creativos, en función del grado de transformación o alteración del medio que implican, que desde la creatividad expresiva que es lo más sencillo como el entrenamiento en actividades libres en edades escolares que representa una forma elemental de transformación; la creatividad productiva caracterizada por la libertad y espontaneidad de la utilización de conocimientos y materiales; la creatividad inventiva en la cual se busca obtener relaciones novedosas incluyendo métodos y técnicas nuevas; la creatividad de innovación que requiere de la flexibilidad y originalidad, aquí se observa un cambio más significativo del medio en donde es prerequisite indispensable el adecuado uso de conocimientos anteriores; y por último, en escalón más alto se encuentra la creatividad emergente en el que florecen nuevas ideas, nuevas líneas de investigación, nuevas escuelas. Se establece una reestructuración de otras experiencias. Sin embargo, ahora la capacidad de recibir las experiencias o los conocimientos, reorganizarlos, abstraerlos y sintetizarlos. Se aportan ideas radicalmente nuevas, generalmente en un lenguaje abstracto. Pertenecen a este nivel los creadores de grandes religiones, concepciones filosóficas o científicas.

Como menciona Gardner (2001), la creatividad supone un determinado nivel de cualificación y experiencia en el campo respectivo. Pero existe una tensión entre creatividad y cualificación. Se puede ser experto en un campo sin ser creativo, y posiblemente una persona puede manifestar su creatividad antes de dominar el campo y ser especialista. El experto o especialista tiene amplios conocimientos y estrategias que le permiten actuar eficazmente en ese campo, alcanzando altos niveles de realizaciones, pero ello no implica originalidad o creatividad. Algunas personas u obras creativas merecen el calificativo de geniales cuando presentan unas características tan relevantes

y valiosas, que son reconocidas como tales, más allá de una sociedad, una época o una cultura determinada, alcanzando una significación universal.

Con el objeto de su estudio, debe separarse proceso y producto, pero todo proceso creador lo es porque concluye con un producto creativo. Crear es un verbo transitivo. Y con buen rigor epistémico, se ha de comenzar explicando qué son los productos creativos. Otra cosa es que los niveles de creatividad en los productos puedan variar desde la Gioconda hasta los dibujos que pueda hacer un programa de ordenador y que no haya coincidencia entre las personas, aún siendo expertas, al valorar el mismo producto (Romo, 1997).

Desde un punto de vista positivista la mayor objetividad en la ciencia la tienen las definiciones operativas y resultan deseables para cualquier epistemólogo, aunque no siempre posible ni tampoco necesarias. Pues bien, el propósito de hablar acerca del producto implica, un loable afán operacionista aunque la idea sea remontarse a un nivel explicativo general, mucho más abstracto de lo que el operacionismo de Bridgman consideraría epistemológicamente legítimo (Romo, 1997).

En cuanto a los criterios para catalogar al producto como algo creativo encontramos similitudes tanto en Newell, Shaw y Simon (1958) como en Mc Pherson (1964) quienes en resumen y de manera integrada proponen para la identificación del talento creativo científico las siguientes características: que el producto venga de una actividad intelectual, la utilidad del producto, la novedad, que el producto haya pasado por un período de experimentación, que el producto sea el resultado de una nueva forma de analizar el problema, que los expertos en el ámbito no se imaginaran un producto con dichas características, que el producto venga de el deseo del creador y dicho producto sea la satisfacción de ese deseo.

En relación a los anteriores criterios observamos que Romo (1997) matiza en cuanto al criterio de novedad, diciendo que en sí mismo, no tiene valor, porque ideas raras, o sencillamente, falsas serían valoradas. La pura y exclusiva singularidad de las respuestas es más propia de la neurosis, daño cerebral o patologías en general. Ahí está el origen de la creencia folclórica en que el trastorno mental está fuertemente unido al genio. No todo lo novedoso es creativo, aunque lo creativo implique una innovación. Como síntesis, resultan interesantes los siguientes enfoques del valor o la calidad del producto (Romo, 1997):

- a) Transformación: un producto que reformula una situación o campo previo. Nuevas combinaciones de elementos que ofrecen nuevas perspectivas. “Un

nuevo punto de vista”, así califica Gruber (1974) a la teoría de la selección natural que reordena datos geológicos, paleontológicos, antropológicos, biológicos o psicológicos, en una nueva visión del mundo. Lo mismo cabe decir de todas las teorías que han provocado revoluciones científicas. O en el arte, del cubismo, por ejemplo, que ha revolucionado las formas de representación de la realidad de la plástica.

- b) Condensación: el producto creativo unifica la gran cantidad de información. Los hechos quedan ahora conectados en un nuevo orden, simple y complejo a la vez – algo que se puede aplicar a la teoría de la relatividad general de Einstein-. El producto fuerza al observador a contemplarlo despacio y a volver sobre él.
- c) Área de aplicabilidad: Gamble en 1963 defendía en una conferencia en Utah que un producto es creativo por sí mismo en cuanto a que genera actividad creadora adicional.

Entre las definiciones que consignan la creatividad como producto encontramos algunas como la de Gagne, (en Novaes, 1973), que sostiene que "la creatividad puede ser considerada como una forma de solucionar problemas, mediante intuiciones o una combinación de ideas de campos muy diferentes de conocimientos".

Fernández, (1967) especifica y señala que la creatividad "Es la conducta original productora de modelos o seres aceptados por la comunidad para resolver ciertas situaciones. Cuando el producto resuelve situaciones consideradas como importantes recibe el nombre de invento".

A lo largo de esta exposición se observa cómo el indicio de novedad, tanto en el proceso como en el producto, se repite en la mayoría de las definiciones. Las que siguen constatan esta noción de producto novedoso.

Vervalin, (1962) afirma que "la creatividad es el resultado de una combinación de procesos o atributos que son nuevos para el creador". Fonge, (1975) mantiene que el proceso creador consiste en "obtener una combinación de cosas o atributos, nueva o distinta en lo que respecta al creador o a los que le rodean".

Sin dejar el producto, el proceso, ni la novedad, otro puñado de definiciones se agrupan alrededor del criterio de interrelación o actividad relacionante, entendida como generadora y encuadrada en un medio.

Schachtel, (en Novaes, 1973) la define como “el resultado de una apertura hacia el mundo exterior y además el hombre no es orador solamente porque necesita expresar sus impulsos internos, sino porque necesita relacionarse con su mundo". Para Gutman,

(1967): "El comportamiento creativo consiste en una actividad por la que el hombre impone un nuevo orden sobre el entorno".

Para Gardner, (2001), las personas son creativas cuando pueden resolver problemas, crear productos o plantear cuestiones en un ámbito de una manera que al principio es novedosa pero que luego es aceptada en uno o más contextos culturales. La prueba de fuego en la aparición de una obra supuestamente creativa es la respuesta a la pregunta ¿produce algún cambio posterior en el ámbito pertinente?.

Tanto la inteligencia como la creatividad suponen la solución de problemas y crear productos incluyendo la categoría adicional de plantear nuevas cuestiones. La creatividad difiere de la inteligencia en otros dos aspectos: 1) La persona creativa siempre actúa dentro de un ámbito, disciplina o arte, o sea, no se es creativo en general, aunque se puede ser creativo en dos o más ámbitos, 2) La persona creativa hace algo que inicialmente es nuevo, pero su contribución no reside sólo en la novedad ya que es muy fácil hacer algo meramente distinto. En suma, lo que hace que una persona o una obra sea creativa es la aceptación final de su novedad.

Al entresacar algunas notas distintivas de la creatividad como producto el eje de los valores se entremezcla con el de las valoraciones. Si lo correcto, lo único, lo nuevo van teñidos del valor social que cada uno de estos conceptos tiene en su sitio-momento, avalado por las normativas intra-grupal es, esto tiene que suceder y no es extraño (González, 1981).

Faltan criterios objetivos para categorizar lo nuevo, pero, sobre todo, falta un valor psicosocial construido sobre valoraciones emocionales.

La belleza, es un criterio también psicosocial, pero unificador emocional, en la sensibilidad y última categoría de las necesidades en Maslow, entendida así como una valoración emocional que conlleva en sí más verdad y más bondad y que unificaría el criterio sobre el producto. La unicidad le viene dada por añadidura, porque la creación se convierte en re-creación y es en el individuo, quien viviéndola y reactualizándola como acto único e irrepetible, la salva del anonimato al individualizarla.

Dada tal nota distintiva, característica de la creatividad como producto, las investigaciones de Maslow, Rogers o Fromm tendrían plena cabida. Los hombres "auto-realizados" de Maslow, las "personas" de Rogers, el "hombre libre" de Fromm, el "movilizante" de Pages, el "imaginativo" de Wukmir o las "minorías activas" de Moscovici, poseen todos esas características del producto nuevo, por más que los productos difieran en su aparición formal según los dominios a los que pertenecen.

Todos los criterios participan de valores y por lo tanto, de valoraciones en los productos nuevos.

### 3.7. LA CREATIVIDAD Y LA SALUD MENTAL

El sujeto, al producir el objeto, se recrea así mismo y, de hecho, la creatividad como ámbito socializador sería educable por la propia sociedad y su divulgación sería un bien comunitario; que se pondría al alcance de cualquiera, para sentirse más sujeto movilizador, en lugar de estar sujeto a los objetos o de ser movilizad. Para ello necesitaríamos cambiar de actitud y cambiar o generar nuevas actitudes, esto se observa en el desarrollo de la creatividad como parte del fomento de la salud mental

La relación entre creatividad y salud mental, es un campo de investigación conflictivo como consecuencia de su planteamiento en controversia desde la propia epistemología del concepto. Los terapeutas, entre los que se encuentran numerosos teóricos de la personalidad, confundieron genotípicamente unidas creatividad con neurosis o psicosis, simplemente porque aparecieron fenotípicamente juntas en sus pacientes, entre los cuales también existían creativos y construyeron sobre este supuesto falso, pero generalizado como opinión. Ulmann, (1972 en González 1981). A las ortodoxias instituidas por los "normales", los "atípicos" pueden parecerles, independientemente de que lo sean o no, insanos porque son anormales de acuerdo al promedio, heterodoxos y normalmente críticos.

Existe, por otra parte, un componente ya demostrado que citamos al tratar el problema de la creatividad como aptitud en los creativos e inteligencia, que es el pensamiento divergente, el cual ya, a su vez, puede contribuir a tal estado de cosas. La manera de pensar divergente, distinta y que conduce a diversas posibilidades de solución en un problema es también atípica y en este sentido autores, como Getzels y Jackson, (1959) postulan, como divergentes de la norma social establecida.

Lombroso, (1891 González 1981) describió al genio como producto de una psicosis degenerativa del grupo epileptoide. Las genialidades son manifestaciones de los desórdenes mentales que en el creador están acompañadas por muchos signos patológicos.

Las primeras investigaciones al respecto demostraron empíricamente (Ellis, 1904 en González 1981) que efectivamente los genios ingleses tuvieron pequeñas psicosis, desórdenes nerviosos y mala salud en su niñez. Tendría, no obstante, que

conocerse si el porcentaje de enfermos en la población de los creativos es superior al de los mismos respecto de la población general, y esto, naturalmente, no se dice.

De igual manera Cox, (1926) confirma lo anterior y enfatiza además la primordial característica de dejarse llevar por el impulso de los grandes líderes, intelectuales y artistas. Claramente y generalizando, los creadores son peligrosos si atendemos a sus conclusiones. De hecho Bellak, (1958) así lo confirma, puesto que al ser unilaterales en sus intereses no reprimen sus impulsos, sino que los agotan. Lo cual, respecto de la gente, puede semejar peligro, incluso por lo incomprensible que resulta la variabilidad de este comportamiento en el mismo sujeto y lógicamente frente a la norma. Este autor también comenta que los creativos y los mentalmente disturbados, muestran fácilmente la cualidad de "regresión del ego", aunque el primero es capaz de síntesis y de incrementar sus capacidades adaptativas, posiblemente por tener la capacidad de usar tanto pensamiento divergente como el convergente.

El genio y el insano coinciden desde el enajenado inconsciente y en las tendencias primarias, pero los enfermos no pueden contrastar sus ideas con la realidad, ni encuentran medios de expresión adecuados cuando se prescinde de situaciones personales (Stein, 1953).

Wild, (1965) añade que los creadores se diferencian precisamente, porque desde su estado regresivo se muestran de una manera no regulada ni estructurada, mientras que los esquizofrénicos actúan siempre con un esquema, "si bien también ilógico", pero de un modo inflexible y rígido.

May, (1959) rompe con la corriente psicoanalítica a causa de la implícita o explícita asociación de la persona creativa con la persona neurótica. Señala la necesidad, de que no es válido reducir la creatividad a un proceso neurótico, antes bien urge que, el punto de vista de que la Creatividad sea tenida como salud y no como enfermedad, por lo tanto, fomentada. En este contexto podríamos enmarcar también las investigaciones provenientes de los aportes teóricos de Maslow, (1959), Rogers, (1959), Fromm, (1959), los cuales postulan que la creatividad es producto de la salud mental. El concepto de Maslow de auto-realización sólo es posible realizarlo en la completa integración personal entre el yo y el mundo. Por este proceso la persona unificada se abre a la experiencia y está más plena de sus propias vivencias. Maslow postula que la creatividad está inversamente relacionada respecto a la enfermedad y el estado empático demuestra que la máxima salud de la gente está en las personas más creativas. En este sentido relata la asimilación de la descripción de la salud en los individuos creativos.

Sugiere que el individuo creativo no es dependiente ni conformista, sino que es capaz de experimentar la libertad y la independencia desde constreñimientos y restricciones impuestas por los otros. Rogers, (1978), propugna precisamente desbloquear el Yo con la liberación de sí mismo en el individuo. Fromm, (1959) apologiza igualmente la libertad.

Hilgard, (1959), en torno al tema de creatividad y neurosis, acuciado por aquellos que expresan sus temores para hacer una psicoterapia por miedo a perder sus dotes creativos, se pregunta si una psicoterapia que obtenga éxito decrecería el grado de creatividad de las personas creadoras. A este prejuicio, responde que si se le socializa al individuo adaptándolo a la sociedad, la terapia perjudica al individuo creador. Por el contrario, Torrance, (1960, 1962) combate dichas opiniones. Admite que la represión del comportamiento creador en la primera infancia puede desembocar en una neurosis, pero que si un artista o científico después de la psicoterapia deja de ser creador, es que no era tal, sino un remedo o espejismo de tales comportamientos, con el objetivo único del incremento de su auto-estimación.

En realidad, dos tendencias, la socializante y el psicoanálisis, que en principio unía neurosis y creatividad, se refuerzan en esta idea. Mal podría conciliarse, si creatividad y patología se relacionan. El individuo que no crece estará adaptado, será normal, pero no alcanzará la plena maduración o “la Salud” entendiéndola no sólo como la ausencia de enfermedad sino como vehículo de potenciar al individuo. En este sentido Sosa y Duarte (2004) demostraron que si existen correlaciones positivas entre la Flexibilidad con la función yoica Regresión Adaptativa del yo y que en los niveles superiores de creatividad total que incluyo la Fluidez, Flexibilidad y Originalidad, correlacionaron positivamente con la función yoica de Procesos de Pensamiento.

Para finalizar este apartado un notable comentario de Csikszentmihalyi (1988) que deja claro no sólo la diferenciación entre el creativo y el enfermo sino que es en sí mismo descriptivo, lo encontramos en la descripción de la personalidad del creativo, denominado como persona compleja, de la cual ya se ha hecho referencia, en donde se aclara que mientras el esquizofrénico pudiera de un momento a otro estar en los diferentes polos, este lo hace sin voluntad de cambio, mientras que el genio cambia a voluntad y son estos cambios lo que lo enriquece.

## CAPÍTULO 4 LA EMOCIÓN

En el presente capítulo se abordará el significado de la palabra emoción, sus principales expositores y las teorías que han surgido para explicarlas. Asimismo la teoría de William James acerca de las emociones, expresa que éstas son reacciones fisiológicas, esencialmente por su acompañamiento sensorial, refiriéndose a un “sentimiento”. En contraste, la opinión de Aristóteles, abarca un concepto de la emoción como una forma más o menos inteligente de concebir cierta situación, dominada por un deseo; por ejemplo, en el caso de la emoción del miedo, se genera el deseo de huir. Entre estas dos teorías, tan separadas por el tiempo y el temperamento, continúa gran parte del debate moderno.

Por un lado está la participación obvia de las reacciones y sensaciones fisiológicas en la experiencia de la emoción y por otro lado, está el hecho de que nuestras emociones a menudo son inteligentes, e incluso pueden llegar a ser más apropiadas y perspicaces que las tranquilas deliberaciones de lo que llamamos “razón”. La inteligencia de nuestras emociones quizá no sea tan obvia como su condición física bruta. Sin embargo, estos dos conjuntos de consideraciones, el físico y el conceptual, son esenciales para dar cualquier respuesta adecuada a la pregunta ¿Qué es una emoción?

En consecuencia, muchas de las teorías más modernas abarcan lo que algunos han llamado la perspectiva de “dos componentes” de la emoción, uno fisiológico, y el otro cognoscitivo en el sentido de que abarcan conceptos y creencias. Los psicólogos Stanley Schachter y Jerotne E. Singer, han afirmado contundentemente esta perspectiva neoamesiana de los “dos componentes”: una emoción es una reacción fisiológica, como insistió James, pero también es una actividad cognoscitiva que pone una etiqueta, es decir, que identifica la emoción como una emoción de cierto tipo, y que abarca un conocimiento apropiado de las circunstancias.

Mientras que la psicología se fue emancipando paulatinamente de la filosofía, otras disciplinas contribuyeron también de forma importante a la investigación de las emociones, sobre todo la fisiología. Se puede precisar entonces que la psicología de las emociones tiene su origen en otras ciencias y que no es posible precisar un jalón que marque su origen. (Schmidth-Atzert, 1985).

La historia de la psicología se caracteriza por tantos significados diferentes del término emoción, que algunos psicólogos han sugerido que el vocablo sea eliminado de

los escritos psicológicos (Duffy, 1941). Sin embargo, estas proposiciones no han tenido éxito. En realidad, después de un largo período durante el cual hubo pocas opciones distintas de las opiniones de James o Cannon referentes a las emociones han aparecido muchas ideas nuevas sobre el tema durante las últimas décadas.

#### 4.1 ANTECEDENTES FILOSÓFICO DE LAS EMOCIONES.

Las más antiguas afirmaciones sobre las emociones son quizás las procedentes de hace 2,500 años, de Platón y Aristóteles que debatieron la naturaleza de las emociones, Aristóteles (384 a 322 a.C), en su *Retórica*, formuló una teoría de la emoción llamativamente moderna que resiste las críticas contemporáneas y proporciona una importante opción frente a la teoría jamesiana aún dominante.

El español Juan Luis Vives (1492-1540) estableció una doctrina acerca de las pasiones, en la que constituye un criterio fundamental de ordenación de la contraposición bueno igual a amor y malo igual a odio. En su *Ética*, aparecida por primera vez en 1744, Spinoza (1632–1677) diferencia entre las tres pasiones (deseos) fundamentales; menciona las ganas, la alegría y la tristeza. De éstas derivaba otras numerosas pasiones o afectos, pero insiste en el poder de la mente racional para guiar las acciones que él consideraba pasiones acertadas. Maine de Biran (1766-1824), filósofo y político francés describió algunas emociones, diferenció entre emociones activas y pasivas y adjudicó a cada una de ellas funciones corporales, tema del cual también se ocupó Gesenius en un tratado que apareció en el año de 1786 (Schmidth y Atzert, 1985).

Descartes (1596-1650) no sólo habla de las influencias de la emoción en la razón, sino también del proceso inverso, proponiendo que un individuo puede generar las emociones necesarias y funcionales para afrontar una situación mediante el pensamiento (como el programarse y sentir coraje en una batalla), por lo que la búsqueda de la felicidad sólo es fructífera mediante una comprensión completa de todo tipo de interacción entre el hombre y su mundo, incluyendo los aspectos emocionales.

Hume (1711-1776) desestima las virtudes absolutas de la razón y afirma que nuestras pasiones nos conducen tanto a lo bueno como a lo malo, siendo fundamentales en cualquier cuestión sobre la ética y los valores morales. Las emociones y los pensamientos se encuentran en una red de impresiones del mundo que se afectan mutuamente.

Kant (1724-1804) aunque dice que las emociones son intrusivas, debido a la falta de control que se tiene sobre ellas, comenta que nada grande se puede realizar sin pasión. Esta frase hace referencia a la voluntad del ser humano, en otras palabras, podría estar indicando la influencia de la razón. En un sentido positivo Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) cita que “La pasión tiene más razón que la razón”, al parecer un siglo después se le ha reconocido a este autor, aunque a diferencia de su pesimismo y nihilismo, ahora se retoma la importancia en la emoción pero desde un punto de vista constructivo y prosocial.

Muchos temas que más tarde fueron abordados por la psicología habían sido tratados ya, en parte, varios siglos antes por filósofos; como la clasificación de las emociones en diversas categorías o con arreglo a determinadas dimensiones, así como su relación con modificaciones corporales. Incluso la idea de que las emociones son explicaciones intelectuales de procesos somáticos surgió hace ya tiempo. Nietzsche (1844-1900) afirmaba en la *voluntad de poder*: “los afectos (emociones) son construcciones del intelecto”, esta idea quedó sin investigación hasta la llegada de los cognitivos (Schmidh-Atzert, 1985).

#### 4.2 PRIMEROS ESTUDIOS DE LAS EMOCIONES.

En cuanto a la tradición evolutiva, Darwin ( en Plutchik, 1987 y Damasio 2006) reconoció que el proceso de evolución no sólo se aplicaba a las estructuras anatómicas, sino también a la “mente” del animal y a su comportamiento expresivo. Supuso que la inteligencia (concebida como la habilidad para razonar), la memoria y las emociones tenían todas una historia evolutiva, y que se podía identificar a todas ellas en diferentes niveles filogenéticos. Darwin comenzó a recopilar evidencia para este punto de vista, y en 1872 publicó su libro clásico *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*. Esta obra ha ejercido una gran influencia sobre el pensamiento contemporáneo respecto al concepto de la emoción y es la fuente de la tradición evolutiva.

Es evidente que el concepto de Darwin respecto al comportamiento expresivo es funcional. Las expresiones emocionales desempeñan ciertas funciones en la vida de los animales, ya que actúan como señales y como preparación para la acción. Comunican información de un animal a otro sobre lo que es probable que ocurra y de ese modo influyen en las posibilidades de supervivencia.

También Darwin, consideró otro problema importante, el carácter innato en las expresiones emocionales. Opinaba que muchas de ellas, si no es que todas, poseen dicho carácter, es decir, no son aprendidas. Empleó cuatro tipos de evidencia para sus conclusiones respecto a la base innata de las expresiones emocionales: 1) Algunas expresiones emocionales aparecen en forma similar en muchos animales inferiores; 2) algunas expresiones emocionales aparecen en niños muy pequeños en la misma forma que en los adultos, antes de que haya habido oportunidad de aprendizaje; 3) algunas expresiones se muestran de modo idéntico en los que nacen invidentes como en los que poseen una vista normal; 4) algunas expresiones emocionales aparecen en forma semejante en razas y grupos humanos sumamente distintos. En este último punto, hay que en mundo, que en la época en que Darwin investigó, dista mucho de la actual globalización e hipercomunicación. Los cuatro puntos anteriores, hacen notar que aun cuando muchas expresiones no se aprenden, una vez que han sucedido pueden emplearse, en forma deliberada y consciente, como medios de comunicación. Pueden también inhibirse voluntariamente bajo las condiciones más extremas. Darwin sugirió que el reconocimiento de la emoción dentro de la especie era tal vez innato y tenía un significado de adaptación (Plutchik, 1987).

Después de que Darwin publicó su libro sobre las emociones, el filósofo y psicólogo norteamericano William James presentó una nueva forma de considerar la emoción y, al mismo tiempo, fundó una segunda tradición de importancia en la psicología de las emociones (James, 1884). Tanto James, como el fisiólogo danés Carl Lange, desarrollaron reflexiones acerca de las emociones de forma independiente y las publicaron en 1884 y 1885, respectivamente, coincidiendo ambos en una afirmación esencial: las emociones son una consecuencia de modificaciones corporales. Esta idea básica de “teoría de James y Lange” es expresada con frecuencia mediante la frase siguiente: “No lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes por que lloramos”. Según James la emoción surge por que se percibe un objeto; como reacción a ello se provocan determinados reflejos corticales en cuanto a modos de comportamiento y cambios fisiológicos, el sujeto percibe estas reacciones y tal percepción es idéntica a la emoción. Por su parte, Lange (1910) postuló además la presencia en el cerebro de un “centro vasomotor” que provocaría las reacciones corporales (Schmidh y Atzert, 1985).

En la fase temprana de la psicología, el método consistente en la autoobservación (introspección) fue un instrumento importante para la investigación de los sentimientos. Wilhelm Wundt (1910) diferenció entre un “método basado en la

impresión” que es equivalente a la introspección y un “método basado en la expresión” refiriéndose al registro de modificaciones objetivas. Consideraba, sin embargo, que la introspección era el método más adecuado para abordar el problema. Este método era discutido desde entonces, pero sus partidarios tenían argumentos para defenderlo. Contra la objeción de que no se podía sentir una emoción y observarla al mismo tiempo científicamente, se rebatía diciendo que el análisis científico se podía posponer, confiando luego en la memoria. Al argumento de que la autoobservación aminoraba o debilitaba las emociones, se aducía que ello no era exacto, puesto que, en último término, no se puede suprimir un sentimiento desagradable dirigiendo sencillamente la atención sobre el mismo (Fröbes, 1950). La importancia de la investigación introspectiva de las emociones consiste en establecer como objeto de investigación la vivencia subjetiva de los sentimientos. El método de introspección es rechazado en la actualidad, en su lugar se utiliza una variante que hace referencia a la clasificación de los propios sentimientos a base de cuestionarios y escalas graduadas, lo cual se explicará posteriormente con más detalle.

Ni James ni Lange pudieron aportar resultados experimentales en apoyo a su teoría; sin embargo, Sherrington, fisiólogo inglés, realizó experimentos con perros a fin de buscar apoyo empírico. Sherrington (1900, en Schmidh y Atzert, 1985) basándose en la teoría de James y Lange, afirmaba que las emociones se sustentan en información transmitida al cerebro acerca de la reacción corporal, por lo que si se impide esta información retroactiva, no se darían las correspondientes emociones. Su comprobación se basó en seccionar en perros las conexiones nerviosas existentes entre el cerebro y el resto del cuerpo y los animales continuaron mostrando signos de furor, alegría, miedo y asco, todo ello pareciendo refutar la teoría de James y Lange. Pero esta argumentación se cuestionaba, en cuanto a si las conductas emitidas por los perros de Sherrington, realmente son emociones.

Otros intentos por comprobar o refutar la teoría de James y Lange fueron los de Sturgis y los de Maraño. En el primero, Wearn y Sturgis (1919) se basaron en que la percepción de los síntomas corporales habría de dar lugar a las emociones como proponía James y Lange; para esto utilizaron inyecciones de adrenalina en una sección de reclutas, de los cuales, una parte de ellos reaccionaron manifiestamente con miedo y fueron clasificados como neuróticos y por lo tanto no aptos para el servicio. Por su parte Maraño (1924) los clasificó según sus reacciones; en algunos no surgieron modificaciones, mientras que otros mostraron los típicos síntomas de excitación pero no

experimentaron emociones y tan sólo en un reducido número la adrenalina provocó síntomas corporales y emocionales, por tanto la teoría de James y Lange no pudo ser ni confirmada ni refutada completamente.

Por su parte Schachter y Singer (1962) presentaron una teoría que puede considerarse como desarrollada a partir de la de James y Lange, en la cual la vivencia emocional está basada principalmente en información retroactiva acerca de la expresión facial. La novedad consiste en que a la excitación fisiológica, que continúa siendo una condición necesaria pero que ahora se concibe de forma no específica, se suma como un segundo factor necesario, la valoración cognitiva dependiente de la situación, es decir, la interpretación de esta excitación no específica. La primera es responsable de la intensidad, la segunda de la calidad material de la emoción.

El experimento de Schachter y Singer se basó en inyectar adrenalina a algunos sujetos para provocar excitación, situándolos a continuación en diferentes condiciones experimentales; en una condición el investigador simulaba euforia y en otra, enfado. Según lo esperado, por lo menos una parte de los sujetos se sintieron contagiados emocionalmente y reaccionaron con una emoción similar a la del modelo. Sin embargo, no se ha podido reproducir de forma suficientemente inequívoca hasta ahora (Walschburger, 1980; Zimbardo-Ruch, 1978; Schwanenberg, 1981; Oswald, 1981).

Las tesis básicas de Schachter y Singer eran las siguientes: 1) Los estados de excitación fisiológica provocados artificialmente en el experimento por medio de una inyección son condición necesaria, pero no suficiente, de la vivencia de emociones; 2) Los estados de excitación fisiológica sólo podrán desencadenar emociones si la persona sabe por qué está agitada; por consiguiente, puede efectuar valoraciones relacionadas con el acontecimiento, con el objeto y con la situación. Dichas valoraciones confieren a la excitación su significado material; 3) Si una persona se encuentra en estado de desorientación y, por tanto, no sabe por qué está agitada, busca las razones y trata de orientarse en este sentido, por tanto la calificación del estado de excitación depende de la explicación que la persona misma encuentra en este sentido.

Es cierto, sin duda, que en una situación de desorientación relativa, como la que representan los experimentos mencionados, puede surgir inseguridad con respecto a la propia posición. No es tampoco improbable que en tal situación inestable se busquen modelos o prototipos que interpreten mejor la situación. Desde esta perspectiva, el comportamiento de los sujetos del experimento de Schachter y Singer no es ciertamente irracional. Pero tales situaciones se producen raras veces en la vida cotidiana. Además,

la distinción de como los factores independientes entre la excitación y su interpretación no sólo es improbable, si tenemos en cuenta la vivencia cotidiana, sino científicamente insostenible (Zimbardo-Ruch, 1978; Schwanenberg, 1981). Nadie piensa seriamente si en una situación siente temor o está enfadado; en todo caso, son frecuentes las mezclas de sentimientos. Asimismo, hay quien opina que para que tengan lugar las emociones no deben producirse necesariamente reacciones fisiológicas (Oswald, 1981).

Las hipótesis de Schachter y Singer son interesantes sobre todo por razones históricas, pues se encuentran situadas exactamente entre las teorías de orientación fisiológica como la de James-Lange, por una parte, y las teorías cognitivas modernas, como la de Lazarus, por la otra.

Otra teoría sobre las emociones que tiene un gran valor es la de Izard, quien parte de que existen dos concepciones relativas sobre cómo actúan el comportamiento y la expresión facial sobre el estado afectivo. Izard (1971, 1977) destaca la importancia de la expresión del rostro señalando que existen dos conexiones entre los músculos faciales y determinadas estructuras cerebrales. Una de ellas sirve para transmitir impulsos cerebrales a los músculos de la cara, a fin de provocar determinadas expresiones faciales programadas genéticamente. La otra se encarga de informar retroactivamente al cerebro acerca de las actividades musculares. La elaboración en el cerebro de esta retroalimentación de los músculos faciales da lugar a la vivencia directa de una emoción. Ya que las distintas expresiones faciales se diferencian entre sí, esta retroalimentación puede provocar también diversas emociones, por lo que una expresión de enfado da lugar a enfado, una expresión de angustia a angustia, etc. Según Izard, el resto de la musculatura y las vísceras tan sólo poseen una importancia secundaria en este sentido. Desempeñan tan sólo un papel en cuanto al mantenimiento de una emoción y expresan algo acerca de su intensidad. La cualidad de una emoción está exclusivamente determinada por la retroalimentación de los músculos faciales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede hablar de un paralelismo entre la teoría fisiológica de James y Lange y la de Izard, en donde las emociones son consecuencias de las modificaciones corporales; para los primeros, éstas se desencadena por el cerebro y para el segundo, a partir de las modificaciones faciales.

El fisiólogo norteamericano Walter B. Cannon (1929) desarrolló otro modo de explicar diversos fenómenos emocionales, mientras que en la teoría de James y Lange la reacción corporal desencadenada por el cerebro primeramente en la periferia (el cuerpo)

para ser percibida como emoción, Cannon renunció a este “rodeo” y consideró la vivencia subjetiva como consecuencia directa de procesos neurofisiológicos.

Cannon concluyó que la experiencia emotiva depende de que ocurran descargas neurales del tálamo óptico. En vez de suponer que hay una secuencia directa de eventos que relacionan la percepción al sentimiento como opinaba James, Cannon propuso que la descarga talámica que es transmitida a los órganos terminales a través del sistema nervioso vegetativo, produce tanto una experiencia emocional como una serie de cambios corporales. En conclusión, admitió que el tálamo, sería el responsable tanto de la aparición de sentimientos subjetivos como de reacciones corporales. Lo que le interesaba especialmente era la reacción fisiológica; ésta, afirmaba Cannon, es desencadenada por el tálamo.

Es interesante observar como esta discusión de la emoción es plasmada en el ambiente artístico como es el caso de las técnicas de actuación de Konstantín Stanislavski y el de Jerzy Grotowsky, el primero correspondería a la teoría cognitiva y el segundo a la teoría fisiológica en especial la de James, Lange e Izard, en relación a que los cambios gestuales producen emociones.

Stanislavski proponía que el actor debe someterse a sí mismo a una constante creación de emociones internas (técnica vivencial) lo que permite la interrelación entre audiencia y actor, pues son los espectadores quienes finalmente se ven reflejados en la interpretación. Esto se debe a que el actor debe frecuentemente recurrir a las experiencias personales para representar las emociones y lograr así la conexión con la audiencia sin artificios. Grotowsky en cambio, proponía la utilización del cuerpo a partir de sesiones de entrenamiento, muy rigurosas y exhaustivas, para generar emociones tanto en el actor como en el espectador.

#### 4.3. TEORÍAS PSICOLÓGICAS DE LA EMOCIÓN.

##### 4.3.1. *El Psicoanálisis.*

En 1895 Freud publicó su libro *Estudios sobre la histeria* en el cuál describió el desarrollo de su nueva teoría sobre el origen de esta enfermedad, al mismo tiempo que sentó las bases para una teoría de la emoción. A medida que creció su experiencia con los pacientes, llegó a la conclusión de que la represión de las memorias cargadas emotivamente era la base de todos los síntomas neuróticos, y no sólo de los asociados con la histeria.

Las ideas de Freud sobre los afectos (término psicoanalista de las emociones) se basan en su teoría de pulsiones, las cuales pueden ser de dos tipos: pulsiones de vida que incluyen los afectos positivos y buscan el placer y pulsiones de muerte la agresividad, destructividad y los afectos negativos. Estas pulsiones debían considerarse como estímulos internos que afectan el comportamiento de cada individuo regulando la dirección y el tipo de acción (Plutchik, 1987).

Si bien, el concepto de pulsiones de Freud no era una teoría de las emociones, sí proporcionó una base para las interpretaciones psicoanalíticas de dos afectos principales, la ansiedad y la depresión. Por lo tanto, se pueden considerar las opiniones de Freud respecto a la angustia como un ejemplo de su pensamiento referente a los afectos.

Una segunda hipótesis que propuso Freud sobre la angustia en 1915, consiste en que los afectos eran básicamente una forma de energía que requería alguna clase de expresión directa e indirecta. Si existía represión o inhibición de afecto, entonces la energía de la emoción tenía que expresarse en la forma de mecanismo de desborde neurótico, como las fobias, las obsesiones o los rituales compulsivos. Desde este punto de vista, la angustia era considerada como consecuencia de la represión de la emoción. Freud presupuso, asimismo, que las emociones que intervenían estaban siempre relacionadas con conflictos respecto a la pulsión sexual.

El psicoanalista David Rapaport (1950) ha sintetizado estos conceptos al decir que la noción psicoanalítica de los afectos presupone: 1) que ocurre un proceso inconsciente entre la percepción del estímulo que evoca la emoción y el cambio periférico autónomo o visceral; 2) que el cambio autónomo periférico y el sentimiento de la emoción son ambos procesos de descarga de la misma fuente de energía impulsora; y 3) como se expuso anteriormente, al igual que Oswald (1981), opina que todas las emociones son mixtas, ya que son expresiones de conflictos.

Aunque se privilegia la idea de que la emoción se crea de manera interna por medio del inconsciente se puede argumentar que los psicoanalistas trabajan bajo la suposición de que una persona puede equivocarse respecto a lo que siente o incluso no darse cuenta de ello, y que el terapeuta puede estar en mejor posición que el paciente para determinar los verdaderos sentimientos de éste. Además, podría suceder que las personas se confundan respecto a sus propias emociones, a pesar de que otros ajenos a la emoción puedan reconocer los afectos implicados; como lo indica el caso de un chico que dice odiar a una chica que vive en la misma calle, pero que posteriormente descubre

que la ama, mientras que las demás personas ya reconocían con anterioridad las emociones del chico en cuestión.

#### 4.3.2. *El Conductismo*

Calhoun y Solomon (1992) opinan que los filósofos que defienden la teoría de la sensación y la teoría fisiológica de la emoción hacen del sentimiento o experiencia subjetiva de la emoción el centro de sus análisis, mientras que los proponentes de las teorías conductuales se concentran en otro rasgo prominente de la emoción que es la conducta emocional. Para ellos, la conducta observable, y no la experiencia privada, es la base para analizar la emoción. Algunos teóricos conductuales incluso niegan que el sentimiento de la emoción desempeñe algún papel en el análisis de la emoción. Este viraje del “sentimiento” de la “emoción” a la conducta emocional refleja una diferencia en la forma en que los teóricos conductuales ven las emociones. Mientras se trate de llegar a lo que es una emoción pensando en las propias experiencias de la cólera, el amor y otras semejantes, parece natural pensar que la emoción es principalmente algo que se siente en el interior; sin embargo, no sólo se experimentan las propias emociones, sino que *se observan* las emociones de los demás. Se puede percibir la culpabilidad en el rostro de alguien, el fulgor de la hostilidad, o el enrojecimiento de la excitación; y quizá se escuche el temblor del pesar en la voz de otro o la cólera en la injuria verbal. Además, es posible descubrir los verdaderos sentimientos observando las propias acciones; como estar hablando constantemente de otra persona y sólo entonces darse cuenta de que se está enamorado. Hay también buenas razones filosóficas para observar la conducta en vez de concentrarse exclusivamente en el sentimiento subjetivo, en el análisis de la emoción. Como ya se verá posteriormente, al afirmar que las emociones son experiencias privadas e internas se llega a la conclusión paradójica de que no es posible equivocarse sobre las propias emociones y de que nunca se puede conocer confiablemente las emociones de los demás.

La conducta emocional es realmente un término global que cubre una gran diversidad de comportamientos; entre éstos están las acciones físicas y verbales de tipo deliberado o voluntario, como gritar de gozo y abrazar afectuosamente a un amigo; las conductas innatas o reflexivas, como llorar de tristeza o sobresaltarse por un sonido inesperado; las denominadas conductas fisiológicas, como el rubor de la vergüenza; así como las conductas cognitivas o los pensamientos no expresados. Además, los conductistas especifican ciertas propiedades de las emociones, como el que algunas

conductas emocionales pueden ser aprendidas y depender de la cultura (por ejemplo arrodillarse por reverencia), mientras que otras, como el rubor, son innatas; asimismo, pueden haber expresiones voluntarias de la emoción, como involuntarias. Además, la mayor parte de los escritores contemporáneos que abogan por las teorías conductuales hablan no sólo sobre la manifestación o actuación real de las conductas emocionales, sino también sobre una disposición a exhibirlas. Gilbert Ryle (1949) por ejemplo, argumenta que la cólera es una tendencia o disposición a gritar, enrojecer y lanzar insultos, en la misma forma que la fragilidad es la tendencia a hacerse pedazos cuando lo golpean.

Como crítica a la postura conductista, recordemos como ya se explicó con anterioridad que Charles Darwin fue el primero en hacer un estudio extenso de la conducta emocional y trató de explicar su origen en su utilidad para la supervivencia. Estrictamente hablando, el trabajo de Darwin sobre la conducta emocional no es una teoría de la emoción. Para él, la conducta emocional no constituye ni el total ni lo primordial de la emoción, sino que más bien la expresa o es un signo de la emoción. La propia emoción es un fenómeno preciso, que *causa* la conducta emocional.

Dewey (1967), argumenta que la conducta emocional no es causada por una emoción preexistente. La conducta es determinada por la situación y se puede explicar refiriéndose a movimientos que fueron originalmente útiles, o que todavía lo son, para hacer frente a una situación de este tipo. Por ejemplo, el temblor y la respiración acelerada caracterizan al temor porque preparan la huida de una situación peligrosa. En consecuencia, Dewey concluye que las conductas emocionales, son provocadas directamente por los estímulos externos y no por algún sentimiento interno llamado emoción.

Los psicólogos conductistas John Watson considerado el padre del conductismo y B. F. Skinner, así como los conductistas filosóficos como Gilbert Ryle, evaden la idea de que la conducta meramente expresa, señala algún fenómeno emocional privado e interno. En vez de eso, argumentan que la conducta y la disposición a comportarse así en realidad constituyen la propia emoción. En *The Concept of Mind*, Ryle (1949) argumenta que todos los términos mentales (por ejemplo “se siente enojado”, “cree”, “sospecha”) se pueden definir únicamente en términos de conducta, y que todas las atribuciones de estados o sucesos mentales a sí mismos y a los demás se pueden justificar plenamente apelando a la conducta de una persona, o a su disposición a comportarse de formas características. Esto significa, en efecto, que como los términos

mentales se refieren a la conducta y a la disposición a comportarse en determinada forma, los estados y sucesos mentales, incluyendo las emociones, no son más privados que los estados físicos.

En 1924 Watson, sugería que la emoción es siempre disruptiva de la actividad organizada y que los patrones básicos de las reacciones emocionales no son aprendidos. Según Watson, el aprendizaje o condicionamiento entran en el proceso para “romper” e inhibir de modo parcial la expresión del patrón hereditario de la emoción. Él concibe la emoción como un grupo de respuestas que ocurren con alguna constancia y regularidad a un estímulo dado. Su distinción entre tipo de patrón y nivel de actividad, por importante que sea, sólo ha recibido atención sistemática en años recientes.

Tolman (1923) indicó que la emoción no es el comportamiento exhibido que muestra una persona, sino más bien es la inclinación o impulso para tal conducta, sugiriendo así que la emoción es cierta clase de estado hipotético o predisposición para la acción; en otras palabras, que la emoción no se puede definir sólo como respuestas, o sólo estímulos, sino en términos de las relaciones entre los dos. En la emoción las reacciones del organismo están preparadas para afectar o cambiar la situación estimulante. Por ejemplo, en el miedo se puede considerar la mayoría de las respuestas como actuando para proteger de algún modo al individuo contra el estímulo, y en la ira, la mayoría de las respuestas actúan para vencer o destruir al estímulo. Por lo tanto, se puede definir la emoción como un impulso o tendencia hacia un tipo particular de resultado de conducta o de estímulo que afecta la respuesta”.

Skinner (1953) parece estar dispuesto a conservar el concepto de emoción como una especie de estado hipotético que representa una disposición a actuar de cierta manera. Explica la emoción como un estado particular de fuerza y debilidad, en una o más respuestas. Millenson (1976) concluye sus declaraciones teóricas indicando que el comportamiento emocional parece a menudo tan poco relacionado con las consecuencias reforzadoras que se creía no adaptativo e inútil; por lo que la mayoría de los individuos intentan algún grado de control sobre su propio “comportamiento inútil”. Esto se puede hacer por lo menos de tres maneras: un modo de lograr el control sobre las emociones es mediante la adaptación o habituación. La exposición repetida de un animal a una situación nueva conduce en forma gradual a una disminución del comportamiento inicial del animal, ya sea temor, agazaparse, paralizarse u orinarse; poco a poco el estímulo pierde sus propiedades de refuerzo positivo o negativo, que en técnicas conductuales, se le conoce como desensibilización sistemática. Una segunda

manera de control se logra mediante la evitación; así, una persona que juega tenis mal, puede evitar las reacciones emocionales de cólera o ansiedad por perder, con el simple hecho de evitar jugar tenis. La última manera de conseguir el control, se basa en la idea de que las actividades musculares (operantes) pueden inhibir o disfrazar los comportamientos emocionales. Conservar tieso el labio superior o manifestar un rostro sin expresión, son ejemplos de acciones deliberadas para ocultar o modificar las reacciones emocionales.

#### *4.3.3. El Cognitivismo*

En las teorías fisiológicas de Descartes y James, la conciencia prácticamente no desempeña ningún papel, ya que no se ve en el razonamiento como algo que contribuye ni parcialmente a generar o mantener la emoción. Para estos autores, las emociones son respuestas reflejas inmediatas a situaciones sin el intermediario de una interpretación o cognición consciente del contexto emocional. Aquí la emoción verdaderamente se encuentra opuesta a la razón, entendiendo ésta como cualquier clase de actividad cognoscitiva o interpretativa. En el extremo más lejano a la perspectiva fisiológica se encuentra la que se puede llamar teoría “cognoscitiva” de la emoción: aquella en que las emociones son consideradas total o parcialmente como respuestas de cogniciones, o como algo que depende lógicamente o causalmente de las cogniciones.

Sobre la base de estudios experimentales, los cognitivos argumentan que un estado de excitación fisiológica y una conciencia e interpretación de la propia situación son cruciales para la emoción. El hecho de que nos salga al paso un hombre armado en un callejón oscuro puede inducir excitación fisiológica (como en la teoría de James y Lange), pero la experiencia del temor depende de una interpretación cognoscitiva de las implicaciones de la situación. Se debe invocar todo un sistema de conocimiento y de experiencia pasada respecto al uso de armas y la probable intención de cualquiera que merodea en una callejuela oscura con un arma. A falta de esas cogniciones, no se experimentará ningún trastorno psicológico que se pueda clasificar como emoción.

Según esta corriente, una persona podría interpretar el mismo estado de estimulación psicológica como alegría o cólera, o cualquier otro estado emocional, dependiendo de su propia interpretación de la situación. De ahí la relevancia de la frase del filósofo griego Epícteto retomada por Albert Ellis (Ellis y Blau, 1998) para el desarrollo de la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC), la cual versa de la siguiente manera: “las personas no se perturban por los acontecimientos, sino por lo que

creen acerca de los acontecimientos”, por tanto, para Ellis lo que genera las consecuencias negativas entre las que podemos mencionar a las emocionales, conductuales y fisiológicas, no son los hechos en sí, sino las cogniciones a las cuales este autor les llama creencias irracionales. De esta forma y siguiendo a Robert Sapolsky (1995) se concluye que ante una situación, si se piensa en algo funesto, el organismo funciona mal y genera un desgaste, muchas veces innecesario, debido a emociones intensas producidas por los pensamientos. Tal es el caso de la disminución del hipocampo, ocasionada por la segregación de hidrocortisona (hormona del estrés), la cual es generada a su vez, por los pensamientos negativos acerca del mundo, del futuro y de sí mismo, a lo que Beck (2005) denomina la triada cognitiva y sirve como hipótesis explicativa de la depresión exógena.

Tal es la importancia de las creencias o pensamientos acerca de los sucesos, que los filósofos escolásticos de fines de la Edad Media señalaron un rasgo curioso de la intencionalidad, al que llamaron “inexistencia intencional”. Esta terminología fue introducida de nuevo a la filosofía moderna por Franz Brentano en el siglo XIX, quien señala que no es necesario que exista el objeto de una emoción o de cualquier “acto mental”, como un objeto intencional. Por ejemplo, una persona puede enamorarse de un personaje que aparece en una novela o en una película, de alguien que no existe. A menudo las personas se enojan por sucesos que luego resulta que no ocurrieron, y se condolecen por supuestas pérdidas, que posteriormente se descubre que fueron informadas falsamente. Esos ejemplos suscitan tremendos problemas ontológicos, que han sido objeto de debates filosóficos durante siglos; pues el “objeto” de esas emociones no es un objeto real, y en consecuencia, la conexión entre la emoción y su objeto no puede ser la relación ordinaria entre sujeto y objeto.

Después de revisar la historia de los conceptos concernientes a la naturaleza de los “sentimientos”, Magda Arnold (1960) concluyó que todas las emociones presuponen evaluación de las situaciones estimulantes como buenas o malas. Esas evaluaciones a menudo son “intuitivas”, y dependen de la memoria. Así Pues las apreciaciones cognoscitivas conducen a reacciones emocionales.

En los escritos de Lazarus, Averill y Opton, (1970) se puede encontrar un tema semejante. Hacen notar que todos los organismos evalúan su ambiente y que las emociones dependen de tales apreciaciones cognoscitivas previas. Recalcan, asimismo, su creencia en que esa reacción emocional es distinta a causa de la apreciación particular que condujo a ella. Distintas apreciaciones llevan a diferentes emociones.

Schachter y Singer, (1962) y George Mandler (1962) fueron los primeros en proponer una teoría fisiológica-cognitiva de emoción. Para Schachter (1964) un estado emocional es un resultado de la interacción entre la activación fisiológica se conceptualiza como un arousal generalizado y difuso que determina la intensidad pero no la cualidad de la emoción. El tipo de emoción vivida por la persona estaba determinada por la evaluación cognitiva de la situación.

Schachter y Singer (1962) y Schachter (1970) dicen que las reacciones emocionales son determinadas por la interpretación del individuo en una situación. No obstante, han agregado dos suposiciones a esta aseveración: 1) que un estado de estimulación psicológica debe existir antes de que pueda ocurrir un sentimiento emocional; 2) que el patrón específico de estimulación psicológica no es relevante a la distinción que hacen las personas entre los diferentes estados sentimentales. Aun cuando varios autores han puesto en duda la validez de los dos supuestos, nadie ha rebatido el papel de la interpretación que influye en las emociones.

Lazarus (1968) señala que la supervivencia de los individuos y de los grupos requería una adaptación efectiva a los peligros inherentes en todo ambiente. A fin de sobrevivir, el organismo tiene que poder identificar y eliminar” los estímulos que no son importantes para él, por tanto tal evaluación, identificación o apreciación, determina el sentimiento emocional que lo sigue y la respuesta adaptativa y de mejor manejo de la situación. Cuando el instinto para resolver la situación es de evitarla, entonces aparece el miedo; por otra parte cuando es el ataque el impulso para enfrentarse a las circunstancias, surge la cólera”. Esto lleva a su definición de la emoción como un trastorno complejo que incluye tres componentes principales: 1) afecto subjetivo; 2) cambios fisiológicos relacionados con formas especie/específicas de movilización para acción de adaptación, y 3) de impulsos de acción que tiene cualidades tanto instrumentales como expresivas. El trastorno somático surge del impulso actuar que, en parte, define en forma biológica a la emoción particular. La cualidad intensidad de la emoción, así como su impulso de acción, dependen de un tipo particular de evaluación cognoscitiva del significado presente o anticipado de la transacción para el bienestar de la persona” (Lazarus, 1975). Es debido a este énfasis en la evaluación cognoscitiva.

En la teoría de Lazarus (1991) lo específico es el carácter cognitivo, motivacional y relacional de las respuestas emotivas. Para ello incorpora el concepto de "*appraisal*" o evaluación de los estímulos, en donde, la emoción surge de la evaluación que la persona hace del estímulo o acontecimiento en relación a sus propios objetivos, metas o deseos.

La reacción surge así de una evaluación o proceso cognitivo que relaciona el acontecimiento con los objetivos de la persona (concepto motivacional).

El "*appraisal*", en síntesis, consiste en la evaluación de la relación entre el acontecimiento y los objetivos de la persona y está compuesto por cinco consideraciones: 1) la relevancia es la evaluación de si el acontecimiento afecta o no los objetivos de la persona; 2) la congruencia es la evaluación de si es favorable o contrario a los objetivos de la persona; 3) la atribución o "culpa" se refiere a la evaluación de cuál es la causa del acontecimiento: el mismo sujeto, otra persona, la naturaleza, etc.; 4) la capacidad de afrontamiento es la evaluación que hace la persona sobre su capacidad de soportar y/o modificar el acontecimiento y 5) el pronóstico se refiere a lo que cree el sujeto que sucederá en el futuro.

Estos aspectos de la evaluación permiten determinar, cuál será la respuesta emotiva de la persona ante una situación o estímulo. Esta evaluación no sólo está sustentada por los objetivos o deseos, sino también está influida por los sistemas de creencias, normas, actitudes, inferencias, etc. En resumen, con el sistema cognitivo completo de la persona.

Con arreglo a esta valoración de las propias posibilidades de confrontación se proyectan y realizan tentativas de superación. Estas abarcan desde tentativas directamente orientadas a modificar la situación hasta formas de elaboración intrapsíquicas tales como, por ejemplo, la represión o negación.

El papel que desempeñan las emociones en este proceso es casi siempre consecuencia, no causa, de las valoraciones cognitivas. Por ello no se les puede asignar tampoco primariamente funciones motivadoras (como, por ejemplo, en Izard). El fundamento sobre el que se basa la decisión de realizar las acciones son las valoraciones cognitivas. Las emociones no son tampoco fuentes de energía como sugiere, por ejemplo, James, Freud o Schachter y Singer, sino actitudes afectivas y en cuanto a tales modelos complejos de reacción que siguen a las valoraciones cognitivas como su calidad emocional, o constituyen propiamente un elemento integrante de esa valoración. Así, por ejemplo, en el miedo se expresa la valoración de la apreciación cognitiva de no poder afrontar una amenaza con suficientes medios propios. Cada emoción particular está asociada a un proceso específico de valoración o a un juicio, por tanto, toda emoción contiene, por consiguiente, una valoración propia inconfundible que hace referencia a la propia situación actual.

La teoría cognitiva a dado explicación a la función de la emoción en la evolución y en el aprendizaje. Desde el punto de vista de la evolución, la cognición se desarrolló para predecir el futuro. El desarrollo de la cognición es una forma de elaborar mapas, la cognición proporciona un modelo de ambiente y claves de información en un código neural. La combinación de la información sensorial y de la capacidad aumentada de la memoria, llevó a la habilidad para designar nombres a los objetos, crear conceptos y relacionarlos entre sí.

El desarrollo de los conceptos abstractos que denotan clases de eventos significó un escape del presente. La habilidad incrementada para clasificar el ambiente creó la posibilidad de predecir las necesidades futuras. Se desarrolló el lenguaje, no sólo como una extensión del sistema de llamada que es común entre las aves y los mamíferos, Sino más bien como una representación especie-específica especializada del sistema cognoscitivo en evolución. Las señales sonoras tienen funciones más bien específicas en los animales. Actúan como señales de alimento, de amenaza, de cortejo, de dominio y de sumisión, como marcas de territorio, o señales de contacto madre-cría, o de pérdida.

Asimismo, debe hacerse notar que la capacidad de aprender es otra función que ha evolucionado en forma constante por todo el reino animal (Campbell, 1966). También se puede considerar el aprendizaje como una especie de proceso de formación de conceptos; pero aquí nuevamente la función del aprendizaje es hacer más predecible el comportamiento futuro.

Las cogniciones pueden considerarse como ciertos tipos de señal o como funciones que utilizan símbolos, evolucionados en los animales inferiores y en los humanos con el objeto de predecir eventos con significación biológica. Las predicciones están al servicio de las necesidades y de las emociones.

En un escrito en el que comparaba a los hombres con las computadoras, Neisser (1963) discutió, asimismo, el concepto de que la cognición está al servicio de las necesidades y de las emociones. Neisser hizo también notar que existen otras dos características básicas de las personas que están ausentes en las computadoras. La primera es que la historia particular del desarrollo cognoscitivo de un individuo “deja su marca en una persona en la forma de una organización jerárquica de objetivos y estrategias”. La segunda es que el pensamiento humano está asociado de modo íntimo con la emoción.

Neisser indica un aspecto final en el que se debe hacer hincapié. Como los seres humanos tienen muchos motivos y no sólo uno, el pensamiento sirve a una variedad de

necesidades al mismo tiempo. Lo que es cierto en los humanos en este respecto lo es también, en menor grado, en los animales inferiores.

En cierto sentido, las emociones son más primitivas que las cogniciones. Los organismos animados más primitivos tenían que responder emotivamente, es decir, pelear y huir, comer y expeler, reproducirse y percibir por medio de los sentidos. Estas acciones son aún parte del repertorio humano de comportamiento, cambiado en la forma, modificado en la apariencia, reactivo a distintos estímulos, pero el mismo en cuanto a sus funciones. Las cogniciones han sido siempre una parte necesaria de una respuesta emocional. La historia evolutiva es la historia de la percepción mediante el contacto de la misma con eventos distantes. Con este cambio ha venido un incremento en la dimensión de los órganos sensoriales, así como en el sistema nervioso central. Se incrementó mucho la capacidad para condicionarse, para aprender y para imitar, junto con un mecanismo central más extenso.

Unas presiones evolutivas extraordinarias influyeron en la evolución de los primates. Con un cerebro grande, buenos receptores de distancia y una capacidad notable de memoria, la habilidad de predecir el futuro aumentó de manera considerable. En lo fundamental, no obstante, las cogniciones han conservado su función básica: predecir el futuro de modo que el comportamiento emocional pueda estar más relacionado en su adaptación con los acontecimientos en el ambiente que tengan un significado biológico.

En cuanto al aprendizaje Breland y Breland (1966), han propuesto que la mayoría de los organismos vienen al mundo equipados en forma genética con un sistema cognoscitivo que se encuentra precodificado para ciertos eventos o estímulos activadores. Para cierto tipo de ambiente, organismos como los insectos, los reptiles, la mayoría de las aves, etcétera saben, sin necesidad de un periodo de aprendizaje, cuáles eventos son peligrosos o seguros, cuáles señales indican una pareja o algo que no lo es, qué alimentos son comestibles y cuáles no, etcétera. En los organismos superiores (mamíferos y primates) hay pocas respuestas relativamente a estímulos determinados; en su lugar existe una “motivación de afecto” o “curiosidad”, de origen que impulsa al animal a explorar su medio y a desarrollar gradualmente un “mapa” interno del mismo, mediante el condicionamiento, el ensayo y el error y la imitación. Lo que está disponible es un sistema cognoscitivo (es decir, mecanismos sensoriales, memoria acumulada, circuitos coordinadores, etcétera), cuyos parámetros tienen que establecerse mediante experiencias de aprendizaje de varios tipos. Del mismo modo precisamente, la

capacidad para el habla y el pensamiento que concibe es innata; sólo hay que aprender los símbolos mismos.

Es la necesidad de aprender mapas ambientales así como eventos con significados biológicos, lo que determina la larga infancia de la mayoría de los primates. Es una infancia que hay que proteger para darle tiempo a la cría para que aprenda las señales principales requeridas para la supervivencia dentro de un medio hostil, Lo que es en especial significativo es que cada experiencia cognoscitiva nueva que tiene importancia biológica se encuentra asociada con una reacción emocional, tal como el temor, el dolor, el placer, la repulsión o la depresión. Es asimismo probable, que tales reacciones emocionales estén acompañadas por la liberación de ciertas hormonas que sintetizan los mecanismos cerebrales de memoria, a fin de facilitar el poder recordar los eventos de importancia.

Ha de considerarse otro punto de importancia en conexión con la cuestión del funcionamiento de la cognición. Esto se refiere a los usos a que se puede poner el mecanismo cognoscitivo una vez que se ha desarrollado. El propósito original de la evolución de la cognición es el de capacitar al organismo para elaborar mapas de su ambiente y a predecir el futuro respecto a los eventos emocionales o motivadores significativos. No obstante una vez que ha evolucionado ese complejo mecanismo, puede utilizarse para otras cosas, así como se emplea una taza para contener agua o para cubrir un objeto. Una vez que se desarrolla el mecanismo cognoscitivo, puede manejar los eventos y símbolos no emocionales, así como los emocionales. Puede hacerlo también con los símbolos de eventos anteriores, así como futuros, y una vez que los símbolos se registran en la memoria y pueden emplearse para creaciones de la fantasía, tales como el arte, la literatura y el juego.

#### *4.3.4. Discusión sobre las teorías de la emoción*

Es interesante como algo tan básico y común como las emociones, que todos nosotros las sentimos de manera frecuente, se explique de tantas maneras, de maneras contrarias u opuestas. En seguida, se presentan unos comentarios al respecto. Sobre la tentativa de Strongman de exponer veinte teorías de la emoción (1973), Candland (1977) piensa que es algo así como si algunos ciegos trataran de describir un elefante. Rohracher denomina a las teorías del sentimiento por él citadas toscos apéndices a vagas hipótesis (1960), juicio que por desgracia sigue siendo acertado Incluso después de haberse sumado a las anteriores otras hipótesis más amplias y mejores.

El problema principal de las teorías de la emoción, actualmente objeto de discusión, consiste en que sus enunciados son tan abstractos y generales que en el mejor de los casos pueden integrarse en el plano antropológico, pero no pueden suscitar ninguna investigación empírica respecto a los conjuntos de vivencias y acciones naturales dadas. Según Rivera (1977): la emoción es una necesidad secundaria de conseguir o de evitar algo; las emociones guardan siempre relación con los procesos corporales; las emociones reflejan una desintegración de la persona o favorecen la integración; las emociones están estrechamente asociadas a procesos de valoración; en la vivencia emocional tiene lugar una disolución del límite que separa el yo del medio ambiente y por tanto se produce una reestructuración de nuestra percepción de la realidad; en la experiencia emocional se transforma energía.

Existen algunas creaciones de modelos y de analogías que se Presentan de forma parecida en hipótesis teóricas muy distintas, es decir, que se sitúan «transversalmente» a cualquier posible intento de agrupación o sistematización. Así, por ejemplo, cabe distinguir tres modelos básicos de función o proceso con arreglo a los cuales se pueden entender las emociones: 1) El modelo de estímulo-reacción: Las emociones se interpretan como reacciones o pautas de reacción desencadenadas por estímulos externos o internos (tradición biológico-hereditaria y conductista). 2) Modelos de circuito regulador: Las emociones se consideran factores reguladores que favorecen la adaptación en un sistema de realimentación de percepción -emoción -motivación-acción (por ejemplo, en las teorías funcionalistas de la acción), descritos a menudo con arreglo a modelos de proceso de información. 3) Modelos de acción: Las emociones se interpretan por analogía con las acciones instintivas como en el caso de las teorías de Darwin, Plutchik, McDougall; por analogía con conductas racionales como son las teorías cognitivas, por ejemplo, de superación del stress, véase Lazarus; y por analogía con representaciones de roles como en Averill 1980.

Dentro de una categoría de modelos son muy difíciles las comparaciones. Así, por ejemplo, dentro de la categoría modelos de acción las teorías del instinto suponen que los fines de la acción están prefijados biológico-hereditariamente mientras que las teorías cognitivas subrayan la importancia de intereses y necesidades desarrollados a nivel subjetivo y biográfico. En el caso de algunas teorías resulta muy difícil decidir a cuál de las tres categorías se ha de asignar cada una de ellas. Así, por ejemplo, la teoría de Plutchik contiene elementos de los tres modelos funcionales. Puesto que en otras hipótesis sucede algo parecido, lo único práctico será preguntarse por qué una teoría ha

llegado a ser especialmente influyente. En ese caso habría que caracterizar la hipótesis de Plutchik como modelo de estímulo-reacción fundado en la herencia biológica y asignarlo o bien a la categoría uno ó a la categoría tres.

Ahora bien, si asociamos la distinción en diferentes modelos de proceso y la clasificación utilizada a menudo de las teorías de la emoción teniendo en cuenta las razones en que se basan y las categorías conceptuales fundamentales (fisiológicas, cognitivas, etcétera), en ese caso resultan posibles las tres categorías supremas siguientes: 1) Modelos teóricos basados en características biológico-fisiológicas; 2) Modelos teóricos basados en teorías cognitivas y de la acción; y 3) Modelos teóricos centrados en el desarrollo.

La decisión en favor o en contra de un determinado modelo teórico depende de lo que nosotros mismos queremos. Nadie puede investigar las emociones «en general»; es necesario precisar en todo caso el aspecto bajo el cual nos interesamos por ellas. Para poder tomar tales decisiones es necesario además elegir fundadamente un determinado modelo teórico, es decir emprender determinado camino.

#### 4.4. CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES

Desde la antigüedad, los teóricos de la emoción han tratado de hacer una lista de las emociones “básicas”, emociones que se encuentran virtualmente en todas las personas, supuestamente desde su nacimiento, que se combinan para formar las emociones más especializadas y complejas. Descartes, por ejemplo, hizo una lista de seis emociones básicas en la cual incluyó: asombro, amor, odio, deseo, gozo y tristeza. Todas las demás emociones, sugirió Descartes, están “compuestas por éstas”.

John Watson, mencionó sólo tres emociones “básicas”: cólera, temor y amor. En su opinión, nuestra vida emocional está compuesta de estas emociones. Spinoza sugirió que los celos son una combinación de odio y envidia. Freud, tomando los celos como una emoción mucho más compleja, la divide en pesar, tristeza, antagonismo, odio a sí mismo, y “la herida narcisista”.

En épocas más recientes, Plutchik (1987) comenta que existen criterios para las emociones primarias, las cuales son: 1) Las emociones deben relacionarse con algunos tipos de procesos básicos, biológicamente adaptativos; 2) la decisión con respecto a qué emociones son primarias y cuáles derivadas no debe depender sólo de las introspecciones del adulto, aun cuando estas pueden ser útiles sobre los sentimientos relacionados con determinadas reacciones adaptativas; 3) si bien las emociones pueden

dependen para su expresión de la acción integrada de ciertas estructuras neurales estas no pueden ser únicamente identificadas en términos de estructuras neurales, ya que dichas estructuras cambian de manera considerable durante el curso de la evolución, y los organismos más primitivos carecen por completo de sistema nervioso. Por lo tanto si hemos de reconocer las emociones en todos los niveles evolutivos no deberá identificarse con partes particulares del cuerpo; 4). no depender para su definición de introspecciones (aun cuando pueden ser utilizadas); y 5) ser definidas primordialmente en términos de datos de conducta dirigida a metas (o para utilizar palabras de Tolman, en términos de “respuesta según ésta afecta al estímulo”).

Las emociones básicas constituyen en esencia patrones de reacción que han evolucionado en todos los organismos para manejar los tipos básicos de problemas existenciales. Estos problemas básicos de supervivencia son de los cuatro tipos generales, y pueden denominarse de la siguiente manera: 1) el problema de la jerarquía; 2) el problema de la territorialidad; 3) el problema de la identidad; 4) el problema de la temporalidad (Plutchik, 1980).

Según Johnmarshall Reeve en el libro *Motivación y Emoción* (1994), una orientación biologicista hace énfasis en las emociones primarias (por ejemplo, rabia, miedo) y le da menos importancia a las emociones adquiridas o secundarias. Una orientación cognitiva reconoce la importancia de las emociones primarias pero pone énfasis en la mayor variedad de experiencia emocional que surge de la experiencia social, cultural e individual. En último instante, el número de emociones que se supone que existen depende de la orientación teórica de uno.

Típicamente, la perspectiva biologicista destaca una media docena de emociones primarias partiendo de mínimo de cuatro (Trevvarthen, 1984; Panksepp, 1982) hasta un máximo de diez (Izard, 1977). El teórico biologicista tiene una buena razón para proponer un número específico de emociones, aunque cada propuesta se base en distintas líneas de investigación. Las seis líneas de investigación tradicionales dentro del estudio con base biologicista de las emociones son: vías neurotransmisoras, historia del desarrollo, patrones de descarga neuronal, expresiones faciales transculturales, patrones de feedback facial y funciones adaptativas dentro de un análisis psicoevolutivo.

Panksepp (1982) propone la existencia de cuatro emociones de base biológica: miedo, furia, pánico y expectativa. Según Panksepp hay cuatro emociones primarias porque encuentra cuatro vías neuroanatómicas distintas en el sistema límbico. Trevvarthen (1984) se basa en una perspectiva de desarrollo al proponer cuatro

emociones fundamentales – alegría, angustia, miedo y rabia. Estas cuatro emociones emergen pronto en el segundo mes de vida, mucho antes que otras emociones por ejemplo, vergüenza. Tomkins (1970) distingue entre seis emociones primarias debido a que hay seis patrones de descarga neuronal. Ekman (1984) propone siete emociones distintas – miedo, rabia, alegría, sorpresa, asco y desprecio. La lista de emociones de Ekman se deriva de la serie de estudios suyos sobre la universalidad transcultural de las emociones faciales. Plutchik hace una lista de ocho emociones fundamentales que son: rabia, asco, tristeza, sorpresa, miedo, resignación, alegría y anticipación donde cada emoción se corresponde con uno de los ocho síndromes emoción-conducta que comparten todos los organismos vivientes. Finalmente, Izard (1977) presenta una lista de emociones sobre la base de su teoría diferencial de las emociones: miedo, rabia, angustia, sorpresa, vergüenza, interés y desprecio.

De acuerdo a la revisión bibliográfica, en cuanto a la clasificación de las Emociones, se muestra la tabla 1, en la cual se decide hacer una clasificación para la Escala Autoinformada de la Inteligencia Emocional (EAIE) de la siguiente manera, se toma como base el listado de Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., y O'Connor, C. (1987) ya que contempla emociones supraordenadas y subordinadas, las cuales coinciden con la clasificación de emociones de otros autores aun que estos no las consideran subordinadas, por ejemplo mientras que para Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., y O'Connor, C clasifican a el **Interés** como una emoción subordinada de la **Alegría** para Izard, Tonskins, Plutchik, Reeve son emociones no subordinadas. También se observa la clasificación de Damasio quien divide las emociones en Primarias y Secundarias, esta clasificación surge a partir de la temporalidad en que surgen históricamente en la evolución del hombre, el lugar en el que se encuentran en el cerebro y relación de dependencia que existe entre las secundarias con las primarias.

De este análisis se obtienen 17 (ver tabla 1) emociones diferentes pero que tomando en cuenta las convergencias que existen entre los diferentes autores se decide trabajar con la clasificación presentada por Damasio incluyendo la emoción de **Sorpresa** ya que como se observa esta clasificación es más inclusiva así como se decide dejar fuera la emoción de **Anticipación** presentada por Plutchik.

Por lo tanto en la EAIE se evaluarán las emociones de Alegría, Tristeza, Ira, Asco, Miedo y Sorpresa.

Tabla 1 Análisis de las Emociones

	Shaver, Schwartz, Kirson y o'Connor (1987)	Damasio (2001)	Izard (1977)	Tomskins (1970)	Ekman y Freisen (1975)	Plutchik (1980)	Reeve (1994)
		Emociones Primarias	Emociones Secundarias				
1	Alegría	Alegría	Euforia	Alegría	Alegría	Alegría	Alegría
2			Éxtasis				
3				Interés	Interés		Interés
4						Aceptación	
5	Tristeza	Tristeza	Melancólico			Tristeza o	Tristeza
6			Nostalgia			angustia	
7					Timidez		
8				Vergüenza			
9				Culpa			
10	Rabia	Ira		Rabia	Rabia	Rabia	Rabia
11		Asco		Asco	Asco	Asco	Asco
12				Desprecio	Desprecio		
13	Miedo	Miedo	Pánico	Miedo	Miedo	Miedo	Miedo
14			Timidez				
15				Angustia	Angustia		Angustia
16	Sorpresa			Sorpresa	Sorpresa	Sorpresa	Sorpresa
17						Anticipación	

Según la perspectiva cognitiva las personas tienen muchas más emociones que las cuatro u ocho como señala la tradición biologicista. Los teóricos cognitivos aceptan que hay un número limitado de reacciones corporales (por ejemplo, la reacción lucha-huida) pero defienden que de la misma reacción biológica pueden surgir distintas emociones. Por ejemplo, una única respuesta fisiológica, como puede ser un incremento de presión sanguínea puede servir de base biológica de tres emociones distintas: rabia, celos y envidia.

Dado que las experiencias se pueden vivir e interpretar de tan diversas maneras, los seres humanos tienen una gran diversidad de emociones. Fridja resume la esencia de la perspectiva cognitiva de la siguiente manera: “las emociones surgen como respuesta a las estructuras de significado de determinadas situaciones; las distintas emociones surgen como respuesta a las distintas estructuras de significado” (Fridja, 1988). Antes de hacer énfasis en las variables psicológicas, los procesos sociales y cognitivos más bien moldean, modelan y construyen tantas emociones distintas como resulte funcional dentro del sistema social del individuo. La experiencia de distintas experiencias emocionales (Shaver, Schwartz, Kirson y o'Connor 1987), las palabras de carácter emocional (Stormas y Storms, 1987), las influencias culturales (Leavitt y Power, 1989), los agentes socializadores como los padres (Kemper, 1987) y la complejidad de las estructuras de conocimiento contribuyen aún más a la construcción, el extremismo y la experiencia emocional.

La sorpresa es la más breve de las emociones. Neurálgicamente, la sorpresa la activa un aumento repentino en la tasa de descarga neural. Acontecimientos repentinos e inesperados. El significado funcional de la sorpresa es el de preparar al individuo para afrontar de forma efectiva los acontecimientos repentinos e inesperados y sus consecuencias. De hecho la sorpresa limpia el sistema nervioso central de la actividad en curso, preparando a la persona para que dedique toda su atención al objeto de sorpresa. De hecho, la sorpresa prepara a la persona para tener emoción en general y provoca un rápido aumento de la actividad cognitiva. La sorpresa es adaptativa, por ejemplo, cuando nos motiva a renunciar a una conversación tranquila y dedicar toda nuestra atención a la camioneta que en ese momento viene directamente hacia nuestro coche.

El miedo se activa por la percepción de daño o peligro. La naturaleza del daño o peligro percibido puede ser física o psicológica por lo que las amenazas y peligros a nuestro bienestar tanto físico como psicológico activan el miedo. El miedo confiere a las personas una sensación de tensión nerviosa que les permite protegerse a desarrollar una “tendencia a la acción evitativa”. La motivación de protección se manifiesta típicamente mediante la huida y retirada frente al objeto(s) o mediante respuestas de afrontamiento que nos permiten encararnos con el objeto temido. Si la huida no es posible, o quizás no es deseada, entonces el miedo motiva a la persona a afrontar los peligros.

Hay pocos conductores que conduzcan por la autopista en medio de una tormenta de lluvia a los que se les tenga que recordar que presten atención a la carretera mojada (el miedo activa esfuerzos de afrontamiento) y los conductores con experiencia se enfrentan mucho mejor a este tipo de peligros que los conductores novatos (el miedo facilita el aprendizaje de una respuesta de afrontamiento). Por lo tanto, el miedo activa los esfuerzos de afrontamiento y facilita el aprendizaje de las habilidades de afrontamiento.

Para Greenberg, S. y Paivio S. (2000) el miedo es muy desagradable y tiene una función apremiante orientada a la supervivencia, a provocar que uno escape del peligro. Generalmente, es una respuesta transitoria a un estímulo específico que disminuye una vez que la persona ha escapado del peligro. La intensidad de las respuestas de miedo, el grado de activación ante estímulos nuevos y la vulnerabilidad al pánico varían de un individuo a otro y pueden interactuar con la presencia de seguridad interpersonal.

Cuando el miedo se evoca, la acción se detiene, se controla vigilantemente el entorno y se hacen planes para escapar o evitar la situación peligrosa. Esta tendencia de

acción constituye una respuesta compleja e integrada de la mente y el cuerpo. Se activa el sistema nervioso simpático, la persona siente una subida de la adrenalina (epinefrina), se pone más alerta y focaliza la atención en la situación inmediata. Los sentimientos subjetivos de miedo vienen acompañados con frecuencia de enfado, ayudando a movilizar a la persona para una intensa actividad. La ansiedad, por otra parte, da como resultado confusión o procesos cognitivos que dominan la conciencia, más que una tendencia de acción explícita. Se produce, o bien una difusión de la atención, o un estrechamiento del foco atencional en el sí-mismo. Esto último consiste en un aumento de la activación y en una preocupación acerca de la propia habilidad para funcionar eficazmente o para sentirse seguro en la situación.

La rabia o ira es la emoción más “caliente” y pasional. La rabia puede ser activada de diversas maneras pero su antecedente principal es el control, sea físico o psicológico. La rabia también activa la frustración que produce la interrupción de la conducta dirigida hacia una meta. A nivel neurológico, la rabia es una emoción de alta densidad que se caracteriza por una tasa persistente alta de descarga neuronal.

La rabia es también la emoción potencialmente más peligrosa ya que su propósito funcional es el de destruir las barreras en el ambiente (Plutchik, 1980). A veces la rabia provoca desnutrición y daños innecesarios. Asimismo, desde una perspectiva evolutiva, la rabia moviliza la energía hacia la auto-defensa, una defensa caracterizada por el vigor, la fuerza y la resistencia. Por esta razón, la rabia puede considerarse una navaja de doble filo.

El asco implica una respuesta de huida o de rechazo ante un objeto deteriorado o pasado. El significado funcional del asco es el rechazo, la persona asqueada es una persona dispuesta a eliminar y apartar objetos impresentables o poco higiénicos, la persona asqueada también está dispuesta a cambiar sus costumbres y hábitos personales si es que se da el caso de que la fuente de su asco se encuentra entre sus hábitos y aptitudes personales. Por lo tanto, el asco es una emoción que mantiene y promueve la salud. La anticipación de asco también inhibe el deterioro físico y psicológico.

De acuerdo con Tomkins (1970), la alegría se activa neurológicamente mediante un fuerte descenso de la tasa de descarga neuronal. Además del alivio derivado del logro de metas, la alegría también la activan los acontecimientos positivos como por ejemplo una cita, además de las sensaciones placenteras, como ser acariciado. El significado funcional de la alegría es doble, por una parte, la alegría es una sensación positiva derivada de una sensación, satisfacción y triunfo. Al ser una sensación

intrínsecamente positiva, la alegría hace que la vida resulte agradable. Lo agradable de la alegría, por lo tanto, contrarresta las experiencias vitales inevitables de frustración, decepción y afecto negativo general.

La felicidad y la alegría se distinguen del entusiasmo y el interés tanto en el patrón de respuesta con la cualidad de la experiencia, el interés se asocia con la atención y el aprendizaje. La felicidad se asocia con reír y sonreír y se vive como muy agradable. La felicidad es el estado más deseado por todos nosotros y se aplica a la vida como un todo, cuya consecución es la más global, en el que nosotros nos sentimos bien con nosotros y con el mundo.

La alegría surge por diversas causas, como la respuesta a la cara humana constituye una gran recompensa, el juego, la repetición de comportamientos que nos proporcionan dominio, expresar placer involucrando a otros. La presencia de sentido del humor en un cliente que acude a terapia es un marcador que pronostica la capacidad de desarrollar una relación terapéutica y de cambio.

Para Greenberg, S. y Paivio S. (2000), la tristeza aparece por el distanciamiento, la separación o la pérdida del vínculo. Las formas psicológicas de separación incluyen el sentimiento de ser dejado de lado o una sensación de no pertenecer, ser incapaces de comunicar o expresar nuestros verdaderos sentimientos, sentirnos olvidados y lamentar la muerte de un ser querido. También puede ser evocada por engaños o esperanzas rotas, por el fracaso en alcanzar las metas importantes y por la pérdida del autoestima.

La tristeza puede producir lágrimas, pero difiere del llanto por aflicción en que es una señal general de sufrimiento y una solicitud de ayuda. La aflicción es producida por otras emociones tales como el miedo, vergüenza o enfado. El llanto actúa como una señal, que motiva a uno mismo y a otros a hacer algo acerca de la circunstancia que causa aflicción. La aflicción se reduce por medio del consuelo, bajo la forma de sonidos tranquilizadores, apoyo verbal y contacto físico.

Las dos tendencias de acción asociadas con tristeza primaria son: 1) Acercarse a otros en busca de consuelo y auxilio para reducir la aflicción y 2) Retraerse en uno mismo para recuperarse de la pérdida. Una característica única de la experiencia de tristeza es su pesadez: las personas se sienten sobrecargadas y se mueven torpemente, mantenerse en una posición erecta les requiere un gran esfuerzo y prefieren estar acostadas y a veces acurrucarse en posición fetal.

La tristeza puede suponer colapsar en llanto, una retirada pasiva de implicación en la vida, rendición momentánea y abandonar la necesidad del objeto perdido. Lo

único que se puede hacer es enfrentar el dolor; la evitación y la lucha contra el dolor simplemente prolongan el sufrimiento. Las lágrimas de tristeza primaria son sanadoras y traen consigo una sensación de agotamiento y alivio. La tristeza permite aceptar la pérdida, sanar y dirigirse hacia un renovado interés por la vida.

#### 4.5 MEDICIÓN DE LAS EMOCIONES

Por lo menos hay cuatro diferentes métodos con lo que se han medido las emociones. Uno de ellos implica el empleo del autoinforme de sentimientos subjetivos, a través del autoinforme

Una de las formas más comunes y engañosamente sencillas, para medir los estados emocionales en el adulto es a través de listas de verificación de adjetivos. Estas listas de verificación intentan evaluar el estado de ánimo, aun cuando no ha quedado clara la diferencia entre los estados de ánimo y las emociones. Algunos autores han sugerido que “el estado de ánimo debe referirse a estados emocionales que duran horas o días, mientras que las emociones deben referirse a sentimientos transitorios (Ruckmick, 1963).

Gough y colaboradores (1960) desarrollaron una de las primeras listas de verificación de adjetivos introducida para uso general. Seleccionaron 300 palabras basadas en el trabajo de Cattell y en sus propios juicios: palabras tales como: distraído, afectuoso, voluble, encantador, engañoso, temeroso, generoso, inmaduro, mojigato, descuidado, y alocado. Como resultado, ahora se puede puntuar la lista de verificación incluyendo hasta 24 variables” (Gough y Heilbrun, 1964)

Otra forma de evaluar el estado de ánimo es basado en la teoría, la búsqueda de los factores subyacentes a los estados de ánimo ha conducido a tanta incongruencia como la búsqueda de las dimensiones primarias de la personalidad. Y al igual que el método circunplejo ha sido propuesto como una forma de reconsiderar la cuestión de la personalidad, también es posible sugerir su uso en el presente contexto. Por lo tanto, puede proponerse que existen ocho agrupamientos de términos de estados de ánimo que corresponden a las dimensiones de emociones primarias. Además, existe una serie de términos que expresan la dimensión de estimulación, llegando a un total de nueve agrupamientos de términos de estados de ánimo.

Se ha desarrollado una lista de verificación de este tipo bajo el título de *Índice de Emociones-Estado de Ánimo*. Dicho índice se administró semanalmente a un grupo de paciente psiquiátricos internos en un pabellón de investigación. Todos los pacientes

habían sido cuidadosamente seleccionados y diagnosticados como maniaco depresivos, todos habían tenido repetidas experiencias de manía. El entorno y población de pacientes es descrita de manera completa por Platman, Plutchik, Fieve y Lawlor (1969).

En tiempos recientes las listas de verificación de adjetivos para la medición de estados emocionales han cobrado gran popularidad. Su ventaja estriba en que por lo general son breves, tienen una validez evidente y el sujeto se la puede administrar a sí mismo con facilidad. También pueden ser utilizadas para proporcionar índices de estados transitorios de emoción o de estado de ánimo, así como disposiciones emocionales a largo plazo. Sus desventajas incluyen los hechos de que es fácil mentir y que se ha realizado una validación relativamente poco considerable en poblaciones clínicas, además muchas listas de verificación no cuentan con una justificación teórica para dimensiones o escalas particulares. A pesar de estos problemas, dichas listas de verificación representan una adición útil a las otras formas para medir emociones.

Además de las listas de verificación de adjetivos, las escalas tipo cuestionario de autoinforme se han utilizado de manera extensa para evaluar emociones. Dichos cuestionarios o escalas por lo general le piden al que responde que conteste preguntas como: ¿Le teme a las serpientes?, ¿Le falta confianza en sí mismo?, ¿Se siente solo y triste?, ¿Puede transmitir sus pensamientos a otras personas?, ¿Pierde fácilmente la cabeza?

Las respuestas a este tipo de preguntas supuestamente reflejan estados emocionales o rasgos emocionales en una persona, dependiendo de la naturaleza de las instrucciones. Si la pregunta se refiere únicamente al pasado reciente o al momento actual, las respuestas probablemente reflejarán estados emocionales, estado de ánimo, o sentimientos que pueden ser relativamente transitorios. Si la pregunta se refiere a sentimientos o conductas de larga duración o típicas, entonces las respuestas reflejan disposiciones o rasgos emocionales.

Significa que muchas pruebas de emociones y de la personalidad son intercambiables con sólo modificar las instrucciones. Si se le pidiera a una mujer indicar sobre una lista de verificación cómo se siente “ahora mismo”, se supone que estamos midiendo las emociones. Si a la misma persona se le pide complete la misma lista de verificación de adjetivos para indicar el modo como “suele” sentirse, la prueba sería escala de personalidad. Con estos puntos en mente, consideremos algunas pruebas muy conocidas sobre las emociones que utilizan un formato de cuestionario para

autoinforme. Los ejemplos se tomarán principalmente de la literatura sobre escalas para la medición de la ansiedad.

El Índice del perfil de emociones *Emotions Profile Index* (IPE) proporciona medidas de ocho emociones básicas que fueron postuladas primero por Plutchik en 1958, y descritas en más detalle en publicaciones subsecuentes (1960, 1962, 1965, 1970). Está basada en el concepto de que todos los rasgos de personalidad interpersonal pueden concebirse como resultado de la combinación de dos o más emociones primarias. Esto significa que los que se describen así mismos como *tímidos o taciturnos* nos están diciendo de manera implícita algo acerca de las emociones primarias que constituyen estos rasgos. La timidez por ejemplo, sugiere sentimientos frecuentes de temor, en tanto que la melancolía indica sentimientos frecuentes de tristeza.

Los doce términos empleados en el IPE son los siguientes: aventurero, afectuoso, caviloso, taciturno, impulsivo, obediente, pendenciero, resentido, cohibido, tímido y sociable. Se le proporciona una breve definición en la prueba para cada término. La puntuación total para cada una de las dimensiones primarias de emociones e convierte en una puntuación percentil basada en los datos obtenidos de 500 hombres y 500 mujeres.

Este capítulo ha discutido el empleo de informes subjetivos de los estados de sentimiento como medidas de emoción. Aun cuando se han elaborado diversos enfoques a tal medición, el más común se basa en el uso de listas de verificación de adjetivos de varios tipos. Muchos estudios han tratado de reducir dichas listas de verificación a un número más pequeño de dimensiones básicas, pero no existe un acuerdo general en el presente. Varios investigadores han informado que las medidas basadas en autoinformes de afectos pueden ser razonablemente estables y pueden también ser índices válidos de las diferentes tensiones de la vida o de otras condiciones. Tales medidas de afectos parecen así ser medidas útiles de la emoción. No obstante, las que se basan en una teoría formal de la emoción quizá sean, más aptas para revelar importantes interrelaciones entre las variables y ser de uso general.

Las medidas indirectas de la emoción parten del punto de vista que es consistente con la idea de que las emociones son estados inferidos. Una de las mediciones indirectas del afecto más conocidas es la prueba Rorschach, que consiste en manchas de tinta ambiguas, y se le pide al sujeto o al paciente que describa su apariencia. Se pueden analizar las respuestas como estados emocionales o como rasgos de personalidad. Muy a menudo el paciente no está consciente de estas emociones

inferidas. Es desafortunado que, a pesar de su amplio uso, las pruebas proyectivas como la de Rorschach han sido criticadas como de poca confiabilidad validez dudosa (Zubin, Eron y Schumer, 1965). Sin embargo, muchos estudios han intentado utilizar materiales indirectos del tipo “proyectivo” como base para inferir las emociones.

Uno de los enfoques indirectos más populares a la medición del afecto es el uso de muestras verbales obtenidas de un paciente, ya sea durante las sesiones de Psicoterapia o durante las sesiones experimenta. Una serie más extensa de estudios referentes a la medición de las emociones mediante muestras de lenguaje fue proporcionada por Gottschalk y sus colegas. Hacen notar que la magnitud de una emoción expresada en el lenguaje de una persona depende de tres factores: 1) el uso relativo de ciertas categorías emocionales en relación con el empleo de otras categorías verbales; 2) la intensidad de las acciones emocionales implicadas (por ejemplo, querer matar a alguien contra estar molesto); y 3) el grado de involucramiento personal en el contenido emocional. En su sistema de análisis sólo se cuentan las referencias obvias de emociones; las emociones inconscientes no reciben puntuación (Gottschalk y colaboradores, 1966).

Otra medida indirecta de las emociones es el denominado efecto palabra-color *stroop*, descrito por John Ridley Stroop (1935), consiste en pedir a un sujeto que nombre, con la mayor rapidez posible, el color de una palabra que le es presentada y cuya característica es la incongruencia entre el color de la tinta en que está escrita y el significado del color que describe. (Fernandez, Palmero, Chóliz y Martínez)

El “efecto *stroop* emocional” es una versión modificada del paradigma clásico anteriormente descrito. Consiste en la presentación de diversas palabras-estimulo cuya característica común es su carácter emocional o activador, escritas en diferentes colores, solicitando los sujetos que respondan con la mayor rapidez posible al color con que están escritas, ignorando su contenido semántico.

Hace casi 50 años que McGinnies (1949) informó que los umbrales de reconocimiento de palabras consideradas “tabú” eran superiores a los de palabras emocionalmente neutras; posteriormente Kleins (1964) investigó algo que, con anterioridad, la mayoría de los investigadores del fenómeno *stroop* habían observado, esto es, que algunos estímulos poseen la capacidad de interrumpir los procesos atencionales al producir pensamientos intrusivos. Tras numerosas investigaciones, la tarea de *Stroop* emocional a ha demostrado consistentemente que las palabras con carácter emocional provocan un retraso en la respuesta de los sujetos, en relación a otras

palabras carentes de cualidad afectiva (Watts, McKenna, Sharrock y Trezise, 1986; McKenna y Sharma 1995)

Una línea de investigación, encuadra en el ámbito del estudio de los procesos cognitivo-afectivos implicados en diversos trastornos psicopatológicos de carácter primordialmente emocional, observando que quienes parecen alteraciones emocionales muestran un mayor grado de interferencia en la respuesta ante estímulos emocionales, y de congruencia color-nombre que ante los estímulos neutros (Williams y Broadbent, 1986).

Por otra parte, se ha observado también que los sujetos “normales”, con niveles de ansiedad-rasgo altos muestran un mayor efecto de interferencia stroop emocional que los sujetos con niveles inferiores ante palabras neutras (Davis y Furnham, 1989). Otra línea de investigación complementaria ha estudiado los patrones de respuesta en la tarea *stroop* emocional de sujetos calificados como “represores” (caracterizados por mostrar altos niveles de deseabilidad social, así como bajos niveles de ansiedad informada). Los resultados de estos estudios parecen mostrar que los sujetos “represores” muestran mayores niveles de interferencia que quienes informan de niveles altos de ansiedad-rasgo junto a baja deseabilidad social (Dawkins y Furnham, 1989). Este hecho se interpreta como el resultado de un mecanismo de evitación de la estimulación emocional, siendo, por tanto, el esfuerzo cognitivo de evitación, el causante del incremento en el tiempo de latencia en la repuesta (Ruider y Brosschot, 1994).

Otro problema que se ha notado con frecuencia respecto al uso de las medidas fisiológicas consiste en que parece existir una independencia considerable en los modos de reacción de los diferentes sistemas orgánicos. Esto resulta en una correlación pequeña, o en ninguna, entre medidas distintas de reactividad autónoma. Deben emplearse muchas medidas de actividad fisiológica a fin de no dejar de percibir reacciones fisiológicas cuando ocurren, y también para evitar las generalizaciones exageradas de medidas individuales.

Los problemas asociados con la identificación de las correlaciones fisiológicas de la emoción se refieren no sólo a los instrumentos de medición, sino también a otros factores. Levy, (1967) comenta que es muy difícil establecer relaciones definidas entre los estados emocionales y las respuestas fisiológicas. La vida emocional es más rica, más sutil y más variada de lo que son los cambios fisiológicos. No hay una correspondencia de uno-a-uno entre los autoinformes de las emociones y la fisiología. El vocabulario de la emoción es más grande que el vocabulario de la fisiología, y por lo

tanto, este último no puede usarse como un índice directo del primero. Los cambios fisiológicos son indicios de las emociones, pero no medidas directas de las mismas. Sólo combinando distintas clases de evidencias podemos hacer una inferencia confiable respecto a la existencia de un estado emocional.

Además de la necesidad de medidas múltiples para las emociones, se requiere una estructura teórica que proporcione una base racional para la técnica de medición y sugiera una red de relaciones.

## CAPÍTULO 5: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Se llega a este capítulo de la Inteligencia Emocional (IE), después de hacer un repaso en los capítulos anteriores y contextualizar en donde se sitúa la IE, se recordará que primero fue importante el enfocarse a la cura de la enfermedad, para posteriormente llegar al punto actual donde lo importante es el desarrollo de los aspectos positivos del ser humano, posteriormente se habló de la inteligencia, que es el primero de estos dos conceptos a tratar, donde no sólo se hace un recorrido histórico en la evolución científica, sino que se plantea cómo se llega a la creatividad, que por un lado es uno de los aspectos junto con la I.E. que forman parte de la Psicología Positiva, pero además se muestra cómo en el desarrollo científico de la inteligencia y dentro de la creatividad se comienza a dar importancia a los aspectos personales y emocionales.

En el capítulo anterior, siguiendo con la estructura de este trabajo, se analizó el desarrollo y evolución que tuvo el estudio de las emociones, en el cual se observa un paralelismo histórico con el desarrollo de la salud mental, ya que vemos cómo en su comienzo, las emociones eran algo malo, algo que obstaculizaba el desarrollo del ser humano y posteriormente no sólo se acepta la importancia de su influencia sino que se plantea la necesidad de su reconocimiento y de que las personas no estamos esclavizadas a las emociones, sino que las podemos utilizar a nuestro favor. Estos planteamientos de la corriente cognitiva son de suma importancia retomarlos en este apartado, ya que sin la concepción de que nosotros somos quienes gestionamos las circunstancias por medio de los pensamientos para dar como resulta consecuencias emocionales o conductuales, no podría existir la posibilidad de un desarrollo inteligente de las emociones.

### 5.1 DESARROLLO HISTÓRICO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El concepto de Inteligencia Emocional (IE), lo desarrollaron John Mayer y Peter Salovey, para explicar por qué algunas personas parecen ser más "emocionalmente competentes" que otras. Estos autores creyeron necesario desarrollar el constructo de la IE para explicar esta diferencia, sobre las discrepancias observadas en la competencia emocional entre diferentes sujetos. Dicho constructo tiene como precursor el concepto de Inteligencia Social de Thorndike (1920, p. 228) quien la definió como "la habilidad

para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, y actuar sabiamente en las relaciones humanas". Para este autor, además de la inteligencia social existen también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta, que se refiere a la habilidad para manejar ideas, y la mecánica, que hace referencia a la habilidad para entender y manejar objetos.

En los años 30 del siglo XX, con el auge del conductismo, entramos en una larga etapa de "silenciamiento" de los procesos no directamente observables como la inteligencia. No obstante, aparecen algunos trabajos en esta época como los de Wechsler con el diseño de las dos baterías de pruebas de inteligencia: para adultos (1939) WAIS y el de niños (1949) WISC, las cuales siguen siendo utilizadas hoy en día y son consideradas las mejores pruebas para medir la inteligencia que existen en el mercado, por supuesto, las pruebas de inteligencia desarrolladas en esa época se basaban en el estudio de los procesos sensoriales y cognitivos y nunca para las emociones.

Desde los años 50, es palpable el debilitamiento de las posturas conductistas, y la emergencia de los procesos cognitivos aparecen con el estructuralismo. Los trabajos de Piaget y su teoría sobre el desarrollo intelectual contrastan visiblemente con las posturas psicometricistas y del procesamiento de la información (Hardy, 1992).

Desde el procesamiento de la información se desarrollan dos enfoques: por un lado, el de los correlatos cognitivos en el que el estudio de la inteligencia se ha llevado a cabo seleccionando una capacidad que pueda medirse en un test; y por otro lado, el de los componentes cognitivos en el que su interés estriba más bien en conocer qué es lo que mide un test de inteligencia.

Aparece el modelo computacional y con ello el interés por el estudio de la inteligencia artificial. Considerado por muchos como un error ya que cuando se estudian los procesos cognitivos sobre inteligencia artificial lo que estudiamos es la inteligencia computacional y no la humana. Si bien es cierto que las ciencias cognitivas han realizado aportaciones valiosas muy importantes y de aprovechamiento científico, la labor pendiente es la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana, donde no se trate sólo de lógica formal, sino también de lógica inventiva, no sólo de razón sino también de emoción y de sentimientos.

Una de las ideas actuales más influyentes en cuanto a la inteligencia es la capacidad de adaptación (Sternberg, 1997). Es como si la idea de la globalización hubiese llegado a este campo de estudio de la Psicología, donde la inteligencia está muy vinculada con la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo, la personalidad y

en cierto sentido con la salud mental. Esta necesidad se ve reflejada durante los años 70 hasta finales de los 80s ya que se empiezan a integrar emoción e inteligencia. Aparece un campo de investigación sobre cognición y afecto que busca examinar cómo las emociones interactúan con la inteligencia, así por ejemplo se plantea la cuestión de si los sujetos deprimidos podían ser más realistas y exactos en su percepción de la realidad o si los cambios de humor pueden potenciar la creatividad. En el ámbito de la comunicación no verbal se desarrollan escalas para percibir información que incluyen las emociones. La inteligencia artificial investiga cómo los ordenadores pueden procesar los aspectos emocionales de una narración.

En 1983, Gardner publica "*Frames of Mind*", donde reformula el concepto de inteligencia a través de la teoría de Inteligencias Múltiples. De esta manera, Gardner sostiene que poseemos siete tipos de inteligencia distintas, cada una de ellas relativamente independiente de las otras, estos siete tipos son: Inteligencia lingüística, Inteligencia lógico-matemática, Inteligencia musical, Inteligencia kinestésica-corporal; Inteligencia espacial; Inteligencia intrapersonal e Inteligencia interpersonal, estos últimos tipos de inteligencias la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal muy relacionadas con la competencia social, que puede usarse para inferir algo de la IE. Gardner (1993) definió a ambas como sigue:

"La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado". (Gardner, 1993).

"La Inteligencia Intrapersonal consiste en el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta." (Gardner 1993).

Aparecen trabajos empíricos sobre la inteligencia social que implican conceptos como habilidades sociales, empatía, actitudes prosociales, ansiedad social y emocionalidad (Marlowe, 1986). La investigación sobre el cerebro comienza a separar las conexiones emocionales y cognitivas. (TenHouten, Hoppe, Bogen, y Walter, 1986). En la actualidad, Goleman (1996, p. 74), interpreta y resume estas dos capacidades, propuestas por Gardner, como "la capacidad de discernir y responder apropiadamente a

los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas" en referencia a la inteligencia interpersonal, y en cuanto a la inteligencia intrapersonal como "la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta".

El concepto de IE nace con la necesidad de responder a una cuestión que puede parecer simple: ¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a las diferentes contingencias de la vida?. Este concepto fue desarrollado de manera seria y científica principalmente por Mayer y Salovey (1993: p.433), quien la definió como "un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno". Afirman que el alcance de la IE incluye la evaluación y expresión verbal y no verbal de las emociones, la regulación de las emociones de uno mismo y de los demás y la utilización de la información emocional en la resolución de problemas. Según Salovey y Mayer (1990), este concepto de IE incluye a los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal que propone Gardner (1983), dándole además un enfoque menos cognitivo, pero añadiéndole el componente emocional que Gardner obvia, probablemente por estar inmerso del "*Zeitgeist*" de la época, a principios de los ochenta cuando Gardner define estas inteligencias por primera vez, donde la Psicología Cognitiva predominaba como paradigma.

Durante los años de 1994 y 1997 el concepto se hace popular y se amplía de acuerdo la gran divulgación a través del best-seller de Goleman (1995) titulado "Inteligencia Emocional" que es descrito por Gardner (2001 pp 21-22) como "un libro lleno de anécdotas y pocos datos estadísticos y en el que el mensaje ya está contenido en el título y el subtítulo". Este libro, sin embargo produjo una explosión de la literatura científica y no científica sobre el concepto.

Desde 1998 hasta la actualidad se observa una mejora tanto a nivel teórico como de la investigación ya que están apareciendo nuevos instrumentos de medida. El campo es complicado porque posee al mismo tiempo aspectos científicos y populares y este conflicto ha dado lugar a definiciones de inteligencia emocional que limitan con lo caótico (Mayer 2001).

A su vez, la IE parece tener una base biológica considerable tal y como muestran los estudios de LeDoux (1999). El papel de la amígdala es como un nexo de unión entre el cerebro emocional y el racional. Este autor también se interesó por el papel que juega

la amígdala durante la infancia, llegando a la conclusión de la importancia que tiene la interacción entre el niño y sus cuidadores (padres y educadores) durante los primeros años de vida constituyendo un verdadero aprendizaje emocional, tal y como observó Leuner (1966). Por su parte, Damasio asegura que las emociones son el resultado de un conjunto de procesos fisiológicos que suceden en nuestro organismo, ya que las emociones son producto de la química de nuestro cerebro. La zona específica del lóbulo frontal del cerebro es la zona responsable de los sentimientos y las emociones y las personas con daño en esta zona no poseen culpa ni vergüenza por lo que independientemente a que su cociente intelectual se mantenga normal, terminan arruinando su vida por la afectación del área emocional. La explicación que da a este respecto es que cuando se da el razonamiento sin emoción y no existe una conexión entre estos, no pueden tener recuerdos asociados a las emociones y es por eso que sus decisiones son caóticas

## 5.2 ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

El concepto de IE está compuesto por dos palabras de uso bastante común en el mundo de la psicología: inteligencia y emoción, esto implica que se trata de inteligencia de las emociones o de cómo ser más inteligente con las emociones. Aunque durante muchos años esta combinación de palabras fue para muchos una contradicción, ya que unía dos campos que han sido investigados separadamente y vistos durante mucho tiempo como contrarios. El significado original que los creadores del concepto quisieron darle al término implicaba la unión indivisible de ambas esferas (Mayer, 2001). Según los autores, la IE hace referencia a la habilidad para reconocer y procesar la información que transmiten las emociones y sus relaciones con el entorno y, a partir de esto, razonar y resolver problemas eficazmente. Es decir, la idea subyacente es que la combinación conjunta del sistema emocional y cognitivo favorece un procesamiento de la información más exacto y adaptativo de la realidad que el proporcionado por ambas partes por separado (Salovey y Mayer, 1990). Dicha idea se contrapone notablemente con la tradición filosófica clásica, que apoya el carácter "devastador" de los estados afectivos sobre la razón. En cambio, Mayer y Salovey, proponen una visión funcionalista en la que más que "secuestrar" nuestros pensamientos y comportamientos, en la mayoría de los casos las emociones presentan una función útil y adaptativa, incluidas las emociones negativas.

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

### 5.3 DIFERENTES MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Las habilidades integrantes del constructo IE son muy numerosas y diversificadas según los modelos teóricos que los diferentes autores han propuesto. En la literatura científica existen dos grandes modelos de IE: los modelos mixtos y el modelo de habilidad. Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad como asertividad, optimismo, etc. con habilidades emocionales, este modelo es representado fundamentalmente por Goleman y Bar-On, y el modelo de habilidad representado por John Mayer y Peter Salovey, es menos conocido pero de gran apoyo empírico en las revistas especializadas, se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

Autores como Salovey y Mayer caracterizan su modelo teórico como un modelo de habilidad, frente a los de Bar-On o Goleman que los consideran modelos mixtos o de personalidad. Para Mayer y Salovey, su modelo teórico concibe la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones en nuestra cognición de forma que el individuo pueda resolver problemas y adaptarse eficazmente al ambiente. Además la IE defendida por Mayer y Salovey se evalúa mediante tareas de habilidad emocional de igual manera que el CI clásico se evalúa mediante tareas cognitivas como en las pruebas Wechsler. En cambio los modelos, mixtos se centran en rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad (IE, empatía, asertividad, impulsividad, optimismo, etc.), así como otras variables sin ninguna constatación de su verdadero vínculo con la IE (IE motivación y felicidad) y sus métodos de evaluación se centran en cuestionarios, escalas e inventarios que proporcionan un índice auto-percibido.

Finalmente, Goleman establece una distinción más específica de los tres modelos, distingue el modelo de Salovey y Mayer como un modelo de habilidad mental; la formulación de Bar-On como un modelo dentro del contexto de personalidad, específicamente como un "modelo del bienestar" y, por último, su propio modelo

conceptualizado como una "teoría de ejecución" de competencias emocionales aplicado al mundo laboral y empresarial.

Para Goleman (1995) la IE se refiere a "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos". Esta capacidad engloba cinco capacidades: 1) Autoconocimiento: 2) Autocontrol. 3)Automotivación. 4) Empatía. 5) Habilidades sociales.

Bar-On (1997) define la IE como "una serie de habilidades no-cognitivas, emocionales, personales y sociales que influyen en la capacidad individual para afrontar con eficacia las presiones y requerimientos del entorno".

Mayer, Caruso y Salovey (1999) proponen la siguiente definición ampliada: IE se refiere a una habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, y para razonar y resolver problemas basados en ellas. Inteligencia emocional implica la capacidad de percibir emociones, asimilar los sentimientos relacionados con ellas, comprender la información emocional y manejarla.

Salovey y Mayer (1997) establecen las habilidades implicadas en la IE:

- a) Percepción, evaluación y expresión emocional. Incluye las siguientes habilidades:
  - Identificar los propios estados físicos y psicológicos.
  - Identificar la emoción en los demás.
  - Expresar las emociones de forma precisa y expresar las necesidades relacionadas con esas emociones.
  - Discriminar entre las manifestaciones emocionales apropiadas o inapropiadas, honestas o deshonestas.
- b) La emoción como facilitadora del pensamiento: Las emociones dirigen nuestra atención a la información relevante, determinan tanto la manera en la cual nos enfrentamos a los problemas como la forma en la cual procesamos la información. Incluye las siguientes habilidades:
  - Enfocar y priorizar los propios pensamientos basados en los sentimientos asociados a objetos, eventos o personas.
  - Generar y emular emociones intensas para facilitar juicios y recuerdos relacionados con emociones.

- Sacar provecho de los cambios de humor para adoptar diversos puntos de vista y lograr ampliar nuestras perspectivas desde los diferentes estados de ánimo.
- c) Utilización del conocimiento emocional: Etiquetado correcto de las emociones, comprensión del significado emocional, no sólo en emociones sencillas sino en otras más complejas, incluye también comprender la evolución de unos estados emocionales a otros. Incluye saber:
- Comprender cómo están relacionadas las diferentes emociones.
  - Percibir sus causas y sus consecuencias.
  - Interpretar emociones complejas tales como emociones combinadas o contradictorias.
  - Predecir las posibles transiciones entre emociones.
- d) Regulación de las emociones: Consiste en la capacidad de emitir conductas que impliquen las emociones que se desean. Mantener los estados de ánimo deseados o utilizar estrategias de reparación emocional. Implica:
- Estar abierto a la experiencia emocional (agradable y desagradable).
  - Controlar y reflexionar sobre las emociones.
  - Implicarse, prolongar y/o distanciarse de los estados emocionales.
  - Manejar las propias emociones y las de los demás.

Goleman (1995) propone cinco capacidades:

- a. Autoconocimiento: Conciencia de uno mismo y de nuestros estados internos, recursos e intuiciones. Conciencia emocional: reconocer las propias emociones y sus efectos. Comprender los vínculos entre nuestras emociones y nuestro comportamiento. Tener conocimiento consciente de nuestros valores y nuestros objetivos.
- b. Autocontrol, Autorregulación: control de nuestros estados, impulsos y recursos internos. Este aspecto implica tener integridad, adaptabilidad y capacidad de innovación.
- c. Automotivación: Manejo de las tendencias emocionales que guían y facilitan el logro de nuestros objetivos. Motivación de logro: esforzarse por mejorar y crecer interiormente. Compromiso. Optimismo.

- d. Empatía: Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Implica darse cuenta de las necesidades de desarrollo de los demás. Conciencia política. Orientación hacia el servicio.
- e. Habilidades sociales: Capacidad para inducir respuestas deseables en los otros. Saber dar y recibir información, afectiva y efectivamente. Capacidad de colaboración y cooperación. Sinergia. Liderazgo.

Bar-On (1997) propone cinco grandes grupos de factores relacionados con su modelo:

- a. Capacidad intrapersonal: autoconciencia, asertividad, autopercepción, autoactualización e independencia.
- b. Capacidad interpersonal: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social.
- c. Afrontamiento del estrés: tolerancia al estrés, control de los impulsos.
- d. Adaptabilidad: habilidades de resolución de problemas, flexibilidad y verificación de la realidad (reality testing).
- e. Estado de ánimo y motivación: felicidad y optimismo.

#### 5.4 MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Cuando se habla de medir un constructo teórico como la IE, hay que tener en cuenta es un trabajo de mucha complejidad ya que es una metahabilidad que yace latente en el sujeto, por tanto no es algo directamente observable a menos que la respuesta se produzca, o no, llegado una determinada situación (Mestre, Guil, Carrera y Braza, 2000), por lo tanto, estamos ante una variable teórica abstracta o en palabras de otros teóricos de la estadística prefieren denominarla variable sintética para explicar fenómenos que son de interés científico pero que no pueden ser directamente observables.

Salovey y Mayer desarrollaron la idea de la IE para explicar por qué algunas personas parecen ser más "emocionalmente competentes" que otras. Ellos creyeron necesario desarrollar el constructo de la inteligencia emocional para explicar esta diferencia, sobre las discrepancias observadas en la competencia emocional entre diferentes sujetos.

Partiendo de esta idea, es lógico pensar que muchos científicos del comportamiento humano, estaría interesado en poder medir la IE utilizando una prueba

de papel y lápiz, o en otras palabras, un cuestionario o una escala. El cuestionario es el instrumento normalmente empleado para la adquisición de datos en una investigación de campo, a través de la metodología correlacional, como las encuestas, las pruebas aptitudinales o los tests de personalidad. Sin embargo, hay que cuestionar si estos instrumentos de evaluación, realmente miden lo que dicen medir. Los estudios de campo implican investigar en el "mundo real" en lugar de un laboratorio. Si además obviamos entender la IE como un constructo psicológico, desarrollaremos cuestionarios con serias amenazas a la fiabilidad y la validez sobre las conclusiones que alcanzaremos con los mismos. (Cook, Hepworth, Wall y Warr, 1981; Schriesheim, Powers, Scandura, Gardiner y Lankau, 1993; Hinkin, 1995).

Partiendo de lo atractivo que resulta el intento por medir la IE es común que en alguna investigaciones se empleen estas medidas o cuestionarios antes de saber si éstos son adecuados o no, y a menudo realizan conclusiones significantes, basándose en estas medidas, que no pueden ser contrastadas después por otros investigadores, pues aún no se ha desarrollado un instrumento que mida este constructo con precisión y validez (Hinkin, 1995), también es importante tomar en cuenta que no existe un consenso, en la actualidad, claro sobre qué es o qué no es inteligencia. Además, creemos que podríamos añadir dos razones más: por un lado, el abordaje de la IE y de sus implicaciones en la adaptación exitosa del individuo, se ha adentrado desde el estudio de la inteligencia sin la aportación de los teóricos e investigadores de la emoción, y quizás también de la motivación; y, por otro lado, qué diferencias conceptuales tiene la IE con otros conceptos, a primera vista relacionados, tales como la autoeficacia (Bandura, 1987) y la madurez personal (Zacarés y Serra, 1998).

El actual momento del estudio sobre este concepto se centra en el esfuerzo por buscar un instrumento de medida, que garantice que lo que estamos evaluando sea lo que entendemos por IE y no otra cosa (Mestre, Gil, Carreras, Braza 1997). Desarrollar un instrumento de medida de un constructo psicológico es un proceso difícil y sumamente laborioso si éste se desea hacer correctamente (Schmitt y Klimoski, 1991). De tal manera, que de no tomarnos el proceso de la forma correcta nos podemos encontrar con resultados que pueden llevar a conclusiones dudosas. Siguiendo a Schoenfeldt (1984), muchos investigadores de organizaciones tales como la *American Educational Research Association*, la *American Psychological Association*, o la *National Council on Measurement in Education* creen que la legitimidad de las investigaciones pasan por la certeza de que las medidas realizadas por sus instrumentos

y procedimientos metodológicos tengan validez y fiabilidad, de este modo nos garantizamos el avance adecuado de la Ciencia Psicológica. Los instrumentos (cuestionarios, escalas, o registros) que miden los constructos psicológicos deben demostrar validez de contenido, validez de criterio y consistencia interna, o fiabilidad, a su vez éstos proporcionan evidencia al constructo psicológico. La fiabilidad trata de ver a hasta qué punto las respuestas a las preguntas de un cuestionario correlacionan con la puntuación global del cuestionario. La validez de constructo es un tipo de superestructura (o cajón de sastre) que incluye otros tipos de validez como la validez aparente, la validez de contenido, la validez predictiva y concurrente y la validez convergente y discriminante.

La IE como constructo teórico cuya concreción (calificación) cuantitativa puede resultar polémica; pero no puede de antemano renunciar a conseguirla. Cualquier construcción operativa exige una definición clara y de lo que se trata es de obtenerla cuantitativamente (Silva Ayçagüer, 1997). También hay que ser consciente de que el resultado obtenido difícilmente satisfaga completamente, pero si el concepto de IE evoluciona sin los dogmatismos actuales, tanto la propia definición del mismo como su operacionalización habrán de ser modificados en aras de conseguir una aplicación más sutil y una aceptación más amplia.

Según Mestre, Guil, Carreras y Braza (1997). Expresan que cualquier intento de operacionalización de la IE es loable, es un esfuerzo que no se debe condenar, pero al menos en las conclusiones debe reinar la prudencia si se conoce que un instrumento de la evaluación de la IE no está suficientemente validado, o al menos se tiene ciertas dudas de qué se está midiendo. Aunque pudiera parecer estos comentarios ir en contra de la divulgación general de constructos o conceptos psicológicos, la intención es llamar a la prudencia científica.

#### *5.4.1. Test de autoinforme.*

Las medidas de Autoinforme es el método más tradicional y utilizado en el campo de la psicología. A través de los cuestionarios se han obtenido perfiles en variables de personalidad como extraversión, neuroticismo, se han evaluado aspectos emocionales como empatía o autoestima y se han obtenido medidas sobre otros factores más cognitivos como pensamiento constructivo o estrategias de afrontamiento. De la misma forma, la utilización de escalas y cuestionarios está mostrando su utilidad en la evaluación de la IE y del manejo efectivo de nuestras emociones.

En la mayoría de los casos, estos cuestionarios están formados por enunciados verbales cortos en los que el evaluado expresa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales a través de una escala Likert que varía desde *nunca* (1) a *muy frecuentemente* (5). Este indicador se denomina “índice de Inteligencia Emocional Percibida o Auto-informada” y revela las creencias y expectativas de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones.

Como se observará más adelante, se indicarán en su momento las desventajas de esta forma de evaluación, pero es importante hacer conciencia que ninguna de las tres alternativas es perfecta y en el caso de las pruebas de autoinforme tienen como ventaja, la economía, el cumplir con los criterios de validez y confiabilidad según sea la prueba que se utilice y que la medición de la autoeficacia evaluada en este tipo de instrumentos ha revelado un considerable valor heurístico. Bandura (1987) ha definido autoeficacia como "*creencias de las personas acerca de sus capacidades que les permiten organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para alcanzar determinados tipos de rendimiento*". Este concepto fue introducido en la literatura vocacional por Hackett y Betz (1981) y se ha demostrado su valor predictivo con relación a variables significativas del comportamiento vocacional, tales como rendimiento académico y elección de carreras (Hackett y Lent, 1992; Multon, Brown y Lent, 1991). Como resultado de esta utilidad predictiva, el constructo de la autoeficacia se ha convertido en uno de los más prominentes en la literatura vocacional.

Los investigadores social-cognitivos han demostrado que la confianza que poseen los estudiantes en las habilidades requeridas por un área académica es frecuentemente mejor predictor del éxito posterior en esa área que sus habilidades objetivas (Bandura, 1997; Pajares et al., 2001). En parte, esto es debido al hecho que tales autopercepciones ayudan a los individuos a determinar qué hacer con los conocimientos y habilidades que poseen. Aunque hay que ser cautelosos, estas argumentaciones a favor de las pruebas de autoeficacia, pudieran servir no sólo en la evaluación vocacional sino en otras habilidades como las emocionales.

Pero dado que el mundo emocional es interior, uno de los métodos más eficaces para conocer al propio sujeto, a pesar de sus sesgos, es preguntándole sobre cómo se siente, qué piensa, o cómo le afectan determinados sucesos que ocurren en su vida. La evaluación de la IE a través de cuestionarios es muy útil en aquellos casos en los que el evaluador quiere obtener un índice del ajuste emocional de las personas y obtener un

perfil de las carencias afectivas en determinadas áreas cuya única forma de evaluar sea a través de la propia introspección. Por ejemplo, entre escolares, es de gran utilidad para conocer la capacidad de discriminación emocional, la atención a las emociones positivas y negativas, el nivel de regulación afectiva, o el grado de tolerancia al estrés ante las frustraciones.

No obstante, algunos autores como Mayer y Salovey conciben la IE como una inteligencia genuina y consideran deficiente una evaluación exclusivamente basada en cuestionarios de papel y lápiz. Estos autores consideran que los cuestionarios de IE pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos de la persona y, además, también es posible la tendencia a falsar la respuesta para crear una imagen más positiva. A pesar de ello, es indiscutible la utilidad de las medidas de auto-informes en el terreno emocional, sobre todo para proporcionar información sobre las habilidades intrapersonales y comportamientos autoinformados de los sujetos.

Como ya hemos comentado, en este método las personas se valoran a sí mismo en su capacidad percibida en distintas competencias y destrezas emocionales. Existen varios cuestionarios sobre IE que, aunque similares en su estructura, cada uno evalúa diferentes componentes de ella. Uno de los primeros cuestionarios es la *Trait-Meta Mood Scale* (TMMS Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), que evalúa lo que Salovey y Mayer denominan Inteligencia Emocional Percibida (IEP), es decir, el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales. En concreto, sus creencias sobre sus propias capacidades de atención, claridad y reparación emocional intrapersonal. Los estudios que se han llevado a cabo en varios países siguiendo el modelo de Salovey y Mayer han utilizado el TMMS como indicador de la IEP, examinando cómo las personas han intentado comprender, afrontar y superar de forma adecuada diferentes situaciones estresantes, ya sean de laboratorio o reales (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999; Fernández -Berrocal, Ramos y Orozco, 1999; Goldman, *et al.*, 1996; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999).

Las investigaciones sobre la IEP han mostrado interesantes relaciones con respecto a medidas de bienestar como la depresión, la ansiedad, la salud física y mental. Las personas con desajuste emocional presentan un perfil caracterizado por una alta atención a sus emociones, baja claridad emocional y la creencia de no poder modificar sus estados emocionales (Salovey, 2001). También hay evidencias que sugieren que la inteligencia emocional permitiría elaborar e integrar de manera correcta los pensamientos intrusivos y rumiativos que acompañan habitualmente a los sucesos

altamente estresantes, así como a aquellos otros que obedecen a un estrés normal y están presentes en población no clínica (Fernández -Berrocal, Ramos y Extremera, 2001).

Este cuestionario ha sido uno de los más utilizados en el ámbito científico y aplicado. La escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia emocional. La TMMS contiene tres dimensiones claves de la IE intrapersonal: Atención a los propios sentimientos (p.e. *“Pienso en mi estado de ánimo constantemente”*), Claridad emocional (p.e. *“Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”*) y Reparación de las propias emociones (p.e. *“Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”*). La versión clásica contiene 48 ítems aunque hay versiones reducidas de 30 y de 24 ítems (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998). Esta prueba ha mostrado adecuados índices de consistencia interna y validez convergente en diferentes muestras (Atención,  $\alpha=.86$ ; Claridad,  $\alpha=.87$ ; y Reparación,  $\alpha=.82$ ; Salovey et al., 1995; Salovey et al., en prensa). Los participantes respondían sobre una escala Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo a 5= Totalmente de acuerdo) el grado de acuerdo con respecto a los ítems presentados. Esta prueba ha mostrado adecuados índices de consistencia interna y validez convergente en diferentes muestras (Atención,  $\alpha=.86$ ; Claridad,  $\alpha=.87$ ; y Reparación,  $\alpha=.82$ ; Salovey et al., 1995; Salovey et al., en prensa). Para las muestras de Chile y España se utilizó una versión en castellano con los siguientes índices de consistencia interna: Atención ( $\alpha=.87$ ), Claridad ( $\alpha=.81$ ) y Reparación ( $\alpha=.76$ ) (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998).

La literatura ha dejado patente que las escalas de auto-informes como el TMMS muestra una buena validez y fiabilidad en diversas poblaciones (Salovey y cols, 1995; Fernández-Berrocal y cols., en prensa), añaden validez incremental a otros constructos clásicos de personalidad (Palmer y cols., 2002) y predicen diversos aspectos de salud física y mental (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Salovey y cols., 2002). Otras escalas como el EQ-i han mostrado también adecuadas propiedades psicométricas (Dawda y Hart, 2000) y su validez divergente con inteligencia fluida (Derksen, Kramer y Katzko, 2002).

Para comprobar la relación entre la IE y la satisfacción vital. Palmer, Donalson y Stough (en prensa) realizaron un estudio para discriminar esta relación con determinados rasgos de personalidad, especialmente, neuroticismo, extraversión y

afecto positivo y negativo son grandes predictores de la satisfacción vital y el ajuste emocional y, dado, que la IE también puede ser predictor de la satisfacción vital, examinaron estas variables en combinación con el fin de intentar delimitar el efecto de cada una. Con este fin, utilizaron las siguientes escalas: Toronto Alexithymia Scale, (TAS-20; Bagby, Parker y Taylor, 1994) que mide la dificultad de identificar emociones, la dificultad de describir emociones y pensamiento con orientación externa. Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey et al (1994). Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson et al, 1988) que evalúa el nivel de emociones positivas y negativas experimentadas durante el año previo y que establece un índice general de afectividad positiva o negativa, y por último, se utilizó el Satisfaction With Life Scale (Diener et al. 1985). El estudio aporta evidencia empírica preliminar sobre la influencia de la IE (componente claridad) en relación con la satisfacción vital. Los sujetos que perciben los eventos emocionales con claridad reducirían el tiempo del proceso de rumiación negativa. Recomiendan que las investigaciones futuras deberían comparar la IE con medidas de personalidad tales como el NEO PIR (Costa y McCrae, 1992) y sugieren el desarrollo de programas de entrenamiento e intervención para aumentar las habilidades de la IE.

En España, Fernández-Berrocal et al. (1998) realizaron la adaptación al castellano del TMMS y, con este método de medida, analizaron la incidencia de la IE sobre el ajuste psicológico de los adolescentes, con indicadores de depresión y ansiedad, además de otras variables como empatía, supresión de pensamientos o inhibición emocional. Fernández Berrocal, Alcaide y Ramos (1999). Encontraron que las adolescentes puntuaban más en la subescala de Atención del TMMS, empatía, ansiedad y depresión y los adolescentes en Claridad, Reparación e inhibición emocional. En relación con la depresión encontraron que los estudiantes clasificados sin depresión mostraban índices más altos en Claridad y Reparación que los clasificados como depresivos que tenían mayores puntuaciones en Ansiedad y Supresión de pensamientos. Estos autores concluyen que la relación negativa entre Claridad y Reparación con Depresión, Ansiedad y Supresión de pensamiento, indica que la creencia en poder prolongar los propios estados emocionales positivos e interrumpir los negativos asegura un nivel aceptable de salud mental, entendida como ausencia de síntomas de ansiedad y depresión.

En otro estudio Fernández-Berrocal, Ramos y Orozco (1999), analizaron la relación de la IE y el ajuste psicológico en mujeres embarazadas. Los resultados

mostraron que las mujeres depresivas presentaban índices más bajos en Atención, Claridad y Reparación, siendo ésta última habilidad la que más explicaba la diferencia.

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Realizaron un estudio transcultural con poblaciones norteamericanas, chilenas y españolas. Encontraron resultados similares: las personas con mayores puntuaciones en Claridad y Reparación percibida presentan indicadores de Ajuste Emocional mejores tal como ocurre en estudios previos (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Salovey, et al., 1999; Salovey, et al., 1995; Salovey, et al., en prensa). Cuando las personas se creen y se perciben como muy hábiles en cuanto a su capacidad de comprensión emocional y en cuanto a su destreza para regular sus estados emocionales, es un buen indicador de su equilibrio emocional y de su capacidad de adaptación en muchas culturas. Los autores encuentran evidencias que sugieren que la inteligencia emocional permitiría elaborar e integrar de manera correcta los pensamientos intrusivos y rumiativos que acompañan habitualmente a los sucesos altamente estresantes, así como a aquellos otros que obedecen a un estrés normal y están presentes en población no clínica.

Otro instrumento similar al anterior es la escala de IE de Schutte. Esta medida proporciona una única puntuación de IE (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998, adaptación al castellano por Chico, 1999). Consta de 33 afirmaciones como “*Soy consciente de las emociones cuando las experimento*” o “*Ayudo a los demás a sentirse mejor cuando están tristes*” que hay que corroborar en una escala Likert de 1 a 5 (1= estoy completamente en desacuerdo, 5= estoy completamente de acuerdo). Sin embargo, investigaciones posteriores han encontrado que esta escala se puede dividir en cuatro subfactores: 1) Percepción emocional (p.e. “*Encuentro difícil entender los mensajes no verbales de otras personas*”); 2) Manejo de emociones propias (p.e. “*Me motiva a mi mismo imaginando un buen resultado en las tareas que voy a hacer*”); 3) Manejo de las emociones de los demás (p.e. “*Solucionar los problemas de los demás me divierte*”) y, por último, 4) Utilización de las emociones (p.e. “*Cuando siento que mis emociones cambian, se me ocurren nuevas ideas*”). La consistencia interna oscila entre .87 y .90 (Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes, Wendorf, 2001).

Petrides y Furnhan (2000) realizaron un estudio para evaluar las propiedades psicométricas del test de Schutte et al. (1998). La primera constatación es que hay una sustancial proporción de la varianza de error. El test tiene cierta validez discriminante y

predictiva. Sin embargo, estos autores recomiendan cautela en su utilización, a pesar de que ellos han hecho dos estudios anteriores con él, e instan la realización de un análisis factorial antes de su utilización. Indican que un número insuficiente de ítems puede influir en la no emergencia de ciertos factores.

Schutte et al, (2001) realizó un estudio para examinar la conexión entre IE y relaciones personales. Encontraron 1) relación entre la IE y el autocontrol y el componente de la empatía de toma de perspectiva, 2) relación significativa con habilidades sociales, 3) cooperación, 4) relaciones afectivas y 5) satisfacción marital. Sin embargo, los autores concluyen que no se puede determinar si hay una relación causal directa o inversa entre estos constructos. Afirman que la IE se puede mejorar con formación intensiva y que estudios realizados con personas que hubieran recibido formación podrían determinar la posible relación causal.

Ciarrochi et al, (2001) llevaron a cabo un trabajo para evaluar la escala de autoinforme de IE de Schutte et al, (1998) con adolescentes controlando las variables de autoestima y ansiedad. Realizaron una tarea de inducción emocional con películas positivas (comedia), negativas (holocausto) y neutras (documental) después debían completar una historia a partir de una fotografía. Los resultados más significativos fueron demostraron que los adolescentes con un alto índice de IE también mostraban un alto nivel de reparación emocional puesto que imaginaban más historias positivas después de la inducción negativa y mayor mantenimiento de estado de ánimo positivo, al imaginar mayor número historias positivas después de la inducción negativa. Un dato curioso es que estos mismos adolescentes presentaban la tendencia a generar historias negativas en la condición neutra, esto podría descartar una tendencia al optimismo. Sin embargo estos autores destacan que la fiabilidad de este test es razonable pero no ideal, y que en el futuro se debería añadir ítems al cuestionario o cambiar por otros más discriminatorios. Además afirman que se necesita más investigación en cuanto a los métodos de medida para determinar si la IE es realmente un constructo distintivo de otros que ya han demostrado su validez, antes de invertir dinero en programas de formación.

En España Chico (1999) realizó un estudio para medir la IE en relación con rasgos de personalidad e inteligencia, los cuestionarios utilizados fueron el test de Schutte (1998), la escala 3A para medir el factor g de Cattell, las Matrices Progresivas de Raven (1994) y el cuestionario de Personalidad de Eysenck Revisado (Eysenck, Eysenck y Barret, 1985). Con los datos obtenidos realizó un análisis factorial en el que

obtuvo que los factores empíricos coinciden con los de la escala de Schutte et al (1998): valoración y expresión de las emociones, regulación de las emociones y utilización de las emociones. Los resultados muestran correlaciones significativas entre IE (regulación emocional) y Extraversión; Correlaciones negativas no significativas entre la IE y las habilidades cognitivas y poco valor predictivo de la IE y el rendimiento académico.

Un tercer instrumento de Autoinforme para la IE es el EQ-i de Bar-On (1997, adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá) se trata más bien de un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales más que un instrumento genuino de IE. Esta medida contiene 133 ítems a los que hay que responder el acuerdo o desacuerdo con una escala Likert de 5 puntos y está compuesta por cinco factores generales: 1) inteligencia intrapersonal, evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia; 2) inteligencia interpersonal, que comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; 3) adaptación, que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad; 4) gestión del estrés, compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos y 5) humor general, integrada por las subescalas de felicidad y optimismo. Además, el inventario incluye 4 indicadores de validez que miden el grado con que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas y cuyo objetivo es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos, que se descomponen en un total de 15 subescalas que incluyen autoconciencia emocional, asertividad, autoevaluación, empatía, relaciones interpersonales, resolución de problemas, evaluación de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, control del impulso.

Ciarrochi, Chan, Bajgar (2001) destacan algunas ventajas de los tests de autoinforme: a) evalúan la competencia emocional percibida, lo que puede llegar a ser una competencia predictiva de la IE, b) son rápidos y fáciles de administrar y c) pueden complementar los tests de rendimiento. Sin embargo Davies, Stankov y Roberts (1998) ponen de manifiesto algunos problemas de estos tests de autoinforme como el que presentan poca fiabilidad y poca validez discriminatoria de los diferentes componentes, y, por otra parte, validez divergente de factores relacionados con rasgos de personalidad como neuroticismo, extraversión, simpatía, apertura, etc.

Derksen, Kramer y Katzko (2002) realizaron un estudio para evaluar la validez divergente del EQ-i (Bar-On, 1997) con la inteligencia fluida medida por el GAMMA (General Ability Measure for Adults, Naglieri, y Bardos, 1997). Las correlaciones entre

los dos instrumentos fueron bajas,  $r= 0.081$ . La muestra se compuso de 873 sujetos de edades comprendidas entre 19 y 84 años y es representativa de la población alemana. Los autores se cuestionan la legitimidad de utilizar el término inteligencia emocional y recomiendan categorizar el constructo en términos de habilidades y competencias, tales como competencias emocionales o sociales. Asimismo señalan la necesidad de estudiar la validez divergente con la personalidad puesto que señalan que el trabajo de Newsome, Day y Catano (2000) que evaluaba la validez predictiva del EQ-i en relación con el rendimiento escolar no presentaba diferencias con el 16PF.

#### 5.4.2. *Observadores Externos*

El segundo método para evaluar los niveles de la IE parte de un presupuesto básico, el cual se refiere a que si la IE implica la capacidad para manejar y comprender las emociones propias y de las personas que nos rodean, entonces se podría preguntar a las personas más cercanas a nosotros sobre cómo manejamos nuestras emociones en público y la forma en la que afrontamos los problemas y sucesos que nos ocurren. Este procedimiento se considera una forma eficaz para evaluar la IE interpersonal es decir, nos indica el nivel de habilidad emocional percibida por los demás, pero es obvio que presenta dificultades para evaluar la IE intrapersonal. Comúnmente son llamados instrumentos basados en la observación externa o evaluación 360°. En ellos se solicita la estimación por parte de los compañeros para que nos den su opinión sobre cómo nos perciben en nuestra vida cotidiana y en nuestra interacción con el resto de personas del entorno, la manera de resolver nuestros conflictos con los demás o bien el modo en que afrontamos situaciones emocionalmente intensas (es decir, discusiones, críticas de los demás, malentendidos). Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo de medidas y sirve de información adicional y como método para evitar sesgos de deseabilidad social o distorsiones. Algunas medidas, como el *Emotional Competent Inventory (ECI)*, están enfocadas al mundo empresarial e incluyen un instrumento de observación externa complementario al inventario que deben cumplimentar las personas cercanas al individuo, este instrumento basado en observadores externos como el ECI también evidencian propiedades psicométricas apropiadas (Sala, 2002) y relaciones positivas con diversos aspectos organizacionales (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). También cuestionarios como el EQ-i de Bar-On (1997) incluye un instrumento de observación externa complementario al cuestionario que debe cumplimentar el alumno. En otras ocasiones, se emplean técnicas sociométricas en las que el alumnado y/o

profesorado valora al resto de la clase en diferentes adjetivos emocionales y estilos de comportamiento habituales.

#### 5.4.3. *Medidas de habilidad*

Este último grupo de medidas surge para suplir los problemas de sesgos que presentan las dos metodologías anteriores. El objetivo de estos instrumentos es, por una parte, evitar el falsear las respuestas por los propios sujetos en situaciones donde una imagen positiva es deseable y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos. La lógica de estos instrumentos de evaluación se basa en que si queremos evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades. Por ejemplo, si nuestro propósito es conseguir entre los alumnos al mejor matemático del colegio, la forma ideal para evaluar las destrezas es proporcionar un problema matemático y pedirles que lo resuelvan.

En general, las medidas de habilidad consisten en un conjunto de tareas emocionales, más novedosas en su procedimiento y formato, que evalúan el estilo en que un estudiante resuelve determinados problemas emocionales comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001). Por ejemplo, si queremos evaluar la percepción emocional se examina si el adolescente es capaz de reconocer emociones en ciertas expresiones faciales. Igualmente, si nuestro propósito es evaluar la capacidad de manejo emocional se valorará la idoneidad de las estrategias de solución de problemas seleccionadas por el alumno para resolver un conflicto interpersonal. Existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE desde este acercamiento, el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y su versión mejorada el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, et al., 1999). Estas medidas abarcan cuatro áreas de la inteligencia emocional propuesta en la definición de Mayer y Salovey. (Mayer y Salovey, 1997): 1) percepción emocional, a través de historias, dibujos, música y caras; 2) asimilación emocional en procesos perceptivos y cognitivos, 3) comprensión emocional, implica como razonan y comprenden sus emociones y 4) regulación afectiva, que implica como manejan sus propias emociones y la de los demás. En la medida que la IE es considerada una forma de inteligencia como la inteligencia verbal, espacial o matemática, los autores consideran que puede evaluarse mediante diferentes tareas emocionales de la misma manera que el cociente intelectual (CI) puede evaluarse

a través de las habilidades puestas en práctica, por ejemplo, en el test de inteligencia de Weschler. A continuación presentamos un ejemplo sobre la forma de evaluar la IE basándonos en medidas de habilidad. Se trata de una forma de evaluación tan novedosa que todavía requiere mejorar sus propiedades psicométricas

Como ocurre con aquellos instrumentos que presentan una situación concreta a los sujetos que deben resolver, las pruebas son muy contextuales y deben adaptarse en función de la población que se vaya a evaluar. Por ejemplo, aunque ya se han desarrollado el MEIS y el MSCEIT, estas pruebas son para personas con una edad superior a 17 años tanto por las situaciones emocionales que se presentan como por la capacidad de comprensión que requieren. Actualmente, se está desarrollando una medida de habilidad con una mayor aplicabilidad al aula y adaptada a las capacidades cognitivas de niños y adolescentes en la que, además, se presentan situaciones de conflicto interpersonal, de frustraciones o de manejo afectivo más relacionadas con el contexto educativo.

El Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, en prensa) fue diseñado para resolver algunos problemas del MEIS, este test es más práctico y más corto, requiere unos 30 minutos para realizarlo. Consta de cuatro escalas que miden las cuatro habilidades del modelo (percepción, utilización, comprensión y regulación de la información emocional) y arroja dos puntuaciones para cada una. Ambos requieren más estudios empíricos para explorar su potencial. Estos tests han sido administrados a una muestra de 503 adultos entre 17 y 70 años. La consistencia interna, medida con el alfa de Crombach es de 0.84, 0.86, 0.89 y 0.81 para cada una de las habilidades (Ciarrochi et al 2001).

Como parte de las limitaciones de estos cuestionarios es que requieren de mayor tiempo para su cumplimentación en comparación con las medidas anteriores, lo cual implica que pueden encontrarse sesgos en las respuestas ocasionadas por el cansancio del sujeto, también al tener una carga cultural elevada y al ser de respuestas preestablecidas, pueden no ser significativos los problemas a resolver para los sujetos, o pueden ser capaces de resolver ese ítem en particular de manera exitosa, pero no en otros ámbitos en donde pudieran tener dificultades, así como no tener mayor posibilidad de responder de una manera propia y distinta a la preestablecida por el autor.

Ciarrochi, Chan y Caputi (2000) realizan un estudio con el MEIS (Mayer et al., 1999) para verificar sus cualidades psicométricas, evaluar las diferencias de sexo (las mujeres presentan mayor percepción emocional que los hombres) y comparar las

correlaciones con otros criterios relacionados con la IE. Los objetivos fueron los siguientes: a) fiabilidad de las subescalas, b) mayor puntuación en el test de las mujeres, c) correlación positiva con satisfacción vital, afectividad familiar, calidad de las relaciones sociales, CI, apertura a los sentimientos, empatía, autoestima y extraversión y correlación negativa con neuroticismo y d) interferencia en los juicios por el estado de ánimo y regulación del estado de ánimo (reparación y mantenimiento).

En la discusión concluyen que la única subescala que muestra niveles aceptables de fiabilidad es la percepción emocional y que a pesar de la débil fiabilidad de las otras subescalas, los factores derivados alcanzaron fiabilidad satisfactoria. Sin embargo, contrariamente a Mayer et al, (1999) quienes identifican tres factores: percepción, comprensión y regulación emocional, únicamente identificaron dos factores: percepción y un segundo factor que engloba comprensión y regulación. Contrariamente a como se esperaba la IE no correlacionó negativamente con Neuroticismo, ni positivamente con Inteligencia general, interés estético y CI. En cuanto a la ausencia de correlación con el CI los autores explican que ellos evaluaron la inteligencia general un con un test de rendimiento mientras que Mayer et al. (1999) aplicaron un test de inteligencia verbal que puede estar más relacionada con la IE. Sí correlacionó con criterios de personalidad como autoestima, empatía, extraversión y apertura a los sentimientos. Así como con satisfacción vital y calidad de las relaciones.

Finalmente, las medidas de habilidad están mostrando aceptables coeficientes de fiabilidad y validez (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003) y evidencian validez predictiva e incremental con diversas variables relevantes (Trinidad y Johnson, 2002; Lopes, Salovey y Straus, 2003).

## 5.5. LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO CONSTRUCTO TEÓRICO

Según la revisión bibliográfica, hasta el momento, ha habido pocos intentos sistemáticos por desarrollar un instrumento de evaluación de la IE como constructo teórico, uno de ellos es el de Davies, Stanko y Roberts (1998) donde incluyen el estudio de la IE dentro de los trabajos tradicionales sobre habilidades cognitivas. Desarrollan una investigación, algo compleja, en tres estudios, con una muestra total de 530 sujetos, en dos de sus estudios utilizaron alumnos de la universidad de Sydney (Australia) y en el restante con una muestra de 399 militares de la base aérea en San Antonio, Texas

Otro estudio, se relacionan la batería de test de medidas de la IE, con el NEO-PI (Costa y McCrae, 1985). El NEO-PI es un test de personalidad basado en el modelo de los cinco grandes (*openness, conscientiousness, agreeableness, extraversión y neuroticism*) y el ASVAAB (Armed Services Vocational Aptitude Battery) desarrollado por el Departamento de Defensa norteamericano que contiene 10 subescalas entre ellas, algunos de inteligencia cristalizada y cognitivos. En la discusión los autores obtienen tres factores relacionados con la IE: apreciación de la emoción de uno mismo; claridad emocional y percepción de la emoción. Destacan que estos tres factores se muestran independientes de habilidades cognitivas fluidas y cristalizadas. Este estudio parece apoyar algo más el modelo de Salovey y Mayer (1993) en cuanto parece que la IE es conceptualmente distinta de otros tipos de inteligencia (validez divergente). Pero este estudio parece indicar, también, igual que en el anterior que las dimensiones de la IE podrían ser conceptualizadas en términos de dimensiones de personalidad.

El tercer estudio que realizan surge de los resultados controvertidos del primero y del segundo, sobre si la IE podría ser explicada en términos de personalidad y sobre los factores de percepción emocional y su validez de convergencia con el modelo de IE. Este trabajo está lleno de una gran complejidad de pruebas tanto de corte cognitivo como de personalidad. Intentan por un lado dar sentido a la validez constructo a través de la divergencia con otros tipos de inteligencia (cristalizada y fluida) y de convergencia con la inteligencia social y algunos factores de personalidad. Sí, la validación de la IE como constructo depende de las propiedades de las medidas porque, entre otras cosas, las pruebas de personalidad utilizadas no fueron las mismas en el primer y en el tercer estudio (EPI-R por el NEO-PI), y porque algunas de las herramientas utilizadas, a parte de no tener una cierta garantía en su validez y fiabilidad, el tipo de respuesta difiere claramente unos de otros de forma escalada en algunos, a respuestas elegidas entre diferentes situaciones, en otros. El estudio pierde buena parte de su fiabilidad no sólo por las propiedades de las medidas de las pruebas escogidas sino por la muestra seleccionada: estudiantes de universidad una vez más con el fácil recurso y militares de una base aérea norteamericana. Cuando utilizamos muestras con perfiles poco diversificados corremos el riesgo de sesgar las conclusiones (Silva Ayçagüer, 1998).

Casi paralelamente en el tiempo, Schutte, Malouff, May, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998) desarrollan una medida de la IE, basado en el modelo de IE desarrollado por Salovey y Mayer (1990), una prueba de 62 ítemes representando las diferentes dimensiones del modelo. El análisis factorial de las medidas recogidas a 346

participantes sugirió la creación de una escala de 33 ítems. Los estudios adicionales con esta escala de 33 ítems mostraron una buena consistencia interna (test-retest) y mostraron:

- a) Correlaciones con 8 de las 9 constructos relacionados puestos a prueba (alexithymia, atención a los sentimientos, claridad de sentimientos, control del humor, optimismo y control de impulsos).
- b) Encontraron diferencias significativas a favor de terapeutas con respecto a sus clientes y a los internos de instituciones penitenciarias.
- c) Diferencias significativas a favor de las mujeres con respecto a los varones, encontradas en las puntuaciones de los estudios sobre habilidades emocionales.
- d) No encontraron relación con habilidades cognitivas
- e) Encontraron relación entre la IE y la apertura a la experiencia (NEO-PI)- del modelo de los cinco grandes de personalidad.

Este estudio es más sencillo en cuanto al número de pruebas utilizadas, el proceso de validación es más completo que el anterior pues incluye estudios sobre: desarrollo, consistencia interna y validez (predictiva y discriminante). Los resultados de este trabajo parecen indicar que el uso reducido de esta escala de 33 ítems indica evidencia de validez y fiabilidad.

Hay aspectos en los que nos mantenemos reticentes a este estudio como la muestra utilizada: alumnos de universidad, terapeutas, clientes e internos de prisiones. En ambos estudios la muestra no es suficientemente homogénea de partida, homocedasticidad o igualdad de varianzas. Asimismo, el test-retest es sólo a los 15 días, mientras que los teóricos más reputados sobre los procesos de validación empírica recomiendan un mínimo de tres meses (Schmitt y Klimoski, 1991; Trochim, 1989, Silva Ayçagüer, 1998). Y otros autores recomiendan que para medir, con ciertas garantías la dimensión de un constructo psicológico, es deseable desarrollar ítems en un número en torno a 30 por dimensión (Hinkin, 1995), y en este caso son cinco dimensiones para 33 ítems.

La conclusión que nos hacemos, entonces, después de revisar estos dos trabajos sobre la validación de medidas de la IE como constructo psicológico es cuestionarse, hasta qué punto tenemos la certeza de si lo que estamos midiendo es el total, o es una parte, o si estamos midiendo otra cosa además de la IE.

Como sabemos, la validez de constructo es un tipo de superestructura que incluye otros tipos de validez como la validez aparente, la validez de contenido, la

validez predictiva y concurrente y la validez convergente y discriminante. La validez convergente se demuestra al conocer hasta qué punto la medida de un instrumento que evalúa la IE- está en correlación con otras medidas que fueron diseñadas para evaluar otros constructos similares. Básicamente, podemos proporcionar validez de constructo, a un instrumento de evaluación, si obtenemos evidencia empírica de todas estas variaciones de validez (de contenido, aparente, de criterio-relacionado, convergente y discriminante), y así estaremos estableciendo que las medidas de la prueba de evaluación miden lo que pensamos que miden y no otra cosa.

La IE es un concepto prometedor, pero los estudios más sistemáticos parecen indicar que quizás estamos ante dimensiones de personalidad más que ante habilidades cognitivas, ya que si se toman la mayor parte de los síntomas descritos en el DSM-IV como la baja tolerancia a la frustración, labilidad emocional, baja autoestima, déficit en habilidades sociales, y si se positivizan encontraremos sorprendentemente buena parte de los descriptores mencionados en el modelo de IE de Salovey y Mayer. En sentido contrario, si nos situamos en el lado opuesto de una dimensión donde se encuentran los síntomas relacionados con los trastornos mentales, o la desadaptación.

El comentario intrigante de Oatley (1996) proporciona un énfasis en un enfoque alternativo en examinar especialización emocional: Es decir, él busca se estudie a los expertos en habilidades emocionales y cómo ellos hacen cosas. Averill (1992), también, nota que el arte o la crítica literaria pueden ser un modelo mejor para evaluar emociones. La prueba por sí misma no puede contestar a todo lo necesario sobre un concepto. Otros acercamientos pueden trabajar juntos para enriquecer la evaluación del constructo. El valor particular de la prueba, es proporcionar límites y medidas claros de conceptos.

Como se ha explicado anteriormente, uno de los métodos que empleamos para anotar nuestras medidas de la capacidad de inteligencia emocional implica el usar del convenido en respuestas de un grupo de expertos de las emociones. Brody (2000) observa que los desacuerdos entre expertos de la emoción en cuanto a respuestas correctas son probables a ser más amplias que, por ejemplo, los desacuerdos entre expertos en cuanto a la respuesta correcta en una escala de la inteligencia cognoscitiva. Para Brody, tales desacuerdos minan cualquier sentido que hay respuestas correctas a las pruebas de la inteligencia emocional. Un punto de vista para tal explicación es que los problemas de la emoción, más que los problemas cognoscitivos generalmente de la prueba del índice de inteligencia, implican a menudo múltiples respuestas incorrectas y

múltiples correctas. Por ejemplo, las buenas maneras de manejar una sensación desagradable podrían incluir a) cambiando sus atribuciones en cuanto a qué trajo en la mala sensación y b) distracción, pero no c) repasando de nuevo el acontecimiento negativo encima en su mente, o d) encontrando alguna otra mala sensación y hablar acerca de las cosas negativas (Gross, 1998). Así cualquier mayor desacuerdo evidente entre expertos es un producto del hecho de que hay múltiples respuestas correctas. Usar los métodos de una respuesta más modulada en los cuales se permite a los expertos indicar patrones múltiples de respuestas a un artículo de la prueba podría ayudar a clarificar esta edición.

Brody (2000) también precisa que “la existencia de respuestas correctas a los artículos cognoscitivos de la capacidad implica que es posible para una persona con capacidad cognoscitiva inusualmente alta de proporcionar una respuesta a un ítem que no esté consensuado pero que sea correcto. Este punto, puede representar una diferencia existente verdadera entre las pruebas cognoscitivas y emocionales de la inteligencia.

La posibilidad teórica de una respuesta correcta no consensuada en el reino de las emociones es confusa. Muchas respuestas correctas (e.g., la emoción expresada en una cara) ellos mismos son identificadas por los expertos según el consenso entre los individuos (Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2001). Hay las excepciones, sin embargo, que permiten la posibilidad teórica de respuestas correctas no consensuadas en el reino de la IE. Por ejemplo, en el trabajo de Ekman (2001) en la detección de la mentira a través de señales de la cara ha sugerido que muy pocos individuos son capaces de detectar los indicadores necesarios mejor que los niveles de oportunidad.

La IE teóricamente ha sido relacionada con varios criterios de vida importantes que se esperan predigan que medidas de capacidad (Mayer, Salovey, y Caruso, 2000; Salovey y Mayer, 1990). Estos incluyen variables como el bienestar psicológico, la satisfacción de vida, la empatía, la calidad de relaciones interpersonales, éxito en las ocupaciones que implican el razonamiento considerable con emociones (p.ej., el mando, ventas y psicoterapia) y el éxito escolástico y académico. Mayer et al. (Mayer et al., 1990, 1999, 2003; Mayer y Geher, 1996) y otros (p.ej., Ciarrochi et al., 2000; Roberts et al., 2001), han evaluado la validez de las medidas de capacidad de IE según estos criterios conceptuales, del desarrollo y correlacionales.

La investigación con medidas antepasadas del MSCEIT, la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS; Mayer et al., 1999), ha proporcionado pruebas preliminares que IE encuentra algunos criterios subyacentes conceptuales, del desarrollo

y correlacionales del modelo de capacidad de Mayer y Salovey (1997) (Ciarrochi et al., 2000; Mayer et al., 1999; Roberts et al., 2001). Esta investigación ha mostrado por ejemplo, que las cuatro capacidades medidas forman una serie positivamente interrelacionada, y que ellas tienen correlación con otras medidas de capacidad establecida por ejemplo, el CI verbal, e inteligencia general (Roberts et al., 2001). La investigación por Mayer et al. (1999) también demostró diferencias en la edad, relacionadas con un grupo criterio adulto que se puntúa considerablemente más alto sobre el MEIS que hicieron un grupo criterio adolescente. La investigación con el MEIS también se ha manifestado que puntuaciones de la prueba son significativamente correlacionados con criterios teóricamente como la satisfacción de vida, la empatía y el calor paternal (Ciarrochi et al., 2000; Mayer et al., 1999). Pretenciosamente, el estudio por Ciarrochi et al. (2000), demostró que esas puntuaciones del MEIS fueron relacionados con medidas de criterio (p.ej., la satisfacción de vida) aún después de controlar el CI y la personalidad. Aunque estos estudios (Ciarrochi et al., 2000; Mayer et al., 1999; Roberts et al., 2001) proporcionan prometedoras pruebas para la validez del MEIS, las conclusiones también revelaron algunos problemas psicométricos con la prueba. Específicamente, problemas acerca de la validez de los métodos de puntuación (experto y acuerdo general), los niveles inaceptablemente bajos de consistencia interna para algunas de las subescalas, así como la real estructura del MEIS.

Uno de los mitos es que la IE modera la relación entre el estrés y la salud mental. Ciarrochi, Deane y Anderson (2000) midieron la IE con el test de Schutte et al (2001) y la percepción emocional con la subescala del MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale, Mayer et al, 1999) y la relación con diferentes medidas de salud mental (indefensión, depresión e ideas suicidas) y de estrés. Los resultados no mostraron interacciones significativas entre los acontecimientos vitales negativos y la IE a la hora de predecir depresión, indefensión o ideas suicidas. Sí encontraron relación significativa con la regulación emocional de los demás y las ideas suicidas, esto puede ser debido a que las personas con un alto índice en este constructo tienden a mantener mejores relaciones sociales y, por lo tanto, mayor apoyo social, factor protector para el estrés y el suicidio.

Sin embargo, encontraron que las personas que mostraban una mayor percepción emocional eran más sensibles a los problemas y por lo tanto al estrés. En el estudio no pudieron delimitar si estos resultados se deben a una supresión voluntaria de la

percepción emocional en relación con los problemas (autorregulación) o si los sujetos son expuestos al estrés pero no perciben su impacto negativo.

Otro de los mitos divulgados por autores como Goleman (1995) es que la IE mejora el rendimiento personal y con ello va a asegurar el éxito profesional. Lam y Kirbby (2000) realizaron un estudio para estimar el impacto de la IE en el rendimiento individual y averiguar si la IE aumenta del rendimiento cognitivo de forma independiente del desempeño relacionado con la inteligencia general, en dicho estudio se compara el rendimiento cognitivo propio de la inteligencia general con 1) la IE de forma global; 2) la percepción emocional; 3) la comprensión emocional y 4) la regulación emocional. Se utilizaron los instrumentos de evaluación utilizados fueron: MEIS (en su versión abreviada de 258 items; Mayer, et al, 1997); *Shipley Institute of Living IQ Scales* (Western Psychological Services, 1967) para medir la inteligencia general. Para evaluar el rendimiento cognitivo individual se utilizó un test de razonamiento lógico (Burney, 1974) y para reproducir las presiones de tiempo en el puesto de trabajo se seleccionaron problemas de razonamiento muy difíciles y se limitó el tiempo de respuesta.

Los resultados, después de aplicar la regresión múltiple, confirmaron todas las hipótesis: la IE global, la percepción emocional y la regulación emocional contribuyen al rendimiento cognitivo (independientemente de la inteligencia general). Sin embargo no se confirmó la hipótesis tres, de manera que la comprensión emocional no interactúa con el rendimiento.

Como se ha observado, el estudio de la IE ha sido muy intenso y diverso con el fin de matizarlo como un constructo teórico y delimitar sus fronteras, así como saber que tanto IE se relacionan con variables de personalidad y cognitivas. Por supuesto la tarea no se ha concluido y se siguen generando nuevos test y modelos de IE, que buscan demostrar su validez y confiabilidad, por ellos en este trabajo de tesis se plantea un instrumento eficiente que mida la IE eliminando en algo las limitaciones anteriores, pero que seguro seguirá siendo perfectible.

## CAPÍTULO 6. MÉTODO

## 6.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y/O HIPÓTESIS

De acuerdo con los planteamientos establecidos en los capítulos anteriores, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

¿Es posible medir la Inteligencia Emocional como una competencia que presenta diferentes grados de desempeño?

¿Qué habilidades implican la Inteligencia Emocional?

¿Existen diferencias en el grado de Inteligencia Emocional según la edad?

¿Existen diferencias en el grado de Inteligencia Emocional según el sexo?

De acuerdo con estas preguntas de investigación, se plantean las siguientes hipótesis de estudio:

Ha<sub>1</sub>. El instrumento diseñado presenta una confiabilidad significativa para la medición de Inteligencia Emocional.

Ha<sub>2</sub>. El instrumento diseñado presenta una validez interna significativa de acuerdo con el modelo teórico planteado.

Ha<sub>3</sub>. El instrumento diseñado presenta una validez externa significativa de acuerdo a las correlaciones con las pruebas Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R), Cuestionario de la Salud Mental Positiva y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE).

Ha<sub>4</sub>. Existen diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional de acuerdo con el sexo de los participantes.

Ha<sub>5</sub>. Existen diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional de acuerdo con la edad de los participantes.

## 6.2. DEFINICIÓN DE VARIABLES

**Inteligencia Emocional:** conceptualmente se entiende como una habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, y para razonar y resolver problemas basados en ellas. La Inteligencia Emocional implica la capacidad de percibir emociones, asimilar los sentimientos relacionados con ellas, comprender la información emocional y manejarla (Salovey y Mayer, 1999). Operacionalmente se entiende como el puntaje obtenido en el instrumento diseñado para medir la Inteligencia Emocional.

**Confiabilidad o Fiabilidad:** conceptualmente se entiende como una medida que alude al grado a que la medida se encuentra libre de error y sus dos principales dimensiones son la consistencia interna que se refiere al grado en que los ítems de una prueba miden el mismo constructo, y la estabilidad, que refiere a que diversas medidas con un mismo instrumento arrojen resultados sin variación significativa (Tornimbeni, Pérez y Baldo, 2000). Operacionalmente se establece a través del *Alpha de Cronbach's* (1951) y el criterio para considerar confiable un instrumento es un coeficiente superior a 0.70.

**Validez de contenido:** conceptualmente se refiere como un juicio concerniente a lo adecuado del muestreo que hace una prueba del comportamiento representativo del universo del comportamiento del que la prueba está diseñada para tomar una muestra (Cohen y Swerdlik 2001). Operacionalmente se entiende como el 80% de acuerdo entre los jueces en el jueceo de la prueba.

**Validez interna (constructo):** conceptualmente se refiere a la medida en que la variable que se ha tomado como independiente y evalúa realmente el constructo teórico al que se pretende establecer como la causa del efecto observado (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Cualquier factor o fuente que no sea la variable independiente y que pudiera explicar los resultados es una amenaza para la validez interna. De esta forma, la validez interna es un mínimo básico sin el cual un experimento está abierto a múltiples explicaciones alternativas (Tornimbeni, Pérez y Baldo, 2000). Operacionalmente se establece como los resultados del Análisis Factorial realizado con los ítems incluidos en el instrumento, que cumplan con el criterio de un peso factorial igual o mayor a 0.40.

**Validez de criterio:** conceptualmente es una comparación entre nuestra situación de medida y un estándar al que se le llama criterio. Es el que intuitivamente mejor refleja la definición. Es disponer de otra situación de la que conozco su validez (Tornimbeni, Pérez y Baldo, 2000). Operacionalmente se establece por las correlaciones positivas que se obtengan con la prueba de Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R), Construcción de una Escala para Evaluar la Salud Mental Positiva y las correlaciones negativas que se obtengan con el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE).

**Sexo:** entendiendo sexo en su significado sexo-genérico, como una construcción social que implica la conjunción de las características bio-morfológicas y sociales de una persona, que pueden influir para producir un comportamiento diferencial entre una mujer y un hombre (Duarte, 2007). Operacionalmente se entiende como la opción

marcada (Hombre o Mujer) en el apartado de Sexo de los datos generales del instrumento.

**Edad:** conceptualmente se entiende como la edad cronológica que es lo mismo que edad en años. Según su edad el individuo se encuentra en la fase de desarrollo correspondiente, que determina su modo de ser y sus características físicas (Dorsch 2000). Operacionalmente se entiende como el número de años declarado en el apartado de Edad de los datos generales del instrumento.

Para contestar las preguntas de investigación y comprobar las hipótesis, se realizó la investigación en tres fases: (1) Fase de construcción del instrumento, (2) Fase de piloteo y (3) Fase de experimentación.

### 6.3. FASE DE CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO

En esta fase participaron 10 Psicólogos expertos en áreas como metodología, estadística, construcción de instrumentos y psicología positiva, a los cuales se les solicitó clasificar cada enunciado incluido en el instrumento, de acuerdo con cada una de las cuatro habilidades establecidas para medir la Inteligencia Emocional. El 90% de ellos eran expertos en metodología, el 60% en estadística, el 80% en construcción de instrumentos y el 80% en psicología positiva. El 60% hombres y el 40% mujeres.

#### 6.3.1 Instrumentos y/o materiales

**Escala de Autoreporte de Inteligencia Emocional:** se diseñó una escala tipo likert con 272 enunciados que presentan afirmaciones sobre la habilidad que percibe una persona en cuanto al manejo de sus emociones. Esta propuesta está basada en: (a) el modelo de IE de Mayer, Caruso y Salovey (1999), (b) las inteligencias personales propuestas por Gardner (1983) y; (c) las emociones tomadas del análisis de las clasificaciones propuestas por Damasio (2001) y por Shaver, Schwartz, Kirson y O'Connor (1987).

En cuanto al modelo de IE de Mayer, Caruso y Salovey (1999), quienes plantean que la IE se refiere a una habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, y para razonar y resolver problemas basados en ellas; en este sentido la IE implica la capacidad de percibir emociones, asimilar los sentimientos relacionados con ellas, comprender la información emocional y manejarla.

De acuerdo con esto, Salovey y Mayer (1997) establecen habilidades básicas de la inteligencia emocional en relación con:

- b) Percepción, evaluación y expresión emocional. Incluye las siguientes habilidades:
- Identificar los propios estados físicos y psicológicos.
  - Identificar la emoción en los demás.
  - Expresar las emociones de forma precisa y expresar las necesidades relacionadas con esas emociones.
  - Discriminar entre las manifestaciones emocionales apropiadas o inapropiadas, honestas o deshonestas.
- c) La emoción como facilitadora del pensamiento: las emociones dirigen nuestra atención a la información relevante, determinan tanto la manera en la cual nos enfrentamos a los problemas como la forma en la cual procesamos la información. Incluye las siguientes habilidades:
- Enfocar y priorizar los propios pensamientos basados en los sentimientos asociados a objetos, eventos o personas.
  - Generar y emular emociones intensas para facilitar juicios y recuerdos relacionados con emociones.
  - Sacar provecho de los cambios de humor para adoptar diversos puntos de vista y lograr ampliar nuestras perspectivas desde los diferentes estados de ánimo.
- d) Utilización del conocimiento emocional: es la clasificación correcta de las emociones, comprensión del significado emocional, no sólo en emociones sencillas sino en otras más complejas, incluye también comprender la evolución de unos estados emocionales a otros. Incluye las siguientes habilidades:
- Comprender cómo están relacionadas las diferentes emociones.
  - Percibir sus causas y sus consecuencias.
  - Interpretar emociones complejas tales como emociones combinadas o contradictorias.
  - Predecir las posibles transiciones entre emociones.
- e) Regulación de las emociones: consiste en la capacidad de emitir conductas que impliquen las emociones que se desean. Mantener los estados de ánimo deseados o utilizar estrategias de reparación emocional. Incluye las siguientes habilidades:
- Estar abierto a la experiencia emocional tanto las agradables como las desagradables.
  - Controlar y reflexionar sobre las emociones.

- Implicarse, prolongar y/o distanciarse de los estados emocionales.
- Manejar las propias emociones y las de los demás.

Gardner (1983) reformula el concepto de inteligencia a través de la teoría de Inteligencias Múltiples y sostiene que poseemos siete tipos de inteligencia distintas, cada una de ellas relativamente independiente de las otras: Inteligencia musical, Inteligencia Quinestésica-corporal; Inteligencia Lógico-matemática; Inteligencia Lingüística; Inteligencia Espacial; Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Interpersonal. Estas dos últimas categorías están relacionadas con la inteligencia Emocional y se definen de la siguiente manera:

La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado... (Gardner, 1993: p. 40).

La Inteligencia Intrapersonal consiste en el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta. (Gardner 1993: p. 42).

Para esta propuesta de evaluación de la Inteligencia Emocional se planteó la necesidad de clasificar las emociones que serán objeto de estudio (Tabla 10) y de acuerdo a la revisión bibliográfica se tomó como base el listado de Shaver, Schwartz, Kirson y O'Connor (1987) ya que contempla emociones supraordenadas y subordinadas. También se incluye la clasificación de Damasio (2001) quien divide las emociones en primarias y secundarias, esta clasificación se da a partir de la temporalidad en que surgen históricamente en la evolución del hombre, el lugar en el que se encuentran en el cerebro y la relación de dependencia que existe entre las secundarias con las primarias. Con base en el análisis de estas clasificaciones, se incluyeron en el instrumento las emociones de alegría, tristeza, ira, asco, miedo y sorpresa.

Conjuntando estos tres elementos teóricos, se diseñó el modelo explicativo del contenido del instrumento propuesto, el cual incluye enunciados que cumplen las cuatro

habilidades anteriormente citadas, las dos inteligencias personales (Intrapersonal e Interpersonal) y las seis emociones seleccionadas, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

*Modelo teórico explicativo para el instrumento de Inteligencia Emocional*

4 habilidades	2 formas de expresión	6 Emociones	Escala Likert					
			Ítem	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>
			= 48 x 3 Ítemes por emoción= 144 Ítemes como mínimo para el jueceo					
(Pe). Percepción, evaluación y expresión emocional.  (Fa). La emoción como facilitadora del pensamiento  (Co). Utilización del conocimiento emocional  (Re). Regulación de las emociones	Intrapersonal  Interpersonal	Alegría  Tristeza  Ira  Asco  Miedo  Sorpresa		Totalmente en desacuerdo	Más en desacuerdo que de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Más de acuerdo que en desacuerdo	Totalmente de acuerdo

Para el jueceo se diseñó un formato (ver Apéndice A), en el cual, los 10 jueces tenían que clasificar cada uno de los 272 enunciados en una de las cuatro habilidades que incluye la Inteligencia Emocional según Salovey y Mayer (1997).

### 6.3.2 Procedimiento

Fase de construcción del instrumento: como ya se mencionó, en base al modelo de Inteligencia Emocional (en adelante IE) de Salovey y Mayer (1997), las inteligencias personales de Gardner (1983), así como la clasificación de las emociones principalmente de Damasio (2001) y Shaver, Schwartz, Kirson y o'Connor (1987), se elaboró una serie de enunciados (afirmaciones) en las que todas se ubicaban en alguna de las habilidades de la IE, y en alguna de las inteligencias personales (Intrapersonal, Interpersonal) y por cada bloque de preguntas se abarcaban las seis emociones consideradas primarias, así como enunciados que se referían a la emoción en general, sumando un total de 272 enunciados que posteriormente se ordenaron al azar por medio de una lista numérica. Aunque el mínimo necesario de reactivos era de 144, se diseñó

varios bloques con reactivos que cumplieran los criterios, con el fin de preservar el mayor número de reactivos posibles validados por los jueces. Al final de cada enunciado cuatro columnas con las iniciales de las cuatro habilidades de la IE, se redactó las instrucciones y se le proporcionaron a diez jueces con la instrucción: *“Lo que se pide es que cada enunciado lo clasifique poniendo una X en las casillas de la derecha según considere que pertenece a alguna de las cuatro habilidades para medir la Inteligencia Emocional (Pe, Fa, Co y Re), las cuales se describen a continuación, en caso que considere que un enunciado pertenezca a más de una habilidad, marque las casillas que considere y en el caso que no corresponda a ninguna déjelas en blanco”*. Se les dio una semana para que completaran el jueceo y posteriormente se llevó a cabo un análisis de los resultados, tomando como válidos únicamente los enunciados en los que concordaban el 80% de los jueces.

#### 6.4 FASE DE PILOTEO

Una vez teniendo los enunciados validados por el jueceo, que sumaron 246, se procedió a la prueba piloto para lo cual se escogieron intencionalmente y por motivos de factibilidad para hacer aplicaciones a gran escala, a una escuela preparatoria privada y a dos universidades, una pública y una privada, con un total de 1,292 sujetos, considerando el criterio de cinco sujetos por enunciado para poder realizar los análisis estadísticos pertinentes. La edad promedio de estos sujetos fue de 20.05 y se distribuyó como se puede observar en la Tabla 3. La distribución de sujetos por sexo se puede observar en la Tabla 4, la distribución por institución en la Tabla 5, la distribución por nivel académico en la Tabla 6 y la distribución por área de estudio en la Tabla 6.

Tabla 3

*Distribución por edades de la fase de pilotaje*

<b>Edades</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
16	1	.1%
17	56	4.3%
18	191	14.8%
19	285	22.1%
20	324	25.1%
21	192	14.9%
22	125	9.7%
23	50	3.9%
24	33	2.6%
25	16	1.2%
26	3	.2%
27	1	.1%
28	4	.3%
29	4	.3%
32	2	.2%
Total	1288	99.7%
Sujetos sin datos	5	.3%
Total	1292	100.0%

Tabla 4

*Distribución del sexo de la fase de pilotaje*

<b>Sexo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Mujer	629	48.7%
Hombre	658	50.9%
Total Mujeres y Hombres	1287	99.6%
Sujetos sin datos	5	.4%
Total	1292	100.0%

Tabla 5

*Distribución por tipo de institución de la fase de pilotaje*

<b>Tipo de institución</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Pública	750	58.0%
Privada	542	42.0%
Total	1292	100.0%

Tabla 6  
*Distribución por nivel académico de la fase de piloteo*

Nivel académico	Frecuencia	Porcentaje
1er de licenciatura	362	28.0%
2do de licenciatura	519	40.2%
3ro de licenciatura	143	11.1%
4to de licenciatura	138	10.7%
3ro de licenciatura	130	10.1%
Total	1292	100.0%

Tabla 7  
*Distribución por área de estudios de la fase de piloteo*

Área de estudio	Frecuencia	Porcentaje
Preparatoria	130	10.1%
Negocios electrónicos	11	.9%
Administración y mercadotecnia	132	10.2%
Comunicaciones	194	15.0%
Derecho	204	15.8%
Administración y desarrollo empresarial	39	3.0%
Contaduría	145	11.2%
Arquitectura	32	2.5%
Economía	147	11.4%
Ingeniería industrial	16	1.2%
Ingeniería en automatización de sistemas	47	3.6%
Administración en tecnología de la información	11	.9%
Educación	53	4.1%
Medicina	130	10.1%
Total	1291	99.9
Sujetos sin datos	1	.1%
Total	1292	100.0%

#### 6.4.1 Instrumentos y/o materiales

Para la prueba piloto, en la cual se contó con 246 enunciados, se diseñó una escala de tipo likert (Apéndice B) con opciones del 1 al 5 que implicaban que el sujeto se decantara en cada enunciado por estar: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Más en desacuerdo que de acuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Más de acuerdo que en desacuerdo y 5. Totalmente de acuerdo. Finalmente, según los resultados de los diferentes análisis de confiabilidad y validez interna, el instrumento quedó constituido por 185 enunciados (Apéndice C).

#### 6.4.2 Procedimiento

Fase de piloteo: teniendo los 246 enunciados que se tomaron como válidos de la etapa de jueceo, se procedió a hacer la carátula para la prueba de piloteo y elaborar el

formato del instrumento. Para esta fase se estipuló que se requerían como mínimo 1,230 participantes ya que de esta forma se contaría con cinco sujetos por enunciado, por lo que se seleccionó la muestra por conveniencia en una preparatoria privada, una universidad pública y una universidad privada para poder cumplir con este criterio, dando un total de sujetos evaluados válidos de 1,292.

Las aplicaciones fueron de manera grupal, según el salón de clase al que estaban destinados los alumnos, por lo que el número de sujetos por aplicación era variable, en las instrucciones no se le daba un tiempo límite de respuesta, pero el promedio de tiempo fue de 50 minutos. Para estas aplicaciones se entrenó a un grupo de alumnos de la Licenciatura en Psicología para que apoyaran en la aplicación.

Posterior a la recogida de la información se pasó al vaseado de datos en el SPSS versión 12, en la cual se eliminaron a los sujetos que tenían más de cinco enunciados sin contestar o que con patrones estereotipados de respuesta que representaban al hecho de no contestar según las afirmaciones de los enunciados.

Otros criterios que se tomaron para anular las pruebas que no cumplieran criterios de normalidad como sesgo, curtosis, atractivo de las opciones y que la correlación ítem total sea de más de 0.40.

Los reactivos que cumplían los criterios anteriores fueron sometidos a un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, maneniendose aquellos reactivos cuya carga factorial fuera mayor a 0.40 y aquellos factores cuyo eigen sea mayor a 1.

## 6.5 FASE DE EXPERIMENTACIÓN

Una vez obtenidos los enunciados validados por el piloteo, los cuales sumaron 185 divididos en once factores, se procedió a su aplicación en busca de correlaciones con el objetivo de encontrar la validez del instrumento, para lo cual se eligieron intencionalmente y por motivos de factibilidad a una preparatoria privada y en una universidad pública, con un total de 244 sujetos. La edad promedio fue de 19.61 y se distribuyó como se puede observar en la Tabla 8. La distribución de sujetos por sexo se puede observar en la Tabla 9, la distribución por área de estudio en la Tabla 10 y la distribución por nivel académico en la Tabla 11.

Tabla 8  
*Distribución por edades de la fase de experimentación*

<b>Edades</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
17.00	16	6.6%
18.00	46	18.9%
19.00	85	34.8%
20.00	42	17.2%
21.00	22	9.0%
22.00	6	2.5%
23.00	10	4.1%
24.00	3	1.2%
27.00	1	.4%
28.00	2	.8%
30.00	1	.4%
32.00	1	.4%
33.00	1	.4%
Total	236	96.7%
Sujetos sin datos	8	3.3%
Total	244	100.0%

Tabla 9  
*Distribución por sexo de la fase de experimentación.*

<b>Sexo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Mujer	141	57.8%
Hombre	99	40.6%
Total	240	98.4%
Sujetos sin datos	4	1.6%
Total	244	100.0%

Tabla 10  
*Distribución por área de estudios de la fase de experimentación.*

<b>Área de estudios</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Preparatoria Privada	34	13.9%
Arquitectura	32	13.1%
Economía	38	15.6%
Educación	58	23.8%
Psicología	77	31.6%
Total	239	98.0%
Sujetos sin datos	5	2.0%
Total	244	100.0%

Tabla 11  
*Distribución por nivel de estudios de la fase de experimentación.*

<b>Nivel de estudios</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Preparatoria Privada	40	16.4%
Licenciatura Universidad Pública	200	82.0%
Total	240	98.4%
Sujetos sin datos	4	1.6%
Total	244	100.0%

#### *6.5.1 Instrumentos y/o materiales*

Teniendo los 185 enunciados que se tomaron como válidos de la etapa del piloteo, se procedió a hacer la carátula para la prueba de experimentación y elaborar el formato de la prueba, la cual se diseñó como escala tipo Likert. Para esta fase se requirió a 265 sujetos por lo que se seleccionó la muestra por conveniencia en una preparatoria privada y una universidad pública para poder cumplir con este criterio dando un total de sujetos evaluados válidos de 244.

En esta fase, también se aplicaron las pruebas de Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R), Construcción de una Escala para Evaluar la Salud Mental Positiva y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE), con el fin de evaluar la validez convergente y divergente del Test de inteligencia emocional, estas tres pruebas se aplicaron juntas por lo que el tiempo de aplicación se aumentó a un promedio de 70 minutos.

#### *6.5.2 Procedimiento*

Las aplicaciones fueron de manera grupal, según el salón de clase al que estaban destinados los alumnos, por lo que el número de sujetos por aplicación era variable, en las instrucciones no se le daba un tiempo límite de respuesta. Para estas aplicaciones se entrenó a un grupo de alumnos de la Licenciatura en Psicología para que apoyaran en la aplicación.

Por medio del SPSS versión 12 se realizaron análisis de asociación por medio del coeficiente producto momento de *Pearson* entre los factores establecidos en la etapa de experimentación del instrumento de IE y cada uno de los dominios del Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R), Construcción de una Escala para Evaluar la Salud Mental Positiva y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE).

## 6.6. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

La presente investigación tiene un carácter cuantitativo, explicativo, de campo ex post facto, considerando que la IE es una característica preexistente en las personas, asimismo, se busca la comprobación hipótesis ex post facto. El diseño es de una sola muestra intencional, dado que cubre un criterio deliberado para la elección de los participantes: adultos jóvenes. Dicho criterio se estableció considerando que esta etapa de desarrollo implica mayor madurez en términos emocionales.

## CAPITULO 7 RESULTADOS

### 7.1 FASE DE JUECEO

Como primer paso se presentan los resultados del jueceo como validez de contenido en el cual se buscó el 80% de acuerdo entre los 10 jueces, eliminándose los reactivos que no cumplían este criterio. Para ello se cuidó la estructura de la prueba generándose bloques para que cada habilidad propuesta tuviera las seis emociones y las dos inteligencias personales, en los bloques en donde no se obtuvo el 80% de acuerdo en la mayoría de los reactivos, se reformularon los reactivos y se volvió a hacer el jueceo con el propósito de que se mantuviera la estructura completa de cuatro habilidades, seis emociones y dos inteligencias, De los 272 reactivos propuestos para el jueceo se validaron en este proceso 246 reactivos en cuanto a su contenido lo cual conformó la prueba para el piloteo.

### 7.2 FASE DE PILOTEO

Se realizó un análisis descriptivo de cada uno de los reactivos a través del sesgo, *Kurtosis*, atractivo de las respuestas, que se refiere a que todas las opciones de respuesta de la escala *Likert* fueron utilizadas en más del 3% y la nulidad que se refiere a que todos los reactivos fueron contestados por más del 3% de los sujetos, para verificar la normalidad de las distribuciones. El criterio utilizado para eliminar los reactivos, es que estos no cumplirán con ninguno de los cuatro criterios anteriores, lo cual como se observa en la tabla 11 no sucedió. Así también se utilizó la prueba T de *Student* para realizar un análisis de discriminación de reactivos entre los grupos formados por el cuartil uno y tres de la distribución de respuestas.

Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación ortogonal (varimax). En la tabla 12 se observan los 246 reactivos según el factor en el cual se ubicaron tomando como criterio del peso factorial 0.40 y los cuatro criterios de anulación de los reactivos. Para considerar a un factor se tomó a aquellos con autovalor mayor o igual a 1 y que estuvieran conformados por cuando menos 3 reactivos. Con estos análisis se eliminaron 61 reactivos ya que no cumplieron con el peso factorial estimado o los reactivos que si tuvieron el peso factorial indicado en los factores que se ubicaron no sumaban más de 3 reactivos, quedando la prueba final con 185 reactivos.

Tabla 12

*Normalidad de las distribuciones*

Ítem	Factor	Enunciados	<i>kurtois</i>	Correlación ítem total	Atractivo 3%	nulas +3%
1	1	Normalmente me doy cuenta cuando siento sorpresa.	x	x	x	
2	35	Puedo saber en qué momento paso de la tristeza a otra emoción.	x		x	
3	25	Sé cuando usar el asco para la resolución de un problema.	x	x		x
4		Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de asco para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.	x			
5	41	En estos momentos sé la causa de por qué la gente con la que convivo se siente como se siente.				x
6	1	Sé como expresan su alegría las personas con las que convivo.	x		x	
7	8	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido.				x
8	24	Sé cuando están expresando de manera apropiada sus emociones las personas con las que convivo.				
9	20	Disfruto de mis estados emocionales de tristeza.	x	x		
10	12	Sé cuando alguien lleva a cabo una actividad influida por el asco.	x			x
11	39	Cuando lo considero necesario puedo hacer que la gente con la que convivo se aparte de sus emociones.	x			
12		Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy asqueado.				
13	1	Normalmente me doy cuenta cuando siento ira.	x			
14	1	Cuando me siento alegre, sé cómo expresar este sentimiento.	x	x		
15	4	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente alegría.			x	
16	32	Sé de qué manera puedo usar mis emociones para tomar decisiones.				
17	1	Cuando en una situación deo de estar sorprendido puedo ver la situación desde otro punto de vista.				
18	1	Me doy cuenta que mis sentimientos de miedo me generan ciertos pensamientos.	x			
19	1	Normalmente me doy cuenta que el estado emocional influye en los pensamientos de las personas.	x			
20	12	Puedo recordar emociones de asco para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.	x			
21	15	Normalmente puedo cambiar mi estado de ánimo a voluntad.	x			
22	11	Cuando debo sentirme asqueado logro sentirme así.	x			x
23	1	Creo que los sentimientos de alegría de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.	x		x	
24	8	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está asqueado.	x			
25	1	Cuando en una situación deo de estar iracundo puedo ver la situación desde otro punto de vista.				
26	30	Sé cuando usar la tristeza para la resolución de un problema.	x			
27	1	Normalmente me doy cuenta del estado emocional de las personas con las que convivo.	x		x	
28	13	Cuando en una situación deo de estar asqueado puedo ver la situación desde otro punto de vista.			x	
29	1	Cuando me siento sorprendido, sé la causa de por qué me siento así.	x			
30	13	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar asqueado, ve la situación desde otro punto de vista.				
31	1	En este momento, sé cuál es mi estado emocional.	x			
32	11	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta con miedo, puedo lograr sentirme así.	x			
33		Cuando debo sentirme alegre logro sentirme así.				
34		En una situación determinada, sé cuál es la forma adecuada de expresar mi tristeza.				
35	42	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy triste.				
36	15	En estos momentos si quisiera, podría cambiar mi estado de ánimo actual.	x			
37	1	Puedo recordar emociones alegres para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.	x		x	
38	1	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar triste, ve la situación desde otro punto de vista.	x		x	
39	3	Después de que mi mejor amigo está alegre se que emoción tendrá.				
40	26	Controlo mis estados emocionales de miedo.	x	x		
41	1	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente ira.			x	

Ítem	Factor	Enunciados	<i>kurtois</i>	Correlación ítem total	Atractivo 3%	nulas +3%
42	40	Si me siento asqueado y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.	x			
43	1	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy alegre.	x			
44	3	Después de que mi mejor amigo está triste sé qué emoción tendrá.	x			
45	17	Controlo mis estados emocionales de sorpresa.				
46	12	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente asco.	x			
47	5	Si me siento con miedo y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.	x			
48	3	Después de sentirme sorprendido, sé que emoción tendré.	x			
49	1	Normalmente me doy cuenta cuando siento tristeza.				
50	7	Sé cómo expresar mis necesidades emocionales.	x			
51	17	Puedo controlar los estados emocionales de la ira de los demás.				
52	17	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de sorpresa.				
53	1	Cuando en una situación dejo de estar iracundo puedo ver la situación desde otro punto de vista.				
54	10	Puedo recordar emociones de tristeza para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.				
55	10	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de miedo para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.	x			
56	7	Sé como expresar mis emociones de manera apropiada				
57	8	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido.	x			
58	1	Normalmente me doy cuenta cuando siento miedo.	x			
59	11	Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de tristeza.	x			
60	19	Sé cuando usar la ira para la resolución de un problema.	x			
61	2	Disfruto de los estados emocionales de tristeza de los demás.		x		
62	1	Normalmente pienso acerca de mis sentimientos de alegría.				
63	23	Puedo saber cuándo alguien que está sorprendido deja de estarlo.				
64		Me doy cuenta que mis sentimientos de asco me generan ciertos pensamientos.				
65	4	Sé como expresan su asombro las personas con las que convivo.			x	
66	2	Si alguien se siente sorprendido puedo hacer que cambie su estado de ánimo.	x			
67	2	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de tristeza de los demás.	x	x		
68	31	Creo que los sentimientos de tristeza de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.				
69	2	Puedo controlar los estados emocionales de miedo de los demás.	x			
70	4	Sé como expresan las personas con las que convivo sus necesidades emocionales.				
71	8	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está triste.	x			
72	1	Puedo saber en qué momento paso del miedo a otra emoción.				
73	1	Me doy cuenta que mis sentimientos de sorpresa me generan ciertos pensamientos.				
74	3	Después de que mi mejor amigo está sorprendido se que emoción tendrá.	x			
75	1	Disfruto de mis estados emocionales de sorpresa.				
76	11	Cuando debo sentirme triste logro sentirme así.	x			
77	2	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta asco, puedo lograr que se sienta así.	x			
78	6	Cuando creo que alguien debe sentirse alegre logro que se sienta así.				
79	3	Después de que mi mejor amigo está triste sé qué emoción tendrá.	x			
80	1	Sé cuando usar la alegría para la resolución de un problema.				
81	2	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de ira de los demás.	x			
82	8	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando siente miedo.	x			
83		Puedo saber cuándo alguien que siente miedo deja de estarlo.	x			
84	4	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente miedo.	x			x
85		En las situaciones en que lo mejor es que me sienta sorprendido, puedo lograr sentirme así.	x			
86	1	Puedo reconocer cuando tengo emociones combinadas.				
87	2	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de asco.	x			
88	1	En una situación determinada, sé cuál es la forma adecuada de expresar mi alegría.	x		x	

Ítem	Factor	Enunciados	<i>kurtois</i>	Correlación ítem total	Atractivo 3%	nulas +3%
89	1	Normalmente mi estado emocional influye en mis pensamientos.	x	x		
90	2	Puedo controlar los estados emocionales de tristeza de los demás.	x			
91	2	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de sorpresa.	x			
92	1	Me doy cuenta que mis sentimientos de ira me generan ciertos pensamientos.	x			
93	1	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente alegría.	x		x	
94		En una situación determinada, sé cuál es la forma adecuada para que la persona con la que estoy exprese alegría.				
95	2	Disfruto de mis estados emocionales de miedo.		x		
96	3	Después de que mi mejor amigo siente miedo sé qué emoción tendrá.	x			x
97	4	En este momento, sé cuál es el estado emocional de las personas con las que convivo.	x			
98	1	Cuando me siento alegre, sé la causa de por qué me siento así.	x			
99	6	Si alguien se siente con miedo puedo hacer que cambie su estado de ánimo.	x			
100	5	Cuando lo considero necesario me aparto de las emociones que siento	x			
101	1	Sé cuando alguien lleva a cabo una actividad influenciado por sus emociones.				
102	1	Creo que los sentimientos de asco de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.				
103	5	Si me siento triste y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.	x			
104	2	Disfruto de los estados emocionales de ira de los demás.		x		
105	2	Puedo controlar los estados emocionales de sorpresa de los demás.	x			
106	2	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de ira para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.	x			
107	1	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente tristeza.				
108	2	Cuando creo que alguien debe sentirse triste logro que se sienta así.	x			
109	9	Puedo saber cuándo alguien pasa del miedo a otra emoción.	x			
110	2	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de asco de los demás.	x			
111	3	Después de que mi mejor amigo está iracundo sé que emoción tendrá.	x			
112	1	En estos momentos sé la causa de por qué me siento como me siento.	x			
113	1	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar alegre, ve la situación desde otro punto de vista.				
114	36	Controlo mis estados emocionales de alegría.				
115	38	Sé la razón de por qué la gente se siente triste.	x			
116	3	Después de que mi mejor amigo está asqueado se que emoción tendrá.	x			
117	5	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta alegre, puedo lograr sentirme así.				
118	5	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de ira.	x			
119	1	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente sorpresa.				
120	2	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos tristes para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.	x			
121		Después de que mi mejor amigo está asqueado se que emoción tendrá.	x			
122	1	Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de asco.	x			
123	7	Cuando me siento triste, sé cómo expresar este sentimiento.				
124	2	En una situación determinada, sé cuál es la forma adecuada de expresar mi asco.	x			
125	2	Cuando creo que alguien debe sentirse asqueado logro que se sienta así.	x			
126	1	Normalmente me doy cuenta del estado emocional en que me encuentro.	x			
127		Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de alegría.				
128	11	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta triste, puedo lograr sentirme así.	x			
129	2	Cuando debo sentirme iracundo logro sentirme así.	x			
130		Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente miedo.				
131	1	Normalmente pienso acerca de mis sentimientos.				
132		Puedo saber en qué momento paso de la sorpresa a otra emoción.				

Ítem	Factor	Enunciados	<i>kurtois</i>	Correlación ítem total	Atractivo 3%	nulas +3%
133	1	Cuando en una situación dejo de estar triste puedo ver la situación desde otro punto de vista.				
134	8	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está alegre.				
135	4	Normalmente sé la causa de por qué se sienten de una determinada manera las personas con las que me encuentro.				
136		En una situación determinada, sé cuál es la forma adecuada de expresar mi ira.	x			
137	2	Si alguien se siente asqueado puedo hacer que cambie su estado de ánimo.	x			
138	6	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de tristeza.	x			
139	8	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está iracundo.	x			
140	3	En una situación determinada, sé cuál es la forma adecuada de expresar mi miedo	x			
141		Después de que mi mejor amigo alegre sé qué emoción tendrá.	x			
142	2	Cuando creo que alguien debe sentirse con miedo logro que se sienta así.	x			
143	16	Normalmente me doy cuenta cuando siento asco.				
144	1	Disfruto de mis estados emocionales de alegría.	x		x	
145	16	Cuando me siento asqueado, sé la causa de por qué me siento así.				
146	11	Cuando debo sentirme con miedo logro sentirme así.	x			
147	11	Cuando debo sentirme sorprendido logro sentirme así.	x			
148	3	Después de sentirme alegre, sé que emoción tendré.	x			
149	5	Si me siento iracundo y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.	x			
150	2	Cuando creo que alguien debe sentirse con ira logro que se sienta así.	x			
151	29	Cuando me siento sorprendido, sé cómo expresar este sentimiento.				
152	2	Puedo controlar los estados emocionales de asco de los demás.	x			
153		En una situación determinada, sé cuál es la forma adecuada de expresar mi sorpresa.				
154	1	Me doy cuenta que mis sentimientos de tristeza me generan ciertos pensamientos.				
155		Sé cuando usar el miedo para la resolución de un problema.	x			
156	3	Después de sentirme triste, sé que emoción tendré.	x			
157	33	Normalmente sé cuando alguien toma una decisión influido por la tristeza.	x			
158	3	Sé cómo me voy a sentir después de un estado emocional determinado.	x			
159	6	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de alegría de los demás.	x			
160		En las situaciones en que lo mejor es que me sienta iracundo, puedo lograr sentirme así.	x			
161	3	Después de que mi mejor amigo está asombrado sé que emoción tendrá.	x			
162	5	Si me siento sorprendido y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.	x			
163	2	Disfruto de mis estados emocionales de asco.				
164	6	Si alguien se siente triste puedo hacer que cambie su estado de ánimo.	x			
165	3	Después de sentirme con asco sé que emoción tendré.	x			
166	5	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de alegría.	x			x
167	6	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta alegre, puedo lograr que se sienta así.				
168		Normalmente puedo generarme emociones a voluntad.	x			
169	9	Puedo saber cuándo alguien pasa de la tristeza a otra emoción.	x			
170	14	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy iracundo.	x			
171	5	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de tristeza.	x			
172	4	Sé identificar las emociones de las personas con las que convivo.				
173	5	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de asco.	x			
174	5	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de miedo.	x			
175	10	Puedo recordar emociones de ira para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.	x			

Ítem	Factor	Enunciados	<i>kurtois</i>	Correlación ítem total	Atractivo 3%	nulas +3%
176	3	Sé cómo se va sentir alguien con quien convivo, después de un estado emocional determinado.	x			
177	10	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos alegres para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.				
178	9	Puedo saber cuándo alguien pasa de la ira a otra emoción.	x			
179	2	Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de miedo.	x			
180	2	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de miedo de los demás.	x			
181	4	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente sorpresa.				
182		Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de sorpresa de los demás.	x			
183	3	Después de sentirme iracundo, sé que emoción tendré.	x			
184	1	Normalmente disfruto de las experiencias que me generan emociones.				
185		Cuando creo que alguien debe sentirse sorprendido logro que se sienta así.	x			
186	21	Cuando me siento con miedo, sé la causa de por qué me siento así.				
187	5	Controlo mis estados emocionales de tristeza.	x			
188	19	Cuando lo considero necesario, profundizo en mis emociones de ira.	x			
189	9	Puedo saber en qué momento paso de la alegría a otra emoción				
190	6	Si alguien se siente con ira puedo hacer que cambie su estado de ánimo.	x			
191	9	Puedo saber cuándo alguien pasa del asco a otra emoción.	x			
192	1	Me doy cuenta que mis sentimientos de alegría me generan ciertos pensamientos.				
193	2	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta asqueado, puedo lograr sentirme así.	x			
194	14	Cuando me siento iracundo, sé la causa de por qué me siento así.				
195	2	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta miedo, puedo lograr que se sienta así.	x			
196	2	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta triste, puedo lograr que se sienta así.	x			
197	18	Cuando lo considero necesario, profundizo en mis emociones de sorpresa.				
198	1	Creo que los sentimientos de ira de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.				
199		Cuando siento asco, sé cómo expresar este sentimiento.	x			
200	8	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy sorprendido.				
201	2	Cuando en determinadas situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta sorprendido, puedo lograr que se sienta así.	x			
202	10	Puedo recordar emociones de sorpresa para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.				
203	2	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de ira.	x			
204	1	Normalmente me doy cuenta cuando siento alegría.	x		x	
205	9	Puedo saber cuándo alguien pasa de la alegría a otra emoción.				
206	4	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente tristeza.				
207	34	Controlo mis estados emocionales de asco.	x			
208	2	Si alguien se siente alegre puedo hacer que cambie su estado de ánimo.	x			
209	10	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de sorpresa para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.	x			
210	7	Sé que de que manera puedo expresar mis emociones				
211	3	Después de que mi mejor amigo siente miedo se que emoción tendrá.	x			
212	9	Puedo saber en qué momento paso del asco a otra emoción.	x			
213	5	Puedo cambiar mi estado de ánimo para ver la situación desde otro punto de vista	x			
214	4	Sé como expresan su asco las personas con las que convivo.	x			x
215	1	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar sorprendido, ve la situación desde otro punto de vista.				
216	10	Puedo hacer que alguien recuerde emociones para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.	x			
217	9	Puedo saber cuándo alguien pasa de la sorpresa a otra emoción.	x			
218	3	Después de que mi mejor amigo siente ira se que emoción tendrá.	x			
219	2	Puedo controlar los estados emocionales de alegría de los demás.	x			
220		Sé cuando usar el asombro para la resolución de un problema.	x			x

Ítem	Factor	Enunciados	<i>kurtois</i>	Correlación ítem total	Atractivo 3%	nulas +3%
221	1	Creo que los sentimientos de miedo de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.				
222	4	Puedo reconocer cuando alguien con quien convivo, tiene emociones combinadas.				
223	4	Sé como expresan su ira las personas con las que convivo.				x
224	6	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de miedo.	x			
225	1	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar sentir miedo, ve la situación desde otro punto de vista.				
226	10	Puedo recordar emociones de miedo para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.	x			
227	10	Puedo recordar emociones para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción				
228	4	Sé como expresan su miedo las personas con las que convivo.				
229	5	Si me siento alegre y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.	x			
230	21	Cuando me siento triste, sé la causa de por qué me siento así.				
231	1	Creo que los sentimientos de sorpresa de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.				
232	2	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta ira, puedo lograr que se sienta así.	x			
233	2	Disfruto de mis estados emocionales de ira.	x			
234	1	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar iracundo, ve la situación desde otro punto de vista.				
235	4	Sé como expresan su tristeza las personas con las que convivo.				
236	1	Cuando en una situación dejo de estar alegre puedo ver la situación desde otro punto de vista.				
237	5	Controlo mis estados emocionales de ira.	x			
238		Cuando siento miedo, sé cómo expresar este sentimiento.	x			
239		Cuando me siento iracundo, sé cómo expresar este sentimiento.				
240	2	Puedo generar emociones a voluntad a la gente con la que convivo	x			
241	8	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando siento miedo.	x			
242	8	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido.	x			
243	9	Puedo saber en qué momento paso de la ira a otra emoción.				
244	3	Después de sentirme con miedo sé qué emoción tendré.	x			
245	2	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de alegría.	x			
246	4	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente asco.	x			

Con el propósito de determinar la validez de constructo del Test de Inteligencia Emocional, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio según el método de componentes principales, aplicando una rotación varimax con los 246 reactivos teniendo como criterios de selección que cada reactivo tuviera una carga factorial mínima de 0.40 y que cada factor tuviera un autovalor igual o mayor de 1. La prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue de .95 indicando un muy buen muestreo para el análisis, y la prueba de esfericidad de *Barlett* también resultó significativa ( $\chi^2_{(17020)}=88464.66;p=.00005$ ). Aun teniendo un modelo de medida de cuatro factores, en este análisis se decidió no limitar los componentes a extraer a dicho número ya que en las pruebas realizadas no correspondían los factores hipotéticos con los encontrados, posiblemente porque en las cuatro habilidades propuestas, se sumaron dos orientaciones y seis emociones







Ítem	Factor 1. % de Varianza 24.01	Factor 2. % de Varianza 10.55	Factor 3. % de Varianza 4.09	Factor 4. % de Varianza 2.78	Factor 5. % de Varianza 2.24	Factor 6. % de Varianza 2.07	Factor 7. % de Varianza 1.82	Factor 8. % de Varianza 1.63	Factor 9. % de Varianza 1.29	Factor 10. % de Varianza 1.16	Factor 11. % de Varianza 1.09
183			0.59								
211			0.78								
218			0.78								
244			0.63								
15				0.46							
65				0.48							
70				0.6							
84				0.56							
97				0.57							
135				0.52							
172				0.59							
181				0.58							
206				0.66							
214				0.53							
222				0.45							
223				0.54							
228				0.46							
235				0.48							
246				0.6							
47					0.47						
100					0.54						
103					0.63						
117					0.46						
118					0.57						
149					0.57						
162					0.49						
166					0.42						
171					0.7						
173					0.62						
174					0.68						
187					0.48						
213					0.51						
229					0.47						
237					0.56						
8						0.52					
99						0.43					
138						0.65					
159						0.49					



Ítem	Factor 1. % de Varianza 24.01	Factor 2. % de Varianza 10.55	Factor 3. % de Varianza 4.09	Factor 4. % de Varianza 2.78	Factor 5. % de Varianza 2.24	Factor 6. % de Varianza 2.07	Factor 7. % de Varianza 1.82	Factor 8. % de Varianza 1.63	Factor 9. % de Varianza 1.29	Factor 10. % de Varianza 1.16	Factor 11. % de Varianza 1.09
59											0.44
76											0.57
128											0.52
146											0.59
147											0.51

### 7.2.1 Confiabilidad

Se realizó un análisis de confiabilidad para medir consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach (1951), para cada uno de los factores obtenidos y para la escala total. Se observó que todos contienen un coeficiente con alta congruencia indicando una consistencia interna de la dimensión teniendo en cuenta que el criterio que se establece para considerarse aceptable es que su valor sea igual o mayor a 0.70. En la Tabla 14 se observa el Alfa de Cronbach de cada factor, del total de la prueba y el número de reactivos por factor.

Tabla 14

#### *Alfa de Croanbach por factor*

Factor	Número de reactivos	Alfa de Cronbach
1	52	.964
2	37	.959
3	19	.955
4	15	.918
5	15	.907
6	8	.868
7	4	.765
8	10	.880
9	9	.891
10	9	.867
11	7	.808
<b>Total</b>	185	.986

### 7.2.2 Análisis descriptivo

Para conocer la distribución de las puntuaciones en la muestra total se realizó un análisis descriptivo por medio de medidas de tendencia central y dispersión (ver Tabla 15), en el cual se observó que las medias en todos los factores se ubicaron entre la puntuación de la escala *Likert* de 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y de 4 (más de acuerdo que en desacuerdo).

Tabla 15

*Análisis descriptivo de la fase de piloteo*

<b>Factor</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
1	3.99	.62
2	2.61*	.77
3	3.17	.93
4	3.47	.76
5	3.30	.79
6	3.26	.83
7	3.63	.87
8	3.29	.81
9	3.37	.85
10	3.47	.82
11	3.13	.87

*El Factor 2 se considera dentro de la puntuación 3 debido a la fracción.*

En el Factor 1 El darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal la puntuación media es de 3.99 (D.E.=.62) indicando que la muestra total de participantes considera que esta habilidad la domina al 75% ya que refieren estar más de acuerdo que en desacuerdo en cuanto a que si identifican sus propias emociones, así como creen identificar las emociones de los demás.

El Factor 1 de IE contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en los factores teóricos de Salovey y Mayer (1997) de Percepción, evaluación y expresión emocional tanto en lo Intrapersonal como Interpersonal; La emoción como facilitadora del pensamiento tanto en lo Intrapersonal como en lo Interpersonal; Utilización del conocimiento emocional en lo intrapersonal y Regulación de las emociones en lo Intrapersonal. A continuación se presentarán los reactivos que conforman el Factor 1 de IE.

Normalmente me doy cuenta del estado emocional en que me encuentro.

En este momento, sé cual es mi estado emocional.

Normalmente me doy cuenta cuando siento alegría.

Normalmente me doy cuenta cuando siento tristeza.

Normalmente me doy cuenta cuando siento ira.

Normalmente me doy cuenta cuando siento miedo.

Normalmente me doy cuenta cuando siento sorpresa.

Cuando me siento alegre, sé cómo expresar este sentimiento.

Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy alegre.

En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de expresar mi alegría.

Normalmente me doy cuenta del estado emocional de las personas con las que convivo.

Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente alegría.

Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente tristeza.

Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente sorpresa.

- Sé como expresan su alegría las personas con las que convivo.
- Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente ira.
- Normalmente pienso acerca de mis sentimientos.
- Normalmente mi estado emocional influye en mis pensamientos.
- Puedo recordar emociones alegres para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.
- Normalmente pienso acerca de mis sentimientos de alegría.
- Cuando en una situación dejo de estar alegre puedo ver la situación desde otro punto de vista.
- Cuando en una situación dejo de estar iracundo puedo ver la situación desde otro punto de vista.
- Cuando en una situación dejo de estar triste puedo ver la situación desde otro punto de vista.
- Cuando en una situación dejo de estar iracundo puedo ver la situación desde otro punto de vista.
- Cuando en una situación dejo de estar sorprendido puedo ver la situación desde otro punto de vista.
- Me doy cuenta que mis sentimientos de alegría me generan ciertos pensamientos.
- Me doy cuenta que mis sentimientos de tristeza me generan ciertos pensamientos.
- Me doy cuenta que mis sentimientos de ira me generan ciertos pensamientos.
- Me doy cuenta que mis sentimientos de miedo me generan ciertos pensamientos.
- Me doy cuenta que mis sentimientos de sorpresa me generan ciertos pensamientos.
- Sé cuando usar la alegría para la resolución de un problema.
- Normalmente me doy cuenta que el estado emocional influye en los pensamientos de las personas.
- Sé cuando alguien lleva acabo una actividad influenciado por sus emociones.
- Creo que cuando alguien en una situación deja de estar alegre, ve la situación desde otro punto de vista.
- Creo que cuando alguien en una situación deja de estar triste, ve la situación desde otro punto de vista.
- Creo que cuando alguien en una situación deja de estar iracundo, ve la situación desde otro punto de vista.
- Creo que cuando alguien en una situación deja de estar sentir miedo, ve la situación desde otro punto de vista.
- Creo que cuando alguien en una situación deja de estar sorprendido, ve la situación desde otro punto de vista.
- Creo que los sentimientos de alegría de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.
- Creo que los sentimientos de ira de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.
- Creo que los sentimientos de asco de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.
- Creo que los sentimientos de miedo de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.
- Creo que los sentimientos de sorpresa de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.
- En estos momentos sé la causa de por que me siento como me siento.

Puedo reconocer cuando tengo emociones combinadas.  
 Puedo saber en qué momento paso del miedo a otra emoción.  
 Cuando me siento alegre, sé la causa de por que me siento así.  
 Cuando me siento sorprendido, sé la causa de por que me siento así.  
 Normalmente disfruto de las experiencias que me generan emociones.  
 Disfruto de mis estados emocionales de alegría.  
 Disfruto de mis estados emocionales de sorpresa.  
 Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de asco.

En el Factor 2 Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal la puntuación media es de 2.61 (D.E.=.77) indicando que la muestra total de participantes considera que esta habilidad la domina al 50% en cuanto a cómo influir en uno mismo o en los demás para generar, mantener, distanciarse o acercarse a una emoción.

El Factor 2 de IE contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer (1997) Regulación de las emociones en lo Intrapersonal pero mayoritariamente por el número de reactivos en lo Interpersonal. A continuación se presentarán los reactivos que conforman el Factor 2 de IE.

En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de expresar mi asco.  
 Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos tristes para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.  
 Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de ira para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.  
 Disfruto de mis estados emocionales de miedo.  
 Disfruto de mis estados emocionales de ira.  
 Disfruto de mis estados emocionales de asco.  
 Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de miedo.  
 En las situaciones en que lo mejor es que me sienta asqueado, puedo lograr sentirme así.  
 Cuando debo sentirme iracundo logro sentirme así.  
 Puedo generar emociones a voluntad a la gente con la que convivo  
 Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta triste, puedo lograr que se sienta así.  
 Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta ira, puedo lograr que se sienta así.  
 Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta asco, puedo lograr que se sienta así.  
 Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta miedo, puedo lograr que se sienta así.  
 Cuando creo que alguien debe sentirse triste logro que se sienta así.  
 Cuando creo que alguien debe sentirse con ira logro que se sienta así.  
 Cuando creo que alguien debe sentirse asqueado logro que se sienta así.  
 Cuando creo que alguien debe sentirse con miedo logro que se sienta así.

Cuando en determinadas situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta sorprendida, puedo lograr que se sienta así.  
 Puedo controlar los estados emocionales de alegría de los demás.  
 Puedo controlar los estados emocionales de tristeza de los demás.  
 Puedo controlar los estados emocionales de asco de los demás.  
 Puedo controlar los estados emocionales de miedo de los demás.  
 Puedo controlar los estados emocionales de sorpresa de los demás.  
 Disfruto de los estados emocionales de ira de los demás.  
 Disfruto de los estados emocionales de tristeza de los demás.  
 Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de tristeza de los demás.  
 Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de ira de los demás.  
 Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de asco de los demás.  
 Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de miedo de los demás.  
 Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de alegría.  
 Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de ira.  
 Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de asco.  
 Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de sorpresa.  
 Si alguien se siente alegre puedo hacer que cambie su estado de ánimo.  
 Si alguien se siente asqueado puedo hacer que cambie su estado de ánimo.  
 Si alguien se siente sorprendido puedo hacer que cambie su estado de ánimo.

En el Factor 3 Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal la puntuación media es de 3.17 (D.E.=.93) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 50%, lo cual implica saber que dada una emoción, que otra emoción vendrá en uno mismo y en los demás.

El Factor 3 de IE contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer (1997), Utilización del conocimiento emocional en lo Intrapersonal e Interpersonal. A continuación se presentarán los reactivos que conforman el Factor 3 de IE.

En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de expresar mi miedo  
 Sé como me voy a sentir después de un estado emocional determinado.  
 Después de sentirme alegre, sé que emoción tendré.  
 Después de sentirme triste, sé que emoción tendré.  
 Después de sentirme iracundo, sé que emoción tendré.  
 Después de sentirme con asco sé que emoción tendré.  
 Después de sentirme con miedo sé que emoción tendré.  
 Después de sentirme sorprendido, sé que emoción tendré.  
 Sé como se va sentir alguien con quien convivo, después de un estado emocional determinado.  
 Después de que mi mejor amigo está alegre se que emoción tendrá.  
 Después de que mi mejor amigo está triste sé que emoción tendrá.

Después de que mi mejor amigo está iracundo sé que emoción tendrá.  
 Después de que mi mejor amigo está asqueado se que emoción tendrá.  
 Después de que mi mejor amigo siente miedo sé que emoción tendrá.  
 Después de que mi mejor amigo está asombrado sé que emoción tendrá.  
 Después de que mi mejor amigo está triste sé que emoción tendrá.  
 Después de que mi mejor amigo siente ira se que emoción tendrá.  
 Después de que mi mejor amigo siente miedo se que emoción tendrá.  
 Después de que mi mejor amigo está sorprendido se que emoción tendrá.

En el Factor 4 Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal la puntuación media es de 3.47 (D.E.=.76) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 50%, lo cual implica saber cómo la causa de una emoción determinada, así como su forma de expresarlas.

El Factor 4 de IE contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en los factores teóricos de Salovey y Mayer (1997) de Percepción, evaluación y expresión emocional y la Utilización del conocimiento emocional, ambos en el área Interpersonal. A continuación se presentarán los reactivos que conforman el Factor 4 de IE.

En este momento, sé cual es el estado emocional de las personas con las que convivo.

Sé identificar las emociones de las personas con las que convivo.

Sé como expresan las personas con las que convivo sus necesidades emocionales.

Sé como expresan su tristeza las personas con las que convivo.

Sé como expresan su ira las personas con las que convivo.

Sé como expresan su asco las personas con las que convivo.

Sé como expresan su miedo las personas con las que convivo.

Sé como expresan su asombro las personas con las que convivo.

Normalmente sé la causa de por qué se sienten de una determinada manera las personas con las que me encuentro.

Puedo reconocer cuando alguien con quien convivo, tiene emociones combinadas.

Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente alegría.

Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente tristeza.

Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente asco.

Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente miedo.

Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente sorpresa.

En el Factor 5 Controlar de la distancia emocional en el área Intrapersonal, la puntuación media es de 3.30 (D.E.=.79) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 50%, lo cual implica poder alejarse o cambiar una emoción en uno mismo según la pertinencia de la circunstancia.

El Factor 5 de IE contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer (1997) Regulación de las emociones en lo Intrapersonal. A continuación se presentarán los reactivos que conforman el Factor 5 de IE.

Puedo cambiar mi estado de ánimo para ver la situación desde otro punto de vista  
 Cuando lo considero necesario me aparto de las emociones que siento  
 Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de alegría.  
 Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de tristeza.  
 Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de ira.  
 Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de asco.  
 Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de miedo.  
 Controlo mis estados emocionales de tristeza.  
 Controlo mis estados emocionales de ira.  
 En las situaciones en que lo mejor es que me sienta alegre, puedo lograr sentirme así.  
 Si me siento alegre y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.  
 Si me siento triste y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.  
 Si me siento iracundo y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.  
 Si me siento sorprendido y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.  
 Si me siento con miedo y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.

En el Factor 6 Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal, la puntuación media es de 3.26 (D.E.=.83) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 50%, lo cual implica saber que la persona es capaz de hacer que otra persona cambie sus emociones según la pertinencia de la circunstancia.

El Factor 6 de IE contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer (1997) Regulación de las emociones en lo Interpersonal. A continuación se presentarán los reactivos que conforman el Factor 6 de IE.

Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de alegría de los demás.  
 Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de tristeza.  
 Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de miedo.  
 Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta alegre, puedo lograr que se sienta así.  
 Cuando creo que alguien debe sentirse alegre logro que se sienta así.  
 Si alguien se siente triste puedo hacer que cambie su estado de ánimo.  
 Si alguien se siente con ira puedo hacer que cambie su estado de ánimo.  
 Si alguien se siente con miedo puedo hacer que cambie su estado de ánimo.

En el Factor 7 Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal, la puntuación media es de 3.63 (D.E.=.87) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad la dominan en un 75%, ya que refieren estar más de acuerdo que en desacuerdo en cuanto a su dominio, lo cual implica saber como uno mismo debe expresar sus emociones.

El Factor 7 de IE contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer (1997) de Percepción, evaluación y expresión emocional en el área Intrapersonal. A continuación se presentarán los reactivos que conforman el Factor 7 de IE.

Sé como expresar mis necesidades emocionales.  
 Sé que de que manera puedo expresar mis emociones  
 Sé como expresar mis emociones de manera apropiada  
 Cuando me siento triste, sé cómo expresar este sentimiento.

En el Factor 8 Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área interpersonal la puntuación media es de 3.29 (D.E.=.81) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 50%, lo cual implica poder explicar lo que siente alguien en una emoción determinada en uno mismo y en los demás.

El Factor 8 de IE contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en los factores teóricos de Salovey y Mayer (1997) de Percepción, evaluación y expresión emocional tanto en lo Intrapersonal como Interpersonal, siendo ésta última la de mayor número de reactivos. A continuación se presentarán los reactivos que conforman el Factor 8 de IE.

Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando siento miedo.  
 Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy sorprendido.  
 Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está alegre.  
 Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está triste.  
 Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está iracundo.  
 Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está asqueado.  
 Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando siente miedo.  
 Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido.  
 Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido.  
 Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido.

En el Factor 9 Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal la puntuación media es de 3.37 (D.E.=.85) indicando que

la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 50%, lo cual implica saber cuándo se pasa de una emoción determinada a otra en uno mismo y en los demás.

El Factor 9 de IE contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer (1997) Utilización del conocimiento emocional en lo Intrapersonal y siendo mayor el número de reactivos en lo Interpersonal. A continuación se presentarán los reactivos que conforman el Factor 9 de IE.

Puedo saber en qué momento paso de la alegría a otra emoción

Puedo saber en qué momento paso de la ira a otra emoción.

Puedo saber en qué momento paso del asco a otra emoción.

Puedo saber cuándo alguien pasa de la alegría a otra emoción.

Puedo saber cuándo alguien pasa de la tristeza a otra emoción.

Puedo saber cuándo alguien pasa de la ira a otra emoción.

Puedo saber cuándo alguien pasa del asco a otra emoción.

Puedo saber cuándo alguien pasa del miedo a otra emoción.

Puedo saber cuándo alguien pasa de la sorpresa a otra emoción.

En el Factor 10 Recordar emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal la puntuación media es de 3.47 (D.E.=.82) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 50%, lo cual implica la capacidad de acordarse de una emoción determinada con el objetivo de recordar la situación en uno mismo y en los demás.

El Factor 10 de IE contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer (1997) La emoción como facilitadora del pensamiento tanto en lo Intrapersonal como en lo Interpersonal. A continuación se presentarán los reactivos que conforman el Factor 10 de IE.

Puedo recordar emociones para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción

Puedo recordar emociones de tristeza para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.

Puedo recordar emociones de ira para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.

Puedo recordar emociones de miedo para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.

Puedo recordar emociones de sorpresa para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.

Puedo hacer que alguien recuerde emociones para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.

Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de miedo para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.

Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de sorpresa para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.

Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos alegres para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.

En el Factor 11 Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal, la puntuación media es de 3.13 (D.E.=.87) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 50%, lo cual implica la capacidad de lograr tener emociones determinadas según la pertinencia de las circunstancias en uno mismo.

El Factor 11 de IE contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer (1997) Regulación de las emociones en lo Interpersonal. A continuación se presentarán los reactivos que conforman el Factor 11 de IE.

Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de tristeza.

En las situaciones en que lo mejor es que me sienta triste, puedo lograr sentirme así.

En las situaciones en que lo mejor es que me sienta con miedo, puedo lograr sentirme así.

Cuando debo sentirme triste logro sentirme así.

Cuando debo sentirme asqueado logro sentirme así.

Cuando debo sentirme con miedo logro sentirme así.

Cuando debo sentirme sorprendido logro sentirme así.

### *7.2.3 Análisis inferencial*

En el análisis inferencial por sexo, se observa que los Hombres tuvieron una puntuación significativamente mayor que las Mujeres en los factores 2, 5 y 6, lo cual indica que ellos poseen mayor habilidad en a) Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal; b) Controlar de la distancia emocional en el área Intrapersonal; y c) Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal.

Por su parte, las Mujeres tuvieron una puntuación significativamente mayor que los hombres en los factores 1, 4 y 10, lo cual indica que ellas poseen una mayor habilidad en a) El darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal; b) Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal y c) Recordar emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal. En la tabla 16 se observan las diferencias significativas de las medias de los hombres y las mujeres.

Tabla 16

*Diferencias por sexo en cada factor de la fase de piloteo*

<b>Factor</b>	<b>Media Hombres 658</b>	<b>Media Mujeres 629</b>	<b>T de student</b>	<b>Grados de libertad</b>	<b>Probabilidad</b>	<b>Desviación estándar Hombres</b>	<b>Desviación estándar Mujeres</b>
1	3.90	<b>4.09</b>	5.29	1284.96	0.0005	.63	.61
2	<b>2.75</b>	2.46	6.80	1285	0.0005	.75	.76
3	3.17	3.16	.14	1285	N.S.	.90	.95
4	3.41	<b>3.53</b>	2.69	1285	0.007	.75	.77
5	<b>3.37</b>	3.23	3.25	1285	0.001	.76	.82
6	<b>3.31</b>	3.20	2.34	1285	0.02	.81	.84
7	3.63	3.63	.10	1285	N.S.	.85	.90
8	3.28	3.30	.44	1285	N.S.	.78	.83
9	3.41	3.34	1.58	1285	N.S.	.82	.87
10	3.41	<b>3.54</b>	2.92	1285	0.004	.80	.84
11	3.11	3.14	.61	1237	N.S.	.80	.93
Total	827.17	824.69	.333	1286	N.S	136.22	131.96

Es importante mencionar que no se encontraron diferencias significativas entre los factores que conforman la prueba y la edad de los participantes, así como tampoco se obtuvieron correlaciones significativas entre los factores de la prueba y el grado de estudio de los participantes.

### 7.3. FASE DE EXPERIMENTACIÓN

#### 7.3.1 Análisis descriptivo

Para conocer la distribución de las puntuaciones en la muestra total se realizó un análisis descriptivo por medio de medidas de tendencia central y dispersión (ver Tabla 17), en el cual se observó que la media en todos los factores se ubicaron en la puntuación de 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y de 4 (más de acuerdo que en desacuerdo).

Tabla 17

*Análisis descriptivo de la fase de experimentación*

<b>Instrumento</b>	<b>Factores</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
Cuestionario de Salud Mental Positiva	1: Satisfacción Personal	3.47	.44
Cuestionario de Salud Mental Positiva	2: Actitud Prosocial	3.40	.46
Cuestionario de Salud Mental Positiva	3: Integración	2.88	.59
Cuestionario de Salud Mental Positiva	4: Autonomía	3.03	.55
Cuestionario de Salud Mental Positiva	5: Resolución de problemas y autoactualización	3.31	.41
Cuestionario de Salud Mental Positiva	6: Habilidades de relación interpersonal	3.07	.54
IDARE	Ansiedad Estado	37.22	9.89
IDARE	Ansiedad Rasgo	39.21	9.34
NEO	Neuroticismo	2.82	.43
NEO	Extraversión	3.47	.40
NEO	Apertura a la experiencia	3.36	.29
NEO	Amabilidad	3.24	.34
NEO	Conciencia	3.49	.33
IE	Factor 1	4.09	.61
IE	Factor 2	2.58	.76
IE	Factor 3	3.30	.93
IE	Factor 4	3.55	.73
IE	Factor 5	3.49	.72
IE	Factor 6	3.37	.81
IE	Factor 7	3.62	.88
IE	Factor 8	3.46	.74
IE	Factor 9	3.51	.87
IE	Factor 10	3.66	.71
IE	Factor 11	3.41	.80

En cuanto al Cuestionario de Salud Mental Positiva de Lluçh Canut: 1) Satisfacción Personal que se refiere a la satisfacción de la persona consigo misma, con la vida y con el futuro, la puntuación media es de 3.47 (D.E.=.44); 2) Actitud Prosocial que se refiere a la predisposición a escuchar, comprender y ayudar a los demás, la puntuación media es de 3.40 (D.E.=.46); 3) Integración que se refiere a la capacidad para mantener el equilibrio personal, la puntuación media es de 2.88 (D.E.=.59); 4) Autonomía que evalúa la capacidad para tener criterios propios y actuar de forma independiente, la puntuación media es de 3.03 (D.E.=.55); 5) Resolución de problemas y autoactualización hace referencia a la búsqueda activa de soluciones frente a los problemas y se relaciona con el crecimiento personal, la puntuación media es de 3.31 (D.E.=.41) y 6) Habilidades de relación interpersonal que se vincula a la capacidad para interactuar con los demás, la puntuación media es de 3.07 (D.E.=.54).

Según los resultados de las puntuaciones medias del Cuestionario de Salud Mental Positiva, implica que los sujetos se consideran con una adecuada salud mental positiva ya que dicho instrumento es una escala Likert de cuatro opciones en el que las

medias indican que los sujetos se ubicaron en la opción de respuesta “Con bastante frecuencia”. Esta respuesta es la tercera de cuatro en orden ascendente.

En la prueba de IDARE, que incluye ansiedad Estado y Ansiedad rasgo se observa que en Ansiedad Estado es conceptualizada como una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y de aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo, la puntuación media es de 37.22 (D.E.=9.89), que corresponde a un percentil de 37 por lo que se puede decir que la muestras de encuentra con una ansiedad media baja, En Ansiedad Rasgo que se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad se observa una media de 39.21 (D.E.=9.24), que corresponde a un percentil de 39 por lo que se puede decir que la muestras de encuentra con una ansiedad media baja.

Los resultados de la prueba Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R), reportan que en 1) Neurotismo que se describe en general como una tendencia a experimentar afectos negativos tales como miedo, tristeza, vergüenza, enojo, culpa, disgusto, tiene una puntuación media de 2.82 (D.E.=.43); 2) Extraversión que implica el dominio de personas que son sociables, que gustan de los grandes grupos y de las reuniones, son asertivos, activos, gustan de hablar con la gente, disfrutan de la excitación y la estimulación, y tienden a tener una disposición jovial. Suelen ser animados, energéticos y optimistas, tiene una puntuación media de 3.47 (D.E.,.40); Apertura incluye una imaginación activa, sensibilidad estética, atentividad a los sentimientos internos, preferencia por la variedad, curiosidad intelectual e independencia de juicio, la puntuación media es de 3.36 (D.E.=.29); Amabilidad hace referencia primariamente a una dimensión interpersonal. La persona con alta puntuación es fundamentalmente altruista. Es una persona empática con los otros y dispuesta a ayudar, y cree que las demás personas tienen esa misma disposición, la puntuación media es de 3.24 (D.E.=.34) y Conciencia hace referencia a la capacidad activa de planeación, organización y cumplimiento de tareas, tiene una media de 3,49 (D.E.=33).

Según los resultados de las puntuaciones medias de la prueba Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R), implica que los sujetos se encuentran en el término medio ya que dicho instrumento es una escala Likert de cinco opciones en el que las medias indican que los sujetos se ubicaron en la tercera “Neutral”.

En el Test de Inteligencia Emocional el Factor 1 IE. El darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal la puntuación media es de

4.09 (D.E.=.61) indicando que la muestra total de participantes considera que esta habilidad la domina al 75% ya que refieren estar más de acuerdo que en desacuerdo en cuanto a que si pueden identifican sus propias emociones, así como creen identificar las emociones de los demás.

En el Factor 2 IE. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal la puntuación media es de 2.58 (D.E.=.76) indicando que la muestra total de participantes considera que esta habilidad la domina al 50% en cuanto a cómo influir en uno mismo o en los demás para generar, mantener, distanciarse o acercarse a una emoción.

En el Factor 3 IE. Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal la puntuación media es de 3.30 (D.E.=.93) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 50%, lo cual implica saber que dada una emoción, que otra emoción vendrá en uno mismo y en los demás.

En el Factor 4 IE. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal la puntuación media es de 3.55 (D.E.=.73) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 75%, lo cual implica saber cómo la causa de una emoción determinada, así como su forma de expresarlas.

En el Factor 5 IE. Controlar de la distancia emocional en el área Intrapersonal, la puntuación media es de 3.49 (D.E.=.72) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 50%, lo cual implica poder alejarse o cambiar una emoción en uno mismo según la pertinencia de la circunstancia.

En el Factor 6 IE. Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal, la puntuación media es de 3.37 (D.E.=.81) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 50%, lo cual implica saber que la persona es capaz de hacer que otra persona cambie sus emociones según la pertinencia de la circunstancia.

En el Factor 7 IE. Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal, la puntuación media es de 3.62 (D.E.=.88) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad la dominan en un 75%, ya que refieren estar más de acuerdo que en desacuerdo en cuanto a su dominio, lo cual implica saber como uno mismo debe expresar sus emociones.

En el Factor 8 IE. Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal la puntuación media es de 3.46 (D.E.=.74) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 50%, lo cual implica poder explicar lo que siente alguien en una emoción determinada en uno mismo y en los demás.

En el Factor 9 IE. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal la puntuación media es de 3.51 (D.E.=.87) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 75%, lo cual implica saber cuándo se pasa de una emoción determinada a otra en uno mismo y en los demás.

En el Factor 10 IE. Recordar emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal la puntuación media es de 3.66 (D.E.=.71) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 75%, lo cual implica la capacidad de acordarse de una emoción determinada con el objetivo de recordar la situación en uno mismo y en los demás.

En el Factor 11 IE. Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal, la puntuación media es de 3.41 (D.E.=.80) indicando que la muestra total de participantes consideran que en esta habilidad su dominio es del 50%, lo cual implica la capacidad de lograr tener emociones determinadas según la pertinencia de las circunstancias en uno mismo.

### *7.3.2 Análisis inferencial*

En el análisis inferencial por sexo, se observa que los Hombres tuvieron una puntuación significativamente mayor que las Mujeres en los factores 2 y 5, lo cual indica que ellos poseen mayor habilidad en a) Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área interpersonal; y en b) Controlar de la distancia emocional en el área Intrapersonal.

Por su parte, las Mujeres tuvieron una puntuación significativamente mayor que los hombres en el Factor 4, lo cual indica que ellas poseen una mayor habilidad en Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área interpersonal. Estos resultados se repitieron del piloteo en donde también en los factores 2 y 5 los hombres obtuvieron mayor puntuación y las mujeres en el factor 4 (ver tabla 18).

Tabla 18

*Diferencias por sexo en cada factor de la fase de experimentación*

<b>Factor</b>	<b>Media Hombres 99</b>	<b>Media Mujeres 141</b>	<b>T de <i>student</i></b>	<b>Grados de libertad</b>	<b>Probabilidad</b>	<b>Desviación estándar Hombres</b>	<b>Desviación estándar Mujeres</b>
1	4.0546	4.1286	.914	238	N.S.	.59485	.63211
2	<b>2.7102</b>	2.4975	-2.136	238	.034	.76708	.75466
3	3.2487	3.3412	.757	238	N.S.	.94419	.92184
4	3.4289	<b>3.6412</b>	2.229	238	.027	.76390	.69894
5	<b>3.6204</b>	3.4135	-2.186	238	.030	.65430	.76591
6	3.4441	3.3185	-1.183	238	N.S.	.79438	.81999
7	3.6448	3.6082	-.314	238	N.S.	.85711	.91210
8	3.3875	3.5117	1.269	238	N.S.	.72862	.75779
9	3.5113	3.5183	.061	238	N.S.	.86016	.88083
10	3.5843	3.7188	1.428	238	N.S.	.75729	.68925
11	3.3706	3.4524	.772	238	N.S.	.76787	.83543
TOTAL	640.7172	640.5106	-.016	238	N.S.	99.41657	92.98131

Es importante mencionar que no se encontraron diferencias significativas entre los factores que conforman la prueba y la edad de los participantes, así como tampoco se obtuvieron correlaciones significativas entre los factores de la prueba y el grado de estudio de los participantes.

### 7.3.3 Correlaciones

Para la validez de criterio se han utilizado cuatro instrumentos, el Cuestionario de la Salud Mental Positiva, el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE). El Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R) y la Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE), los resultados obtenidos de las correlaciones se muestran a continuación en las Tabla 19 y 20.

Tabla 19

*Correlaciones de la EAIE con el NEO PI-R, y el IDARE*

		NEO PI-R: Neuroticismo	NEO PI-R: Extraversión	NEO PI-R: Apertura a la experiencia	NEO PI-R: Amabilidad	NEO PI-R: Conciencia	Ansiedad Estado	Ansiedad Rasgo
<b>F 1 IE</b>	Pearson	-.136(*)	.166(*)	.278(**)		.186(**)	-.130(*)	-.133(*)
	Correlation							
	Sig. (2-tailed) N	0.048 214	0.016 210	0 210		0.007 211	0.049 232	0.046 228
<b>F 2 IE</b>	Pearson				-.291(**)			.142(*)
	Correlation							
	Sig. (2-tailed) N				0 213			0.032 228
<b>F 3 IE</b>	Pearson	-.153(*)				.138(*)		
	Correlation							
	Sig. (2-tailed) N	0.025 214				0.045 211		
<b>F 4 IE</b>	Pearson		.215(**)	.164(*)	.138(*)	.168(*)		
	Correlation							
	Sig. (2-tailed) N		0.002 210	0.017 210	0.044 213	0.015 211		
<b>F 5 IE</b>	Pearson	-.293(**)	.241(**)	.139(*)		.159(*)	-.212(**)	-.253(**)
	Correlation							
	Sig. (2-tailed) N	0 214	0 210	0.044 210		0.021 211	0.001 232	0 228
<b>F 6 IE</b>	Pearson	-.198(**)	.311(**)					-.183(**)
	Correlation							
	Sig. (2-tailed) N	0.004 214	0 210					0.006 228
<b>F 7 IE</b>	Pearson	-.272(**)	.366(**)			.245(**)	-.209(**)	-.279(**)
	Correlation							
	Sig. (2-tailed) N	0 214	0 210			0 211	0.001 232	0 228
<b>F 8 IE</b>	Pearson	-.199(**)	.285(**)	.207(**)		.174(*)		-.142(*)
	Correlation							
	Sig. (2-tailed) N	0.003 214	0 210	0.003 210		0.011 211		0.033 228
<b>F 9 IE</b>	Pearson	-.193(**)	.170(*)	.212(**)		.147(*)		-.145(*)
	Correlation							
	Sig. (2-tailed) N	0.005 214	0.014 210	0.002 210		0.033 211		0.028 228
<b>F 10 IE</b>	Pearson		.232(**)	.174(*)				
	Correlation							
	Sig. (2-tailed) N		0.001 210	0.012 210				
<b>F 11 IE</b>	Pearson	.219(**)		.164(*)				.181(**)
	Correlation							
	Sig. (2-tailed) N	0.001 214		0.017 210				0.006 228
<b>Total IE</b>	Pearson	-.141(*)	.223(**)	.211(**)		.159(*)		
	Correlation							
	Sig. (2-tailed) N	0.04 214	0.001 210	0.002 210		0.021 211		

Tabla 20

*Correlaciones de la EAIE con el Cuestionario de Salud Mental Positiva*

		Salud Mental Positiva 1 Satisfacción Personal	Salud Mental Positiva 2 Actitud Prosocial	Salud Mental Positiva 3 Integración	Salud Mental Positiva 4 Autonomía	Salud Mental Positiva 5 Resolución de problemas y autoactualización	Salud Mental Positiva 6 Habilidades de relación interpersonal
<b>F 1</b>	Pearson		.145(*)			.200(**)	
<b>IE</b>	Correlation						
	Sig. (2-tailed)		0.026			0.002	
	N		233			234	
<b>F 2</b>	Pearson		-.224(**)				
<b>IE</b>	Correlation						
	Sig. (2-tailed)		0.001				
	N		233				
<b>F 3</b>	Pearson						
<b>IE</b>	Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
<b>F 4</b>	Pearson					.154(*)	.179(**)
<b>IE</b>	Correlation						
	Sig. (2-tailed)					0.018	0.006
	N					234	236
<b>F 5</b>	Pearson		.149(*)	.407(**)	.150(*)	.306(**)	.139(*)
<b>IE</b>	Correlation						
	Sig. (2-tailed)		0.023	0	0.02	0	0.033
	N		233	236	238	234	236
<b>F 6</b>	Pearson		.140(*)	.210(**)		.186(**)	.198(**)
<b>IE</b>	Correlation						
	Sig. (2-tailed)		0.032	0.001		0.004	0.002
	N		233	236		234	236
<b>F 7</b>	Pearson	.168(**)	.167(*)	.231(**)		.272(**)	.343(**)
<b>IE</b>	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	0.009	0.011	0		0	0
	N	237	233	236		234	236
<b>F 8</b>	Pearson			.151(*)		.195(**)	.212(**)
<b>IE</b>	Correlation						
	Sig. (2-tailed)			0.021		0.003	0.001
	N			236		234	236
<b>F 9</b>	Pearson			.171(**)		.212(**)	
<b>IE</b>	Correlation						
	Sig. (2-tailed)			0.009		0.001	
	N			236		234	
<b>F 10</b>	Pearson					.144(*)	.136(*)
<b>IE</b>	Correlation						
	Sig. (2-tailed)					0.027	0.037
	N					234	236
<b>F 11</b>	Pearson	-.132(*)			-.172(**)		
<b>IE</b>	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	0.042			0.008		
	N	237			238		
<b>Tot</b>	Pearson			.162(*)		.182(**)	
<b>al</b>	Correlation						
<b>IE</b>	Sig. (2-tailed)			0.013		0.005	
	N			236		234	

De acuerdo a lo anterior y en concordancia a la validez de criterio lo esperable es encontrar correlaciones positivas entre la Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE) y el NEO PI-R y entre la EAIE y el Cuestionario de Salud mental Positiva, mientras que entre el EAIE y el IDARE se espera encontrar correlaciones negativas, así como entre EAIE y el dominio de Neuroticismo del NEI PI-R. A

continuación se presentan las correlaciones positivas y negativas que se encontraron, así como los reactivos que se implican en cada factor de IE.

El Factor 1 de IE que implica el darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal, como en el área interpersonal se correlaciona positivamente con el Factor 2 y 5 del Cuestionario de Salud Mental Positiva, que son Actitud Prosocial y también se encontraron correlaciones positivas con la prueba de NEO PI-R en los dominios de Extraversión, Apertura a la experiencia y Conciencia. Las correlaciones negativas del Factor 1 de IE, se observaron con el NEO PI-R en el dominio de Neuroticismo y con la prueba de IDARE tanto en ansiedad Rasgo como estado.

En cuanto al Factor 2 de IE que implica manejar las emociones tanto en el área intrapersonal como en el área interpersonal se correlaciona positivamente con la prueba IDARE en el factor de Ansiedad Rasgo y se encuentran correlaciones negativas con el dominio de Amabilidad de la prueba NEO PI-R y con el factor de Actitud Prosocial del Cuestionario de Salud Mental Positiva.

En relación al Factor 3 de IE referente a predecir el cambio emocional tanto en el área intrapersonal como en el área interpersonal se encontró una correlación positiva con la prueba NEO PI-R en el dominio de Conciencia, así como también se encontró una correlación negativa con Neuroticismo de esta misma prueba.

El Factor 4 de IE que hace referencia a conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área interpersonal, correlaciona positivamente con Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Conciencia del de la prueba la prueba NEO PI-R y con Resolución de Problemas y Autoactualización y Habilidades de Relación Interpersonal del Cuestionario de Salud Mental Positiva.

En cuanto al Factor 5 de IE que implica controlar de la distancia emocional en el área Intrapersonal, se encontró correlaciones negativas con Neuroticismo del NEO PI-R y con Ansiedad tanto Rasgo como Estado del IDARE. También este factor de IE presenta correlaciones positivas con los dominios del NEO PI-R de Extraversión, Apertura a la experiencia y Conciencia y con los factores del Cuestionario de salud Mental positiva de Actitud Prosocial, Integración, Autonomía, Resolución de problemas y autoactualización y Habilidades de relación interpersonal.

En relación al Factor 6 controlar la distancia emocional en el área interpersonal, se encontraron correlaciones negativas con el Neuroticismo del NEO PI-R y con ansiedad Rasgo del IDARE, así mismo se encontraron correlaciones positivas con Extraversión del NEO PI-R y con los factores Actitud Prosocial, Integración,

Resolución de problemas y autoactualización y Habilidades de relación interpersonal del Cuestionario de Salud Mental.

El Factor 7 de IE conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal, presenta correlaciones negativas con ansiedad Estado y Rasgo del IDARE y con Neuroticismo del NEO PI-R, con esta última prueba, el Factor 7 de IE presenta correlaciones positivas con extraversión y conciencia, así como con los factores del cuestionario de Salud Mental Positiva de Satisfacción Personal, Actitud prosocial, integración, Resolución de problemas y autoactualización y Habilidades de relación interpersonal.

En cuanto al Factor 8 de IE que se refiere a explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal, se observa correlaciones negativas con ansiedad Rasgo del IDARE y con Neuroticismo del NEO PI-R, así como correlaciones positivas con este último instrumento en Extraversión, Apertura a la Experiencia y Conciencia. También se observan correlaciones positivas con el cuestionario de Salud Mental Positiva en los factores de Integración, Resolución de problemas y autoactualización y Habilidades de relación interpersonal.

En relación al Factor 9 de IE, reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal, se encuentran correlaciones negativas con ansiedad Rasgo del IDARE y con Neuroticismo del NEO PI-R, así como correlaciones positivas entre el Factor 9 de IE y Extraversión, Apertura a la experiencia y Conciencia del NEO PI-R y con Integración y Resolución de problemas y autoactualización del Cuestionario de Salud Mental Positiva.

El Factor 10 de IE que implica recordar emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área interpersonal no se reportaron correlaciones negativas y entre las positivas se obtuvieron con la prueba NEO PI-R en los dominios Extraversión y Apertura a la experiencia y con el Cuestionario de Salud Mental Positiva Resolución de problemas y autoactualización y Habilidades de relación interpersonal.

En cuanto al Factor 11 de IE que hace referencia a lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal, sólo se encuentra una correlación negativa con el IDARE en el factor de Ansiedad Rasgo, mientras que las correlaciones positivas se dieron con el NEO PI-R en Neuroticismo y Apertura a la experiencia, así como con Cuestionario de Salud Positiva con los factores Satisfacción Personal y Autonomía.

Por último, la escala Total de IE, muestra correlaciones negativas con el Neuroticismo de la prueba NEO PI-R, y correlaciones positivas con esta misma prueba en lo referente a Extraversión, Apertura a la Experiencia y Conciencia, así mismo se obtuvieron correlaciones positivas con la prueba de Salud Mental Positiva con los factores de Integración y Resolución de problemas y autoactualización.

#### 7.4 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

En cuanto a la comprobación de las Hipótesis:

Ha<sub>1</sub>. El instrumento diseñado presenta una confiabilidad significativa para la medición de Inteligencia Emocional. Teniendo en cuenta que operacionalmente se establece a través del *Alpha de Cronbach's* (1951) con un coeficiente superior a 0.70 para considerar confiable un instrumento. El EAIE comprueba esta hipótesis ya que obtuvo en su total un coeficiente de 0.986, así como en todos los factores superó el criterio mínimo establecido.

Ha<sub>2</sub>. El instrumento diseñado presenta una validez interna significativa de acuerdo con el modelo teórico planteado. Teniendo como criterio operacional los resultados del Análisis Factorial realizado con los ítems incluidos en el instrumento, que cumplan con el criterio de un peso factorial igual o mayor a 0.40. El EAIE comprueba dicha hipótesis ya que todos los reactivos igualaron o superaron este criterio mínimo.

Ha<sub>3</sub>. El instrumento diseñado presenta una validez externa significativa de acuerdo a las correlaciones con las pruebas Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R), Cuestionario de la Salud Mental Positiva y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE). Esta hipótesis también es comprobada ya que todas las correlaciones positivas encontradas con la puntuación total del EAIE, se dan con los dominios considerados de salud mental positiva de la prueba NEO PI-R y las correlación negativa se da con el Neuroticismo, considerada una medida negativa de la personalidad, así mismo también se encuentran correlaciones positivas entre la EAIE y el Cuestionario de Salud Mental Positiva. Todas las correlaciones negativas encontradas en los Factores de IE exceptuando una, son coherentes con la validez divergente ya que se dan tanto con el Neuroticismo como con Ansiedad Estado y Rasgo de la prueba de IDARE, así mismo todas las correlaciones positivas encontradas con los factores de IE exceptuando dos, se dieron con los factores que miden tendencias de salud tanto en la prueba de NEO PI-R, como en el Cuestionario de Salud Mental Positiva.

Ha<sub>4</sub>. Existen diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional de acuerdo con el sexo de los participantes. Esta hipótesis se comprueba parcialmente ya que no se encontraron diferencias significativas en el total de la puntuación de IE, pero sí en seis de los factores de IE en la fase de Piloteo en donde tres factores indicaban una media superior a las de las mujeres y en tres factores las mujeres presentaban una media superior a los hombres. En la fase de experimentación, también se encontraron diferencias significativas en las medias de las puntuaciones, en donde dos favorecían a los hombres y una a las mujeres.

Ha<sub>5</sub>. Existen diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional de acuerdo con la edad de los participantes. Esta hipótesis no se comprobó, ya que no se encontraron diferencias significativas por edades, posiblemente debido a que el rango de edad de los sujetos de la muestra no fue suficientemente amplio.

Como se observó en el desarrollo del presente capítulo, los resultados son altamente satisfactorios ya que para la EAIE se cumplen adecuadamente los criterios tanto de validez como de confiabilidad, teniendo como prueba final un instrumento de escala Likert de autorreporte que mide las habilidades de la Inteligencia Emocional en 185 reactivos distribuidos en 11 factores. La razón por la que del modelo hipotético de Salovey y Mayer (1997) de 4 factores no se mantuvo, es debido a que esta prueba es un modelo parcialmente diferente ya que incluye las dimensiones de Inteligencia Personal propuesta por Gardner (1983) que son la inteligencia Intrapersonal y la Interpersonal, así como se incluyen 6 emociones específicas. Otro motivo por el cual no se mantuvieron los factores originales es debido a la cultura, lo cual, hace la presente escala más valiosa para ser utilizado en Mérida Yucatán.

## CAPITULO 8 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### 8.1 DISCUSIÓN

La creación de un instrumento que mida la Inteligencia Emocional (IE) es, como se ha visto en el Capítulo 5, una tarea compleja, en primer lugar comenzando por la definición adecuada y precisa de este concepto, que aunque este trabajo se adhirió a una en específico, se observa que existen varios modelos con sus definiciones respectivas y como parte de la complejidad se tendría que delimitar lo que es y lo que no es la IE, haciendo a un lado descriptores tan amplios que abarcan aspectos generales de la personalidad y en segundo lugar por la dificultad de desarrollar instrumentos serios que demuestren tanto validez como fiabilidad. Todo lo anterior para tener tan sólo un instrumento de medida ya que posteriormente habría que implementar mecanismos que hagan posible el desarrollo y fomento de la IE con bases científicas, para ello es pertinente retomar el comentario de Carmelo Vázquez cuando afirma que de lo primero que hay que cuidarse en el estudio de la psicología positiva es de sus propios seguidores, que como se observa en este caso de la IE, ha sido tanto el auge y la pasión por aportar un poco que se termina por un gran desarrollo que muchas veces carece de sustento científico.

Como se ha visto en este trabajo de tesis, la escala que se desarrolló es a partir del modelo teórico de Salovey y Mayer (1997), pero no es una traducción, ni adecuación de su instrumento TMMS-24 que según los datos estadísticos ha sido por mucho la mejor opción en cuanto a las pruebas de IE clasificadas como “Medidas basadas en cuestionarios, escalas y autoinformes”. Aun así se considera que la escala desarrollada en esta tesis intenta subsanar desde su planteamiento ciertas limitaciones del TMMS-24, entre las cuales se encuentra en primer lugar que da atención a las dos inteligencias personales propuestas por Gardner, tanto a la intrapersonal como a la interpersonal y no sólo a la primera como en el instrumento de Salovey y Mayer; otro aspecto que implica más coherencia al modelo original es evaluar los cuatro factores que los autores proponen como habilidades de la IE y que si evalúan en la prueba de habilidad de Inteligencia Emocional (MSCEIT) creada por ellos y no sólo tres factores como se muestra en su escala TMMS-24, de tal forma que en el planteamiento del éste nuevo instrumento que aquí se presenta se contemplan 1) La percepción, evaluación y expresión emocional; 2) La emoción como facilitadora del pensamiento; 3) la

utilización del conocimiento emocional y 4) La regulación de las emociones; cuyos factores se integraron de acuerdo al jueces que se llevó acabo de los ítems propuestos.

Siguiendo con la justificación del por qué crear otro instrumento de IE del tipo de “Medidas basadas en cuestionarios, escalas y autoinformes” y en comparación con el TMMS-24, este último no incluye emociones específicas en sus ítems, sino que hace referencia de la palabra emoción, sentimientos, en las habilidades de Atención a los sentimientos y Claridad emocional, mientras que en la tercera habilidad, Reparación de los estados de ánimo si hace referencia a la tristeza, sentimientos de malestar, pensamientos positivos, calmarse, buen estado de ánimo, felicidad y enfado, en comparación con la escala aquí presentada en la cual se diseñó contemplando el termino emoción o sentimiento en general, así como seis emociones en específico tomadas de la clasificación de las emociones principalmente de Damasio (2001) y Shaver, Schwartz, Kirson y o’Connor (1987), en la cual se incluyeron Alegría, Tristeza, Ira, Asco, Miedo, y Sorpresa.

En cuanto a los resultados de la fase del piloteo en el análisis inferencial por sexo, que observó que los Hombres tuvieron una puntuación significativamente mayor que las Mujeres en los factores 2 Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área interpersonal, 5 Control de la distancia emocional en el área Intrapersonal; y 6 Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal, mientras que las mujeres los aventajaron en los factores 1 El darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersona; 4 Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal y 10 Recordar emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal.

En la fase de experimentación, se encontró puntuaciones significativamente superiores de los hombres en los factores 2 de IE Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal, y en el 5 de IE Controlar de la distancia emocional en el área Intrapersonal; y superioridad de las mujeres en el factor 4 de IE la disparidad de los hallazgos de las diferencias significativas puede deberse a la diferencia entre el número de sujetos de cada aplicación, por lo que se analizarán los resultados del piloteo ya que incluye todos los resultados significativos.

Los ítems que contiene el factor 2 Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal, son los diseñados en la fase de piloteo en referencia al factor 4 Regulación de las emociones de Mayer y Salovey, pero no se ubicaron en este Factor 2 de IE todos los ítems diseñados para el factor 4 teórico. Esta

puntuación significativamente más alta en los hombres que en las mujeres en el factor 2 Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal, es indicativo que se consideran con mayores habilidades para sí mismo de disfrutar, prolongar y lograr emociones como ira miedo y asco a voluntad y según lo considere pertinente. También se consideran con mayores habilidades al sentirse capaz de generar, controlar, hacer que disfruten, hacer que prolonguen, hacer que se alejen y cambiar las emociones de alegría, miedo, tristeza, ira, asco y sorpresa en las demás personas. Lo anterior pudiera explicarse en cuanto a que el hombre tiene una mayor apertura a la experiencia y esto le lleva a explorar en sí mismo emociones consideradas negativas como ira miedo y asco, por otro lado, estos resultados nos indican la intencionalidad superior del hombre sobre la de la mujer por controlar a los otros.

Más adelante se analizarán pormenorizadamente cada una de las correlaciones de IE con los otros instrumentos utilizados, pero conviene explicar ahora que el Factor 2 de IE, muestra una constante correlación que indica aspectos contrarios a la salud como, que a mayor puntaje de este factor menor capacidad de satisfacción personal, actitud positiva, amabilidad y mayor ansiedad rasgo. Estos resultados parecen indicar que aunque efectivamente es un factor de la IE, implica ansiedad al sentir la necesidad de manipular las emociones en las otras personas, así como una falta de empatía hacia estos sujetos, ya que aunque en los reactivos se plantea la idea de un cambio conveniente dada una situación, no se hace referencia al considerar las intenciones del otro.

En cuanto al Factor 5 Controlar de la distancia emocional en el área Intrapersonal, también se ubican estos ítems en el factor 4 propuestos por Mayer y Salovey, en este caso el factor 5 que supone una diferencia significativa a favor de los hombres, implica que creen tener mayor habilidad para apartarse, controlar y cambiar las emociones de alegría, miedo, tristeza, ira, asco en uno mismo.

El otro factor en que se obtuvieron resultados significativamente superiores en los hombres es en el 6 Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal, que de la misma manera que los anteriores, también se ubican estos ítems en el factor 4 propuestos por Mayer y Salovey. Estos resultados son indicativos de que el hombre se percibe con mayores habilidades para lograr efectivamente influenciar sobre las emociones como alegría, miedo, tristeza, ira, de los demás.

Se observa en el análisis inferencial que los tres factores en donde los hombres fueron superiores a las mujeres, hacen referencia a la regulación de las emociones que

consiste en la capacidad de emitir conductas que impliquen las emociones que se desean. Mantener los estados de ánimo deseados o utilizar estrategias de reparación emocional. Lo cual incluye el estar abierto a la experiencia emocional (agradable y desagradable), el controlar y reflexionar sobre las emociones y el implicarse, prolongar y/o distanciarse de los estados emocionales. Tanto a nivel intrapersonal como interpersonal, no obstante, no se pueden tomar estos tres factores (2, 5, 6) como uno solo ya que cada uno de éstos muestra sus particularidades que se explicaron en los párrafos anteriores.

Por su parte, las Mujeres tuvieron una puntuación significativamente mayor que los hombres en los factores 1 El darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal; 4 Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal y 10 Recordar emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal.

El Factor 1, se puede considerar como el factor más amplio ya que incluye las cuatro habilidades de Mayer y Salovey, en las dos primeras Percepción, evaluación y expresión emocional; y La emoción como facilitadora del pensamiento se observan las dimensiones tanto intrapersonal como interpersonal, mientras que en el factor de Utilización del conocimiento emocional y el de Regulación de las emociones sólo se ubicaron los ítems de la dimensión intrapersonal y así mismo se observaron un menor número de reactivos. Esto implicaría que las mujeres se perciben más hábiles que los hombres en cuanto al reconocimiento y expresión de las emociones, así como en darse cuenta de la relación emoción y pensamiento tanto en uno mismo como en los demás; como también percibirse con mayores capacidades en el entendimiento de por qué se siente de una determinada manera y en el disfrute de sus emociones. Estas sub-habilidades encontradas en el Factor 1 incluyen todas las emociones exploradas como alegría, tristeza, ira, asco, miedo y sorpresa.

El Factor 4 de IE Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal, incluye ítems diseñados para los factores, Percepción, evaluación y expresión emocional; y Utilización del conocimiento emocional, dentro de la dimensión interpersonal, lo cual es indicativo que las mujeres se perciben significativamente superiores a los hombres en saber cómo expresan sus emociones las personas con cierta cercanía y cuáles son sus causas de sentirse de una u otra manera en las emociones de alegría, tristeza, ira, asco, miedo y sorpresa. Este hallazgo, es indicativo de una mayor capacidad de observación y entender las

emociones de los demás, probablemente sea indicativo del papel más conciliador y de mediadora, así como su rol social más afectivo, protector para con los demás y menos activo que la mujer tiene en la sociedad y que le hace estar más a la expectativa.

En cuanto al tercer resultado con puntuaciones significativamente más altas que la de los hombres, se observa que en el Factor 10 de IE Recordar emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal, está formada por los reactivos pensados para el factor La emoción como facilitadora del pensamiento de Mayer y Salovey, tanto en la dimensión intrapersonal como interpersonal. Este resultado se interpreta que las mujeres tienen más conciencia de la relación entre emoción, pensamiento y situaciones, con el fin de pensar en ciertas situaciones que le generaban emociones determinadas en ellas mismas y en los demás, incluyendo en esta habilidad las emociones de alegría, tristeza, ira, miedo y sorpresa, quedándose fuera la emoción de asco.

En las diferencias de la IE entre hombres y mujeres, observamos que aunque ambos sexos dominen en tres de los once factores, los factores dominados por los hombres hacen las referencia al generar, controlar, disfrutar prolongar alejar y cambiar las emociones tanto en uno mismo como en los demás y estos tres factores están implicados en sólo el factor 4 Regulación de las emociones tanto en la dimensión intrapersonal como interpersonal del modelo teórico que se utilizó como referencia para la construcción del instrumento. Por su parte, las mujeres muestran ventajas en prácticamente todas las habilidades del modelo teórico de referencia, 1) Percepción, evaluación y expresión emocional, 2) La emoción como facilitadora del pensamiento, 3) Utilización del conocimiento emocional y 4) Regulación de las emociones; pero es en la primera y segunda que abarcan tanto la dimensión intrapersonal como interpersonal mientras que en las dos últimas sólo se enfocan al área intrapersonal, concretizados en tres de los once factores de esta prueba pero que incluyen más sub-habilidades en cuanto al saber el qué, el cómo, el por qué y el cuándo de las emociones pero que no implican la modificación de las emociones en ellas mismas ni en el otro. También a diferencia de los hombres todos los factores en el que las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas se correlacionaron de manera positiva con aspectos relacionados con la salud, ya que el Factor 2, en el cual salieron más fortalecidos los hombres, parece un indicador contrario a la salud.

Analizando las combinaciones que se encontraron entre los factores más elevados en hombres y en mujeres, se observa que los tres factores con puntuaciones

significativamente más altos en hombres (2, 5 y 6), todos correlacionan positivamente con Extraversión, y negativamente con Ansiedad Rasgo, pareciendo estos factores como características masculinas y ninguno de estos factores correlacionó con Amabilidad. En este mismo análisis, los factores característicos de las mujeres (1, 4 y 10), todos correlacionan positivamente con Apertura a la experiencia, Extraversión y Resolución de problemas y autoactualización, mientras que ninguno de estos factores correlacionó con Satisfacción personal, Autonomía e Integración.

A continuación se pasará al análisis y discusión de las correlaciones encontradas entre el EAIE, con el IDARE, el Cuestionario de Salud Mental Positiva y el NEO PI-R, no sin antes comentar que el grado de significancia y la direccionalidad de estas son satisfactorias, en cuanto a la fuerza de las correlaciones se observa que es baja y este resultado pudiera indicar la diferencia de la naturaleza de las pruebas, ya que la EAIE está diseñada pensando en medir las habilidades autorreportadas mientras que los otros instrumentos miden aspectos de la personalidad, por tanto se considera favorable este resultado ya que si la fuerza de las correlaciones fueran altas lo que indicaría es que todos los instrumentos estarían midiendo lo mismo.

En cuanto al Factor 1 de IE, El darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal que contempla las cuatro habilidades de Mayer y Salovey, se obtuvieron correlaciones de acuerdo con la validez de criterio, ya que correlacionó negativamente con la prueba de NEO PI-R en cuanto al Neuroticismo así como con la prueba de IDARE Ansiedad Estado y Rasgo, significando que a mayor capacidad en el factor 1 de IE, menor Neuroticismo descrita como una tendencia a experimentar afectos negativos tales como miedo, tristeza, vergüenza, enojo, culpa, disgusto, así como menor Ansiedad Rasgo que se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad y Ansiedad Estado entendida como una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y de aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo.

Entre las correlaciones positivas encontradas con el Factor 1 de IE, son aspectos considerados acordes con la salud como con la prueba de NEO PI-R en cuanto a la Extraversión que implica el dominio de personas que son sociables, que gustan de los grandes grupos y de las reuniones, son asertivos, activos, gustan de hablar con la gente, disfrutan de la excitación y la estimulación, y tienden a tener una disposición jovial; Apertura a la experiencia que incluye una imaginación activa, sensibilidad estética,

atentividad a los sentimientos internos, preferencia por la variedad, curiosidad intelectual e independencia de juicio; Conciencia hace referencia a la capacidad activa de planeación, organización y cumplimiento de tareas y del Cuestionario de la Salud Mental se encontró la Actitud prosocial que se refiere a la predisposición a escuchar, comprender y ayudar a los demás y Resolución de problemas y autoactualización, hace referencia a la búsqueda activa de soluciones frente a los problemas y se relaciona con el crecimiento personal. Por lo tanto los sujetos que tengan mayor puntuación en el Factor 1 también tendrán altas puntuaciones en estas características positivas.

Es importante mencionar que este factor de IE es el que contempla mayor número de ítems y que abarca más características del modelo teórico original, por tanto se puede suponer que como factor es el más general en comparación a los otros factores, lo cual pudiera ser la razón por la cual las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los hombres, ya que es lo esperado según Extremera, Fernandez-Berrocal y Salovey (2006).

A continuación se explicará el Factor 2 de IE Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal que contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer Regulación de las emociones en lo Intrapersonal pero en mayor cantidad en los reactivos de Interpersonal. Este Factor 2 reportó correlaciones invertidas a lo esperado en cuanto a la validez de criterio ya que se obtuvo correlaciones negativas con Amabilidad de la prueba de NEO PI-R que se refiere a las características de altruismo y empatía con los otros. También se encontró una correlación en ese mismo sentido con Actitud Prosocial (ya explicada) del Cuestionario de Salud Mental Positiva.

Se encontró una correlación positiva con Ansiedad Rasgo en la prueba de IDARE. Por tanto a mayor capacidad de Manejar de las emociones en el área Intrapersonal e Interpersonal, mayor Ansiedad rasgo, y menor Amabilidad y actitud prosocial.

La correlación entre Actitud Prosocial y el Factor 2 de IE se puede significar lo mismo que en la correlación entre el Factor 2 de IE y el dominio de Amabilidad que se relacionada con la empatía, mientras que el Factor 2 de IE es en gran parte la manipulación emocional según se crea que le convenga a la propia persona o lo que cree uno acerca de lo que es mejor para el otro, sin tomar en cuenta el interés opinión o intención del otro, ya que se refiere ajustar la emoción a una situación según la necesidad de la situación y no según las necesidades de la otra persona.

Tomando en cuenta que los hombres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que las mujeres en este factor de IE, lo anterior pudiera ser indicativo que las personas con altas habilidades en cuanto al manejo de las emociones tiene que ver con la manipulación y la intencionalidad de controlar el ambiente a su conveniencia y muy probablemente, esta intencionalidad se da en personas ansiosas que probablemente tienen baja tolerancia a la frustración, por esto se encuentran estas correlaciones de intencionalidad de cambiar uno mismo o al otro, baja capacidad empática y alta Ansiedad Rasgo. Definitivamente este Factor 2 no puede ser considerado como un criterio de salud, es decir que en cuanto a la personalidad, manifiesta indicadores inadecuados, pero esto no niega que como habilidad autopercebida, estos sujetos se reportan como capaces de manipular a su antojo tanto sus propias emociones como las de los demás.

El Factor 3 de IE que se refiere al Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal se formó de los ítems diseñados para el factor teórico de Salovey y Mayer, Utilización del conocimiento emocional en lo Intrapersonal e Interpersonal, en este factor se encontraron dos correlaciones con el NEO PI-R, una negativa con el Neuroticismo y una positiva con la Conciencia, ambas explicadas anteriormente, por lo tanto a mayor puntuación en el Factor 3 de IE mayor Conciencia y menor Neuroticismo, lo cual es coherente a la validez de criterio.

Lo anterior es esperable y parece ser una constante en la mayoría de los factores de IE en los cuales correlacionan negativamente con Neuroticismo y positivamente con Conciencia ya que mientras el primer dominio implica una predisposición hacia el distrés psicológico, describe a personas que al tener altos puntajes, son más susceptibles de tener ideas irracionales, a tener menos control de sus impulsos y a enfrentar menos eficientemente el estrés que otras personas. Las personas que puntúan bajo en Neuroticismo, se consideran emocionalmente estables, son personas generalmente calmadas, con temperamentos ecuanímenes, relajados y son capaces de enfrentarse a situaciones estresantes sin irritarse o ponerse intranquilos en exceso; mientras que Conciencia se refiere al control de los impulsos es uno de los aspectos que ha sido central en el desarrollo de las teorías de la personalidad. Se ha considerado que el desarrollo de la personalidad implica la capacidad de controlar los impulsos siendo el poco control un signo de alto Neuroticismo entre los adultos. A ésta explicación se suma que en Factor 3 los reactivos están en relación a la habilidad autopercebida de saber la

transición de las emociones, para ello se supondría que es importante la conciencia de la transición y no la emocionalidad elevada.

En cuanto al Factor 4 de IE Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal y que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en los factores teóricos de Salovey y Mayer de Percepción, evaluación y expresión emocional y la Utilización del conocimiento emocional ambos en el área Interpersonal, se encontraron correlaciones positivas tanto con el NEO PI-R como con el Cuestionario de Salud Mental Positiva, en cuanto a la primera prueba con Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Conciencia; y en cuanto al Cuestionario Salud Mental Positiva con Resolución de problemas y autoactualización y Habilidades de relación interpersonal que se vincula a la capacidad para interactuar con los demás. Dado que las habilidades de IE se relacionan en el mismo sentido con aspectos de salud, se observa validez de criterio.

Los reactivos de el Factor 4 de IE van en el sentido de saber como expresan las emociones los demás, así como saber por qué se sienten como se sienten, por tanto es evidente que se relacionen con aspectos positivos que impliquen empatía, la relación saludable con los otros y la conciencia que es contraria al descontrol emocional o irracionalidad, estas correlaciones encontradas, explican por qué las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los hombres, nuevamente, se hace referencia al rol femenino referente a la empatía, y estar pendiente de los demás. En cuanto a las correlaciones, este Factor de IE muestra validez de criterio ya que esta correlacionado con aspectos positivos y saludables de la personalidad.

En el Factor 5 de IE que es Controlar de la distancia emocional en el área Intrapersonal, contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer Regulación de las emociones en lo Intrapersonal.

Las correlaciones negativas se encontraron con el Neuroticismo del NEO PI-R y Ansiedad Rasgo y Estado del IDARE. Las correlaciones positivas que se dieron con el NEO PI-R fueron en los dominios de Extraversión, apertura a la experiencia y Conciencia y con el Cuestionario de Salud Mental Positiva en Actitud prosocial, Integración que se refiere a la capacidad para mantener el equilibrio personal, Autonomía que evalúa la capacidad para tener criterios propios y actuar de forma independiente, Resolución de problemas y autoactualización y Habilidades de relación interpersonal.

Este Factor es interesante ya que aún representando sólo un tipo de habilidad y sólo la dimensión Intrapersonal, es el Factor con el que se encontraron mayor número de correlaciones y además en el sentido esperado para la validez de criterio. Otro aspecto interesante es que los hombres son los que puntuaron significativamente más alto que las mujeres.

La explicación a este hallazgo pudiera ser que el Factor 5 que se relaciona más con la salud y menos con aspectos negativos es por que la dimensión intrapersonal es el prerrequisito de lo interpersonal, y en este factor aunque fue diseñado en relación a las propias habilidades, posee la intencionalidad de la adaptación ya sea al ambiente o con otras personas, por tanto, si se esta bien con uno mismo es más probable que se este bien con los demás. Otro aspecto característico es que este Factor tiene que ver en lo general con la regulación de las emociones, por tanto implica cuando menos dos de las habilidades propuestas por Mayer y Salovey, que son la percepción y el uso de las emociones. De manera interesante este Factor comparte junto con el Factor 2 y el 11 de IE el haberse diseñado en función de la Regulación de las emociones, la explicación de por qué estos dos factores (2 y 11) no caracterizan los aspectos positivos de salud, es porque en su redacción muestran una mayor rigidez, absolutismo y características de demanda común que son típicos rasgos neuróticos, mientras que el Factor 5 muestra una actitud más preferencial, esto queda explicado dentro del marco de la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) de Albert Ellis.

Referente al Factor 6 Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal, cuyos reactivos se diseñaron para el factor teórico de Salovey y Mayer Regulación de las emociones en lo Interpersonal, se encontraron correlaciones negativas con el Neuroticismo del NEO PI-R y Ansiedad Rasgo del IDARE y correlaciones positivas con Extraversión del NEO PI-R y con el Cuestionario de salud Mental Positiva la Actitud prosocial, Integración, Resolución de problemas y autoactualización y Habilidades de relación interpersonal. Lo anterior implica una concordancia con la validez de criterio ya que van en sentido contrario las habilidades de IE con aspectos negativos de la personalidad y en sentido positivo las habilidades de IE con aspectos de salud.

Este Factor de IE implica la capacidad del sujeto de modificar las emociones de los demás en relación a poder lograr que los demás cambien su emoción o se alejen de esta según convenga en la situación, para ello es esperable que el sujeto sea extrovertido y tenga una actitud prosocial con los demás, esté dispuesto a solucionar problemas y

requiere habilidades interpersonales, sin estos aspectos, sería difícil que el sujeto tenga la intención y habilidad de cambiar las emociones en los demás, así mismo sería esperable que la persona con estas características tenga la capacidad de mantener cierta distancia y neutralidad emocional lo que implicaría un bajo nivel de neuroticismo y ansiedad.

En cuanto al Factor 7 de IE Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal, los ítems se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer de Percepción, evaluación y expresión emocional en el área Intrapersonal. Este Factor es el que contiene menos reactivos y del modelo teórico sólo se enfoca a la parte de la expresión. Aún teniendo en cuenta lo básico de este Factor se encuentran correlaciones interesantes en el mismo sentido de la validez de criterio.

Entre las correlaciones negativas se observan el Neuroticismo del NEO PI-R y Ansiedad Rasgo y Estado del IDARE, mientras que las correlaciones positivas están enmarcadas en la prueba de NEO PI-R con Extraversión y Conciencia. En cuanto al Cuestionario de Salud Mental Positiva con Satisfacción personal que se refiere a la satisfacción de la persona consigo misma, con la vida y con el futuro, Actitud prosocial, Integración, Resolución de problemas y autoactualización y Habilidad de relación interpersonal. Estas correlaciones encontradas son coherentes con la validez de criterio ya que van en sentido contrario las habilidades de IE con aspectos negativos de la personalidad y en el mismo sentido las habilidades de IE con aspectos de salud.

En este sentido es claro por las características del Factor 7 de IE, las correlaciones positivas con los aspectos de interacción con los demás como los factores de Extraversión, Actitud prosocial, y Habilidad de relación interpersonal ya que aunque fue planteado como un Factor de IE intrapersonal, se refiere a la capacidad de saber cómo uno mismo debe expresar las emociones, y esto, es en cuanto a los demás. Mientras que las correlaciones negativas, se explican en general como criterios de salud que se tienen que tener para considerarse con habilidades de IE. En cuanto al dominio de Conciencia y los factores de Satisfacción personal, Integración y Autoactualización, estos son claramente intrapersonales que se sustentan por sí mismos en la medida que los sujetos que puntuaron alto en este factor de IE, se consideran eficaces y por ende pertenecen a las características anteriores.

El Factor 8 de IE, Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área interpersonal, contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en los factores teóricos de Salovey y Mayer de Percepción,

evaluación y expresión emocional tanto en lo Intrapersonal como Interpersonal, siendo ésta última la de mayor número de ítems. A nivel descriptivo, los ítems que se incluyen hacen referencia a que tanto el sujeto puede explicar lo que siente y lo que siente otra persona.

Las correlaciones negativas encontradas se dieron con el Neuroticismo del NEO PI-R y con la Ansiedad Rasgo del IDARE, mientras que las correlaciones positivas se ubicaron en el NEO PI-R con extraversión, Apertura a la experiencia y Conciencia, en cuanto al Cuestionario de Salud Mental Positiva se correlacionó en sentido positivo con Integración, Resolución de problemas y autoactualización y Habilidad de relación interpersonal, lo que implica una concordancia con la validez de criterio ya que van en sentido contrario las habilidades de IE con aspectos negativos de la personalidad y en el mismo sentido las habilidades de IE con aspectos de salud.

En cuanto a estas correlaciones, el estar alejado de afectos negativos, ser una persona poco ansiosa, con un adecuado control de impulsos, ayuda a la capacidad de poder explicar lo que uno o los otros están experimentando a nivel emocional, así como la parte de la Extraversión, Apertura a la experiencia y las Habilidades interpersonales son importantes y forman parte de las características para poder explicar lo que el otro siente, mientras que la capacidad de Integración o que es lo mismo estar en equilibrio personal, sea indicativo de poder observarse a uno mismo y saber que es lo que siente, para así poder explicarlo.

El Factor 9, Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal, contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer Utilización del conocimiento emocional en lo Intrapersonal y en lo Interpersonal siendo mayor el número de reactivos de esta dimensión.

Las correlaciones negativas encontradas se dieron con el Neuroticismo del NEO PI-R y con la Ansiedad Rasgo del IDARE, mientras que las correlaciones positivas se ubicaron en el NEO PI-R con Extraversión, Apertura a la experiencia y Conciencia, mientras que con el Cuestionario de Salud Mental Positiva se correlacionó en sentido positivo con Integración, Resolución de problemas y autoactualización, lo cual está acorde con la validez de criterio ya que van en sentido contrario las habilidades de IE con aspectos negativos de la personalidad y en el mismo sentido las habilidades de IE con aspectos de salud.

Aunque el Factor 8 de IE y el 9 de IE son Factores independientes uno de otro y que parten de habilidades diferentes, en estos Factores se encuentran correlaciones similares, exceptuando por que el 9 no correlacionó positivamente con Resolución de problemas y autoactualización. La razón de dicho parecido, puede explicarse en relación a que ambos factores contemplan tanto la dimensión intrapersonal como la interpersonal, así mismo los dos factores implican la capacidad de saber sobre el mundo emocional, el Factor 8 haciendo referencia a lo que siente alguien dada una emoción y el 9 en cuanto a la transición de las emociones. Por ello la explicación de las correlaciones se mantienen muy parecidas en lo referente de que el estar alejado de afectos negativos, ser una persona poco ansiosa, con un adecuado control de impulsos, ayuda a la capacidad de poder explicar lo que uno o los otros están experimentando a nivel emocional, así como la parte de la Extraversión y la Apertura a la experiencia son importantes y forman parte de las características para poder explicar la transición de las emociones en los demás, mientras que la capacidad de Integración o que es lo mismo estar en equilibrio personal, sea indicativo de poder observarse a uno mismo y saber como se transforman las emociones, para así poder explicarlo.

Pasando al Factor 10 de IE, Recordar emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal, contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer La emoción como facilitadora del pensamiento tanto en lo Intrapersonal como en lo Interpersonal. Esta habilidad propuesta por estos autores sólo se refleja de manera exclusiva y sin combinarse con otras en este Factor, por lo tanto, es aquí donde se tiene una muestra de la importancia de las emociones en la influencia de los pensamientos haciendo un lado la idea cognitiva propuesta por algunos autores, en la cual sólo se acepta la influencia de los pensamientos en las emociones. En cuanto a esta relación emoción pensamiento, es importante recordar que en la fase de Piloteo, las mujeres obtuvieron puntajes significativamente más altos que los hombres, por lo cual se puede inferir que en las mujeres es más clara que en los hombres la influencia que las emociones generan en lo cognitivo.

Al igual que en Factor 4, en el Factor 10 de IE sólo se observan correlaciones positivas que son acordes con la validez de criterio en el mismo sentido las habilidades de IE con aspectos de salud. Las correlaciones se dieron con la prueba de NEO PI-R, en los dominios de Extraversión y Apertura a la experiencia y con el Cuestionario de Salud Mental Positiva con los factores Resolución de problemas y autoactualización y

Habilidades de relación interpersonal. Estas correlaciones plantean un panorama claro ya que es de esperarse que se den juntas características de extraversión, Resolución de problemas y habilidades de relación Interpersonal, si se quiere lograr que otra persona recupere información emocional para acordarse de pensamientos, mientras que Apertura a la experiencia junto con Resolución de problemas y Autoactualización podría facilitar esta misma habilidad en la dimensión intrapersonal.

El último Factor de IE, es el 11, Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal, contempla ítems que de acuerdo con el jueceo se ubicaron en el factor teórico de Salovey y Mayer (1997) Regulación de las emociones en lo Interpersonal. Algunos ítems en éste factor implican la idea que en una situación determinada deba tener la emoción adecuada para esa situación, es por esta condición de “deber” (no necesariamente por el verbo), la que en el Factor 2 se hipotetizó como causante de correlaciones contrarias a la validez de criterio, mientras que en el Factor 11 puede ser la responsable de la correlación positiva con el Neuroticismo en el NEO PI-R.

Éste Factor, sí muestra validez de criterio ya que correlaciona negativamente con Ansiedad Rasgo en la prueba de IDARE y también se observan correlaciones positivas con Apertura a la experiencia en la prueba de NEO PI-R y con satisfacción personal y Autonomía con el Cuestionarios de salud Mental Positiva.

Tal parece que la Satisfacción personal, esta relacionada con la IE en el sentido de que el sujeto se siente capaz de modificar las emociones de uno mismo a su conveniencia, así como la Autonomía hace referencia a que el sujeto se esta autorregulando y no implica una regulación del exterior y la Apertura a la experiencia es indicativo que el sujeto puede aceptar modificar sus emociones a otras no satisfactorias, como la tristeza, asco y miedo.

En cuanto a la escala total de IE, se observa que es un resumen de los análisis pormenorizados que se realizaron en cada uno de los factores, ya que correlaciona negativamente con Neuroticismo de la prueba de NEO PI-R, así como con esta misma prueba positivamente con Extraversión, Apertura a la experiencia y Conciencia, mientras que con el Cuestionario de Salud Mental Positiva, las correlaciones positivas se dieron con Integración y con Resolución de problemas y autoactualización, manteniéndose así la validez de criterio que se encontró en nueve de los 11 Factores.

Otros datos importantes a mencionar fuera del análisis individual de los Factores, es que en los Factores exclusivamente Interpersonales como el 2, 4, 6 y 11, ninguno correlacionó negativamente con Ansiedad Estado, lo cual implica, las altas

habilidades de inteligencia Interpersonal, no es un indicador necesario de baja Ansiedad Estado, en este mismo sentido, ningún Factor que incluya de manera exclusiva o combinada la dimensión Intrapersonal, como son los Factores 1, 3, 5, 7, 9 y 10, correlaciona de manera positiva con la amabilidad, lo cual tiene sustento ya que lo Intrapersonal en este caso, está mostrando independencia de lo Interpersonal el cual si correlaciona en el Factor 4 con Amabilidad y como se explico anteriormente, es posible tomar la dimensión Intrapersonal como prerrequisito de la interpersonal, sin que está refleje completamente los aspectos Intrapersonales.

## 8.2 CONCLUSIONES

La IE de la que se ocupó esta tesis, es probablemente una de las opciones que actualmente se tiene para lograr niveles de salud mental ya que por un lado son los aspectos personales los que nos ayudan a una interpretación más favorable del entorno, un mayor conocimiento de uno mismo, así como una herramienta para acercarnos o alejarnos de las emociones según convenga y todo esto implica que a nivel personal se puede utilizar para mejorar nuestra relación con el entorno y las otras personas y así sacar la mayor ventaja de estas relaciones.

En relación a lo anterior, la corriente cognitiva, afirma que una persona podría interpretar la misma situación de estimulación psicológica como alegría o cólera, o cualquier otro estado emocional, dependiendo de su propia interpretación de la situación. De ahí la relevancia de la frase del filósofo griego Epicteto la cual dice que las personas no se perturban por los acontecimientos, sino por lo que creen acerca de los acontecimientos, por tanto, para Ellis, lo que genera las consecuencias emocionales negativas perturbadoras, no son los hechos en sí, sino las cogniciones a las cuales este autor les llama creencias irracionales, por ello, en la medida que las personas sean inteligentes a nivel emocional, lo cual incluiría un mejor manejo de los pensamientos, entonces, estas personas estarían menos perturbados y mayor satisfacción con sigo mismo y con el entorno.

Si bien este trabajo no pretendió abordar la modificación o desarrollo de las habilidades de la IE, sí tuvo como objetivo presentar una manera funcional y novedosa para evaluar la IE, integrando varios aspectos que se consideraron importantes al momento de estudiarla, así como cumplir con los criterios tanto de validez como de confiabilidad, esto dio como producto de esta tesis una Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE).

Este modelo de evaluación se fundamentó principalmente en el modelo de IE de Salovey y Mayer, las inteligencias personales de Gardner, así como la clasificación de las emociones principalmente de Damasio; y Shaver, Schwartz, Kirson y O'Connor, de lo cual se elaboraron una serie de enunciados (afirmaciones) en las que todas se ubicaron en alguna de las habilidades de la IE, y en alguna de las inteligencias personales (Intrapersonal, Interpersonal) abarcando también las seis emociones (Alegría, Tristeza, Ira, Asco, Miedo y Sorpresa) consideradas primarias, así como enunciados que se referían a la emoción en general.

La EAIE se estructuró como una prueba autoinformada, debido a las ventajas que tiene este modo de evaluación como lo económico y el hecho de que la autoeficacia, en palabras de Bandura, es la creencia que las personas tienen acerca de sus capacidades que se requieren para alcanzar determinados tipos de rendimiento, y se ha demostrado su valor predictivo con relación a variables significativas del comportamiento vocacional, tales como rendimiento académico y elección de carreras. Por tanto se consideró que una prueba de autoinforme no necesariamente se encuentra limitada por la Deseabilidad en comparación con las Pruebas de Habilidad.

Entre los resultados más destacados es que en el análisis discriminativo todos los reactivos discriminan al 99%, en cuanto al análisis factorial se obtuvo 11 factores que reportan una significancia inter ítem de .40 y el Alfa de Cronbach's de .982, Los resultados son altamente satisfactorios ya que para la EAIE se cumplen adecuadamente los criterios tanto de validez como de confiabilidad, teniendo como prueba final un instrumento de escala Likert de autoinforme que mide las habilidades de la Inteligencia Emocional en 185 reactivos distribuidos y en 11 factores. La razón por la que del modelo hipotético de Salovey y Mayer (1997) de cuatro factores no se preservó, es probablemente debido a que esta prueba es un modelo parcialmente diferente ya que incluye las dimensiones de Inteligencia Personal propuesta por Gardner (1983) que son la inteligencia Intrapersonal y la Interpersonal, así como se incluyen seis emociones específicas. Otro motivo por el cual no se mantienen los factores originales es debido a la cultura, lo cual, hace a la presente escala más valiosa para ser utilizada en el medio en que se elaboró.

También se constata la validez de criterio por que la mayoría de las correlaciones de los factores de IE muestran direcciones en el mismo sentido que los factores o competencias positivas de las pruebas utilizadas como es el caso de la prueba de Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R) y con la Construcción de una

Escala para Evaluar la Salud Mental Positiva y correlaciones en sentido inverso respecto a la ansiedad que se evaluó con el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE).

Estas correlaciones indican que fueron significativas, en la dirección correcta (positiva o negativa) según los factores pero que no se dieron con mucha fuerza ya que estuvieron por debajo del 0.25 en el grado de significancia, lo cual indica que no son pruebas que midan lo mismo ya que el EAIE se basa como ya se ha comentado en habilidades autoinformadas y las otras pruebas aquí utilizadas, están más en la línea de personalidad.

Por tanto se corroboraron todas las hipótesis exceptuando la Ha5. Existen diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional de acuerdo con la edad de los participantes. Esta hipótesis no se comprobó, ya que no se encuentran diferencias significativas por edades, posiblemente porque el rango de edad de los sujetos de la muestra no es suficientemente amplio.

Otros datos importantes es que en los Factores exclusivamente Interpersonales como el 2, 4, 6 y 11, ninguno correlacionó negativamente con Ansiedad Estado, lo cual implica, las altas habilidades de inteligencia Interpersonal, no es un indicador necesario de baja Ansiedad Estado, en este mismo sentido, ningún Factor que incluya de manera exclusiva o combinada la dimensión Intrapersonal, como son los Factores 1, 3, 5, 7, 9 y 10, correlaciona de manera positiva con la amabilidad, lo cual tiene sustento ya que lo Intrapersonal en este caso, está mostrando independencia de lo Interpersonal el cual si correlaciona en el Factor 4 con Amabilidad y como se explico anteriormente, es posible tomar la dimensión Intrapersonal como prerrequisito de la Interpersonal, sin que está refleje completamente los aspectos Intrapersonales.

También es importante aclarar que el Factor 2 de la EAIE posee validez interna y de contenido para la evaluación de la IE, pero no parecen corresponder a un criterio de salud, la explicación de este hecho es que esta prueba esta basada en habilidades y no en personalidad, por tanto si entendemos la IE como habilidad no necesariamente se tiene que apegar a aspectos de salud personal como la empatía o estar separada de aspectos como la ansiedad, de tal modo que alguien poco empático, y con altos niveles de ansiedad puede ser una persona con alto nivel de IE en estos factores. Se puede decir que el término empatía que se evalúa tanto en el dominio de Amabilidad como en el factor de Actitud Prosocial, no sólo implica la característica conocida de entender qué siente el otro, sino una intencionalidad de hacer el bien, por lo tanto, estas habilidades de manipulación de las emociones para el logro de un objetivo planteados en los

factores 2 y 11 de IE pudiera explicarse efectivamente como una habilidad de la IE pero sin el componente de hacer el bien, ya que como menciona García (2001) el tener una “teoría de la mente” la cual poseemos todos nos hace suponer los estados mentales como son las opiniones, creencias, deseos, intenciones, sentimientos, emociones etc. y a partir de esto nuestras conductas de rigen esperando obtener el resultado que queremos, lo cual no necesariamente estaría apegado a hacer el bien a otros. Esto pudiera explicar de algún modo el por qué los Psicópatas pueden interferir negativamente con otras personas, para cumplir con sus objetivos, en palabras de Robert Hare en el libro El alma esta en el cerebro de Punset (2007) la mayoría de los psicópatas se manifiestan mediante el desarrollo de la manipulación y el engaño con las otras personas y para lograr esto de manera efectiva se requiere de ciertas habilidades, que bien pudieran ser éstas. Por ello hay que remarcar, que ésta es una escala de autorreporte de habilidades de la IE y no de personalidad.

Dada la explicación anterior y teniendo en cuenta que lo esperable es que la IE se correlacione con la salud mental, es importante hacer énfasis que prácticamente todos los factores de la EAIE incluyendo la puntuación total de la prueba mantienen una relación concordante con los criterios de salud, un Factor discordante, el 2 y otro más el 11, parcialmente discordante, con lo cual hace prevalecer la orientación de características saludables que mide esta Escala y esto concuerda con los hallazgos de Salovey (2001) y Fernández -Berrocal, Ramos y Extremera (2001), los cuales hacen referencia a que las investigaciones sobre la IE percibida han mostrado relaciones con respecto a medidas de bienestar como la depresión, la ansiedad, la salud física y mental. Las personas con desajuste emocional presentan un perfil caracterizado por una alta atención a sus emociones, baja claridad emocional y la creencia de no poder modificar sus estados emocionales, así como existen evidencias que indican que la IE permitiría elaborar e integrar de manera correcta los pensamientos intrusivos y rumiativos que acompañan habitualmente a los sucesos altamente estresantes, así como a aquellos otros que obedecen a un estrés normal y están presentes en población no clínica.

Con el propósito de plantear una línea de investigación a futuro es importante recordar la relación entre inteligencia y creatividad que se plasmó en el Capítulo 3 en el sentido de que la inteligencia, es el prerrequisito de la creatividad pero con ciertas limitaciones. Barron, (1961), Getzels y Jackson, (1962) y Torrance, (1962) observan que, a partir de un Coeficiente Intelectual elevado, puede existir una muy baja correlación entre inteligencia y creatividad, lo cual se interpreta en el sentido de que no

todos los inteligentes son creativos, pero sí las personas que muestran creatividad con regularidad son inteligentes. En este sentido si hablamos de las Inteligencias Múltiples podríamos hablar de la creatividad en cada uno de los campos planteados por Gardner, de tal forma que si bien ya se encuentra en un camino claro el estudio de la IE, ahora se propone el estudio de la Creatividad Emocional, que implica productos originales, novedosos y solucionadores de problemas que a nivel interpersonal los productos serían los generadores de emociones probablemente en el campo de las artes y de la psicoterapia, mientras que a nivel intrapersonal pudieran ser habilidades que faciliten el *insight*, para lo cual se tendría que utilizar el conocimiento que se tiene de la creatividad y utilizarlo en el campo de las emociones, lo cual seguiría apegado a la idea de desarrollar la Salud Mental Positiva.

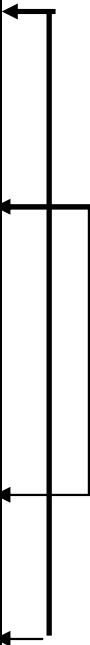
## Apéndice A. Juceo

### Jueceo del Test de Inteligencia Emocional

El objetivo del presente documento es obtener su apoyo para el piloteo del “Test de Inteligencia Emocional” que se está desarrollando como parte de una Tesis Doctoral.

Lo que se pide es que cada enunciado lo clasifique poniendo una **X** en las casillas de la derecha según considere que pertenece a alguna de las cuatro habilidades para medir la Inteligencia Emocional (Pe, Fa, Co y Re), las cuales se describen a continuación, en caso que considere que un enunciado pertenezca a más de una habilidad, marque las casillas que considere y en el caso que no corresponda a ninguna déjelas en blanco.

<p><b>Iee: Identificación expresión y evaluación emocional.</b> Esta dimensión incluye las capacidades de <b>a)</b> identificar y expresar las emociones; y <b>b)</b> la capacidad de valorar las manifestaciones emocionales en apropiadas e inapropiadas.</p>	<p><b>En uno mismo y en los demás</b></p>	
<p><b>Ef: La emoción como facilitadora del pensamiento.</b> Esta dimensión incluye las capacidades de <b>a)</b> Entender que los sentimientos que se tienen hacia objetos, eventos o personas influyen en los pensamientos; <b>b)</b> Generar emociones intensas para facilitar juicios y recuerdos relacionados con emociones; y <b>c)</b> Obtener provecho de los cambios de humor para adoptar diversos puntos de vista y lograr ampliar nuestras perspectivas desde los diferentes estados de ánimo.</p>	<p><b>En uno mismo y en los demás</b></p>	<p>La diferencia entre Ef y Re radica en que Ef es el tener consciencia de que las emociones influyen a los pensamientos, mientras que Re es la disposición de estar abierto y controlar las emociones para aprender de ellas</p>
<p><b>Ce: Utilización del conocimiento emocional.</b> Esta dimensión incluye la capacidad de <b>a)</b> Comprender la relación entre las emociones, relacionar las causas y las consecuencias de las emociones; <b>b)</b> Predecir las posibles transiciones entre emociones; y <b>c)</b> Entender emociones combinadas.</p>	<p><b>En uno mismo y en los demás</b></p>	<p>La diferencia entre Iee y Ce radica en que Iee implica elaborar una imagen mental en un momento determinado, mientras que Ce implica la relación entre emociones en un continuo de tiempo (presente, pasado y futuro).</p>
<p><b>Re: Regulación de las emociones.</b> Esta dimensión incluye la capacidad de <b>a)</b> Estar abierto a experiencias emocionales (agradable y desagradable); <b>b)</b> Ejercer control sobre las emociones; y <b>c)</b> Involucrarse, prolongar y/o distanciarse de los estados emocionales.</p>	<p><b>En uno mismo y en los demás</b></p>	



	<b>Enunciados</b>	<b>Pe</b>	<b>Fa</b>	<b>Co</b>	<b>Re</b>
1.	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de asco.				
2.	Cuando me siento triste, sé cómo transmitir este sentimiento.				
3.	Sé como me voy a sentir después de un estado emocional determinado.				
4.	Cuando creo que alguien debe sentirse con ira logro que se sienta así.				
5.	Cuando debo sentirme con miedo logro sentirme así.				
6.	Cuando creo que alguien debe sentirse triste logro que se sienta así.				
7.	Puedo saber cuándo alguien que está sorprendido deja de estarlo.				
8.	Sé como expresan su asombro las personas con las que convivo.				
9.	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente ira.				
10.	Aprendo de mis estados emocionales de alegría.				
11.	Normalmente me doy cuenta cuando siento sorpresa.				
12.	Cuando creo que alguien debe sentirse con miedo logro que se sienta así.				
13.	Cuando debo sentirme sorprendido logro sentirme así.				
14.	Normalmente me doy cuenta que el estado emocional influye en los pensamientos de las personas.				
15.	Sé cuando están expresando de manera apropiada sus emociones las personas con las que convivo.				
16.	Después de sentirme sorprendido, sé que emoción tendré.				
17.	Puedo reconocer cuando tengo emociones combinadas.				
18.	Cuando me siento con miedo, sé por que me siento así.				
19.	Después de que mi mejor amigo está triste sé que emoción tendrá.				
20.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de demostrar ira.				
21.	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de ira para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.				
22.	Aprendo de mis estados emocionales de ira.				
23.	Normalmente me doy cuenta cuando siento tristeza.				
24.	Cuando en una situación me encuentro sorprendido puedo cambiar mi estado emocional para ver la situación desde otro punto de vista.				
25.	Sé cuando alguien toma una decisión influenciado por sus emociones.				
26.	Normalmente sé que piensan las personas con las que convivo acerca de su ira.				
27.	Sé como expresan su asco las personas con las que convivo.				
28.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está asqueado.				
29.	Puedo saber en qué momento dejo de estar sorprendido.				
30.	Normalmente sé cuando alguien toma una decisión influido por el miedo.				
31.	Sé la manera apropiada de expresar mis emociones				
32.	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta asco, sé que hacer para que se sienta así.				
33.	Cuando lo considero necesario, profundizo en las emociones de tristeza de los demás.				
34.	Aprendo del miedo de los demás.				
35.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien deje de estar triste.				

	Puedo recordar emociones de sorpresa para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.				
36.					
	<b>Enunciados</b>	<b>Pe</b>	<b>Fa</b>	<b>Co</b>	<b>Re</b>
37.	Después de sentirme con asco sé que emoción tendré.				
38.	Normalmente pienso acerca de mis sentimientos de alegría.				
39.	Cuando me siento asqueado, sé por que me siento así.				
40.	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy sorprendido.				
41.	Sé cuando usar la alegría para la resolución de un problema.				
42.	Cuando creo que alguien debe sentirse sorprendido logro que se sienta así.				
43.	Después de sentirme alegre, sé que emoción tendré.				
44.	Aprendo de la ira de los demás.				
45.	Cuando siento asco, sé cómo transmitir este sentimiento.				
46.	Normalmente sé que piensan las personas con las que convivo acerca de sus sentimientos.				
47.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien deje de estar alegre.				
48.	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente sorpresa.				
49.	Normalmente mi estado emocional influye en mis pensamientos.				
50.	Aprendo de mis estados emocionales de sorpresa.				
51.	Cuando lo considero necesario, profundizo en las emociones de miedo de los demás.				
52.	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy triste.				
53.	Si me siento triste y la situación lo amerita puedo modificar este estado de ánimo.				
54.	Puedo recordar emociones de tristeza para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.				
55.	Cuando en determinadas situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta sorprendido, sé que hacer para que se sienta así.				
56.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada para que la persona con la que estoy demuestre sorpresa				
57.	Después de sentirme iracundo, sé que emoción tendré.				
58.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de demostrar alegría.				
59.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de demostrar asco.				
60.	Cuando siento miedo, sé cómo transmitir este sentimiento.				
61.	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta alegre, sé que hacer para sentirme así.				
62.	Después de que mi mejor amigo está iracundo sé que emoción tendrá.				
63.	Puedo recordar emociones de asco para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.				
64.	Puedo cambiar el estado de ánimo de alguien para que vea la situación desde otro punto de vista.				
65.	Cuando me siento sorprendido, sé cómo transmitir este sentimiento.				
66.	Normalmente pienso acerca de mis sentimientos de ira.				
67.	Sé cuando usar el miedo para llevar acabo una actividad.				

68.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de demostrar tristeza.				
69.	Sé de qué manera puedo usar mis emociones para llevar a cabo alguna actividad en específico.				
70.	En este momento, sé cual es mi estado emocional.				
71.	Después de que mi mejor amigo está asqueado sé que emoción tendrá.				
	<b>Enunciados</b>	<b>Pe</b>	<b>As</b>	<b>Co</b>	<b>Re</b>
72.	Disfruto de los estados emocionales de miedo de los demás.				
73.	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy alegre.				
74.	Disfruto de los estados emocionales de alegría de los demás.				
75.	Cuando alguien en una situación se encuentra triste puedo cambiar su emoción para que vea la situación desde otro punto de vista.				
76.	Después de que mi mejor amigo está asombrado sé que emoción tendrá.				
77.	Disfruto de mis estados emocionales de tristeza.				
78.	Normalmente sé cuando alguien toma una decisión influido por el asombro.				
79.	Normalmente sé que piensan las personas con las que convivo acerca de su tristeza.				
80.	Sé que hacer para expresar mis emociones				
81.	Normalmente pienso acerca de mis sentimientos.				
82.	Puedo generar emociones a voluntad a la gente con la que convivo				
83.	Normalmente sé cuando alguien lleva acabo una actividad influida por el asco.				
84.	Sé como expresan su alegría las personas con las que convivo.				
85.	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta triste, sé que hacer para que se sienta así.				
86.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de demostrar sorpresa.				
87.	Cuando lo considero necesario, profundizo en las emociones de asco de los demás.				
88.	Aprendo de la sorpresa de los demás.				
89.	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando siento miedo.				
90.	Cuando en una situación me encuentro iracundo puedo cambiar mi estado emocional para ver la situación desde otro punto de vista.				
91.	Cuando debo sentirme iracundo logro sentirme así.				
92.	Cuando alguien en una situación se encuentra asqueado puedo cambiar su emoción para que vea la situación desde otro punto de vista.				
93.	Disfruto de los estados emocionales de sorpresa de los demás.				
94.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien deje de tener miedo.				
95.	Normalmente me doy cuenta cuando siento asco.				
96.	Siempre sé la razón de por qué la gente se siente alegre.				
97.	Normalmente sé cuando alguien lleva acabo una actividad influida por la ira.				
98.	Sé cuando usar el miedo para la resolución de un problema.				
99.	Puedo saber cuándo alguien que se siente con ira deja de estarlo.				
100.	Después de que mi mejor amigo siente miedo sé que emoción tendrá.				
101.	Cuando lo considero necesario, profundizo en mis emociones de tristeza.				
102.	En estos momentos si quisiera, podría cambiar mi estado de ánimo actual.				
103.	Si alguien se siente triste puedo hacer que cambie su estado de ánimo.				

104.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido.				
105.	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de tristeza.				
106.	Normalmente me doy cuenta del estado emocional en que me encuentro.				
107.	Si alguien se siente alegre puedo hacer que cambie su estado de ánimo.				
	<b>Enunciados</b>	<b>Pe</b>	<b>As</b>	<b>Co</b>	<b>Re</b>
108.	Aprendo de la tristeza de los demás.				
109.	Normalmente pienso acerca de mis sentimientos de tristeza.				
110.	Después de sentirme triste, sé que emoción tendré.				
111.	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de asco para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.				
112.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien deje de estar asqueado.				
113.	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta iracundo, sé que hacer para sentirme así.				
114.	Puedo reconocer cuando alguien con quien convivo, tiene emociones combinadas.				
115.	Cuando lo considero necesario, profundizo en mis emociones de miedo.				
116.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de demostrar miedo				
117.	Después de sentirme con miedo sé que emoción tendré.				
118.	Sé como expresar mis necesidades emocionales.				
119.	Disfruto de mis estados emocionales de alegría.				
120.	Cuando lo considero necesario, profundizo en las emociones de alegría de los demás.				
121.	Sé cuando usar la tristeza para la resolución de un problema.				
122.	Puedo recordar emociones de ira para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.				
123.	Cuando me siento sorprendido, sé por que me siento así.				
124.	Sé cuando usar el asco para llevar acabo una actividad.				
125.	Normalmente sé cuando alguien lleva acabo una actividad influida por la tristeza.				
126.	Normalmente sé por qué me siento de una determinada manera.				
127.	Aprendo de la alegría de los demás.				
128.	Sé la razón de por qué la gente siente asco.				
129.	Si me siento sorprendido y la situación lo amerita puedo modificar este estado de ánimo.				
130.	Acostumbro a pensar sobre mis emociones				
131.	Disfruto de mis estados emocionales de ira.				
132.	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de sorpresa.				
133.	Normalmente sé que piensan las personas con las que convivo acerca de su miedo.				
134.	Disfruto de los estados emocionales de tristeza de los demás.				
135.	Sé como expresan su tristeza las personas con las que convivo.				
136.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está triste.				
137.	Disfruto de los estados emocionales de ira de los demás.				
138.	Normalmente sé cuando alguien toma una decisión influido por la tristeza.				
139.	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos tristes para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.				

140.	Normalmente pienso acerca de mis sentimientos de asco.				
141.	Cuando me siento iracundo, sé cómo transmitir este sentimiento.				
142.	Normalmente puedo cambiar el estado de ánimo de las personas con las que convivo.				
143.	Normalmente sé cuando alguien lleva acabo una actividad influida por el asombro.				
	<b>Enunciados</b>	<b>Pe</b>	<b>As</b>	<b>Co</b>	<b>Re</b>
144.	Si alguien se siente sorprendido puedo hacer que cambie su estado de ánimo.				
145.	Sé cuando usar la ira para la resolución de un problema.				
146.	Disfruto de mis estados emocionales de sorpresa.				
147.	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy iracundo.				
148.	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente asco.				
149.	Cuando lo considero necesario, profundizo en mis emociones de ira.				
150.	Cuando alguien en una situación se encuentra alegre puedo cambiar su emoción para que vea la situación desde otro punto de vista.				
151.	Cuando lo considero necesario me aparto de las emociones que siento				
152.	Normalmente disfruto de las experiencias que me generan emociones.				
153.	Aprendo de mis estados emocionales de tristeza.				
154.	Normalmente sé cuando alguien toma una decisión influido por el asco.				
155.	Aprendo de mis estados emocionales de asco.				
156.	Aprendo de mis estados emocionales de miedo.				
157.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada para que la persona con la que estoy demuestre miedo.				
158.	Normalmente sé cuando alguien lleva acabo una actividad influida por el miedo.				
159.	Cuando lo considero necesario, profundizo en mis emociones de sorpresa.				
160.	Cuando creo que alguien debe sentirse alegre logro que se sienta así.				
161.	En estos momentos podría cambiar el estado de ánimo de las personas con las que convivo.				
162.	Sé como expresan su ira las personas con las que convivo.				
163.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está iracundo.				
164.	Sé como se va sentir alguien con quien convivo, después de un estado emocional determinado.				
165.	Normalmente me doy cuenta cuando siento ira.				
166.	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos alegres para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.				
167.	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta alegre, sé que hacer para que se sienta así.				
168.	Sé la razón de por qué la gente siente sorpresa.				
169.	Normalmente pienso acerca de mis sentimientos de sorpresa.				
170.	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de alegría.				
171.	Cuando debo sentirme alegre logro sentirme así.				
172.	Puedo saber en qué momento dejo de estar iracundo.				
173.	Sé de qué manera puedo usar mis emociones para tomar decisiones.				
174.	En estos momentos sé por que me siento como me siento.				
175.	Disfruto de mis estados emocionales de asco.				
176.	Normalmente sé cuando alguien toma una decisión influido por la ira.				
177.	Puedo saber en qué momento dejo de estar asqueado.				
178.	Sé la razón de por qué la gente siente ira.				

179.	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta triste, sé que hacer para sentirme así.				
180.	Sé identificar las emociones de las personas con las que convivo.				
181.	Sé cuando usar el asco para la resolución de un problema.				
182.	Sé como expresan las personas con las que convivo sus necesidades emocionales.				
	<b>Enunciados</b>	<b>Pe</b>	<b>As</b>	<b>Co</b>	<b>Re</b>
183.	Sé cuando usar la alegría para llevar acabo una actividad.				
184.	Puedo saber en qué momento dejo de sentir miedo.				
185.	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy asqueado.				
186.	Puedo saber cuándo alguien que está alegre deja de estarlo.				
187.	Puedo saber cuándo alguien que está triste deja de estarlo.				
188.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien deje de estar iracundo.				
189.	Cuando alguien en una situación se encuentra con miedo puedo cambiar su emoción para que vea la situación desde otro punto de vista.				
190.	Puedo saber cuándo alguien que está asqueado deja de estarlo.				
191.	Sé la razón de por qué la gente siente miedo.				
192.	Sé como expresan su miedo las personas con las que convivo.				
193.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando siente miedo.				
194.	Normalmente me doy cuenta cuando siento miedo.				
195.	Puedo recordar emociones para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción				
196.	Sé cuando alguien lleva acabo una actividad influenciado por sus emociones.				
197.	Normalmente me doy cuenta cuando siento alegría.				
198.	Cuando creo que alguien debe sentirse asqueado logro que se sienta así.				
199.	Disfruto de los estados emocionales de asco de los demás.				
200.	El estado emocional actual de las personas con las que convivo les está influyendo en lo que están realizando en este momento.				
201.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada para que la persona con la que estoy demuestre asco.				
202.	Después de que mi mejor amigo está alegre se que emoción tendrá.				
203.	Cuando en una situación me encuentro con miedo puedo cambiar mi estado emocional para ver la situación desde otro punto de vista.				
204.	Normalmente sé que piensan las personas con las que convivo acerca de su alegría.				
205.	Cuando alguien en una situación se encuentra sorprendido puedo cambiar su emoción para que vea la situación desde otro punto de vista.				
206.	Puedo recordar emociones alegres para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.				
207.	Sé la razón de por qué la gente se siente triste.				
208.	Cuando en una situación me encuentro triste puedo cambiar mi estado emocional para ver la situación desde otro punto de vista.				
209.	Sé cuando usar el asombro para llevar acabo una actividad.				
210.	Normalmente sé que piensan las personas con las que convivo acerca de su asombro.				
211.	Disfruto de mis estados emocionales de miedo.				
212.	Cuando lo considero necesario, profundizo en mis emociones de alegría.				
213.	Si alguien se siente asqueado puedo hacer que cambie su estado de ánimo.				

214.	Cuando me siento iracundo, sé por que me siento así.				
215.	Si me siento iracundo y la situación lo amerita puedo modificar este estado de ánimo.				
216.	Sé cuando usar el asombro para la resolución de un problema.				
217.	Cuando lo considero necesario, profundizo en las emociones de ira de los demás.				
	<b>Enunciados</b>	<b>Pe</b>	<b>As</b>	<b>Co</b>	<b>Re</b>
218.	Puedo hacer que alguien recuerde emociones para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.				
219.	Normalmente puedo generarme emociones a voluntad.				
220.	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta sorprendido, sé que hacer para sentirme así.				
221.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien deje de estar sorprendido.				
222.	Sé cuando usar la tristeza para llevar acabo una actividad.				
223.	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta asqueado, sé que hacer para sentirme así.				
224.	Si me siento alegre y la situación lo amerita puedo modificar este estado de ánimo.				
225.	Sé cuando usar la ira para llevar acabo una actividad.				
226.	Normalmente sé que piensan las personas con las que convivo acerca de su asco.				
227.	Puedo saber cuándo alguien que siente miedo deja de estarlo.				
228.	Puedo saber en qué momento dejo de estar alegre.				
229.	Normalmente sé por qué se sienten de una determinada manera las personas con las que me encuentro.				
230.	Cuando lo considero necesario, profundizo en mis emociones de asco.				
231.	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de sorpresa para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.				
232.	Disfruto de las emociones de la gente con la que convivo.				
233.	Normalmente puedo cambiar mi estado de ánimo a voluntad.				
234.	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de ira.				
235.	Cuando me siento alegre, sé por que me siento así.				
236.	Cuando en una situación me encuentro alegre puedo cambiar mi estado emocional para ver la situación desde otro punto de vista.				
237.	Puedo saber en qué momento dejo de estar triste.				
238.	Normalmente me doy cuenta del estado emocional de las personas con las que convivo.				
239.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada para que la persona con la que estoy demuestre ira.				
240.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que la gente con la que convivo se aparte de sus emociones.				
241.	Mi estado emocional actual está influyendo en lo que estoy realizando en este momento.				
242.	Si me siento con miedo y la situación lo amerita puedo modificar este estado de ánimo.				
243.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada para que la persona con la que estoy demuestre tristeza.				
244.	Cuando me siento alegre, sé cómo transmitir este sentimiento.				
245.	En estos momentos sé por qué la gente con la que convivo se siente como se siente.				

246.	Puedo cambiar mi estado de ánimo para ver la situación desde otro punto de vista				
247.	Normalmente pienso acerca de mis sentimientos de miedo.				
248.	Cuando alguien en una situación se encuentra iracundo puedo cambiar su emoción para que vea la situación desde otro punto de vista.				
249.	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de miedo.				
	<b>Enunciados</b>	<b>Pe</b>	<b>As</b>	<b>Co</b>	<b>Re</b>
250.	Puedo recordar emociones de miedo para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.				
251.	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy siento ira, sé que hacer para que se sienta así.				
252.	Si alguien se siente con miedo puedo hacer que cambie su estado de ánimo.				
253.	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente tristeza.				
254.	Cuando me siento triste, sé por que me siento así.				
255.	Cuando debo sentirme asqueado logro sentirme así.				
256.	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de miedo para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.				
257.	Normalmente sé cuando alguien lleva acabo una actividad influida por la alegría.				
258.	Si alguien se siente con ira puedo hacer que cambie su estado de ánimo.				
259.	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy siento miedo, sé que hacer para que se sienta así.				
260.	Cuando lo considero necesario, profundizo en las emociones de sorpresa de los demás.				
261.	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente alegría.				
262.	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta con miedo, sé que hacer para sentirme así.				
263.	Si me siento asqueado y la situación lo amerita puedo modificar este estado de ánimo.				
264.	Aprendo del asco de los demás.				
265.	Cuando en una situación me encuentro asqueado puedo cambiar mi estado emocional para ver la situación desde otro punto de vista.				
266.	Normalmente sé cuando alguien toma una decisión influido por la alegría.				
267.	Cuando debo sentirme triste logro sentirme así.				
268.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está alegre.				
269.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada para que la persona con la que estoy demuestre alegría.				
270.	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente miedo.				
271.	En este momento, sé cual es el estado emocional de las personas con las que convivo.				
272.	Acostumbro a pensar sobre las emociones de la gente con la que convivo				

Apéndice B Piloteo



## Test piloto de Inteligencia Emocional

### Instrucciones:

A continuación se presentan una serie de enunciados acerca de las emociones, usted debe marcar con una **X** según considere que mejor refleje su opinión en las columnas (que van del 1 al 5) que se encuentran a la derecha, de tal manera que:

- 5** Significa que usted está totalmente de acuerdo
- 4** Significa que usted está más de acuerdo que en desacuerdo
- 3** Significa que usted está ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- 2** Significa que usted está más en desacuerdo que de acuerdo.
- 1** Significa que usted está totalmente en desacuerdo.

### Enunciados de ejemplo

	<b>Enunciados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Disfruto montar bicicleta		x			
2	Se hablar inglés				x	

En el ejemplo del enunciado 1 en donde se colocó la **X** en la columna 2, significa que esa persona normalmente no disfruta montar bicicleta, o sea que en raras ocasiones puede disfrutarlo.

En el ejemplo del enunciado 2 en donde se colocó la **X** en la columna 4, significa que esa persona sabe hablar inglés bastante bien pero no a la perfección, o sea que lo domina en un 75%.

Procure contestar todos los enunciados, recuerde que este test es para conocer la opinión que usted tiene de si mismo en cuanto al tema de las emociones, por lo que **NO** existen respuestas correctas o incorrectas. Trate de ser sincero consigo mismo y conteste con espontaneidad. Sus respuestas serán tratadas confidencialmente y sólo se usarán de manera global y nunca personalmente.

	<b>Enunciados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Normalmente me doy cuenta cuando siento sorpresa.					
2.	Puedo saber en qué momento paso de la tristeza a otra emoción.					
3.	Sé cuando usar el asco para la resolución de un problema.					
4.	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de asco para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
5.	En estos momentos sé la causa de por qué la gente con la que convivo se siente como se siente.					
6.	Sé como expresan su alegría las personas con las que convivo.					
7.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido.					
8.	Sé cuando están expresando de manera apropiada sus emociones las personas con las que convivo.					
9.	Disfruto de mis estados emocionales de tristeza.					
10.	Sé cuando alguien lleva acabo una actividad influida por el asco.					
11.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que la gente con la que convivo se aparte de sus emociones.					
12.	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy asqueado.					
13.	Normalmente me doy cuenta cuando siento ira.					
14.	Cuando me siento alegre, sé cómo expresar este sentimiento.					
15.	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente alegría.					
16.	Sé de qué manera puedo usar mis emociones para tomar decisiones.					
17.	Cuando en una situación dejo de estar sorprendido puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
18.	Me doy cuenta que mis sentimientos de miedo me generan ciertos pensamientos.					
19.	Normalmente me doy cuenta que el estado emocional influye en los pensamientos de las personas.					
20.	Puedo recordar emociones de asco para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
21.	Normalmente puedo cambiar mi estado de ánimo a voluntad.					
22.	Cuando debo sentirme asqueado logro sentirme así.					
23.	Creo que los sentimientos de alegría de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
24.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está asqueado.					
25.	Cuando en una situación dejo de estar iracundo puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
26.	Sé cuando usar la tristeza para la resolución de un problema.					
27.	Normalmente me doy cuenta del estado emocional de las personas con las que convivo.					
28.	Cuando en una situación dejo de estar asqueado puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
29.	Cuando me siento sorprendido, sé la causa de por que me siento así.					
30.	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar asqueado, ve la situación desde otro punto de vista.					
31.	En este momento, sé cual es mi estado emocional.					
32.	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta con miedo, puedo lograr sentirme así.					
33.	Cuando debo sentirme alegre logro sentirme así.					
34.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de expresar mi tristeza.					
35.	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy triste.					
36.	En estos momentos si quisiera, podría cambiar mi estado de ánimo actual.					

	<b>Enunciados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
37.	Puedo recordar emociones alegres para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
38.	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar triste, ve la situación desde otro punto de vista.					
39.	Después de que mi mejor amigo está alegre sé que emoción tendrá.					
40.	Controlo mis estados emocionales de miedo.					
41.	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente ira.					
42.	Si me siento asqueado y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.					
43.	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy alegre.					
44.	Después de que mi mejor amigo está triste sé que emoción tendrá.					
45.	Controlo mis estados emocionales de sorpresa.					
46.	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente asco.					
47.	Si me siento con miedo y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.					
48.	Después de sentirme sorprendido, sé que emoción tendré.					
49.	Normalmente me doy cuenta cuando siento tristeza.					
50.	Sé como expresar mis necesidades emocionales.					
51.	Puedo controlar los estados emocionales de la ira de los demás.					
52.	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de sorpresa.					
53.	Cuando en una situación dejo de estar iracundo puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
54.	Puedo recordar emociones de tristeza para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
55.	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de miedo para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
56.	Sé como expresar mis emociones de manera apropiada					
57.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido.					
58.	Normalmente me doy cuenta cuando siento miedo.					
59.	Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de tristeza.					
60.	Sé cuando usar la ira para la resolución de un problema.					
61.	Disfruto de los estados emocionales de tristeza de los demás.					
62.	Normalmente pienso acerca de mis sentimientos de alegría.					
63.	Puedo saber cuando alguien que está sorprendido deja de estarlo.					
64.	Me doy cuenta que mis sentimientos de asco me generan ciertos pensamientos.					
65.	Sé como expresan su asombro las personas con las que convivo.					
66.	Si alguien se siente sorprendido puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
67.	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de tristeza de los demás.					
68.	Creo que los sentimientos de tristeza de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
69.	Puedo controlar los estados emocionales de miedo de los demás.					
70.	Sé como expresan las personas con las que convivo sus necesidades emocionales.					
71.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está triste.					
72.	Puedo saber en qué momento paso del miedo a otra emoción.					
73.	Me doy cuenta que mis sentimientos de sorpresa me generan ciertos pensamientos.					
74.	Después de que mi mejor amigo está sorprendido se que emoción tendrá.					
75.	Disfruto de mis estados emocionales de sorpresa.					
76.	Cuando debo sentirme triste logro sentirme así.					

	<b>Enunciados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
77.	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta asco, puedo lograr que se sienta así.					
78.	Cuando creo que alguien debe sentirse alegre logro que se sienta así.					
79.	Después de que mi mejor amigo está triste sé que emoción tendrá.					
80.	Sé cuando usar la alegría para la resolución de un problema.					
81.	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de ira de los demás.					
82.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando siente miedo.					
83.	Puedo saber cuándo alguien que siente miedo deja de sentirlo.					
84.	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente miedo.					
85.	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta sorprendido, puedo lograr sentirme así.					
86.	Puedo reconocer cuando tengo emociones combinadas.					
87.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de asco.					
88.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de expresar mi alegría.					
89.	Normalmente mi estado emocional influye en mis pensamientos.					
90.	Puedo controlar los estados emocionales de tristeza de los demás.					
91.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de sorpresa.					
92.	Me doy cuenta que mis sentimientos de ira me generan ciertos pensamientos.					
93.	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente alegría.					
94.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada para que la persona con la que estoy exprese alegría.					
95.	Disfruto de mis estados emocionales de miedo.					
96.	Después de que mi mejor amigo siente miedo se que emoción tendrá.					
97.	En este momento, sé cual es el estado emocional de las personas con las que convivo.					
98.	Cuando me siento alegre, sé la causa de por que me siento así.					
99.	Si alguien se siente con miedo puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
100.	Cuando lo considero necesario me aparto de las emociones que siento.					
101.	Sé cuando alguien lleva a cabo una actividad influenciado por sus emociones.					
102.	Creo que los sentimientos de asco de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
103.	Si me siento triste y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.					
104.	Disfruto de los estados emocionales de ira de los demás.					
105.	Puedo controlar los estados emocionales de sorpresa de los demás.					
106.	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de ira para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
107.	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente tristeza.					
108.	Cuando creo que alguien debe sentirse triste logro que se sienta así.					
109.	Puedo saber cuándo alguien pasa del miedo a otra emoción.					
110.	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de asco de los demás.					
111.	Después de que mi mejor amigo está iracundo sé que emoción tendrá.					
112.	En estos momentos sé la causa de por que me siento como me siento.					
113.	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar alegre, ve la situación desde otro punto de vista.					
114.	Controlo mis estados emocionales de alegría.					
115.	Sé la razón de por qué la gente se siente triste.					
116.	Después de que mi mejor amigo está asqueado se que emoción tendrá.					

	<b>Enunciados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
117.	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta alegre, puedo lograr sentirme así.					
118.	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de ira.					
119.	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente sorpresa.					
120.	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos tristes para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
121.	Después de que mi mejor amigo está asqueado se que emoción tendrá.					
122.	Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de asco.					
123.	Cuando me siento triste, sé cómo expresar este sentimiento.					
124.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de expresar mi asco.					
125.	Cuando creo que alguien debe sentirse asqueado logro que se sienta así.					
126.	Normalmente me doy cuenta del estado emocional en que me encuentro.					
127.	Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de alegría.					
128.	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta triste, puedo lograr sentirme así.					
129.	Cuando debo sentirme iracundo logro sentirme así.					
130.	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente miedo.					
131.	Normalmente pienso acerca de mis sentimientos.					
132.	Puedo saber en qué momento paso de la sorpresa a otra emoción.					
133.	Cuando en una situación dejo de estar triste puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
134.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está alegre.					
135.	Normalmente sé la causa de por qué se sienten de una determinada manera las personas con las que me encuentro.					
136.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de expresar mi ira.					
137.	Si alguien se siente asqueado puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
138.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de tristeza.					
139.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está iracundo.					
140.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de expresar mi miedo					
141.	Después de que mi mejor amigo está alegre se que emoción tendrá.					
142.	Cuando creo que alguien debe sentirse con miedo logro que se sienta así.					
143.	Normalmente me doy cuenta cuando siento asco.					
144.	Disfruto de mis estados emocionales de alegría.					
145.	Cuando me siento asqueado, sé la causa de por que me siento así.					
146.	Cuando debo sentirme con miedo logro sentirme así.					
147.	Cuando debo sentirme sorprendido logro sentirme así.					
148.	Después de sentirme alegre, sé que emoción tendré.					
149.	Si me siento iracundo y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.					
150.	Cuando creo que alguien debe sentirse con ira logro que se sienta así.					
151.	Cuando me siento sorprendido, sé cómo expresar este sentimiento.					
152.	Puedo controlar los estados emocionales de asco de los demás.					
153.	En una situación determinada, sé cual es la forma adecuada de expresar mi sorpresa.					
154.	Me doy cuenta que mis sentimientos de tristeza me generan ciertos pensamientos.					
155.	Sé cuando usar el miedo para la resolución de un problema.					
156.	Después de sentirme triste, sé que emoción tendré.					
157.	Normalmente sé cuando alguien toma una decisión influido por la tristeza.					

	<b>Enunciados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
158.	Sé como me voy a sentir después de un estado emocional determinado.					
159.	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de alegría de los demás.					
160.	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta iracundo, puedo lograr sentirme así.					
161.	Después de que mi mejor amigo está asombrado sé que emoción tendrá.					
162.	Si me siento sorprendido y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.					
163.	Disfruto de mis estados emocionales de asco.					
164.	Si alguien se siente triste puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
165.	Después de sentirme con asco sé que emoción tendré.					
166.	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de alegría.					
167.	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta alegre, puedo lograr que se sienta así.					
168.	Normalmente puedo generarme emociones a voluntad.					
169.	Puedo saber cuándo alguien pasa de la tristeza a otra emoción.					
170.	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy iracundo.					
171.	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de tristeza.					
172.	Sé identificar las emociones de las personas con las que convivo.					
173.	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de asco.					
174.	Cuando lo considero necesario me aparto de mis emociones de miedo.					
175.	Puedo recordar emociones de ira para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
176.	Sé como se va sentir alguien con quien convivo, después de un estado emocional determinado.					
177.	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos alegres para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
178.	Puedo saber cuándo alguien pasa de la ira a otra emoción.					
179.	Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de miedo.					
180.	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de miedo de los demás.					
181.	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente sorpresa.					
182.	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de sorpresa de los demás.					
183.	Después de sentirme iracundo, sé que emoción tendré.					
184.	Normalmente disfruto de las experiencias que me generan emociones.					
185.	Cuando creo que alguien debe sentirse sorprendido logro que se sienta así.					
186.	Cuando me siento con miedo, sé la causa de por que me siento así.					
187.	Controlo mis estados emocionales de tristeza.					
188.	Cuando lo considero necesario, profundizo en mis emociones de ira.					
189.	Puedo saber en qué momento paso de la alegría a otra emoción.					
190.	Si alguien se siente con ira puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
191.	Puedo saber cuándo alguien pasa del asco a otra emoción.					
192.	Me doy cuenta que mis sentimientos de alegría me generan ciertos pensamientos.					
193.	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta asqueado, puedo lograr sentirme así.					
194.	Cuando me siento iracundo, sé la causa de por que me siento así.					
195.	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta miedo, puedo lograr que se sienta así.					
196.	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta triste, puedo lograr que se sienta así.					
197.	Cuando lo considero necesario, profundizo en mis emociones de sorpresa.					

	<b>Enunciados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
198.	Creo que los sentimientos de ira de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
199.	Cuando siento asco, sé cómo expresar este sentimiento.					
200.	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy sorprendido.					
201.	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta sorprendida, puedo lograr que se sienta así.					
202.	Puedo recordar emociones de sorpresa para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
203.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de ira.					
204.	Normalmente me doy cuenta cuando siento alegría.					
205.	Puedo saber cuándo alguien pasa de la alegría a otra emoción.					
206.	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente tristeza.					
207.	Controlo mis estados emocionales de asco.					
208.	Si alguien se siente alegre puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
209.	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de sorpresa para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
210.	Sé de que manera puedo expresar mis emociones					
211.	Después de que mi mejor amigo siente miedo sé que emoción tendrá.					
212.	Puedo saber en qué momento paso del asco a otra emoción.					
213.	Puedo cambiar mi estado de ánimo para ver la situación desde otro punto de vista.					
214.	Sé como expresan su asco las personas con las que convivo.					
215.	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar sorprendido, ve la situación desde otro punto de vista.					
216.	Puedo hacer que alguien recuerde emociones para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
217.	Puedo saber cuándo alguien pasa de la sorpresa a otra emoción.					
218.	Después de que mi mejor amigo siente ira se que emoción tendrá.					
219.	Puedo controlar los estados emocionales de alegría de los demás.					
220.	Sé cuando usar el asombro para la resolución de un problema.					
221.	Creo que los sentimientos de miedo de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
222.	Puedo reconocer cuando alguien con quien convivo, tiene emociones combinadas.					
223.	Sé como expresan su ira las personas con las que convivo.					
224.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de miedo.					
225.	Creo que cuando alguien en una situación deja de sentir miedo, ve la situación desde otro punto de vista.					
226.	Puedo recordar emociones de miedo para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
227.	Puedo recordar emociones para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
228.	Sé como expresan su miedo las personas con las que convivo.					
229.	Si me siento alegre y la situación lo amerita puedo cambiar este estado de ánimo.					
230.	Cuando me siento triste, sé la causa de por que me siento así.					
231.	Creo que los sentimientos de sorpresa de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
232.	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta ira, puedo lograr que se sienta así.					

	<b>Enunciados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
233.	Disfruto de mis estados emocionales de ira.					
234.	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar iracundo, ve la situación desde otro punto de vista.					
235.	Sé como expresan su tristeza las personas con las que convivo.					
236.	Cuando en una situación dejo de estar alegre puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
237.	Controlo mis estados emocionales de ira.					
238.	Cuando siento miedo, sé cómo expresar este sentimiento.					
239.	Cuando me siento iracundo, sé cómo expresar este sentimiento.					
240.	Puedo generar emociones a voluntad a la gente con la que convivo					
241.	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando siento miedo.					
242.	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido.					
243.	Puedo saber en qué momento paso de la ira a otra emoción.					
244.	Después de sentirme con miedo sé que emoción tendré.					
245.	Cuando lo considero necesario puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de alegría.					
246.	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente asco.					

## Apéndice C Experimento

## Test de Inteligencia Emocional

A continuación se presenta el “Test de Inteligencia Emocional” que se está desarrollando como parte de una Tesis Doctoral, la cual pretende generar conocimiento y apoyar al desarrollo científico de este tema. Se espera que esta investigación genere beneficios en cuanto a la salud psicológica de los seres humanos. Le agradecemos su más sincera colaboración ya que sus respuestas son de suma importancia para la sociedad y los especialistas en este tema.

<b>Edad:</b>	_____ años		
<b>Sexo:</b>	Mujer ( )		Hombre ( )
<b>Lugar de nacimiento:</b>	Municipio _____	Estado _____	País _____
<b>Lugar de residencia:</b>	Municipio _____	Estado _____	País _____
<b>Si usted estudia:</b>	Nombre de la Institución: _____		
	Secundaria ( ), Bachillerato ( ), Licenciatura ( ), Postgrado ( )		
	Grado escolar: _____		
<b>Si usted trabaja:</b>	Nombre de la Institución: _____		
	Nivel de estudios: _____		
	Puesto: _____		
	Antigüedad: _____		
¿Tiene algún problema de salud física o has visitado al médico últimamente?	SI	NO	Especifique: _____
¿Tiene algún problema de salud mental, o has visitado al psicólogo o psiquiatra últimamente?	SI	NO	Especifique: _____
Te consideras:	Zurdo	Derecho	Ambidiestro

### Instrucciones:

A continuación se presentan una serie de enunciados acerca de las emociones, usted debe marcar con una **X** según considere la opción que mejor refleje su opinión en las columnas (que van del 1 al 5) que se encuentran a la derecha, de tal manera que:

- 5** Significa que usted está **totalmente de acuerdo.**
- 4** Significa que usted está **más de acuerdo que en desacuerdo.**
- 3** Significa que usted está **ni de acuerdo, ni en desacuerdo.**
- 2** Significa que usted está **más en desacuerdo que de acuerdo.**
- 1** Significa que usted está **totalmente en desacuerdo.**

#### *Enunciados de ejemplo*

Enunciados	1	2	3	4	5
A Disfruto montar bicicleta.		x			
B Se hablar inglés.				x	

En el ejemplo del enunciado **A** en donde se colocó la **X** en la columna 2, significa que esa persona normalmente no disfruta montar bicicleta, o que en raras ocasiones puede disfrutarlo, o sea que lo disfruta en un 25%.

En el ejemplo del enunciado **B** en donde se colocó la **X** en la columna 4, significa que esa persona sabe hablar inglés bastante bien, pero no a la perfección, o sea que lo domina en un 75%.

Procure contestar todos los enunciados, recuerde que este test es para conocer la opinión que usted tiene de sí mismo en cuanto al tema de las emociones, por lo que **NO** existen respuestas correctas o incorrectas. Trate de ser sincero consigo mismo y conteste con espontaneidad. Sus respuestas serán tratadas confidencialmente, sólo se usarán de manera global y nunca personalmente.

	<b>Enunciados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Normalmente me doy cuenta cuando siento sorpresa.					
2	Sé cómo expresan su alegría las personas con las que convivo.					
3	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido.					
4	Normalmente me doy cuenta cuando siento ira.					
5	Cuando me siento alegre, sé cómo expresar este sentimiento.					
6	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente alegría.					
7	Cuando en una situación dejo de estar sorprendido, puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
8	Me doy cuenta que mis sentimientos de miedo me generan ciertos pensamientos.					
9	Normalmente me doy cuenta que el estado emocional influye en los pensamientos de las personas.					
10	Cuando debo sentirme asqueado, logro sentirme así.					
11	Creo que los sentimientos de alegría de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
12	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está asqueado.					
13	Cuando en una situación dejo de estar iracundo, puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
14	Normalmente me doy cuenta del estado emocional de las personas con las que convivo.					
15	Cuando me siento sorprendido, sé la causa de por qué me siento así.					
16	En este momento, sé cuál es mi estado emocional.					
17	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta con miedo, puedo lograr sentirme así.					
18	Puedo recordar emociones alegres para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
19	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar triste, ve la situación desde otro punto de vista.					
20	Después de que mi mejor amigo está alegre, sé qué emoción tendrá.					
21	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente ira.					
22	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy alegre.					
23	Después de que mi mejor amigo está triste, sé qué emoción tendrá.					
24	Si me siento con miedo y la situación lo amerita, puedo cambiar este estado de ánimo.					
25	Después de sentirme sorprendido, sé que emoción tendré.					

	<b>Enunciado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
26	Normalmente me doy cuenta cuando siento tristeza.					
27	Sé cómo expresar mis necesidades emocionales.					
28	Cuando en una situación dejo de estar iracundo, puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
29	Puedo recordar emociones de tristeza para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
30	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de miedo, para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
31	Sé cómo expresar mis emociones de manera apropiada.					
32	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido.					
33	Normalmente me doy cuenta cuando siento miedo.					
34	Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de tristeza.					
35	Disfruto de los estados emocionales de tristeza de los demás.					
36	Normalmente pienso acerca de mis sentimientos de alegría.					
37	Sé cómo expresan su asombro las personas con las que convivo.					
38	Si alguien se siente sorprendido, puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
39	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de tristeza de los demás.					
40	Puedo controlar los estados emocionales de miedo de los demás.					
41	Sé cómo expresan las personas con las que convivo sus necesidades emocionales.					
42	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está triste.					
43	Puedo saber en qué momento paso del miedo a otra emoción.					
44	Me doy cuenta que mis sentimientos de sorpresa me generan ciertos pensamientos.					
45	Después de que mi mejor amigo está sorprendido, sé qué emoción tendrá.					
46	Disfruto de mis estados emocionales de sorpresa.					
47	Cuando debo sentirme triste, logro sentirme así.					
48	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta asco, puedo lograr que se sienta así.					
49	Cuando creo que alguien debe sentirse alegre, logro que se sienta así.					
50	Después de que mi mejor amigo está triste, sé qué emoción tendrá.					

	<b>Enunciado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
51	Sé cuando usar la alegría para la resolución de un problema.					
52	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de ira de los demás.					
53	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando siente miedo.					
54	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente miedo.					
55	Puedo reconocer cuando tengo emociones combinadas.					
56	Cuando lo considero necesario, puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de asco.					
57	En una situación determinada, sé cuál es la forma adecuada de expresar mi alegría.					
58	Normalmente mi estado emocional influye en mis pensamientos.					
59	Puedo controlar los estados emocionales de tristeza de los demás.					
60	Cuando lo considero necesario, puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de sorpresa.					
61	Me doy cuenta que mis sentimientos de ira me generan ciertos pensamientos.					
62	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente alegría.					
63	Disfruto de mis estados emocionales de miedo.					
64	Después de que mi mejor amigo siente miedo, sé qué emoción tendrá.					
65	En este momento, sé cuál es el estado emocional de las personas con las que convivo.					
66	Cuando me siento alegre, sé la causa de por qué me siento así.					
67	Si alguien se siente con miedo, puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
68	Cuando lo considero necesario, me aparto de las emociones que siento.					
69	Sé cuando alguien lleva acabo una actividad influenciado por sus emociones.					
70	Creo que los sentimientos de asco de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
71	Si me siento triste y la situación lo amerita, puedo cambiar este estado de ánimo.					
72	Disfruto de los estados emocionales de ira de los demás.					
73	Puedo controlar los estados emocionales de sorpresa de los demás.					
74	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de ira para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
75	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente tristeza.					

	<b>Enunciado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
76	Cuando creo que alguien debe sentirse triste, logro que se sienta así.					
77	Puedo saber cuándo alguien pasa del miedo a otra emoción.					
78	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de asco de los demás.					
79	Después de que mi mejor amigo está iracundo, sé qué emoción tendrá.					
80	En estos momentos, sé la causa de por qué me siento como me siento.					
81	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar alegre, ve la situación desde otro punto de vista.					
82	Después de que mi mejor amigo está asqueado, sé qué emoción tendrá.					
83	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta alegre, puedo lograr sentirme así.					
84	Cuando lo considero necesario, me aparto de mis emociones de ira.					
85	Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente sorpresa.					
86	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos tristes, para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
87	Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de asco.					
88	Cuando me siento triste, sé cómo expresar este sentimiento.					
89	En una situación determinada, sé cuál es la forma adecuada de expresar mi asco.					
90	Cuando creo que alguien debe sentirse asqueado, logro que se sienta así.					
91	Normalmente me doy cuenta del estado emocional en que me encuentro.					
92	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta triste, puedo lograr sentirme así.					
93	Cuando debo sentirme iracundo, logro sentirme así.					
94	Normalmente pienso acerca de mis sentimientos.					
95	Cuando en una situación dejo de estar triste, puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
96	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está alegre.					
97	Normalmente sé la causa de por qué se sienten de una determinada manera las personas con las que me encuentro.					
98	Si alguien se siente asqueado, puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
99	Cuando lo considero necesario, puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de tristeza.					
100	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está iracundo.					

	<b>Enunciado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
101	En una situación determinada, sé cuál es la forma adecuada de expresar mi miedo.					
102	Cuando creo que alguien debe sentirse con miedo, logro que se sienta así.					
103	Disfruto de mis estados emocionales de alegría.					
104	Cuando debo sentirme con miedo, logro sentirme así.					
105	Cuando debo sentirme sorprendido, logro sentirme así.					
106	Después de sentirme alegre, sé qué emoción tendré.					
107	Si me siento iracundo y la situación lo amerita, puedo cambiar este estado de ánimo.					
108	Cuando creo que alguien debe sentirse con ira, logro que se sienta así.					
109	Puedo controlar los estados emocionales de asco de los demás.					
110	Me doy cuenta que mis sentimientos de tristeza me generan ciertos pensamientos.					
111	Después de sentirme triste, sé qué emoción tendré.					
112	Sé cómo me voy a sentir después de un estado emocional determinado.					
113	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de alegría de los demás.					
114	Después de que mi mejor amigo está asombrado, sé qué emoción tendrá.					
115	Si me siento sorprendido y la situación lo amerita, puedo cambiar este estado de ánimo.					
116	Disfruto de mis estados emocionales de asco.					
117	Si alguien se siente triste, puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
118	Después de sentirme con asco, sé qué emoción tendré.					
119	Cuando lo considero necesario, me aparto de mis emociones de alegría.					
120	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta alegre, puedo lograr que se sienta así.					
121	Puedo saber cuándo alguien pasa de la tristeza a otra emoción.					
122	Cuando lo considero necesario, me aparto de mis emociones de tristeza.					
123	Sé identificar las emociones de las personas con las que convivo.					
124	Cuando lo considero necesario, me aparto de mis emociones de asco.					
125	Cuando lo considero necesario, me aparto de mis emociones de miedo.					

	<b>Enunciado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
126	Puedo recordar emociones de ira, para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
127	Sé cómo se va sentir alguien con quien convivo, después de un estado emocional determinado.					
128	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos alegres, para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
129	Puedo saber cuándo alguien pasa de la ira a otra emoción.					
130	Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de miedo.					
131	Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de miedo de los demás.					
132	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente sorpresa.					
133	Después de sentirme iracundo, sé qué emoción tendré.					
134	Normalmente disfruto de las experiencias que me generan emociones.					
135	Controlo mis estados emocionales de tristeza.					
136	Puedo saber en qué momento paso de la alegría a otra emoción.					
137	Si alguien se siente con ira, puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
138	Puedo saber cuándo alguien pasa del asco a otra emoción.					
139	Me doy cuenta que mis sentimientos de alegría me generan ciertos pensamientos.					
140	En las situaciones en que lo mejor es que me sienta asqueado, puedo lograr sentirme así.					
141	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta miedo, puedo lograr que se sienta así.					
142	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta triste, puedo lograr que se sienta así.					
143	Creo que los sentimientos de ira de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
144	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy sorprendido.					
145	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta sorprendida, puedo lograr que se sienta así.					
146	Puedo recordar emociones de sorpresa para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
147	Cuando lo considero necesario, puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de ira.					
148	Normalmente me doy cuenta cuando siento alegría.					
149	Puedo saber cuándo alguien pasa de la alegría a otra emoción.					
150	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente tristeza.					

	<b>Enunciado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
151	Si alguien se siente alegre, puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
152	Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de sorpresa, para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
153	Sé de qué manera puedo expresar mis emociones.					
154	Después de que mi mejor amigo siente miedo, sé que emoción tendrá.					
155	Puedo saber en qué momento paso del asco a otra emoción.					
156	Puedo cambiar mi estado de ánimo, para ver la situación desde otro punto de vista.					
157	Sé cómo expresan su asco las personas con las que convivo.					
158	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar sorprendido, ve la situación desde otro punto de vista.					
159	Puedo hacer que alguien recuerde emociones, para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
160	Puedo saber cuándo alguien pasa de la sorpresa a otra emoción.					
161	Después de que mi mejor amigo siente ira, sé qué emoción tendrá.					
162	Puedo controlar los estados emocionales de alegría de los demás.					
163	Creo que los sentimientos de miedo de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
164	Puedo reconocer cuándo alguien con quien convivo, tiene emociones combinadas.					
165	Sé cómo expresan su ira las personas con las que convivo.					
166	Cuando lo considero necesario, puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de miedo.					
167	Creo que cuando alguien en una situación deja de sentir miedo, ve la situación desde otro punto de vista.					
168	Puedo recordar emociones de miedo para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
169	Puedo recordar emociones para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
170	Sé cómo expresan su miedo las personas con las que convivo.					
171	Si me siento alegre y la situación lo amerita, puedo cambiar este estado de ánimo.					
172	Creo que los sentimientos de sorpresa de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
173	Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta ira, puedo lograr que se sienta así.					
174	Disfruto de mis estados emocionales de ira.					
175	Creo que cuando alguien en una situación deja de estar iracundo, ve la situación desde otro punto de vista.					

	<b>Enunciado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
176	Sé cómo expresan su tristeza las personas con las que convivo.					
177	Cuando en una situación dejo de estar alegre, puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
178	Controlo mis estados emocionales de ira.					
179	Puedo generar emociones a voluntad a la gente con la que convivo.					
180	Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando siento miedo.					
181	Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido.					
182	Puedo saber en qué momento paso de la ira a otra emoción.					
183	Después de sentirme con miedo, sé qué emoción tendré.					
184	Cuando lo considero necesario, puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de alegría.					
185	Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente asco.					

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. R. (1994). *Psychological testing and assesmente*. Boston: Allyn and Bacon.
- Amabile, T.M., (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer Verlag.
- Anderson, H.H. (1959). Creativity as Personality development. En H.H. Anderson (Ed.); *Creativity and its cultivation*. New York: Harper and Brothers.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and Personality* (2 vols.) Nueva York, Columbia University Press.
- Arnold, W. Eysenck, H. y Meili, R. (1979). *Diccionario de Psicología*. Madrid Rioduero.
- Atchley, R. Keeney, M. Burgess, C. (1999). Cerebral hemispheric mechanisms linking ambiguous word meaning retrieval and creativity. *Brain and Cognition*. 40. 479-499.
- Averill, J. R. (1992). The structural bases of emotional behavior: A metatheoretical analysis. *Review of Personality and Social Psychology*, 13, 1-24.
- Avia, M., Sánchez, M. (1995). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. *Evaluar, II*.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barron, F. (1961). Creative visión and expression in writhing and painting. En *proceedings of the Conference on "The Creative Person"*. Berkeley: University of California, University Extensión.
- Barron, F. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*. Bilbao, Biblioteca de Psicología.
- Barroso J. M., Martín, J., León-Carrión, F., Murillo Cabezas, J., Domínguez Roldán, y Muñoz Sánchez, M. (1999). Funcionamiento ejecutivo y capacidad para la resolución de problemas en pacientes con traumatismos craneoencefálicos. *Revista española de neuropsicología* 1. 3-20.
- Beck, A. T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of cognitive psychotherapy, an international Quarterly*. 1, 5-37.
- Beck, A. T., Butler, G. K. Brown, K. K. Dahlsgaard, C. F. Newman y J. S. Beck, (2001). Dysfunctional beliefs discriminate personality disorders, *Behaviour Research and Therapy*, vol. 39, nº 10. 1,213-1,235.
- Bekhtereva, N. y Starchenko, M. (2000). Study of brain organization of creativity (positron-emission tomography data). *Human Physiology* 5, 516-522.
- Bekhtereva, N. Dan`ko, S. y Starchenko, M. (2001). Study of brain organization of creativity (brain

- activation assessed). *Human Physiology* 4, 390-397.
- Bell, J. C. (1912). The function of examinations. *Journal of Educational Psychology*, 3, 475-476.
- Bellak, L. y Goldsmith, L. (1993) *Metas amplias para la evaluación de las funciones del Yo*. México: El Manual Moderno
- Bellak, L. & Goldsmith, L. (1994) *Manual para la evaluación de las funciones del Yo (EFY)* México: El Manual Moderno
- Bogen. J. y Bogen, G. (1979). Creativity and the cerebral. *American Psychologist* 34, 279.
- Bogen. J. y Bogen, G. (1988). Creativity and the corpus callosum. *Psychiatric Clinics of North America* 3, 293-301.
- Bordens, K. S., y Abbott, B. B. (2002). *Research design and methods*. Boston: McGraw-Hill.
- Borkowsky, J.G. (1985). Signs of intelligence: strategy generalization and metacognition. En S.R. Yussen (ed.), *The growth of reflection in children* 105-144. Orlando: Academic Press
- Brackett, M. (2004). Life space data and openness to experience. *Paper presented at the Society of Personality and Social Psychologists*, Austin, TX.
- Brittain, A. (1985). Creativity and hemispheric functioning: a second look at Katz's data. *Empirical Studies of the Arts* 3, 105-107.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. En: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*, 16-33. New York: Cambridge University Press.
- Bruner, J.S. (1963). The conditions of creativity. En H.E. GRUBER (Ed.) et al.: *Contemporary approaches to creative thinking*, 1-30.
- Calhoun, Cheshire, y Robert C. Solomon. (1989). *¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Calkins, M. W. (1915). The self in scientific psychology. *American Journal of Psychology*, 26, 495-524.
- Campbell, B. G. (1966). *Human evolution: An introduction to man's adaptations*. Chicago: Aldine.
- Campbell, D.T. (1960). Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review*, 67, 380-400.
- Campione, J.C. y Brown, A.L. (1978). *Toward a theory of intelligence: contributions from research with retarded children*. *Intelligence*, 2, 279-304.
- Cannon, W. B., Wut, Hunger, Angst und Schmerz (1929)., *Eine Physiologie der Emotionen*. Urban & Schwarzenberg, Munich 1975.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., y Borgogni, L. (2001) *Cuestionario Big five*. Madrid: Tea
- Carlsson, I. (1990). Lateralization of defense mechanism related to creative functioning.

*Scandinavian Journal of Psychology*. 31, 241-247.

Carlsson, I. Peter E, Wendt y Risberg J. (2000). On the neurobiology of creativity. Differences in frontal activity between high and low creative subjects. *Neuropsychologia* 38. 873-885.

Caruso, D. R., Mayer, J. D, y Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment* 79 (2), 306-320.

Casillas, M. (1996). El fenómeno sobresaliente. *Revista UdeG, Dossier La atención a los niños sobresalientes*. núm. 5, junio-julio, Guadalajara, México.

Casillas, M. (2003) Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10miguel.html>.

Cattel, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of educational Psychology*, 54, 963-966.

Charles, G. Morris, A y Maisto, A. (2001) *Psicología*. México: Pearson Educación.

Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.

Christensen, L. B. (1997). *Experimental Methodology*. Boston. Allyn and Bacon.

Cohen, R., J., y Swerdlik M., E. (2001), Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y medición. McGraw Hill. México D.F.

Cook, J.D., Hepworth, S.J., Wall, T.D. y Warr, P.B. (1981). The experience of work. San Diego: Academic Press.

Costa, P.T., & McCrae, R.R.(1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Cronbach, L. J. (1951) Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334

Cronbach, L.J. & Meehl, P.C. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52: 281-302.

Crowne, D., Marlowe, D. (1964). *The approval motive: studies in evaluative dependence*. New York. Wiley.

Crutchfield, R. (1961). The creative process. *En Proceedings of the Conference on "The Creative Person"*. Berkeley: University of California, Extension Division.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: a systems view of creativity. En R.J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity* 325-339. New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with everyday Life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cunningham, M y Murphy, P. (1981). The effects of Bilateral EEG biofeedback on verbal, visual-spatial, and creative skills in learning disabled male adolescent. *Journal of Learning Disabilities*. 14, 204-208.
- Damasio, A. y Damasio, H, (1992). Cerebro y lenguaje. *Investigación y Ciencia*, 59-66.
- Damasio, R. A. (2003). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Editorial Biblioteca de bolsillo.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Dawkins, P.J. y Furnham, A. (1989). The colour naming of emotional word. *British Journal of psychology*, 80, 383 – 389.
- Dawkins, P.J. y Furnham, A. (1989). The colour naming of emotional word. *British Journal of psychology*, 80, 383 – 389.
- De Bono, E. (1994), *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Paidós.
- Diaz-Guerrero, R. y Spielberger, D. (1975). *Inventario de Ansiedad: Rasgo – Estado (IDARE)*. México D. F. Ed: Manual Moderno.
- Real Academia Española (1998). *Diccionario de la Lengua Española Edición electrónica*. Versión 21.2.0. España: Espasa-Calpe, S. A.
- F. Dorsch (1994). *Diccionario de Psicología*. Barcelona. Herder.
- Dickens, C. (1987). *The personal history of David Copperpeld*. Oxford University Press. Org 1850
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1) 34-43
- Dorsch, F., (2002) *Diccionario de psicología*. Herder Spain
- Duarte Briceño, E. (1997). Niveles diferenciales de creatividad gráfica y su relación con el tipo de personalidad en estudiantes universitarios. *Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Superior*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Duarte Briceño, E. (2001). *Modelos para la estimulación del Pensamiento creativo (MEPC)*. México: McGraw Hill.
- Duarte Briceño, E. y Ortega, J. I. M. (2003). Medición de la creatividad: medidas normativas

versus medidas ipsativas. *Ponencia presentada en el 29 Congreso Interamericano de Psicología*. 13-18 de Julio. Lima Perú.

Duarte Briceño, E. (2007). *Violencia ¿un nuevo estilo de vida?*. México. Universidad Autónoma de Yucatán.

Dudek, S.Z. (1974). Creativity in young children. Attitude of ability? *Journal of Creative Behavior*, 8, 291.

Ekman, P. (2001). *Telling lies: Clues to deceit in the marketplace, politics, and marriage*. New York: Norton.

Ekman, P., y Freisen, W. V. (1975). *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.

Ellis A., (1999). *Una terapia breve más profunda y duradera*. Barcelona: Paidós.

Ellis, A. y Blau, S. (1998). *Rational Emotive Behavior Therapy, Directions in clinical and counseling Psychology*. New York: Citadel Press

Eidelson, L. (1971). *Enciclopedia del Psicoanálisis* Barcelona Espaxs

Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. New York: Praeger.

Eunder, D. C. (1996). *The personality puzzle*. New York: Norton.

Extremera, N. y Fernández -Berrocal, P. (2002) Relation of perceived emotional intelligence and healthrelated quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.

Extremera, N., Fernandez-Berrocal, P., y Salovey, P., (2006). Spanish versión of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*. V. 18, 42-48.

F., Krauss, R., Lens C.; Said W. Edward; Ulmer L. Gregory (1988). *La posmodernidad*. México D.F.: Editorial Colofón.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998) Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.

Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Orozco, F. (1999) La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo. *Toko-Ginecología Práctica*, 59, 1-5.

Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y 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., Ramos, N., y Extremera, N. (2001) Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 1-15.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fonge, E. (1975) *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Formica, S. (1998). *Description of the socio-emotional life space: Life qualities and activities related to emotional in-telligence*. Durham: Unpublished thesis. University of New Hamp-shire
- Foucault, M. (1984). *Enfermedad mental y personalidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Font, J. (1983). Salud y enfermedad mental. En J.L. Tizon y M.T. Rosell (Coords.), *Salud Mental y Trabajo Social* (pp. 92-109). Barcelona: Laia.
- Freud S. (1915). *Repression*. En S. Freud, *Collected papers, Vol. IV*. Londres: Hogarth Press, 1949.
- Freud, S. (1895). *Studies on hysteria*. Leipzig: Deuticke. Primera traducción or A.A. Brill. Nervous and Mental Disease Publications, 1936.
- Fröbes, J. (1950). *Tratado de Psicología Empírica y experimental* Vols. 1 y 2. Madrid: Editorial Razón y Fe.
- Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. New York: Parrar and Rihenart.
- Funder, D. C. (2001). *The personality puzzle* (2nd ed.). New York: Norton.
- Gamble, A. (1963). Sugestión for future research. En Taylor, I.A. y Barron, F. (1964). *Scientific creativity: it's recognition and development*. Nueva York: Wiley.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*. Bilbao: Biblioteca de Psicología.
- García García, E. (1997). Ciencias y tecnologías en el estudio de la mente. *Cuadernos de Realidades Sociales*, 49/50, 65-96.
- García García, E. (1997). Inteligencia y metaconducta. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50, 3, 297-312.
- García García, E. (2001). Creatividad, cerebro, mente y cultura. *Educación Desarrollo y Diversidad* vol 3 11-29. Madrid: Separata.
- García García, E. (2001). *Mente y cerebro*. Madrid: Editorial Síntesis.
- García, García, E. (2005). Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias. *Educación Desarrollo y Diversidad* Madrid: Separata.
- García Madruga, J. y Moreno Ríos S. (1998). *Conceptos Fundamentales de la Psicología*. Madrid: Alianza editorial.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *Arte mente y cerebro una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos

Aires: Paidós.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente: Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. España: Paidós

Gardner, H., Kornhaber, M.L. y Wake, W.K. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Texas: Harcourt Brace Collage.

Gardner, H. (1998). Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. En J. Kane (ed.), *Education, information and transformation* 111-131. NJ Englewood Cliffs,: Prentice-Hall.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.

Gazzaniga, M. (1996): *The cognitive neurosciences*. Cambridge: MIT Press.

Geher, G., Warner, R. M., y Brown, A. S. (2001). Predictive validity of the emotional accuracy research scale. *Intelligence*, 29, 373-388.

Gervilla, M.A. (1980). La creatividad y su evaluación. En M. Garaigordobil. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*. Bilbao, España: Biblioteca de Psicología.

Getzels (1977). *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine Publisher.

Getzels, J.W. y Jackson, P.W. (1962) *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley.

Goldman, S. L., Kraemer, D. T., y Salovey, P. (1996) Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 115-128.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona. Kairós.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.

Goleman, D. (2000). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* 13-26. New York: Wiley.

González, M. (1981). *La educación de la creatividad, (técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Gottschalk, L. A., Winget, C. M., Gleser, G. C. y Springer, K. J. (1966). The measurement of emotional changes during a psychiatric interview. A working model toward quantifying the psychoanalytic concept of affect. En L. A. Gottschalk y A. H. Auerbach (Eds.), *Methods of research in psychotherapy*. Nueva York: Appleton -Century-Crofts.

Gough, H. G. (1960). The Adjective Check List as a Personality Assessment Research Technique.

*Psychological Reports*, 6, 107- 122.

Gough, H. G. y Heilbrun, A. B. (1964). Manual for the Adjective Check List and the need scales. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 68, 442-446

H Bloch, R. Chemama, A. Gallo, P. Leconte, J. F. Le Ny, J. Postel, S. Moscovici, M. Reunclin y E. Vurpillot (1996). *Gran Diccionario de Psicología*. Ed. Prado Madrid.

Gross, J. (1998), The emerging field of emotional regulation: An *integisitiyereyiev/*. *Review of General Psychology*, 2, 271-299,

Gruber, H. (1974). *Darwin sobre el hombre: un estudio psicológico de la creatividad científica*. Madrid: Alianza.

Guilford, J.P. (1956). Can creativity be developed? *Art Education*, 11, 14-18.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill

Guilford, J. P. (1975). *Creativity: a quarter century of progress*. En I. Taylor y Getzels, J.W. (eds.). *Perspectives in Creativity*. Chicago: Aldine.

Guilford, J. P. (1976) La capacidad creativa: factores que favorecen y entorpecen la creatividad en Curtis J. Demos G. y Torrance E, *Implicaciones educativas de la creatividad* Madrid Anaya.

Hackett, G., & Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.

Hackett, G., & Lent, R. (1992). Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In S. D. Brown y R. Lent (Eds.). *Handbook of counseling psychology*. New York: Wiley.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., Black, W. (1999) *Análisis Multivariable*. Spain: Prentice Hall.

Harpaz, I. (1990). Asymmetry of hemispheric functions and creativitya. An empirical examination. *Journal of Creative Behavior* 3, pp. 161-170.

Heiman, G, W, (2002), *Research methods in psychology* . Boston: Houghton Mifflin,

Hilgar, E. & Browrer, E. (1979) *Teorías del aprendizaje*, México: trillas

Hinkin, T.R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967- 988.

Hinkin, T.R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988.

Hoppe, K.D. (1988). Hemispheric specialization an creativity. *Psychiatric Clinics of North America* 3, 303-315.

Hoppe, K. y Kyle, N. (1990). Dual Brain, creativity and health. *Creativity Research Journal* 3, pp 150-157.

Horn, J.L. y Cattel, R.B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta*

*Psychologica*, 26, 107-129.

Horn, J.L. (1967). Intelligence-Why it Grows, Why it declines. *Transaction*, 5, 23-31.

Horn, J.L. (1985). Remodeling old models of intelligence. En B. Wolman (ed.) *Handbook of intelligence*. New York: Wiley.

Hunsley, J. y Meyer, G, J, (2003). The incremental validity of psy-chological testing and assessment: Conceptual, methodological, and statistical issues. *Psychological Assessment*, 15, 446-455,

Ivcevic, Z., Brackett, M., y Mayer, J, D, (2004), *Emotional intelli-gence and emotional creativity*. Manuscript submitted for publication.

Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum

Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Nueva York: Basic Books.

Jahoda, M. (1986). In defence of a non-reductionist social psychology. *Social behavior*, 1, 25-29.

Jahoda, M. (1988). Economic recesion and mental health: some coneptual issues. *Journal of social issues*, 44 (4), 13-23.

Jahoda, M. (1986). In defence of a non-reductionist social psychology. *Social behavior*, 1, 25-29.

Jencks, C. (1972). Inequality. Nueva Cork: Basic Books. "Society, cultura, and person: A systems view of creativity" en R. J. Sternberg (comp.), *The nature of creativity* (págs. 325–339). New York; Cambridge University Press.

Johnson, W. (1946). *People in quandaries*. New York: Harper.

Jung, C. (1959). The archetypes and the collective undconscious *En Collected Works*. Vol. 9.

Jung, C. (1962). *Teoría del psicoanálisis*. Barcelona. Plaza & Janes.

Junqué y Barroso, J. (2000). *Neuropsicología*. Madrid: Síntesis Psicología.

Goldstein, K. (1944). The mental changes due to frontal lobe damage. *Journal of Psychology* 17, 187-208.

Kerlinger F. & Lee H. B., (2002) *Investigación del comportamiento. Metodos de investigación en ciencias sociales*. Mexico. McGraw Hill.

Klein, G. S. (1964). Semantic power measured through the interference of words with color-naming. *American Journal of Psychology*, 77, 576-588.

Klein, G. S. (1964). Semantic power measured through the interference of words with color-naming. *American Journal of Psychology*, 77, 576-588.

Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F., y Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavoir: The differential effects of controlling vs. Informationalstyles on intrinsec motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.

- Kris, E. (1952). *Psicoanálisis de lo cómico*. Buenos Aires Paidós
- Kubie, L.S. (1973). Le preconscious et la créativité. En A. Beau-Dot: La créativité. *Recherches américaines*. Paris: Dunod, 145.
- Landy, F. J. (1986), Stamp collecting versus science: Validation as hypothesis testing, *American Psychologist*, 41, 1183-1192,
- Lazarus, R. S. (1975). The self-regulation of emotion. En L. Levi (Ed.), *Emotions: Their parameters and measurement*. 47-67. New York: Raven.
- Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. En W. J. Arnold (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press,
- Lezak, M. (1995). *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press, New York.
- Liebert, M., Robert; Spiegler. (2000). *Personalidad. Estrategias y temas*. México D.F.: Editorial International Thomson Editores.
- Liotti, M. Gay, C. y Fox, P. (1996). Functional imaging and language: evidence from positron emission tomography. *Journal of clinical neurophysiology* 11, 175-190,
- Lluch M., T. (1999). *Construcción de una escala para evaluar la salud mental positiva*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- 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
- Lubart, T.I. (1990). Creativity and cross-cultural variation. *International Journal of Psychology*, 25, 39-59.
- Lyotard, J. F. (1996). *La posmodernidad (Explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Mac Lean, P.D.(1973): *A triune concept of the brain and behavior*. Toronto: Univ. Press.
- Mackinnon, D.W. (1976). Identificación y desarrollo de la creatividad. En Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*. Bilbao: Biblioteca de Psicología.
- Maddi, S.R. (1965). Motivational aspects of creativity. *Journal of Personality*. 33, 330-347.
- Mael, F, A, (1991). A conceptual rationale for the domain and attributes of biodata items. *Personnel Psychology*, 44, 763-792,
- Mael, F, A, y Hirsch, A, C, (1993), Rainforest empiricism and quasi-rationality: Two approaches to objective biodata. *Personnel Psychology*, 46, 719-738,
- Märting, D. y Boeck, K. (1997). *La Inteligencia Emocional. Qué es y cómo evaluarla*. Madrid: Editorial EDAG
- Martindale, C. Hines, D. Mitchell L. y Covello, E. (1984). EEG alpha asymmetry and creativity.

*Personality and Individual Differences* 5, 77-86.

Martineud, D., Engelhart V. (1997). *Cómo hallar el coeficiente emocional*. Madrid. Edaf.

Marzano, R., (1997). *Dimensiones del aprendizaje*. Tlaquepaque, México: ITESO

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Matthews, G., Zeidner, M, y Roberts, R, D, (2002), *Emotional intel-ligence: Science and myth*.

Cambridge, MA: MIT Press, Mayer, J, D, (1999), Emotional intelligence: Popular or scientific psychology? *APA Monitor*, 30, 50,

May, R. (1959). The nature of creativity. En H. Anderson (ed.), *Creativity and its cultivation*. New York: Harper and Row.

Mayer, J.D., Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

Mayer, J, D. y Salovey, P, (1997), What is emotional intelligence? In P, Salovey & D, Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3-31, New York: Basic Books,

Mayer, J. D., Caruso, D, R. y Salovey, P, (1999). Emotional intelli-gence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298,

Mayer, J, D., Salovey, P. y Caruso, D, R, (2000). Models of emotional intelligence. In R, J. Stemberg (Ed.), *Handbook of intelli-gence*, 396-420, Cambridge: Cambridge University Press,

Mayer, J, D. y Cobb, C, D, (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Re-view*, 12, 163-183,

Mayer, J, D, (2001). Primary divisions of personality and their scien-tific contributions: From the trilogy-of-mind to the systems set. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31, 449-477,

Mayer, J, D., Salovey, P., Caruso, D, R y Sitarenios, G, (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242,

Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0 Toronto Canada: Multi-Health Systems.

Mayer, J, D, (2004). Classification of data of personality psychology and adjoining fields. *Paper presented at the Society for Personality and Social Psychology*, Austin, TX,

Mc Pherson J. H. (1964). *A proposal for establishing ultimate criteria of measuring creative output*. En Taylor, C. W. y Barron, F.: *Scientific creativity: it's recognition and development*. Nueva: York: Willey.

McKenna, F. P. y Sharma, D. (1995). *Intrusive cognitions: An investigation of the emotional*

- stroop task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(6), 1595-1607.
- Mednick, M.T. & Mednick, S.A. "An associative interpretation of the creative process". En C.W. Taylor (Ed.) Op. cit. p. 55.
- Mednick, S.A. & Andrews, P.M. (1967). Creative thinking and level of intelligence. *Journal of Creative Behavior*, 4, 428-431.
- Mestre, J., Gil, M., Carreras, M., y Braza, P., (1997). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *Revista electrónica de motivación y emoción*. Vol. 3. Num 4 1997
- Meyer, G, J., Finn, S, E., Eyde, L, D., Kay, G, G., Moreland, L, K, Dies, R, R., et al, (2001). Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues, *American Psychologist*, 56, 128-165,
- Millenson, J.R. (1976). *Principios de análisis conductual*. México: Trillas
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- Mitjans, A. (1990). *Creatividad como Proceso de la Personalidad*. Universidad de La Habana.
- Morris, C.G. y Maisto, A.A. (2001). *Psicología*. México: Pearson Educación.
- Mount, M, K., Witt, L, A., & Barrick, M, R, (2000), Incremental validity of empirical keyed biodata scales over GMA and the five factor personality constructs. *Personnel Psychology*, 53, 299-323,
- Multon, R., Brown, S., & Lent, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30- 38.
- Murray, H. A. Vicissitudes of creativity. En Anderson H.H. (Ed.) Op. cit. 99.
- Neisser, U., Boodoo, G, Bouchard, T, J., Boykin, A, W., Brody, N., Ceci, S, J., et al, (1996), Intelligence: Knowns and unknowns, *American Psychologist*, 51, 77-101,
- Neisser, U. (1979). The Concept of intelligence. In R. J. Sternberg and D. K. Dettermen (Eds), *Human intelligence: Perspectives on its theory and measurement*. Norwood, NJ: Ablex.
- Neisser, U. (1963). The imitation of man by machine. *Science*, 139, 193-197
- Newell, A., Shaw, J. C. y Simón, H.A. (1958). Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review*, 151-165.
- Nickerson, M., Perkins, D. y Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar*. Madrid: Paidós.
- Nunnally, J.C. (1976). *Psychometric theory*, 2ª edición ed. New York. McGraw-Hill.
- Oatley, K., and Jenkins, J. (1996) *Understanding emotions*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, Inc., 108-109.

- Olea, M.M. & Ree, M.J. (1994). Predicting pilot and navigator: not much more than g. *Journal of Applied Psychology*, 79, 845-851.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F. y Choliz, M. (Comp.). (2001). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid, España: Mc-Graw Hill.
- Perecman, (1987). Consciousness and the meta-function of the frontal lobes: Setting the stage. In E. Perecman Editor, *the frontal lobes revisited* IRBN Press, New York, 1-10.
- Perkins, D. (1988). *Las obras de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Phares, J. & Trull, T. (2002) *Psicología clínica. Conceptos, métodos y práctica*. 5ta edición. México: El Manual Moderno.
- Phil Quart. 1 (1951):“Feelings” 193-205.
- Platman, S. R., Plutchik, R., Fieve R: R. y Lawlor, W. (1969). Emotions profiles associated with mania and depression. *Archives of general Psychiatry*, 2, 210-214.
- Plutchik, H. (1962). *The emotions: Facts, theories and a new model*. Nueva York: Itandom House,
- Plutchik, R. (1958). Outlines of a new theory of emotion (algunos problemas para una teoría de la emoción). *Transactions of the New Cork Academy of Sciences*, 20, 394-403.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary análisis*. New York: Harper & Row.
- Punset, E. (2006). *El alma esta en el cerebro*. Madrid: Aguilar.
- Puente Ferreras, A. (1998). *Cognición y Aprendizaje* . Ed: Psicología Pirámide. Madrid
- Puente Ferreras, A. (1999) *El Cerebro Creador*. Madrid: Alianza editorial.
- Rapaport, D. (1950). *Emotions and memory*. Nueva York: International Universities Press
- Reeve Johnmarshall (1994). *Motivación y emoción* ed. Mcgraw Hill.
- Reilly, R, R. y Chao, G, T, (1982). Validity and fairness of some alternative employee selection procedures. *Personnel Psychology*, 35, 1-62,
- Renzulli, J. (1977). El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En M. Román y Díez, E. (1998). *Inteligencia y potencial de aprendizaje*. Madrid: Cincel.
- Renzulli, J. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para la productividad creativa. En Benito. (coord). (1994). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Madrid: Amaru.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A comprehensive plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Ribot, T.H. (1981). *Ensayo sobre la imaginación creadora*. Ed. Victoriano Suárez. Madrid, 1901, 155. En González 1981.

- Roberts, R. D., Zeidner, M., y Matthews, G, (2001), Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion, 1*, 196-231,
- Roco, M. (1994). Cerebral preferences and interconnections at highly creative designers. *Revue Roumaine de Psychologie. 38*, 11-24.
- Rodríguez Estrada, M. (1989). Manual de creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo. 2ª edición. México: Trillas
- Rodríguez Estrada, M. (1997). El pensamiento creativo integral. México: Mc Graw-Hill.
- Roe, A. (1946). Artists and their work. *Journal of Personality, 16*, 1-40.
- Romo, M. (1997). Psicología de la creatividad. Barcelona: Paidós.
- Rubin, M, M, (1999). Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents. Unpublished dissertation, Immaculata College, Immaculata, PA,
- Ruckmick, C.A. (1936). The Psychology of Feeling and Emotion. New York: McGraw-Hill.
- Ruiter, C. y Brosschot, J.F. (1994). The emotional Stroop interference affect in anxiety: attentional bias or cognitive avoidance. *Behaviour Research and Therapy, 32*, 313-319.
- Ryle, G. (1949). The Concept of Mind. Nueva York: Barnes & Noble.
- Sala, F. (2002). *Emotional Competence Inventory (ECI): Technical Manual* . Boston: Hay/Mcber Group.
- Salovey, P. y Mayer, J, M, (1990), Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211,
- Salovey, P., Caruso, D, R. y Mayer, J, D, (in press). Emotional intelligence in practice. In A, Linley & S, Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice*. Hoboken, NJ: Wiley,
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*,185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health*. Washington: American Psychological Association. Pp. 125-151.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Eds), *Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press. Pp.141-164.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J.B., y Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd

ed.). New York: Guilford Press. Pp. 504-520.

Salovey, P. (2001) Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas, y J. D. Mayer (Eds.) *Emotional Intelligence and Everyday Life*. New York: Psychology Press. Pp.168-184.

Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.

Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher & M. S. Clark (Eds). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Malden, MA: Blackwell Publishers. Pp.279-307.

Sánchez, M.T. y Hume, M. (s/f). *Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo*. Recuperado el 20 de julio de 2006 en [http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia\\_e\\_Investigacion/4/Trinidad.doc](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia_e_Investigacion/4/Trinidad.doc).

Sapolsky, R. (2005). *¿Por qué las cebras no tienen úlceras? La guía del estrés*. Alianza. Madrid.

Sarason, G., Sarason, I., y Bárbara, G., (1990). *Psicología anormal. Los problemas de la conducta desadaptada*. México: Trillas.

Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas*. México: Manual Moderno.

Schachter, S. y Singer, J. E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state (Determinantes cognitivos, sociales y fisiológicos del estado emocional). *Psychological Review*, 69, 379-399.

Schmidt-Atzert, L. (1985): *Psicología de las Emociones*. Barcelona: Herder

Schmitt, N.W. y Klimoski, R.J. (1991). *Research methods in human resources management*. Cincinnati: South-Western Publishing.

Schoenfeldt, L.F. (1984). Psychometric properties of organizational research instruments. In T.S. Bateman & G.R. Ferris (Eds.), *Method and analysis in organizational research*. Reston, VA: Reston Publishing.

Schriesheim, C.A., Powers, K.J., Scandura, T.A., Gardiner, C.C. & Lankau, M.J. (1993). Improving construct measurement in management research: Comments and a quantitative approach for assessing the theoretical content adequacy of paper-and-pencil survey-type instruments. *Journal of Management*, 19: 385-417.

Schulman, D. (1966). Openness of perception as a condition for creativity". *Exceptional Children*, 33, 89-94.

- Schultz, P., Duane; Schultz, E. (2002). *Teorías de la personalidad*. México: Thomson Editores.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sechrest, L. (1963). Incremental validity: A recommendation. *Educational & Psychological Measurement*, 23, 153-158,
- Seligman, M., E., P., (2003) *La auténtica felicidad*. Barcelona Ed.: Vergara.
- Shaugnessy, J, J., Zechmeister, E, B., y Zechmeister, J, S, (2003). *Re-search methods in psychology*, Boston: McGraw-Hill,
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., y O'Connor, C. (1987). Emotion Knowledge: Further exploration of a Prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061-1082.
- Shawab, D.P. (1980). Construct validity in organization behavior. In Staw, B.M. y Cummings, L.L. (Eds.) *Research in organizational behavior*, Vol.2 Greenwich, C.T. JAI press.
- Shea, D, L., Lubinski, D., y Benbow, C, P, (2001). Importance of as-sessing spatial ability in intellectually talented young adolescents: A 20-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 604-614,
- Silva Ayçagüer, L.C. (1997). *Cultura estadística e investigación científica en el campo de la salud: una mirada crítica*. Madrid: Díaz de Santos.
- Simonton d (1980). Intuition and análisis genetic. *Psychology Monographs*, 102, 3-60.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: Macmillan,.
- Snow, R.E. (1986). On intelligence. En R.J. Sternberg & Detterman, D.K. (1986). *What is intelligence? Contemporary Viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Solís, E. (2004). *Reseña histórica de la enfermedad mental*. Tesis de Licenciatura. Yucatán: Centro de Estudios de las Américas.
- Sosa, M., Duarte, E., (2004). Creatividad y Funciones del Yo como fortalezas para el desarrollo humano. *Educación y ciencia*. Nueva Época Vol. 8, 101-117.
- Spearman, C.E. (1927). *The abilities of man*. New York. MacMillan.
- Spinoza, B. (1999). *Ética*. México: Porrúa.
- Spotts, J.V. y Mackeer, B. (1967). Relationship of field-dependent and field-independent cognitive styles to creative test performance". *Perceptual and Motor Skills*, 239-268.
- Stein, M.I. (1953). Creativity and culture. *Journal of Psychology*, 36, 311-322.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). Creando mentes creativas, *Revista UdeG, Dossier La atención a los niños sobresalientes*, núm. 5, junio-julio, Guadalajara, México.

- Sternberg, R.J. y Detterman, D.K. (1986). *What is intelligence? Contemporary Viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R.J. y Kaufman, J.C. (1998). Human Abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Sternberg, R.J. y Lubart, T.I. (1991). An investment Theory of Creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- Sternberg, R.J. y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: cambridge university press.
- Sternberg, R.J. (1985). Human intelligence: The model is the message. *Science*, 230, 1111-1118.
- Sternberg, R.J. (1986). *Intelligence applied*. Orlando. Fl: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sternberg, R.J. (1990). *Metaphors of mind: conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1997). Educating intelligence: infusing the triarchic theory into school instruction. En R.J. Sternberg & Grigorenko (eds.). *Intelligence: Heredity and environment*. New York: Cambridge University Press.
- Storm C, Storm T. (1987). A taxonomic study of the vocabulary of emotions. *Journal of Personality & Social Psychology*. 53, 805-816.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662.
- Swift, J, (1970), *Gulliver's travels* New York: Greenberg.
- Székely B. (2000) *Diccionario de Psicología*. Colombia: Editorial Claridad
- Tavira, F. (1996). *Introducción al psicoanálisis del arte*. Mexico: Plaza y Valdéz
- Taylor, C.W. y Williams F.E. (1966). *Instructional media and creativity*. New York: Wiley.
- Taylor, I.A. y Sandler, B.E. (1972). Use of creative product inventory for evaluating products of chemists. *Proceedings of the 80th Annual Convention of the American Psychological Association*, 7, 311-312.
- Terence, H. (1991). The myth of right hemispheres creativity. *Journal of Creative Behaibor* 3, 223-227
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, E.L. Hagen, E.P. y Sattler, J.M. (1927). *The measurement of the intelligence*. New York. Bureau of Publications.

- Thurstone, L.L. (1938). Primary mental abilities. *Psychometric monographs*, No. 1.
- Tolman, Edward Chase (1923). "A Behaviorist Account of the Emotions". *Psych Reo* 30 217-227.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, and consciousness: The positive affects*. New York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1970). Affect as the primary motivational system. In M.B. Arnold (Ed.). *Feelings and emotions* (pp. 101-110). New York: Academic Press.
- Torrance, E.P. (1960). Explorations in creative thinking. *Education*, 81, 216-220.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall.
- Torrance, E.P. (1965). *Rewarding creative behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Torrance, E.P. (1969). *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires: Troquel.
- 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.
- Trochim, W.M. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12, 1-16.
- Tuddenham, R.D. (1962). The nature and measurement of intelligence. En L.J. Postman (ed.), *Psychology in the making* (pp.469-525.) New York: Knopf.
- Ugalde, M. y Lluch, M.T. (1991). Salud Mental. Conceptos básicos. En A. Rigol y M. Ugalde (Eds.), *Enfermería de Salud Mental y Psiquiátrica* (pp. 47-56). Barcelona: Salvat.
- Ulman, G. (1972). *Creatividad*. Madrid: Rialp.
- Van Ghent, D, (1961), *The English novel: Eorm and function*. New York: Harper & Row,
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Waisburd, G. (1993). *Expresión plástica y creatividad*. México: Trillas.
- Wallach, M.A. & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creative intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Walschburger, P. (1980). Beeinflußt die Erwartung, labil zu reagieren, die Bewältigung nachfolgender Belastungen? *Archiv für Psychologie*, 132, 207-220.
- Ward, W.C. (1969). Creativity and environmental cues in nursery school children. *Developmental Psychology*, 1, 543-547.
- Watkin, C, (2000). Developing emotional intelligence. *In-ternational Journal of Selection and Assessment*, 8, 89-92,
- Watts, E N., McKenna, E T., Sharrock, R., & Trezise, L. (1986). Colour naming of phobia related words. *British Journal of Psychology*, 77, 97-108.
- Weinstein, R. Graves, (2001). Creativity, schizotypy, and laterality. *Cognitive Neuropsychiatry*. 6, 131-146.

- Weissberg, M, C, Wang y H, J, Walberg (2004), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press,
- Wesman, A.G. (1968). Intelligent testing. *American Psychologist*, 23, 267-274.
- White, A. (2006). Ocupa México el lugar 51 en el mapa de la felicidad. *Artículo del periódico electrónico El Universal*. México: El Universal
- White, A. (2007). A Global Projection of Subjective Well-being: A Challenge To Positive Psychology? *Psychtalk* 56, 17-20.
- Williams, J.M.G. y Bradbent, K. (1986). Distraction by emotional stimuli: use of a Stroop task with suicide attempters. *British Journal of Clinical Psychology*, 25, 101 – 110.
- Witkin, A.H., Dick, R.B., Faterson, H.F., Goodenough, D.R. & Karp, S.A. (1962). *Psychological differentiation*. New York: Wiley.
- Witkin, H.A. & Goodenough, D.R. (1981). *Cognitive Styles: essence and origins*. New York: International Universities Press
- Yamamoto, K, (1965). Validation of Test of creative thinking. *Review of Some Studies Exceptional Children*, 31, 281-290.
- Yerkes, R. M. (1917). The Binet versus the point scale method of measuring intelligence, *Journal of Applied Psychology*, 1, 111-122.
- Yuste herranz, C. & Díez Bugallo, D. (1996) *Programas para la estimulación de las Habilidades de la Inteligencia progresing 28*. España: Ciencias para la Educación Preescolar y Especial.
- Zaidel, D. (2001) Different organization of concepts and meaning systems in the two cerebral hemispheres. *The Psychology of Learning and Motivation* 40 1-21.
- Zaidel, D. (2001). Neuron soma size in the left and right hippocampus of a genius. *Society for Neuroscience* 27 77-86.
- Zaun, O. (1966). Psychological deficits associated with frontal lobe lesions. *International Journal of Neurology* 5 395-402.
- Zinder, O. (1984) *Psicología experimental* México: McGraw- Hill.
- Zubin, J., Eron, L. D. y Schumer, F. (1965). *An experimental approach to projective techniques*. Nueva York: Wiley.