

De la **neurona** a la **felicidad**

DIEZ PROPUESTAS DESDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

From **Neurons** to **Happiness**

TEN PROPOSALS USING EMOTIONAL INTELLIGENCE



De la neurona a la felicidad

DIEZ PROPUESTAS DESDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

From Neurons to Happiness

TEN PROPOSALS USING EMOTIONAL INTELLIGENCE



FUNDACIÓN
BOTÍN

www.fundacionbotin.org

Créditos | Credits

Coordinación | Coordinated by

Pablo Fernández-Berrocal
Natalio Extremera
Raquel Palomera
Desireé Ruiz-Aranda
José M. Salguero
Rosario Cabello

Edición | Edited by

Fundación Botín
Pedrueca 1, 39003 Santander
Tel. +34 942 226 072 / Fax +34 942 226 045
www.fundacionbotin.org

Diseño | Design

Tres DG / F. Riancho

Impresión | Printers

Gráficas Calima

ISBN

978-84-15469-10-0

Depósito Legal | Legal Registry

SA-405-15

© Fundación Botín 2015

Los contenidos y opiniones expuestos en esta publicación son exclusivamente responsabilidad de sus diferentes autores.
The contents and opinions expressed in this publication are entirely the responsibility of their authors.

Índice | *Index*

- 5** **Prólogo**
6 ***Preface***
- 9** **La inteligencia emocional**
John D. Mayer | Peter Salovey | David R. Caruso | Lillia Cherkasskiy
- 33** **Perspectivas y desafíos en la investigación del cerebro**
49 ***Perspectives and Challenges in Brain Research***
Carlos Belmonte
- 59** ***The Ability Model of Emotional Intelligence in the Workplace***
67 **El modelo de habilidad de la inteligencia emocional en el centro de trabajo**
David R. Caruso | Walter Howe
- 77** ***Competencies as a Behavioral Approach to Emotional Intelligence***
93 **Las competencias como enfoque conductual de la inteligencia emocional**
Richard E. Boyatzis
- 111** ***The Promise of Sustainable Happiness***
123 **La promesa de una felicidad sostenible**
Julia K. Boehm | Sonja Lyubomirsky
- 137** ***Social Sharing of Emotion and Emotional Regulation***
155 **El compartir social de las emociones. Regulación emocional**
Bernard Rimé
- 175** ***A Meta-Analysis of the Effectiveness of Universal School-based Social-Emotional Learning Programs***
179 **Metanálisis de la eficacia de los programas universales de educación emocional y social escolar**
Joseph A. Durlak
- 183** ***The Development of Positive Human Qualities***
199 **El desarrollo de las cualidades humanas positivas**
Kimberly A. Schonert-Reichl
- 217** **Más Aristóteles y menos Prozac: de la inteligencia emocional a la felicidad**
231 ***More Aristotle and less Prozac: from Emotional Intelligence to Happiness***
Pablo Fernández-Berrocal | Natalio Extremera
- 245** **Artes, emociones y creatividad: una propuesta del Centro Botín**
257 ***Creativity, Emotions, and the Arts: a Proposal from the Botín Centre***
Zorana Ivcevic | Jessica Hoffmann | Marc Brackett | Fundación Botín

Prólogo

25 años ha cumplido la inteligencia emocional y la mitad de ellos lleva trabajando la Fundación Botín para lograr su máxima difusión e impacto en el desarrollo de la sociedad en general, y en el ámbito educativo en particular.

Todo este esfuerzo se ampliará e intensificará desde el Centro Botín, un centro de arte que contribuirá en Santander, a través de las artes, a desarrollar la creatividad necesaria para generar riqueza económica y social (www.centrobotin.org).

El proyecto, obra del arquitecto Renzo Piano, tiene como objetivo crear un espacio para el arte, la cultura y la actividad formativa y generar un nuevo lugar de encuentro en Santander que acerque al centro de la ciudad su bahía.

El Centro Botín reforzará la actual estrategia educativa de la Fundación que cuenta con 3 líneas de actuación:

La intervención con su programa *Educación Responsable*, que introduce la inteligencia emocional y social y el desarrollo de la creatividad en las aulas de más de 150 colegios en Cantabria, Madrid, La Rioja, Navarra, Galicia y Murcia.

La formación con una iniciativa pionera en colaboración con la Universidad de Cantabria: el *Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad* que ofrece una formación universitaria de excelencia para los futuros docentes y otros profesionales.

Y la investigación con una *Plataforma para la Innovación en Educación*, a través de la cual se publican informes sobre el estado de la educación emocional y social en el mundo; estudios sobre la importancia de la creatividad y cómo potenciarla a través de las artes; conferencias, cursos e incluso la organización del II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional que tuvo lugar en Santander en 2009.

Grandes expertos en inteligencia emocional, participantes en este congreso y colaboradores de la Fundación Botín como Peter Salovey, John Mayer, David Caruso, Carlos Belmonte, Pablo Fernández Berrocal, Richard Boyatzis, Sonya Lyubomirsky, Bernard Rimé, Joseph Durlak, Kimberly Schonert-Reichl, entre otros, han dedicado mucho tiempo y esfuerzo a esta publicación. Agradecemos sinceramente su trabajo de recopilación y actualización de algunos de los temas que se abordaron en el congreso, que siguen siendo propuestas actuales merecedoras de ser difundidas por su importancia y conexión con nuestro cerebro y por tanto con nuestra vida diaria, porque hablan de cómo funcionan nuestras neuronas y nuestra felicidad.

La Fundación Botín ha querido contribuir a esta publicación haciendo la décima propuesta, la explicación del modelo teórico que sentará las bases del trabajo educativo realizado en el Centro Botín, fundamentado en tres pilares: Artes, emociones y creatividad.

Un modelo innovador que ha sido desarrollado gracias a una investigación conjunta entre la Universidad de Yale y la Fundación Botín y que ha consistido, en primer lugar, en conocer el papel de la inteligencia emocional en el proceso creativo, generando un modelo teórico que explica cómo y por qué las emociones inciden de forma tan importante en nuestra creatividad. A continuación, proponemos que las artes sean el medio, la herramienta para generar emociones que potencien nuestra creatividad cotidiana, la que nos ayuda a solucionar problemas y la que nos convierte, como el arte, en mejores personas.

Esperamos que disfruten y aprovechen estas interesantes propuestas hechas desde la inteligencia emocional. Por nuestra parte, les esperamos a todos próximamente en el Centro Botín, en Santander, donde podremos aplicar de forma práctica nuestra propuesta sobre artes, emociones y creatividad.

Preface

Emotional Intelligence celebrates its 25th year and the Botín Foundation has spent half of those years promoting it to the full and seeking to apply its beneficial effects to the development of society in general, and to the area of education in particular.

This endeavour will be increased and intensified from the Botín Centre – an arts centre in Santander which will contribute, through the arts, to develop the creativity necessary to generate economic and social wealth (www.centrobotin.org).

The goal of the building, designed by architect Renzo Piano, is to create a venue for art, culture and educational activities and to build a new meeting place in Santander which links the city centre to its bay.

The Botín Centre will provide continuation and cohesion to the Foundation's current educational programme which has three lines of action:

Outreach, which is achieved thanks to the Foundation's educational programme called *Responsible Education*. This programme introduces Social and Emotional Intelligence and Creativity development in classrooms at over 150 schools in Cantabria, Madrid, La Rioja, Navarra, Galicia and Murcia.

Training, which consists of a pioneering initiative in collaboration with the University of Cantabria: the *Master's degree in Social, Emotional and Creative Education*. This degree provides first-class training for future teachers and other professionals.

Research, which consists of the *Platform for Innovation in Education*. This body publishes reports on the state of Social and Emotional Education in the world; releases studies about the importance of creativity and how to develop it via the arts; and organizes conferences, courses and even the II International Emotional Intelligence Congress, which took place in Santander in 2009.

Leading experts in Emotional Intelligence, Congress attendees and Botín Foundation contributors, such as Peter Salovey, John Mayer, David Caruso, Carlos Belmonte, Pablo Fernández Berrocal, Richard Boyatzis, Sonya Lyubomirsky, Bernard Rimé, Joseph Durlak, Kimberly Schonert-Reichl, to mention just a few, have spent much time and effort on this publication. We are sincerely grateful to them for all their hard work compiling data and bringing up-to-date some of the subjects that were broached in the Congress. These subjects continue to be contemporary proposals deserving more attention and publicity due to their relevance and connection with our brains, and therefore with our daily lives, since they deal with the workings of our neurons and our happiness.

The Botín Foundation has chosen to contribute to this publication by making the tenth proposal which consists of an explanation of the theoretical model which will be the foundations of the educational work carried out at the Botín Centre – based on three pillars: arts, emotions and creativity.

This ground-breaking model has been developed thanks to joint research by Yale University and the Botín Foundation. Firstly, this research had to unravel the role played by Emotional Intelligence in the creative process, building a theoretical model which could explain how and why emotions affect our creativity. Subsequently, aware of the enormous power they possess, we propose that the arts be the medium, the tool to build emotions capable of heightening our everyday creativity, of helping us to solve problems and of transforming us, as art does, into better people.

We hope you will enjoy these interesting proposals regarding Emotional Intelligence and find them useful. As for us, we look forward to seeing you soon at the Botín Centre in Santander, where we will be putting into practice our proposal about the Arts, Emotions and Creativity.

Botín Foundation
Santander, May 2015

Inteligencia Emocional

John D. Mayer
Peter Salovey
David R. Caruso
Lillia Cherkasskiy
Yale University

La inteligencia emocional cumple 25 años

Fue hace 25 años cuando aparecieron por primera vez en la literatura científica la primera definición global de Inteligencia Emocional (IE) y evidencias empíricas preliminares de la posibilidad de realizar su medición (Mayer, Salovey y DiPaolo, 1990; Salovey y Mayer, 1990). En la edición del año 2000 del *Handbook of Intelligence* definíamos la inteligencia emocional de la siguiente manera:

La habilidad para percibir y expresar las emociones, asimilar las emociones en el pensamiento, comprender y razonar a través de las emociones y regular las emociones en uno mismo y en los demás.

Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 396;
véase asimismo Mayer y Salovey, 1997

Hoy en día, son numerosos los investigadores que conciben la IE de un modo muy similar y, en general, en el ámbito científico se tienen las ideas mucho más claras que hace dos décadas, o incluso más claras que hace tan sólo una década, en cuanto a lo que se quiere designar con el término IE, a cómo se mide el constructo y a cuál es su poder predictivo. Aunque existen diferentes acepciones del término IE, éste generalmente hace referencia a un grupo de diferentes rasgos y habilidades positivos, no todos relacionados con las emociones, la inteligencia o la combinación de ambas. Sin embargo, entre los expertos recibe cada vez más apoyo la idea de que esta última acepción del término *inteligencia emocional* resulta confusa (por ejemplo, véase Daus y Ashkanasy, 2003).

En los artículos sobre inteligencia emocional previos a 1990, el término se utilizaba muy ocasionalmente y sin consistencia. Por ejemplo, en una crítica literaria se indicaba que algunos de los personajes de Jane Austen mostraban “inteligencia emocional” (Van Ghent, 1953). En un artículo

prefeminista sobre la maternidad escrito por un autor alemán, éste hacía ver que era posible que las mujeres rechazaran su rol como amas de casa y madres debido a una falta de inteligencia emocional (Leuner, 1966). (Debemos resaltar aquí que Leuner proponía la utilización de LSD para el tratamiento de esas mujeres). Más adelante, Payne (1986) puso de relieve una aproximación más acertada, al afirmar que “la supresión en masa de las emociones en el mundo civilizado ha inhibido nuestro crecimiento en el ámbito emocional.”

Además de estas aproximaciones conceptuales, a finales del siglo XX surgieron diversas expresiones conexas. Influenciado por las tradiciones yóguicas hindúes, Carl Jung (1921) apuntaba que algunas personas utilizan una *función sentimental* para entender el mundo: piensan con el corazón. Mucho más adelante, Steiner (1984) proponía la existencia de la *educación emocional* y afirmaba que una elevada conciencia emocional podía aumentar el bienestar de una persona (véanse también Steiner, 1986, 2003; Steiner y Perry, 1997; Saarni (1990, 1997), por su parte, abogaba por una competencia emocional general y propuso un modelo para realizar un seguimiento del desarrollo de la misma en los niños (Saarni, 1990, 1997, en prensa). En el contexto tradicional de inteligencia, Gardner (1993) propuso la existencia de una *inteligencia intrapersonal* que se centraba especialmente en la conciencia de los sentimientos.

De la mano de estas aproximaciones, se llevaron a cabo asimismo diversos trabajos empíricos. Determinados investigadores que estudiaban la percepción no verbal habían comenzado a analizar la exactitud con la que las personas percibían las emociones en expresiones faciales y corporales (por ej., Buck, 1984; Rosenthal et al., 1979). Y diversos investigadores centraron su interés en estudiar cómo influían las emociones sobre el pensamiento y viceversa (véanse estudios de Matthews et al., 2002; Mayer, 2000; Oatley, 2004). Nuestro propio modelo de inteligencia emocional surgió en el contexto de estas líneas de trabajo conexas.

Pocos años después de la publicación de nuestros primeros artículos en 1990 se lanzó al mercado un libro sobre IE destinado al gran público, del que se vendieron millones de copias en todo el mundo (Goleman, 1995). El libro incluía gran parte de la literatura publicada en los artículos anteriormente mencionados, así como una gran cantidad de tra-

bajos de investigación sobre las emociones y el funcionamiento del cerebro, las emociones y el comportamiento social, y proyectos curriculares concebidos para ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales.

El libro de Goleman recalca nuestras observaciones previas en defensa de la posibilidad de que las personas con inteligencia emocional fueran más socialmente eficaces en determinados aspectos (Salovey y Mayer, 1990). En concreto, defendía con firmeza la capacidad contributiva de la inteligencia emocional, tanto a nivel individual como colectivo (Goleman, 1995, p. XII). Esta combinación de ciencia y potencial humano captó el interés de los medios de comunicación, que encontró su mayor exponente, quizá, en una portada de la revista *Time* en la que aparecía la pregunta “¿Cuál es su coeficiente emocional?”, y a continuación añadía:

No es su CI. Ni siquiera es un número. Pero es posible que la inteligencia emocional sea el mejor indicador predictivo del éxito en la vida y redefina lo que significa ser inteligente
Time, 1995

En resumen, la expresión “inteligencia emocional” se extendió como la pólvora apareciendo en numerosos artículos de revistas y periódicos (por ej., Bennetts, 1996; Henig, 1996; Peterson, 1997), libros (por ej., Cooper y Sawaf, 1997; Gottman, 1997; Salerno, 1996; Segal, 1997; Shapiro, 1997; Simmons y Simmons, 1997; Steiner y Perry, 1997; Weisinger, 1997), e incluso en tebeos populares, como Dilbert (Adams, 1997) y Zippy the Pinhead (Griffith, 1996). Aunque la expresión fue ampliamente difundida, su significado exacto quedaba a menudo tergiversado, y los debates en los medios de comunicación raramente se basaban en la documentación científica sobre la materia.

En la primera parte de este capítulo analizaremos el concepto de inteligencia emocional. Para ello veremos someramente qué significan los términos *emoción*, *inteligencia* e *inteligencia emocional*. Realizaremos una distinción entre los modelos de inteligencia emocional que se centran en las habilidades mentales y otros modelos que, cada vez más, son considerados como instrumentos que se ocupan, en términos más generales, de la personalidad. Las medidas de inteligencia emocional son

objeto de análisis en la segunda parte del capítulo. Las conclusiones sobre la capacidad predictiva de la inteligencia emocional constituyen la materia de la tercera parte del capítulo. Por último, en las Observaciones Generales realizamos una evaluación prospectiva.

Consideraciones teóricas

Los términos emoción e inteligencia

En principio, las teorías deben presentar consistencia interna, hacer un uso coherente del lenguaje técnico y proporcionar la base para la realización de predicciones útiles. En el ámbito de la inteligencia emocional, se plantea en este aspecto el problema de que determinadas teorías pertenecen al ámbito de las emociones y de la inteligencia, mientras que otras parecen abarcar muchas más disciplinas. Por consiguiente, conviene analizar desde el principio los términos integrantes de la expresión, es decir, *emoción e inteligencia*, junto con la combinación de ambos.

Conceptos de emoción

Las emociones son consideradas como uno de los tres o cuatro tipos fundamentales de operaciones mentales. Estas últimas son la motivación, la emoción, la cognición y (con menor frecuencia) la conciencia (Bain, 1855/1977; Izard, 1993; MacLean, 1973; Mayer, 1995a, 1995b; Plutchik, 1984; Tomkins, 1962; véanse Hilgard, 1980; Mayer, Chabot y Carlsmith, 1997 para obtener más información). En el triángulo formado por la motivación, la emoción y la cognición surgen motivaciones básicas en respuesta a los estados fisiológicos internos y se incluyen instintos como el hambre, la sed, la necesidad de contacto social y el deseo sexual. Las motivaciones se encargan de dirigir al organismo en la ejecución de tareas sencillas a efectos de satisfacer las necesidades de supervivencia y reproductivas. En su estado básico, las motivaciones siguen un rumbo temporal relativamente definido (por ej., la sed aumenta hasta que la saciamos) y quedan generalmente satisfechas de un modo concreto (por ej., la sed se satisface con la ingesta de líquidos).

Las emociones constituyen el segundo tipo de operaciones mentales que integran este triángulo. En los mamíferos, parecen haberse desarrollado como herramienta para señalar y responder a cambios que se producen en las relaciones entre los in-

dividuos y su entorno (incluido el lugar que cree ocupar cada uno en él). Por ejemplo, la ira surge en respuesta a la percepción de una amenaza o una injusticia; el miedo surge en respuesta a la percepción del peligro. Las emociones constituyen respuestas ante la percepción de cambios que se suceden en las relaciones. Es más, cada emoción organiza diversas respuestas conductuales básicas ante cada relación en cuestión; por ejemplo, el miedo organiza la paralización o la huida. Por consiguiente, las emociones son más flexibles que las motivaciones, aunque no tan flexibles como la cognición.

La cognición, tercer componente del triángulo, permite al organismo aprender del entorno y resolver problemas en situaciones novedosas. Generalmente, estas acciones encuentran su fundamento en satisfacer las motivaciones o conservar las emociones positivas. La cognición abarca el aprendizaje, la memoria y la resolución de problemas. Es constante e implica el procesamiento flexible y deliberado de información en función del aprendizaje y de la memoria (para conocer con mayor exactitud estos conceptos, véase Mayer et al., 1997).

El término *inteligencia emocional*, por consiguiente, es un concepto relacionado con la intersección entre la emoción y la cognición. Desde nuestro punto de vista, a la hora de evaluar las teorías sobre la inteligencia emocional hay que estudiar en qué medida se encuentra realmente integrada cada teoría en la mencionada intersección.

Conceptos de inteligencia

Un investigador dedicado al estudio de la inteligencia fue invitado por error a una conferencia sobre inteligencia militar por una persona que advirtió que era experto en inteligencia, pero que no se dio cuenta de los tipos de inteligencia que estudiaba.¹ Howard Gardner (1997) utiliza esta historia basada en su propia vida para señalar que la *inteligencia* se utiliza de diferentes modos por las diferentes personas.

Aunque reconocemos la existencia de diferentes acepciones del término, también consideramos que la inteligencia posee un significado central en las ciencias. La inteligencia artificial, la inteligencia humana, e incluso los Departamentos de Inteligencia Militar, implican la recopilación de información, el aprendizaje de dicha información y la utilización de dicha información para orientar el razonamiento y resolver problemas. Tanto la inteli-

gencia humana como la inteligencia artificial implican la habilidad mental ligada a operaciones cognitivas. El modelo de habilidad mental fue expuesto en estado puro por Terman (1921, p. 128), que afirmaba que “una persona es inteligente según su capacidad para desarrollar pensamientos abstractos.” De hecho, en los simposios sobre inteligencia se llega reiteradamente a la conclusión de que el principal aspecto distintivo de la inteligencia reside en la capacidad de desarrollar razonamientos abstractos válidos (Sternberg, 1997).

A menudo, la inteligencia, conceptualizada como pensamiento abstracto, ha demostrado ser predictiva de distintos tipos de éxito, especialmente del éxito académico. Pero a pesar de tener una gran capacidad predictiva, dista mucho de ser perfecta, ya que deja sin explicar un elevado porcentaje de la varianza del comportamiento exitoso. Tal y como indicaba Wechsler (1940, p. 444), “las personas con CI idénticos podrían presentar diferencias muy pronunciadas en su capacidad efectiva para interactuar con el entorno”. Un modo de interpretar esta limitación reside en considerar la vida humana como algo complejo por naturaleza y sometido tanto al azar como a complicadas interacciones. Otra aproximación consiste en buscar mejores modos de evaluar la inteligencia (por ejemplo, Sternberg, 1997). Por último, un tercer enfoque consistiría en atribuir tal diferencia a una combinación de factores no intelectivos, como los rasgos de personalidad. Estas aproximaciones se complementan entre sí y han sido utilizadas con diferentes grados de eficacia en el aumento de las predicciones psicológicas de resultados positivos.

No obstante, debemos resaltar que existe una cuarta alternativa para abordar las limitaciones que presenta la capacidad predictiva del CI. Consiste en redefinir la inteligencia en sí misma como una combinación entre la capacidad mental y los rasgos de la personalidad. Sin embargo, este enfoque parece muy insatisfactorio, ya que anula la acepción utilizada del término *inteligencia* a lo largo de todo un siglo. El hecho de etiquetar las características no intelectuales como inteligencia podría confundir su significado (véanse Salovey y Mayer, 1994; Sternberg, 1997). Scarr (1989) apunta que la bondad en las relaciones humanas, la habilidad atlética (es decir, la habilidad cinestésica), y determinados talentos en música, danza y pintura han sido etiquetados como inteligencia en uno u otro momento. Sin embargo, ad-

vierte que “calificar estas capacidades como inteligencia no hace justicia ni a las teorías de la inteligencia, ni a los rasgos de la personalidad y a otros talentos especiales que quedan fuera de la definición consensual de inteligencia” (p. 78). A pesar de ello, algunos investigadores dedicados al estudio de la inteligencia emocional han propuesto la utilización de este último enfoque, cuyos puntos fundamentales analizamos brevemente en la sección dedicada a los denominados *modelos mixtos*.

Inteligencia Emocional

Tanto en la historia como en la psicología occidental, las emociones y el razonamiento han sido en ocasiones considerados como elementos opuestos (por ejemplo, Schaffer, Gilmer y Schoen, 1940; Publilius Syrus, 100 a.C./1961; Woodworth, 1940; Young, 1936). La idea contemporánea de que las emociones transmiten información acerca de las relaciones, sugiere, sin embargo, que las emociones y la inteligencia pueden actuar de forma conjunta. Las emociones reflejan las relaciones entre una persona y un amigo, una familia, la situación, una sociedad o, en un ámbito más íntimo, entre una persona y una reflexión o un recuerdo. Por ejemplo, la alegría podría indicar la identificación de uno mismo con el éxito de un amigo, y la tristeza podría indicar la decepción con uno mismo. La inteligencia emocional se refiere, en parte, a una habilidad para reconocer los significados de tales patrones emocionales y para razonar y resolver problemas en función de éstos (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990).

Modelos de habilidad: específico e integrativo

Las inteligencias son habilidades mentales y, en el ámbito de la inteligencia emocional, determinados investigadores centran sus estudios en habilidades específicas vinculadas a la inteligencia emocional, mientras que otros los focalizan en numerosas habilidades combinadas. Los modelos de habilidad específicos analizan en profundidad un ámbito concreto de la inteligencia emocional (por ejemplo, la percepción de emociones en rostros). Los modelos de habilidad globales se centran en el patrón global general de la IE. Paralelamente a estas aproximaciones, el ámbito de la inteligencia emocional ha dado origen a herramientas de evaluación que se centran tanto en áreas específicas como en áreas globales. Las medidas específicas analizan únicamente

el reconocimiento de emociones en rostros, o simplemente la capacidad de captar significados emocionales sutiles; de este modo, los instrumentos de medición específicos tienen la ventaja de evaluar en profundidad la IE en un determinado ámbito y de entender cómo razona una persona con respecto a un asunto en concreto. Los modelos integrativos resultan más útiles para obtener una idea general de cómo encajan las diferentes áreas de la IE para conformar una inteligencia global.

Un ejemplo de modelo integrativo

En esta parte del trabajo analizaremos un modelo integrativo de la inteligencia emocional, el Modelo de las Cuatro Ramas de la Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997). Los modelos integrativos pueden aportar una primera idea general aceptable sobre un área determinada, ya que reúnen ejemplos de las áreas específicas que conforman el razonamiento acerca de las emociones y de la información emocional. Para conocer más información sobre las áreas de habilidades específicas, consúltense Matsumoto et al. (2000) y Roseman y Evdokas (2004), que recogen, respectivamente, ejemplos de percepción de emociones en rostros y ejemplos de evaluación emocional.

Para retomar el modelo integrativo, tal y como lo vemos en la actualidad, la inteligencia emocional reúne habilidades emocionales de cuatro tipos o ramas, tal y como se expone en la Tabla 1. (Las capacidades específicas enumeradas en la Columna 1 constan simplemente a título enunciativo; existen otras capacidades, además de las señaladas, que podrían incluirse en cada una de las ramas). Las capacidades más básicas engloban la percepción y la evaluación de la emoción. Por ejemplo, los niños aprenden a percibir las emociones en las expresiones faciales a edades tempranas. El niño llora afligido, o sonríe con alegría, y contempla su reacción manifestada en la cara de su padre/madre, al reflejar éste/ésta tales sentimientos por empatía. A medida que el niño crece, distingue con mayor precisión las sonrisas auténticas de las sonrisas de mera cortesía y otras categorías expresivas. Asimismo, las personas interpretan la información emocional en los objetos cotidianos, interpretando emocionalmente la amplitud de un comedor o el estoicismo de una sencilla y sobria silla Shaker (véase Arnheim, 1974).

Tabla 1

Visión general de una aproximación a la definición general de inteligencia emocional según un modelo integrativo “La inteligencia emocional es el conjunto de habilidades que explican la variación en la exactitud con la que las personas perciben y entienden sus emociones. Más formalmente, definimos inteligencia emocional como la habilidad de percibir y expresar las emociones, asimilar las emociones en el pensamiento, entender y razonar con la emoción y regular las emociones en uno mismo y en los demás” (según Mayer y Salovey, 1997).

Ejemplos de áreas específicas

Percepción y expresión de las emociones	Identificar y expresar emociones en estados físicos, sentimientos y pensamientos propios. Identificar y expresar emociones en los demás, en las obras de arte, en el lenguaje, etc.
Asimilación de la emoción en el pensamiento	Facilitar las emociones para promover el pensamiento productivo. Generar emociones como herramientas para el juicio y la memoria.
Comprensión y análisis emocional	Calificar emociones, incluidas las emociones complejas, y reconocer sentimientos simultáneos. Comprender relaciones asociadas a cambios emocionales.
Regulación reflexiva de las emociones	Estar abierto a sentimientos. Ser capaz de monitorizar y regular las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual (según Mayer y Salovey, 1997, p. 11).

El segundo conjunto de habilidades de inteligencia emocional engloba la capacidad de utilizar experiencias emotivas para promover el pensamiento, incluidas aquí las acciones de establecer comparativas entre distintas emociones y entre emociones y otras sensaciones y pensamientos, y de permitir que las emociones dirijan la atención. Por ejemplo, una directiva podría utilizar una emoción de baja intensidad para poder centrarse en la elaboración detallada de un presupuesto.

La tercera rama abarca la comprensión y el razonamiento emocional y la utilización del lenguaje para describir las emociones. La experiencia de emociones específicas (felicidad, ira, miedo, entre otras) se rige por determinadas normas. La ira generalmente surge cuando se deniega la justicia; el miedo a menudo se transforma en alivio; el desánimo puede provocar el distanciamiento de los demás. La tristeza y la ira “se mueven” en virtud de sus propias normas características, al igual que el caballo y el alfil tienen sus propios movimientos en el ajedrez. Pensemos, por ejemplo, en una mujer que, en el transcurso de una hora, pasa de estar extremadamente enfadada a sentirse avergonzada. Es probable que hayan intervenido determinadas circunstancias concretas: puede haber expresado su ira con mayor vehemencia de la que pretendía, o puede haberse dado cuenta de que pensaba erróneamente que un amigo la había traicionado. La comprensión emocional implica la capacidad de

reconocer las emociones, de saber cómo se manifiestan y de razonar sobre ellas en consecuencia.

La cuarta rama de la inteligencia emocional abarca el manejo y la regulación de las emociones en uno mismo y en los demás como, por ejemplo, la habilidad para saber cómo calmarse tras un enfado o para aliviar la ansiedad de otra persona. Las tareas que definen estas cuatro ramas se encuentran descritas con mayor detalle más adelante, en el apartado relativo al desarrollo de la escala.

Este modelo de habilidad mental de la inteligencia emocional es predictivo de la estructura interna de la inteligencia, así como de sus repercusiones sobre la vida de una persona. La teoría predice que la inteligencia emocional es, de hecho, una inteligencia como otras por el hecho de satisfacer tres criterios empíricos. En primer lugar, los problemas mentales llevan aparejados respuestas correctas o incorrectas, evaluadas en función de la convergencia de métodos para calificar la idoneidad de una respuesta. En segundo lugar, las habilidades medidas están correlacionadas con otras medidas de habilidad emocional (dado que las habilidades mentales tienden a estar intercorrelacionadas), y correlacionan moderadamente con rasgos socioemocionales que supuestamente aumentan o covarían con una mayor inteligencia emocional, incluidas la amabilidad, la empatía y la apertura (este último rasgo está generalmente correlacionado con las inteligen-

cias; Mayer, DiPaolo, y Salovey, 1990; Mayer, Roberts y Barsade, 2008). En tercer lugar, el nivel absoluto de habilidad en la resolución de problemas emocionales aumenta con la edad hasta mediada la edad adulta.

El modelo también predice que es más probable que las personas emocionalmente inteligentes (1) hayan sido criadas por padres socioemocionalmente sensibles, (2) sean capaces de comunicar sentimientos y hablar de ellos, (3) adopten generalmente menos actitudes defensivas, (4) sean capaces de abordar las emociones con eficacia y, si se desea, (5) desarrollen conocimientos especializados en un área emocional concreta, como la sensibilidad estética, moral o ética, la resolución de problemas sociales, el liderazgo, o el sentimiento espiritual (Mayer y Salovey, 1995).

En nuestra opinión, los límites de la IE se corresponden con la resolución básica de problemas centrada en el razonamiento emocional en sí mismo. Del mismo modo, existen otras habilidades importantes que se fusionan con la inteligencia emocional. Por ejemplo, el hecho de reconocer las diferencias culturales en la expresión emocional está relacionado con la IE, pero quizá sería mejor considerarlo un aspecto de la inteligencia cultural, ya que la información es tan relevante para la comprensión sociocultural como para la comprensión emocional (por ejemplo, Earley y Ang, 2003). Aunque estas habilidades conexas no forman parte de nuestro modelo, es probable que se solapen con la IE.

Modelos etiquetados de “Inteligencia Emocional”

Antecedentes de la mezcla de la(s) inteligencia(s) con los rasgos de personalidad

Además de los modelos de inteligencia emocional, existen modelos etiquetados de “inteligencia emocional”, pero que incluyen muchas cualidades y rasgos no intelectuales que, según nuestra opinión, pertenecen más bien a otras áreas de la personalidad. Sin duda, la idea de mezclar la inteligencia con otros factores no es novedosa. Nada menos que el prestigioso David Wechsler (1943, p. 103) ya se preguntaba “si las habilidades no intelectivas, es decir, las habilidades afectiva y conativa [motivacional] son admisibles como factores de la inteligencia general”. Y sugería que era probable que lo fueran. No obstante, un poco más adelante, aclaraba la idea: predicen un *comportamiento* inteli-

gente (en contraposición a la idea de que formarían parte de la inteligencia per se). Wechsler evitó pronunciarse, por así decirlo. Por un lado, en ocasiones definía la inteligencia como “la capacidad general o global de la persona para actuar intencionadamente, pensar racionalmente e interactuar efectivamente con su ambiente” (Wechsler, 1958, p. 7). Y, por otro lado, los tests de inteligencia que llevan su nombre se centran en medir las habilidades mentales.

Modelos mixtos: conjuntos de características de la personalidad, incluidas algunas relacionadas con la Inteligencia Emocional

Tras el trabajo de investigación de Wechsler, el problema parece haberse resuelto de forma satisfactoria para la mayoría: la inteligencia es una habilidad mental. Sin embargo, determinados investigadores en el ámbito de la inteligencia emocional han creado modelos mixtos, es decir, rasgos de la personalidad combinados con las habilidades de la inteligencia emocional. Admitimos que nuestros primeros artículos sobre inteligencia emocional podrían haberse interpretado de este modo (por ejemplo, Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990). Aunque (en nuestra opinión) dichos artículos establecieron un claro concepto de habilidad mental de la inteligencia emocional, también describían libremente los rasgos de la personalidad que podían acompañar a este tipo de inteligencia. Se afirmaba que la inteligencia emocional distinguía a aquellos que son “auténticos y afectuosos... [de aquellos que] parecen inconscientes y toscos”. También afirmábamos que las personas emocionalmente inteligentes exhiben “conductas de perseverancia en las tareas arduas” y adoptan “actitudes positivas ante la vida... que desembocan en mejores resultados y mayores recompensas para sí mismos y para los demás” (Salovey y Mayer, 1990, pp. 199-200). Puede que parezca que nosotros mismos mezclamos en dichos artículos tempranos habilidades claramente mentales con sus resultados y consecuencias.

Casi inmediatamente después de que se publicaran estos primeros artículos sobre inteligencia emocional, nos dimos cuenta de que era crucial establecer una distinción más clara entre el concepto de habilidad mental y sus resultados. Aunque ciertos rasgos, como la afectuosidad y la perseverancia, son importantes, creemos que se abordan mejor di-

Tabla 2

Evolución de los artículos periodísticos sobre "Inteligencia Emocional"

Goleman (1995)

Definición(es) general(es)

"Las habilidades llamadas aquí inteligencia emocional, entre las que se incluyen el autocontrol, el celo y la persistencia, así como la habilidad de cada uno para automotivarse" (Goleman, 1995, p. XII). [...] "Existe una palabra antigua para referirse al conjunto de habilidades representadas por la inteligencia emocional: carácter" (Goleman, 1995, p. 28).

Principales áreas de habilidades y ejemplos específicos

Conocer las emociones propias

- *Reconocer un sentimiento cuando se produce
- *Monitorizar los sentimientos en todo momento

Manejar las emociones

- *Manipular los sentimientos de manera que sean apropiados
- *Ser capaz de calmarse a uno mismo
- *Ser capaz de sacudirse la ansiedad, la melancolía o la irritabilidad desenfrenadas

Motivarse a uno mismo

- *Poner en orden las emociones al servicio de un objetivo
- *Demorar la gratificación e inhibir la impulsividad
- *Ser capaz de entrar en estado de "flujo"

Reconocer las emociones en los demás

- *Tener conciencia empática
- *Saber captar las necesidades o los deseos de los demás

Manejar relaciones

- *Tener la habilidad de manejar las emociones en los demás
- *Interactuar suavemente con los demás

rectamente y como algo distinto de la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1993, 1997).

Tanto si nuestros escritos tempranos contribuyeron a la confusión como si no lo hicieron, la versión de Goleman (1995) de la inteligencia emo-

Bar-On (1997)

Definición general

"La inteligencia emocional es... un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad general del individuo para hacer frente a las demandas y a las presiones del entorno" (Bar-On, 1997, p. 14).

Principales áreas de habilidades y habilidades específicas

Habilidades intrapersonales

- *Autoconciencia emocional
- *Asertividad
- *Autoestima
- *Autorrealización
- *Independencia

Habilidades interpersonales

- *Relaciones interpersonales
- *Responsabilidad social
- *Empatía

Escalas de adaptabilidad

- *Resolución de problemas
- *Comprobación de la realidad
- *Flexibilidad

Escalas de manejo del estrés

- *Tolerancia al estrés
- *Control de impulsos

Estado anímico general

- *Felicidad
- *Optimismo

Petrides y Furnham (2003)

Definición general

"Constelación de disposiciones comportamentales y autopercepciones vinculadas a la emoción, evaluadas a través de medidas de autoinforme. La composición exacta de estas autopercepciones y disposiciones comportamentales varían entre las distintas conceptualizaciones, siendo unas . . . más amplias que otras" (Petrides y Furnham, 2003, p. 40).

Principales áreas de habilidades y habilidades específicas

- *Adaptabilidad
 - *Asertividad
 - *Análisis emocional (propio y *ajeno)
 - *Expresión emocional
 - *Manejo de las emociones (ajenas)
 - *Regulación de las emociones
 - *Impulsividad
 - *Habilidades en relaciones
 - *Amor propio
 - *Automotivación
 - *Competencia social
 - *Manejo del estrés
 - *Empatía (rasgo)
 - *Felicidad (rasgo)
 - *Optimismo (rasgo)
- (Petrides y Furnham, 2001, p. 428)

cional incluía determinadas cualidades de la personalidad claramente ajenas al ámbito de las inteligencias. Las cinco áreas que enumera Goleman se encuentran recogidas en la primera columna de la Tabla 2, integrada por (1) el conocimiento de las

propias emociones, (2) el manejo de las emociones, (3) la motivación propia, (4) el reconocimiento de las emociones en los demás, y (5) el control de relaciones. Cada una de las áreas está subdividida. Los atributos específicos de Goleman sometidos a la motivación, por ejemplo, incluyen las habilidades de controlar los impulsos, demorar la gratificación y entrar en estado de “flujo” (Goleman, 1995, p. 43). Aunque esto consistió más bien en un relato periodístico y no en un trabajo científico, Goleman reconoció que estaba pasando de la inteligencia emocional a algo mucho más amplio. Afirma que la “resiliencia del ego”... es muy parecido a lo que es [este modelo de] inteligencia emocional” debido a que incluye habilidades sociales (y emocionales) (Goleman, 1995, p. 44). Y apuntaba lo siguiente: “Existe una palabra antigua para referirse al conjunto de habilidades representadas por la inteligencia emocional: *carácter*” (Goleman, 1995, p. 285).

Goleman (1995) también parecía defender firmemente la capacidad predictiva de este modelo mixto. Según el autor, la inteligencia emocional aporta:

Una situación ventajosa en todos los dominios de la vida, desde el noviazgo y las relaciones íntimas, hasta la comprensión de las reglas tácitas que gobiernan el éxito en el seno de una organización

Goleman, 1995, p. 36

Su argumento de que “el CI engloba alrededor del 20% de los factores determinantes del éxito vital”, nos hacía suponer, tanto a nosotros como a otros compañeros, que la inteligencia emocional abarcaría prácticamente el “80% [restante] de los demás factores” (Goleman, 1995, p. 34). “Lo que sí podemos hacer, a la vista de los datos de que disponemos”, indicaba Goleman, “es avanzar que la inteligencia emocional puede resultar tan decisiva –y, en ocasiones, incluso más– que el CI”. La idea equívoca originada por estos argumentos fue abordada por Goleman en un excelente capítulo introductorio a la edición en el 10º aniversario de su libro (Goleman, 2005).

En la edición anterior de este capítulo (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), así como en otros artículos, expusimos con bastante detalle los motivos por los que sus afirmaciones no sólo carecían de res-

paldo empírico, sino que resultaban además poco convincentes (Mayer, 1998; Mayer y Cobb, 2000; Mayer y Salovey, 1997). En la edición del 10º aniversario de su libro, Goleman (2005) afirmó que se habían realizado interpretaciones erróneas de su libro y admitió que las ideas anteriormente expuestas eran poco realistas. Es comprensible que un libro sobre IE destinado al gran público ampliara el alcance de los resultados empíricos disponibles para resultar convincente. También es comprensible que los medios de comunicación populares aceptaran tales afirmaciones. Sin embargo, en nuestra opinión, la comunidad científica debería haber tenido un ojo más crítico en lo que respecta a esa vaga interpretación de un constructo científico.

Posteriormente, surgieron diversos modelos mixtos que utilizaban el término *inteligencia emocional*. Por ejemplo, el modelo de Bar-On (1997) de inteligencia emocional se concibió a efectos de dar respuesta a la pregunta “¿Por qué hay unas personas más capaces que otras para tener éxito en la vida?”. Un modelo más reciente de Petrides y Furnham (2001, 2003) parece cubrir prácticamente el mismo terreno. También se han presentado otras aproximaciones similares (por ejemplo, Tett, Fox y Wang, 2005). En la Tabla 2 se recoge un compendio de dos de estos modelos. Por ejemplo, en sus medidas de autoinforme, Bar-On incluía características como la autoconciencia emocional, la asertividad, la autoestima, la autorrealización y la independencia.

¿Son los modelos mixtos de inteligencia emocional realmente inteligencia emocional?

Los modelos mixtos han sido objeto de numerosas críticas en la literatura del campo de la psicología. Refiriéndose concretamente al modelo de inteligencia emocional de Goleman (1998), Locke (2005) lo tachó de “absurdo”. Sin embargo, para ser justos, debemos tener en cuenta que Goleman escribe como periodista, no como científico. En 2008, al abordar esta materia en la *Annual Review of Psychology*, se llegó a la conclusión de que el concepto de modelos mixtos era discutible (Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Y en este aspecto quizá resulte más relevante el hecho de que los estudios recientes reflejan cada vez más la idea de que el proyecto de medida resultante de tales modelos ha fracasado (Daus y Ashkanasy, 2003; Grubb y McDaniel, 2007; Mayer, Roberts y Barsade, 2008;

Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Zeidner, Roberts y Matthews, 2008). Más adelante, en este mismo capítulo, comentaremos estos problemas.

El problema reside en que el concepto de modelo mixto de inteligencia emocional se encuentra desvinculado de los conceptos hermanados de emoción e inteligencia. Hay que recordar que Goleman (1995) reconoce que su modelo es algo diferente del modelo de fortaleza del ego de Block y Block (1980). Petrides y Furnham (2003) hacen mención de la solapación de contenido entre lo que analizan y los Cinco Grandes rasgos de la personalidad. Los Cinco Grandes son factores que se miden a menudo, como extraversión-introversión, estabilidad-neuroticismo, apertura a la experiencia-conventionalismo, responsabilidad-irresponsabilidad, y amabilidad-antipatía (por ejemplo, Goldberg, 1990); todos ellos parecen tener poco que ver con la inteligencia emocional. Estos modelos mixtos, desvinculados de los conceptos de “emoción” e “inteligencia”, han incluido asimismo conceptos del pensamiento constructivo (Epstein y Meier, 1989), la fortaleza del ego (Block y Block, 1980), la deseabilidad social (Paulhus, 1991), la percepción social (Chapin, 1967), además de otros muchos constructos.

La medida de la inteligencia emocional

Los modelos de habilidad mental de la inteligencia emocional, así como los modelos mixtos, han dado lugar a la creación de instrumentos para medir la inteligencia emocional. La evaluación más directa de estos modelos de habilidad mental de la inteligencia emocional se lleva a cabo a través de medidas de habilidad. Las medidas de habilidad tienen la ventaja de exponer el nivel de rendimiento de una persona en una tarea determinada. En este apartado abordamos dichas medidas de habilidad y en un breve apartado posterior analizaremos las medidas de los modelos mixtos.

Medidas de inteligencia emocional

Primeros trabajos

Remitimos a los lectores a nuestro capítulo del primer *Handbook* para la consulta de las medidas tempranas que desembocaron en el trabajo empírico actual en materia de inteligencia emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Dicho capítulo analiza las medidas precursoras de habilidades concretas vin-

culadas a la percepción de las emociones. En el capítulo en cuestión se incluían diversas escalas de medición no verbal de la emoción como, por ejemplo, los rostros (Buck, 1976; Campbell, Kagan y Krathwohl, 1971; Kagan, 1978; Rosenthal et al., 1979), así como información adicional sobre nuestro propio trabajo en el desarrollo de medidas de la inteligencia emocional.

En los últimos 20 años se han presentado numerosas medidas de habilidad de la IE mejoradas y revisadas que resaltamos brevemente en el presente escrito. Al igual que los modelos de inteligencia emocional en un ámbito más general, las escalas de habilidad de la IE pueden dividirse en dos grandes grupos: medidas de “habilidades específicas” y medidas del “modelo integrativo”. Los tests de habilidades específicas se centran en un área o subárea concreta de la inteligencia emocional, mientras que mediante el modelo integrativo se aplican tests que abarcan diversas áreas distintas de la inteligencia emocional. A continuación describimos diversos ejemplos de dichas escalas.

Ejemplos de medidas de habilidades específicas

Quizá el área más ampliamente desarrollada de la medida de habilidades específicas en la inteligencia emocional atañe a la evaluación de la habilidad de las personas a la hora de percibir emociones en rostros. Entre estas medidas, quizá el instrumento más ampliamente utilizado es el *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy* (DANVA), desarrollado por Nowicki y sus colaboradores (por ejemplo, Nowicki y Carton, 1993; Pitterman y Nowicki, 2004). Las diferentes versiones de estos tests miden las habilidades de las personas a la hora de evaluar las emociones en caras, gestos y a través de la percepción auditiva. Por ejemplo, en la versión del test de las caras adultas, se muestra a los participantes un conjunto de 24 caras divididas por emociones básicas y equiparadas por género. A continuación, los participantes deben indicar la emoción presente en la cara en cuestión. Otra escala relativamente reciente digna de destacar en este aspecto es el *Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test* [test de percepción de estados anímicos en rostros japoneses y caucásicos] (JACBART; Matsumoto et al., 2000).

Además del área de la percepción de emociones en rostros, en las áreas de la comprensión emocional y del manejo emocional se han añadido re-

cientemente nuevos elementos a las escalas de habilidad. Entre dichos tests se encuentran el *Situational Test of Emotional Understanding* (STEU) y el *Situational Test of Emotion Management* (STEM; MacCann y Roberts, 2008). El STEU formula preguntas sobre la habilidad de la persona para percibir situaciones emocionales complejas y reaccionar frente a ellas. Entre dichas preguntas hay unas más contextualizadas y otras menos. Un ejemplo de pregunta poco contextualizada es la siguiente:

En un momento dado, disminuye o se extingue la probabilidad de que se produzca una situación no deseada. Lo más probable es que la persona afectada sienta: (a) arrepentimiento; (b) esperanza; (c) alegría; (d) tristeza; (e) alivio
MacCann y Roberts, 2008, p. 542

Las preguntas más contextualizadas son similares, pero añaden elementos concretos como por ejemplo: “Un supervisor para quien resulta desagradable trabajar abandona la oficina de Alfonso. Lo más probable es que Alfonso sienta...(?)” (MacCann y Roberts, 2008, p. 542). Las respuestas al STEU están vinculadas a una teoría de evaluación emocional desarrollada por Roseman (2001); la respuesta correcta a la pregunta anteriormente formulada en el sistema de Roseman es “(e) alivio”.

El STEM se centra en el manejo emocional, a diferencia del STEU, que se centra en la comprensión emocional. En el STEM, en cuya virtud se lleva a cabo una evaluación de juicio situacional, se exponen breves situaciones hipotéticas a los participantes; a continuación, las respuestas correctas en lo que respecta al manejo emocional se vinculan a las respuestas indicadas por dos grupos de expertos que respondieron a la escala.

Ejemplos de medidas del modelo integrativo

Las medidas del modelo integrativo son similares a las medidas de habilidades específicas anteriormente descritas, pero en lugar de medir tan sólo un área de la inteligencia emocional, miden múltiples áreas. Como tales, suelen ser más largas y extensas que las medidas de habilidades específicas. La *Assessment of Children's Emotion Skills* o ACES, de Schultz e Izard (por ejemplo, Schultz et al., 2001), mide las habilidades de los niños para evaluar emociones en dibu-

jos o caras, comprender las emociones generadas por situaciones sociales, y apreciar las emociones derivadas de comportamientos sociales. Ha sido aplicada con éxito en diversos estudios de investigación y describiremos uno de ellos en el apartado titulado “Ejemplos de la investigación sobre IE”.

En nuestro propio laboratorio, hemos desarrollado el MSCEIT (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*). El MSCEIT es una escala compuesta por 141 ítems y diseñada para medir (1) la percepción de las emociones, (2) la utilización de las emociones para facilitar el pensamiento, (3) la comprensión de las emociones, y (4) el manejo de las emociones: estas cuatro áreas se corresponden con las cuatro ramas de nuestro modelo. Cada una de las ramas abarca dos tareas. El área de la percepción de emociones, por ejemplo, se divide en “caras” y “dibujos”. En la tarea de las “caras”, los participantes en el test visualizan una serie de caras y responden en qué medida puede estar presente una emoción concreta (por ejemplo: tristeza, miedo, felicidad, etc.) a través de una escala de 5 puntos. La tarea de los “dibujos” es similar, pero aquí se utilizan imágenes abstractas y fotografías de paisajes en lugar de rostros.

El área de la facilitación se mide a través de las tareas de “sensación” y “facilitación”. En lo que respecta a la tarea de sensación, por ejemplo, se pide a los participantes en el test que generen un nivel moderado de una emoción (por ejemplo, alegría) y que a continuación vinculen sensaciones, como el sabor dulce o la temperatura fresca, a tales emociones. En la facilitación se pide a los participantes que vinculen un estado de ánimo al tipo de pensamiento que podría realzar dicho estado de ánimo.

El área de la comprensión emocional se mide a través de las tareas de “combinación de emociones” y “cambios emocionales”. En la tarea de la combinación de emociones, los participantes vinculan combinaciones de emociones básicas a combinaciones más complejas: por ejemplo, el “enfado” y el “disgusto” podrían tener una vinculación razonablemente elevada con el “desprecio”. En la tarea de los cambios emocionales, se pregunta, por ejemplo, qué emoción podría desatarse si se intensificara otra emoción (por ejemplo, la frustración intensificada podría traducirse en rabia).

Por último, la capacidad para manejar las emociones se evalúa mediante una tarea de manejo emocional y una tarea de relaciones emocio-

nales. En ambas tareas se presentan breves situaciones emotivas hipotéticas y se pregunta cuál es el mejor modo de manejar las emociones en cada situación. El manejo emocional se centra en la regulación de las emociones propias; las relaciones emocionales se centran en la regulación de los sentimientos de los demás.

Puntuación del MSCEIT

La puntuación del MSCEIT y de sus versiones anteriores ha dado lugar a diversos criterios potenciales para determinar el grado de idoneidad de las respuestas. Entre dichos criterios se encuentran el consistente en identificar la respuesta correcta en función de la respuesta dada por un grupo de población general (es decir, la muestra normativa) o criterio consenso, o el que identifica la respuesta correcta en función del consenso de expertos en el ámbito de la emoción (o criterio experto). Otra opción para determinar la respuesta correcta únicamente es válida para determinadas tareas, como la de las expresiones faciales, y consiste en preguntar a las personas que aparecen en las imágenes cómo se sentían en el momento en que se tomó la fotografía (criterio target). El trabajo realizado con la versión anterior, llamada *Multifactor Emotional Intelligence Scale*, indicó que los métodos consenso, experto y *target* utilizados para las mismas tareas, coincidían en las mismas respuestas (Mayer y Geher, 1996). En el trabajo con el MSCEIT se han utilizado procedimientos más rigurosos. Fueron 21 los expertos en el ámbito de la emoción que proporcionaron respuestas al test. Las respuestas determinadas por los expertos coincidían enormemente con las respuestas correctas determinadas a través del método consenso en la muestra general. Estas coincidencias añaden confianza al método experto de puntuación, quizá, como el método óptimo de determinación de las respuestas correctas. El tipo de información emocional difiere de la información que generalmente recogen los tests de inteligencia estándar y, por consiguiente, requiere el uso de diferentes métodos de puntuación. Sin embargo, la existencia de dos métodos de puntuación independientes resulta confuso para algunos investigadores, y otros expertos encuentran problemática la falta de un método de puntuación real y verídico (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002).

La coherencia de las tareas del MSCEIT

La medida de la inteligencia emocional según el modelo integrativo nos indica el grado de correla-

ción, si es que lo hay, entre las diferentes áreas de la inteligencia emocional. El MSCEIT y sus versiones anteriores dejan claro que la inteligencia emocional es una habilidad unitaria. Es decir, las tareas se encuentran, por lo general, positivamente intercorrelacionadas. Además del factor general de la IE, pueden identificarse otros factores subsidiarios. Una solución para la estructura factorial del MSCEIT divide la inteligencia emocional en tres áreas: (1) percepción emocional, (2) comprensión emocional, y (3) manejo emocional. Las demás soluciones guardan coherencia con el modelo de las cuatro ramas. No obstante, ciertos estudios han recomendado para el MSCEIT la utilización de modelos de factores alternativos (Palmer et al., 2005).

La inteligencia emocional como modelo mixto medida a través de escalas de autoinforme

Así como el modelo de habilidad de la inteligencia emocional ha dado origen a medidas de inteligencia emocional, lo mismo ha ocurrido con los modelos mixtos. Estos modelos se basan prácticamente en su totalidad en las medidas de autoinforme. Como tales, se basan en el concepto que tiene una persona de sí misma y de las motivaciones de dicha persona en el manejo de las emociones.

Las medidas de habilidad poseen evidencias de validez del *proceso*. Por ejemplo, los tests de inteligencia incluyen un proceso de puntuación que comprueba si los participantes pueden resolver los problemas correctamente, con independencia de lo que ellos afirmen. Las medidas de autoinforme carecen de tales evidencias de validez: ¿cuál es el grado de validez de una hipotética medida de inteligencia autoinformada en la que se pregunta simplemente al participante cuál es su nivel de inteligencia? De hecho, la inteligencia evaluada a través de medidas de autoinforme presenta una correlación relativamente baja con la inteligencia real medida mediante escalas de habilidad (por ejemplo, Paulhus, Lysy y Yik, 1998). Y lo mismo ocurre con respecto a la inteligencia emocional, en cuyo caso las correlaciones entre el MSCEIT y una escala de autoinforme basada en nuestro modelo de cuatro ramas oscilaba entre $r = 0,07$ y $r = 0,19$ en dos muestras (Brackett et al., 2006).

La mayoría de las escalas de modelos mixtos, además de utilizar medidas de autoinforme, miden simplemente rasgos extraídos del estudio empírico de la personalidad que no están relacionados con la

inteligencia emocional. El Emotional Quotient Inventory de Bar-On (EQi) incluye factores más o menos coherentes con los atributos personales enumerados en la Tabla 2 del presente capítulo, que abarcan desde la autorrealización hasta la felicidad.

Tales tests exhiben, en gran medida, un efecto halo positivo-negativo en el modo en que las personas se describen a sí mismas. El EQi de Bar-On, por ejemplo, tiene una correlación negativa y muy elevada (en el rango de $r = -0,50$ a $r = 0,75$) con medidas de afecto negativo, como el *Depression Inventory* de Beck y la *Self-Rating Depression Scale* de Zung. Asimismo, presenta una correlación positiva con rasgos relacionados con el afecto positivo. La aplicación a nivel internacional de la medida de Bar-On y del cuestionario 16PF de Cattell (por ejemplo, Cattell, Cattell y Cattell, 1993) indicó que el modelo de Bar-On presentaba una correlación positiva permanente (rango de r generalmente comprendido entre $r = 0,40$ y $r = 0,60$) con la estabilidad emocional y con componentes de extraversión, incluidos la valentía social y la afectuosidad social (Bar-On, 1997, pp. 110-111). Tests como el de Bar-On o el de Tett (Tett, Fox y Wang, 2005), y las escalas de Petrides y Furnham (2001, 2003) se solapan con escalas de la personalidad como la medida NEO-PI del modelo de los Cinco Grandes a un nivel tan elevado como las medidas expresamente diseñadas como medidas alternativas del propio modelo de los Cinco Grandes (Mayer, Salovey y Caruso, 2008, Tabla 1).

¿Qué predice la inteligencia emocional?

A continuación nos ocupamos de la validez predictiva de la inteligencia emocional (dejando excluidas las medidas de los modelos mixtos). La inteligencia emocional predice resultados específicos en ámbitos restringidos, aunque importantes, de la interacción social. Aunque la inteligencia emocional constituye la varianza única, también se solapa, al menos a niveles reducidos, con otras variables generalmente evaluadas. Por este motivo, los investigadores interesados por la inteligencia emocional deberían analizar en su trabajo la validez incremental de la IE, comparando las evaluaciones de IE con medidas de habilidad cognitiva y de otros rasgos de la personalidad generalmente evaluados, como los Cinco Grandes. Por último, dado que determinados estudios han mostrado efectos diferenciales en función del sexo, proponemos que los in-

vestigadores analicen sus datos para determinar si los efectos de la IE son similares entre hombres y mujeres. Comenzaremos nuestra exposición con tan sólo dos ejemplos de algunos de los interesantes estudios de investigación llevados a cabo en este ámbito y acto seguido analizaremos con un carácter más general qué es lo que predice la IE.

Ejemplos de trabajos de investigación sobre IE

Rosete (2005, 2009) llevó a cabo un estudio en el ámbito profesional que ilustra el porqué es crítico analizar múltiples aspectos del rendimiento directivo. Estudió a 117 directivos de un organismo público australiano a través del MSCEIT, así como a través de una escala de la personalidad (16 PF) y de una escala de autoinforme de la IE. Asimismo, recabó puntuaciones sobre gestión del rendimiento basadas en un exhaustivo conjunto de datos y conversaciones entre el directivo y su supervisor. Estos comportamientos con respecto al rendimiento tenían dos vertientes: “qué ejecutaban” y “cómo lo ejecutaban”. La escala del “qué ejecutaban” indicaba la medida en que el directivo alcanzaba determinados objetivos, como alcanzar los ingresos previstos o disminuir los costes en seguros de salud. Las puntuaciones de “cómo lo ejecutaban” analizaba las conductas de liderazgo como, por ejemplo, “facilita la cooperación y el trabajo en grupo”, “se expresa con claridad”, y “desprende sensación de determinación y dirección”. El MSCEIT predijo significativamente el rendimiento en cuanto al “qué”, explicando el 5% de la varianza una vez controladas la habilidad cognitiva y la personalidad. Sin embargo, más interesante fue el hecho de que la IE explicara el 22% de la varianza del rendimiento relativo al “cómo”, incluso una vez consideradas la habilidad cognitiva y la personalidad. Estos resultados indican que la IE podría desempeñar un papel más importante en el modo en que realizan su trabajo los directivos que en las propias funciones que ejecutan.

En una serie de estudios, Trentacosta e Izard (2007) analizaron el conocimiento emocional de unos niños y la relación entre dicho conocimiento emocional y el rendimiento académico de aquéllos. Por ejemplo, estos autores estudiaron a 193 niños de preescolar en un colegio urbano en el que se encontraban mayoritariamente escolarizados niños procedentes de familias de rentas bajas y pertenecientes a minorías. De estos alumnos de educación

infantil, 142 tuvieron un seguimiento hasta primer grado (Trentacosta e Izard, 2007). Los investigadores recabaron diversas medidas de atención, habilidad verbal, cercanía alumno-profesor y competencias académicas. Además, utilizaron una medida de “regulación emocional” (una medida de negatividad e inestabilidad emocional similar al neuroticismo del modelo de los Cinco Grandes), y la *Assessment of Children's Emotions Skills* (ACES), que mide la percepción de emociones en las expresiones faciales, las emociones presentes en determinadas situaciones sociales y las emociones en las conductas sociales.

En este estudio en particular, los niños que obtuvieron altas puntuaciones en el ACES mostraban una mayor atención al profesor y a los materiales del test en las aulas, una mayor habilidad verbal y un rendimiento académico global más elevado, comprendido en el rango de $r = 0,20$ a $r = 0,40$. (Estos hallazgos son similares a los resultados arrojados por otros estudios llevados a cabo por estos autores y sus colaboradores). En un modelo analítico de trayectorias creado a través de un modelo de ecuaciones estructurales, los autores llegaron a la conclusión de que el conocimiento emocional tiene un impacto directo e independiente sobre el rendimiento académico de $r = 0,17$ ($p < 0,05$) una vez controladas las numerosas variables restantes del estudio, incluidas la inteligencia, la emocionalidad y la atención.

Análisis de estudios recientes

Los trabajos de investigación anteriormente mencionados constituyen tan sólo dos ejemplos del creciente trabajo empírico en el ámbito de la IE. El campo de la inteligencia emocional ha sido recientemente objeto de tres análisis y críticas muy notables que se centran especialmente en las medidas en función de las habilidades. Resumiremos aquí brevemente los principales puntos y conclusiones de dichos análisis en lo que respecta a qué predice la IE.

En un artículo de Zeidner, Roberts y Matthews (2008), “The Science of Emotional Intelligence,” publicado en el *European Psychologist*, los escritores dividen la investigación sobre IE en cuatro aproximaciones conceptuales que, a la hora de realizar la medición, reducen a dos: la de habilidad y la del modelo mixto aquí descritas, alegando que “los análisis de las diferentes medidas de IE han sido generalmente estructurados en torno a esta distin-

ción” (Zeidner et al., 2008, p. 68). En su apartado sobre los criterios utilizados en el test, exponen determinadas conclusiones empíricas a favor de ambos tipos de instrumentos. Más adelante, sin embargo, concluyen que es necesaria una moratoria en el desarrollo de nuevos instrumentos de autoinforme y que deben desarrollarse más medidas objetivas (es decir, más medidas de habilidad). Esta recomendación parece basarse en su propia conclusión de que resulta complicado distinguir las escalas de los modelos mixtos de las bien conocidas dimensiones de la personalidad.

Para conocer con más detalle qué es lo que predice la IE, es necesario estudiar uno de los otros dos trabajos aquí analizados: el artículo de Mayer, Salovey y Caruso (2008), “Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits?” publicado en el *American Psychologist*. Este análisis se elaboró en torno al cisma existente en este ámbito entre la habilidad y los modelos mixtos y en él se alegaba (en gran medida, como hacemos aquí) que el término inteligencia emocional debía aplicarse preferentemente tan sólo al modelo de habilidad. El análisis empírico de medidas quedó resumido, en gran parte, en una tabla relativa a los resultados representativos de la IE. Dicha tabla abordaba las cuestiones sobre la validez incremental de la IE en la predicción de diferentes medidas de comportamiento social, aislados los Cinco Grandes y la inteligencia verbal. Cinco de los estudios ilustraron dicha predicción incremental.

En lo que respecta a los otros dos análisis, la *Annual Review* centró principalmente su interés en abordar las cuestiones relativas a los resultados de la IE. Este análisis puede considerarse más bien como un trabajo consensual, ya que reunió a los autores de los otros dos análisis anteriormente mencionados y a otro experto en la materia independiente. Los autores aportaron un análisis cualitativo de resultados recabados a partir de 1990 de todas las medidas de habilidad conocidas de la IE. Sus conclusiones con respecto a la inteligencia emocional fueron recogidas en la Tabla 2 y en los comentarios relativos a la misma (Mayer, Roberts y Barsade, 2008, p. 525).

Sus conclusiones fueron las siguientes: Los niños, los adolescentes y los adultos con mayor inteligencia emocional exhibían mejores relaciones sociales que los demás. En la mayoría de los estudios analizados, existía una correlación positiva entre la

Tabla 3

El Systems Set y la integración en éste de partes de la personalidad

Las cuatro áreas del Systems Set

NOMBRES DEL SYSTEMS SET	DESARROLLO ENERGÉTICO
Breve descripción	Las motivaciones y las emociones se fusionan para promover la energía psíquica del individuo
Rasgos generalmente relevantes	Motivaciones específicas del logro, el poder, la afiliación; emocionalidad positiva y negativa, así como tendencias específicas hacia emociones (por ej., felicidad, tristeza, etc.)
Rasgos del TEIQue organizados en consonancia	Automotivación; felicidad (rasgo)

IE y los índices de buenas relaciones y competencias sociales, y una correlación negativa entre la IE y el uso de estrategias interpersonales destructivas y los índices de desviación social. Además, las personas con puntuaciones elevadas en IE eran consideradas como más agradables y empáticas y con una mayor destreza social que las demás. Tal y como cabe esperar, estos resultados también eran aplicables a unas mejores relaciones íntimas y familiares (sobre las que, sin embargo, existían menos estudios y resultados). Asimismo, las conclusiones eran aplicables a los entornos laborales, en los que los empleados con una elevada IE exhibían un rendimiento más positivo, conectaban mejor con los demás y dejaban en los demás mejores sensaciones en reuniones de trabajo estresantes. Algo que despertó especialmente el interés de los investigadores y educadores en el ámbito de la inteligencia fue que a pesar de que la IE estaba positivamente correlacionada con un mayor rendimiento académico, esta correlación positiva quedaba eliminada cuando se aislaba el CI. Por último, aquellos que obtenían mayores puntuaciones en inteligencia emocional también presentaban niveles más elevados de bienestar subjetivo que sus pares.

La mayoría de las relaciones analizadas entre la IE y los criterios anteriormente mencionados oscilaban entre $r = 0,20$ y $r = 0,30$, y muchas relacio-

nes seguían siendo significativas una vez aisladas determinadas variables de control. A pesar de todo, ¡estos resultados pueden ser decepcionantes para los lectores que consideran que un único constructo psicológico representa el 80% de la varianza en importantes resultados vitales! A efectos de poner en contexto estos resultados de la IE, Meyer y sus colaboradores (2001) resaltaron que los psicólogos deben sentirse satisfechos al hallar relaciones en este ámbito —comparables a los hallados entre, por ejemplo, calificaciones académicas y rendimiento laboral ($r = 0,16$), antecedentes penales y reincidencia ($r = 0,18$), y sexo y peso ($r = 0,26$), entre otros—.

El futuro de la inteligencia emocional*Saber captar la energía de las aproximaciones de los modelos mixtos*

En lo expuesto anteriormente en el presente capítulo, ha podido parecer que descartábamos los modelos mixtos para la medición de la inteligencia emocional. Aunque es cierto que nos mostramos escépticos ante la idea de que esta aproximación se traduzca en avances en la comprensión de la inteligencia emocional *per se*, reconocemos que muchos de los rasgos estudiados en los modelos mixtos tienen una importancia considerable. Esta es la razón por la que recomendamos llamar a dichos rasgos por

ORIENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO	MANEJO EJECUTIVO	EJECUCIÓN DE LA ACCIÓN
Las inteligencias actúan sobre el conocimiento para promover la resolución de problemas	Automonitorización, autorregulación, defensa	Estilos personalizados de comportamiento junto con afrontamiento y planes de acción
Inteligencia emocional, inteligencia, competencias, optimismo-pesimismo, el yo real, el yo ideal, amor propio, etc.; modelos mentales de otras personas y del mundo	Autoconciencia, automonitorización, actitud defensiva, represión	Apego seguro; sociabilidad, timidez, habilidades sociales, competencias de grupo sensibilización, afrontamiento centrado en los problemas, afrontamiento centrado en la emoción
Percepción emocional; amor propio; conciencia social; empatía (rasgo); optimismo (rasgo)	Adaptabilidad; regulación emocional; impulsividad (reducida); manejo del estrés	Asertividad; expresión emocional; manejo de las emociones de los demás; relaciones

su nombre: aspectos de la personalidad, más que de la inteligencia emocional.

Algunos psicólogos han puesto de relieve la idea de que tales rasgos debían llamarse inteligencia emocional simplemente por el hecho de que no encajan perfectamente en, digamos, la aproximación de los Cinco Grandes con respecto a la personalidad. Los Cinco Grandes (anteriormente descritos) son cinco rasgos generalmente utilizados para representar algunos de los aspectos básicos del funcionamiento personal. Sin embargo, no hay nada en el ámbito de la psicología de la personalidad que presione a los investigadores a escoger entre la inteligencia emocional y los Cinco Grandes.

De hecho, existen diversos modelos recientes de personalidad con los que se pueden además estudiar rasgos como el optimismo y la motivación de logro, y competencias como la diversidad-sensibilidad, entre otras. Ciertos modelos permiten organizar los rasgos en grandes grupos, como la aproximación de los Cinco Grandes y las variaciones actuales de ésta, como el modelo HEXACO y el modelo de los 10 aspectos (por ejemplo, DeYoung, Quilty y Peterson, 2007; Goldberg, 1990). Otros modelos dividen la personalidad en áreas funcionales, como la energía mental de la persona (por ejemplo, motivaciones y emociones), o la autorregulación (por ejemplo, el autodomínio, el auto-

control y la planificación). Entre estos últimos modelos se incluyen el modelo del *Mischel and Shoda's Cognitive-Affective Personality System* (CAPS) (por ejemplo, Mischel, 2004) y la división del Systems Set (por ejemplo, Mayer, 2003, 2005). El "New Big Five", de McAdams y Pal (2006), es un modelo híbrido que divide la personalidad en rasgos, adaptaciones características y otras cualidades.

El anteriormente mencionado Systems Set divide la personalidad en cuatro áreas y puede resultar especialmente idóneo para la organización de características de la personalidad en modelos mixtos (Mayer, 2003). La primera de las cuatro áreas es la del *Desarrollo Energético*, que se refiere a las motivaciones personales y las emociones que se combinan para realzar la energía psicológica de la persona. La segunda consiste en la *Orientación del Conocimiento*, que se ocupa del modo en que se combinan las inteligencias y el conocimiento para guiar la energía mental. La tercera consiste en la *Ejecución de la Acción*, que incluye los planes y procedimientos de una persona para intervenir en las situaciones a las que se enfrenta. Por último existe una *Conciencia Ejecutiva* que abarca el autodomínio y la autoorientación (ver Figura 1).

El Systems Set sirve como un organizador aceptable de los rasgos de la personalidad. En un estudio, por ejemplo, la clasificación de 70 rasgos de



Figura 1. Las cuatro áreas del Systems Set. Esta división de la personalidad en cuatro grupos resulta ventajosa para la clasificación de los rasgos y otros atributos de la personalidad. El *Desarrollo Energético* implica interacciones entre motivaciones y emociones. La *Orientación del Conocimiento* ayuda a dirigir la energía mental hacia la consecución de objetivos. La *Ejecución de la Acción* engloba planes y habilidades para intervenir en el entorno exterior, y el *Manejo Ejecutivo* ayuda a monitorizar y controlar el resto. Para más información, rogamos al lector que consulte el texto. Detalle de Mayer, J. D. (2009). *Psychotherapist's Wall Chart*. Lulu.com. Reproducido con autorización

la personalidad generalmente analizados resultó para los participantes mucho más sencilla a través de su organización en estos cuatro grupos que a través de su organización mediante otras divisiones de la personalidad. Mediante la aplicación en dicho estudio del Systems Set, se pudo asignar el 97% de los rasgos a áreas concretas y los jueces coincidieron en estas asignaciones muy por encima de lo previsible al azar (Mayer, 2003).

En la Tabla 3 se recoge un ejemplo del modo en que se pueden organizar las características relacionadas con la IE. En la parte superior se encuentran las cuatro áreas del funcionamiento personal, divididas según el modelo del Systems Set. A continuación se encuentran cuatro breves descripciones de dichas áreas. Debajo hay algunos rasgos prototípicos que describen cada área. Por ejemplo, el *Desarrollo Energético* se encuentra descrito por rasgos como la *necesidad de logro* y el *afecto positivo*. O, por citar otro ejemplo, la *Conciencia Ejecutiva* se encuentra descrita por rasgos como la autoconciencia y el autodomínio.

En la última fila de la Tabla 3, el método se aplica al *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* [Cuestionario de la Inteligencia Emocional Rasgo]

(TEIQue; Petrides y Furnham, 2003). Esta medida de autoinforme basada en un modelo mixto evalúa 15 cualidades, incluidas, entre otras, la adaptabilidad, la asertividad, la percepción emocional y la expresión emocional. Resulta complicado establecer una compatibilidad entre estos rasgos y la inteligencia emocional según una conceptualización aceptable. Sin embargo, es sencillo clasificarlos según el modelo del Systems Set, tal y como se muestra en la última fila de la Tabla 3.

Cuando en el artículo del *America Psychologist* recomendábamos que los rasgos de la personalidad se etiquetaran como rasgos de la personalidad, nos basábamos en parte en que se debía garantizar que el campo de la inteligencia emocional sobreviviera y prosperara como un ámbito científico acreditado. Sin embargo, el otro motivo que nos llevaba a hacer tal recomendación reside en que, a nuestro parecer, gran parte de la energía subyacente tras los modelos mixtos puede contribuir más generalmente al campo actual de la psicología de la personalidad si los investigadores en la materia encuentran el modo de integrar su trabajo en ese ámbito hoy en día floreciente. Esperamos que la descripción anterior sirva como ilustración del modo en que esto último podría conseguirse.

La habilidad mental del razonamiento emocional: ¿se trata realmente de un tipo de inteligencia?

Para volver al concepto de habilidad mental de la inteligencia emocional, existen otras dos cuestiones frecuentemente planteadas con respecto a la IE. La primera de ellas es la siguiente: ¿Es la inteligencia emocional (como habilidad) una inteligencia, un talento o una capacidad adquirida? Responder a esta pregunta depende, en cierta medida, de la definición que cada uno atribuya a los términos "inteligencia", "talento" y "capacidad". A nuestro juicio, una inteligencia es una habilidad mental que implica el razonamiento abstracto en función de la información presente en un ámbito de cierta envergadura y trascendencia. Por consiguiente, tanto las habilidades de comprensión verbal y de organización perceptiva como la inteligencia emocional constituyen inteligencias. Por el contrario, los "talentos" implican la combinación de operaciones físicas muy practicadas con actividades mentales, presentes, por ejemplo, en determinados tipos de actuaciones musicales y proezas atléticas. Las capacidades mentales, como las demostradas en el juego del ajedrez, impli-

can el despliegue de habilidades sumamente focalizadas en dominios restringidos. Dado que es complicado actualmente determinar la demarcación exacta entre inteligencias, talentos y capacidades, dicha demarcación será más bien subjetiva.

Otro aspecto que responde a la pregunta de si la IE es una verdadera inteligencia reside en su carácter universal *versus* transcultural. Nosotros consideramos que la inteligencia emocional es universal o prácticamente universal, y que dicha universalidad refuerza su condición de inteligencia. El MSCEIT ha sido traducido a numerosos idiomas, como el francés, el español, el japonés o el noruego, y parece funcionar de un modo análogo en diferentes culturas. Otro test de medida de la IE basado en habilidades específicas, el *Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test* (JACBART) tiene por objeto el análisis, por parte de los participantes, de rostros de dos culturas distintas, y el test se ha aplicado válidamente con gente de muchas partes del mundo. Ahora bien, los traductores del MSCEIT, por ejemplo, han requerido en numerosas ocasiones modificar ítems para adaptarlos a culturas concretas a efectos de adecuar su contenido a las expectativas culturales nacionales. En otras palabras, aunque la IE puede ser universal, la interpretación de ítems concretos puede variar en cierta medida de una cultura a otra. Según parece, existen tanto aspectos universales de la comprensión emocional como aspectos de dicha comprensión que, en el ámbito cultural, son específicos. Una vez más, esto parece guardar coherencia con el concepto de inteligencia según se entiende actualmente.

Se requiere investigación adicional

Ya hemos apuntado que la inteligencia emocional forma parte de un grupo más amplio de inteligencias “calientes” (Mayer, Salovey y Caruso, 2004). Estas inteligencias calientes recibieron dicho nombre por estar vinculadas a una información personalmente relevante que provoca a menudo reacciones personales en los individuos, relacionadas con el dolor, el placer, la impotencia, la emocionalidad o el juicio moral. De las inteligencias que se solapan parcialmente, la inteligencia social se está reoperacionalizando como habilidad mental y en los últimos tiempos ha reavivado el interés de los expertos (por ejemplo, Legree, 1995; Sternberg y Smith, 1985; Weis y Süß, 2007; Wong, Day, Maxwell y Meara, 1995). Un creciente grupo de investigadores respalda

la existencia de una inteligencia práctica o exitosa (Sternberg, 2003). Asimismo, se han hecho referencias recientes a las inteligencias cultural, personal y espiritual (Earley y Ang, 2003; Emmons, 2000; Mayer, 2009). Es necesario profundizar más en la investigación sobre el grado en que se solapan y entrecruzan dichas inteligencias, ya que además son realmente pocos los trabajos realizados a este respecto. Asimismo, una vez se sepa más acerca de las inteligencias calientes como grupo, habrá que profundizar en los conocimientos sobre la relación e integración de éstas con las inteligencias “frías”.

El entusiasmo por la inteligencia emocional es justificable

Volviendo a la inteligencia emocional en sí misma, consideramos que merece el entusiasmo desatado. La rigurosa búsqueda de nuevas inteligencias puede desembocar en una importante y creciente facultad predictiva con respecto a las medidas actuales de inteligencia. Consideramos que la inteligencia emocional identifica un área de habilidad previamente pasada por alto y crítica para determinados ámbitos importantes del funcionamiento humano. Antes de la teoría, las habilidades de inteligencia emocional permanecían ocultas en los confines entre la habilidad mental y las disposiciones no cognitivas. Numerosos investigadores dedicados al estudio de la inteligencia se sintieron aliviados cuando Scarr (1989) salió en defensa de la inteligencia tradicional con la declaración de que las “virtudes humanas... como la bondad en las relaciones humanas, y los talentos en las disciplinas de la música, la danza y la pintura, no deben denominarse inteligencias”. Sin embargo, hay un área indefinida entre ambos elementos. La habilidad musical, después de todo, está relacionada con la inteligencia (por ejemplo, Schellenberg, 2006). Lo que intuíamos nosotros era que había algo más que una simple emocionalidad entre las personas tachadas en ocasiones de sensibles, blandengues, sensibles o atormentadas. La inteligencia emocional es la habilidad mental que discurre entre las emociones.

Esta conclusión tiene una repercusión social. Scarr (1989) considera que calificar un atributo como inteligencia regula el comportamiento social, de manera que se valora serlo más que antes. La autora asume que éste es uno de los motivos por los que algunos han calificado capacidades que no son inteligencias, por ejemplo la afectuosidad, como

una inteligencia. Por consiguiente, el hecho de identificar una inteligencia real podría, quizá, reajustar valores. Por ejemplo, las personas que tienen diferentes tipos de habilidades se muestran generalmente más convincentes a la hora de comunicar sus habilidades y limitaciones. A menudo vemos cómo los conductores se dan rápidamente por vencidos y dicen cosas como “no sé utilizar los mapas” (inteligencia espacial reducida) y pasan el mapa a algún acompañante o ponen el GPS. Esperamos que llegue el día en que, en lugar de calificar directamente a alguien de “blandengue”, “sensiblero” o “ultrasensible”, las personas se sientan cómodas para decir “no sé interpretar las emociones; ayúdame a entender cómo puedo sosegar a mi amigo”. El hecho de pasar la tarea de la interpretación emocional a la persona que puede llevarla a cabo (o incluso a algún tipo de sensor emocional del futuro) desembocaría en un reajuste de valores sociales que resultaría sensato para todos.

Conclusión

Es creciente el consenso alcanzado en la defensa de que la inteligencia emocional implica la capacidad de razonar con precisión a través de la emoción y de la información emocional, y que la emoción fomenta el pensamiento. Cada vez hay una mayor demanda de “descartar” las conceptualizaciones cuya calificación como *inteligencia emocional* no tiene sentido. Como alternativa, dichas conceptualizaciones pueden traspasarse al campo de la psicología de la personalidad, en el que tienen mayor cabida. La investigación actual indica que los modelos de habilidad mental de la inteligencia emocional pueden describirse como una inteligencia estándar y que empíricamente cumplen los criterios de una inteligencia estándar. La inteligencia emocional, por consiguiente, proporciona el reconocimiento de un nuevo y fascinante campo de las habilidades humanas.

Notas

¹ El problema del significado de inteligencia es antiguo en este campo y no debería desanimarnos. Spearman (1927, p. 24) apuntó: Los más fervientes defensores de la inteligencia empiezan a dudar de sí mismos. De presumir ingenuamente que su naturaleza le viene directamente dada por su nombre, pasan ahora a investigar cuál es realmente esta naturaleza. En el último acto, la

verdad queda revelada: en realidad, el nombre no tiene en absoluto un significado definido, demuestra no ser más que una palabra hipostatizada, aplicada indiscriminadamente a todo tipo de cosas.

² Este artículo fue publicado originalmente en: Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional Intelligence. In R. J. Sternberg & S.B. Kaufman, *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 528-549). New York, NY US: Cambridge University Press.

Este artículo ha sido reproducido y traducido en este libro con permiso del autor y de Cambridge University Press.

* Los tres primeros autores declaran que reciben cánones por derechos de autor por la venta de una herramienta de evaluación, el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) publicado por MHS, Inc., y analizado en el presente capítulo.

Referencias

- Adams, S. (7 de abril de 1997). Dilbert. En *Boston Globe* (sección tebeos), Boston, Massachusetts.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception (The new version)*. Berkeley: University of California Press.
- Bain, A. (1855-1977). The senses and the intellect. Londres: John W. Parker y Son. [Reimpreso en D. N. Robinson (Ed.), *Significant contributions to the history of psychology: 1750-1920 [Serie A: Orientations; Vol. 4]*. Washington, DC: University Publications of America.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bennetts, L. (Marzo de 1996). Emotional savvy. *Parents*, 56-61.
- Block, J. y Block, J. H. (1980). *The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behavior*. En W. A. Collins (Ed.), *The Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 13, pp. 33-101). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Brackett, M. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 64, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner,

- N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Buck, R. (1976). A test of nonverbal receiving ability: Preliminary studies. *Human Communication Research*, 2, 162-171.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. Nueva York, Nueva York: Guilford Press.
- Buck, R., Miller, R. E. y Caul, D. F. (1974). Sex, personality, and physiological variables in the communication of emotion via facial expression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 587-596.
- Campbell, R. J., Kagan, N. I., y Krathwohl, D. R. (1971). The development and validation of a scale to measure affective sensitivity (empathy). *Journal of Counseling Psychology*, 18, 407-412.
- Cattell, R. B., Cattell, A. K. y Cattell, H. E. P. (1993). *Sixteen Personality Factor Questionnaire, quinta edición*. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- Chapin, F. S. (1967). *The social insight test*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. Nueva York, Nueva York: Grosset-Putnam.
- Daus, C. S. y Ashkanasy, N. M. (2003). Will the real emotional intelligence please stand up? On deconstructing the emotional intelligence "debate." *Industrial-Organizational Psychologist*, 41, 69-72.
- De Young, C. G., Quilty, L. C. y Peterson, J. B. (2007). Between facets and domains: 10 aspects of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 880-896.
- Earley, P. C. y Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, California: Stanford University Press.
- Ekman, P. (1973). *Darwin and facial expression: A century of research in review*. Nueva York, Nueva York: Academic Press.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 3-26.
- Epstein, S. y Meier, P. (1989). Constructive thinking: A broad coping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 332-350.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind* (ed. 10º aniversario). Nueva York, Nueva York: BasicBooks.
- Gardner, H. (Marzo de 1997). "Who owns 'intelligence?'" Ponencia, en G. Sinatra (Presidente) y C. Bereiter (Ponente), *Expanding our concept of intelligence: What's missing and what could we gain?* Trabajo presentado en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Chicago, Illinois.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor solution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Nueva York, Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York, Nueva York: Bantam.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional* (ed. 10º aniversario). Nueva York, Nueva York: Bantam.
- Gottman, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Nueva York, Nueva York: Simon & Schuster.
- Griffith, B. (17 de noviembre de 1996). Zippy the Pinhead. *Boston Globe* (sección tebeos), Boston, Massachusetts.
- Grubb, W. L. y McDaniel, M. A. (2007). *The feasibility of Bar-On's Emotional Quotient Inventory Short Form: Catch me if you can*. *Human Performance*, 20, 43-59.
- Henig, R. M. (junio de 1996). *Are you smarter than you think?* McCall's, 84-91.
- Hilgard, E. R. (1980). The trilogy of mind: Cognition, affection, and conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16, 107-117.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, 100, 68-90.
- Jung, C. (1921/1971). *Psychological types* (H. G. Baynes, Traduc.; R. F. C. Hull, Traduc. Rev.). Princeton, New Jersey: Princeton University Press. [Obra original publicada en 1921].
- Kagan, N. (1978). *Affective sensitivity test: Validity and reliability reliability*. Trabajo presentado en la 86ª reunión de la Asociación Americana de Psicología [American Psychological Association], San Francisco, California.

- Legree, P. J. (1995). Evidence for an oblique social intelligence factor established with a Likert-based testing procedure. *Intelligence*, 21, 247-266.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 193-203.
- Leuner B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis Kinderpsychol. Kinderpsychiatrie*, 15, 193-203.
- MacCann, C. y Roberts, R. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8, 540-551.
- MacLean, P. D. (1973). *A triune concept of the brain and behavior*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Matsumoto, D., LeRoux, J., y Wilson-Cohn, C., Rarogue, J., Kooken, K., Ekman, P., Yri-zarry, N., Loewinger, S., Uchida, H., Yee, A., Amo, L., y Goh, A. (2000). A new test to measure emotion recognition ability: Matsumoto and Ekman's Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test (JACBART). *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 179-209.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Mayer, J. D. (1995a). The System-Topics Framework and the structural arrangement of systems within and around personality. *Journal of Personality*, 63, 459-493.
- Mayer, J. D. (1995b). A framework for the classification of personality components. *Journal of Personality*, 63, 819-877.
- Mayer, J. D. (1999). Emotional intelligence: Popular or scientific psychology? *APA Monitor*, 30, 50.
- Mayer J. D. (2000). *Emotion, intelligence, emotional intelligence*. En J. P. Forgas (Ed.), *The Handbook of Affect and Social Cognition* (pp. 410-31). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Mayer, J. D. (2003). Structural divisions of personality and the classification of traits. *Review of General Psychology*, 7, 381-401.
- Mayer, J. D. (2005). A tale of two visions: Can a new view of personality help integrate psychology? *American Psychologist*, 60, 294-307.
- Mayer, J. D. (2009). Personal intelligence expressed: A theoretical analysis. *Review of General Psychology*, 13, 46-58.
- Mayer, J. D., Chabot, H. F. y Carlsmith, K. M. (1997). *Conation, affect, and cognition in personality*. En G. Matthews (Ed.), *Cognitive science perspectives on personality and emotion* (pp. 31-63). Nueva York, Nueva York: Elsevier.
- Mayer, J. D. y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J. D., Di Paolo, M. T. y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D. y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (3-31). Nueva York, Nueva York: BasicBooks.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (1997). *Emotional IQ test* (CD ROM). Needham, Massachusetts: Virtual Knowledge.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). *Models of emotional intelligence*. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Nueva York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 60, 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J. D. y Stevens, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373.

- McAdams, D. P. y Pals, J. L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, *61*, 204-217.
- Meyer, G. J., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., Dies, R. R., Eisman, E. J., Kubiszyn, T. W. y Read, G. M. (2001). Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues. *American Psychologist*, *52*, 128-165.
- Mischel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology*, *55*, 1-22.
- Nowicki S. J. y Carton J. (1993). The measurement of emotional intensity from facial expressions. *Journal of Social Psychology*, *133*, 749-750.
- Oatley, K. (2004). Emotional intelligence and the intelligence of emotions. *Psychological Inquiry*, *15*, 216-221.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R. y Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, *33*, 285-305.
- Paulhus, D. L. (1991). *Measurement and control of response bias*. En J. P. Robinson, P. R. Shaver y L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-60). Nueva York, Nueva York: Academic Press/Harcourt Brace Jovanovich.
- Paulhus D. L., Lysy D. C. y Yik M. S. M. (1998). Self-report measures of intelligence: Are they useful as proxy IQ tests? *Journal of Personality*, *66*, 525-554.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self-integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, *47*, (01), 203A. (University Microfilms No. AAC 8605928).
- Peterson, K. S. (18 de febrero de 1997). Signs of intelligence: Do new definitions of smart dilute meaning? *USA Today*, *Section D*, p. 1.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, *15*, 425-448.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, *17*, 39-57.
- Pitterman H. y Nowicki S. J. 2004. A test of the ability to identify emotion in human standing and sitting postures: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy-2 posture test (DANVA2-POS). *Genetic Social and General Psychological Monographs*, *130*, 146-162.
- Plutchik, R. (1984). *Emotions: A general psychoevolutionary theory*. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 197-219). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Publilius Syrus. (1961). "Sententiae." En J. W. Duff y A. M. Duff (Eds.), *Minor Latin poets*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. [Obra original publicada en el año 100 a.C. aprox.]
- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L. y Archer, D (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS Test*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Roseman, I. J. y Evdokas, A. (2004). Appraisals cause experienced emotions: Experimental evidence. *Cognition and Emotion*, *18*, 1-28.
- Rosete, D. (12-14 de junio de 2005). *A leaders edge – what attributes make an effective leader?* Trabajo presentado en la 5ª Conferencia Anual sobre Inteligencia Emocional, Holanda.
- Rosete, D. (2009). *A leaders edge – what attributes make an effective leader?* Manuscrito en elaboración.
- Saarni, C. (1990). *Emotional competence: How emotions and relationships become integrated*. En R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development: Nebraska symposium on motivation* *36*, 115-182. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1997). *Emotional competence and self-regulation in childhood*. En P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Nueva York, Nueva York: BasicBooks.
- Saarni, C. (en prensa). *Developing emotional competence*. Nueva York, Nueva York: Guilford Press.
- Salerno, J. G., (1996). *The whole intelligence: Emotional quotient (EQ)*. Oakbank, South Australia: Noble House of Australia.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, *9*, 185-211.

- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1994). *Some final thoughts about personality and intelligence*. En R. J. Sternberg y P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 303-318). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Scarr, S. (1989). *Protecting general intelligence: Constructs and consequences for intervention*. En R. L. Linn (Ed.), *Intelligence: Measurement, theory, and public policy*. Urbana: University of Illinois Press.
- Schaffer, L. F., Gilmer, B. y Schoen, M. (1940). *Psychology* (p. XII). Nueva York: Harper & Brothers.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98, 457-468.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P. y Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations for to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13, 53-67.
- Segal, J. (1997). *Raising your emotional intelligence*. Nueva York, Nueva York: Holt.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a high E.Q: A parents' guide to emotional intelligence*. Nueva York, Nueva York: Harper-Collins.
- Simmons, S. y Simmons, J. C. (1997). *Measuring emotional intelligence with techniques for self-improvement*. Arlington, Texas: Summit Publishing Group.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Nueva York, Nueva York: Macmillan.
- Steiner, C. M. (1986). *When a man loves a woman*. Nueva York, Nueva York: Grove Press.
- Steiner, C. M. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Fawnskin, California: Personhood Press.
- Steiner, C. y Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Nueva York, Nueva York: Avon.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Nueva York, Nueva York: Penguin Books.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. Nueva York, Nueva York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (2003). A broad view of intelligence: The theory of successful intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55, 139-154.
- Sternberg, R. J. y Smith, C. (1985). Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*, 3, 168-192.
- Taylor, G. J., Ryan, D. y Bagby, R. M. (1985). Toward the development of a new self-report alexithymia scale. *Psychotherapy and psychosomatics*, 44, 191-199.
- Terman, L. M. (1921). II [Segunda contribución an "Intelligence and its measurement: A symposium"]. *Journal of Educational Psychology*, 12, 127-133.
- Tett, R. P., Fox, K. E. y Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 859-888.
- Thorndike, R. L. y Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- Time. (2 de octubre de 1995). [Portada]. Nueva York: Time Warner.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness: Vol. 1, The positive affects*. Nueva York, Nueva York: Springer.
- Trentacosta, C. J. e Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Van Ghent D. (1953). *The English novel: Form and function*. Nueva York, Nueva York: Harper & Row.
- Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 38, 100-104.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4ª ed.). Baltimore, Maryland: Williams y Wilkins.

- Weis, S. y Süß, H. M. (2007). Reviving the search for social intelligence – A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity. *Personality and Individual Differences*, 42, 3-14.
- Weisinger, H. (1997). *Emotional intelligence at work*. Nueva York: Jossey-Bass.
- Wong, C. T., Day, J. D., Maxwell, S. E. y Meara, N. M. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 87, 117-133.
- Woodworth, R. S. (1940). *Psychology (4ª ed.)*. Nueva York, Nueva York: Henry Holt.
- Young, P. T. (1936). *Motivation of behavior*. Nueva York, Nueva York: Wiley.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13, 64-78.

Perspectivas y desafíos en la investigación del cerebro

Carlos Belmonte

*Instituto de Neurociencias de Alicante
Universidad Miguel Hernández-CSIC*

El cerebro, un producto de la evolución

El cerebro humano, pese a su tremenda complejidad, no es un órgano mágico sino un ejemplo particularmente brillante de cómo las presiones evolutivas han conducido a la diversidad biológica de las especies que pueblan la Tierra. Rodolfo Llinás ha propuesto que la necesidad de dirigir y coordinar el movimiento fue la pulsión evolutiva más importante en la aparición del cerebro y esgrime como ejemplo la ascidia, un tunicado marino que en su etapa larvaria posee un cerebro rudimentario, que le sirve para dirigir su movimiento en el agua hasta su destino final, una roca a la que se adhiere por la boca, momento en el que el cerebro se reabsorbe y pasa a convertirse sólo en un saco digestivo, abierto al agua de donde capta sus nutrientes. Desde los elementales sistemas nerviosos de los animales inferiores hasta el sofisticado cerebro de los individuos de la especie humana, el largo y tortuoso camino de la evolución ha conducido a este órgano a adquirir nuevas capacidades, que van desde la de explorar el mundo exterior, mediante la detección e interpretación de una parte (minúscula, por cierto) de los cambios en el espectro energético del universo, al desarrollo de complejas actividades motoras, de mecanismos de interacción social o de sistemas de protección (dolor) y de recompensa de conductas relevantes (placer) (Figura 1). Todo ello permite al cerebro humano percibir el mundo de una manera sintética, continua y coherente, que culminó en su evolución con la adquisición de una propiedad emergente, la consciencia, una peculiaridad que proporciona al cerebro humano la capacidad de percepción unificada y subjetiva de la realidad que lo caracteriza. Es importante, sin embargo remarcar que la aparición de esas habilidades en el cerebro del hombre, adquiridas a lo largo de su proceso evolutivo, ha venido determinada, como es norma general, por su particular éxito a la hora de proporcionar ventajas de supervivencia y reproducción al individuo y a la especie. Un segundo aspecto a resaltar es que el cerebro, al construir una visión sub-

jetiva del mundo, se equivoca en muchos análisis, completa huecos con información inexistente y en última instancia, nos proporciona una visión distorsionada y en muchos aspectos, engañosa del mundo real en el que estamos inmersos (Figura 2).

El abordaje científico del cerebro

Hasta tiempos muy recientes, ha imperado la convicción, no sólo entre los filósofos sino también en muchos miembros de la propia comunidad científica, de que la comprensión del cerebro, dada su abrumadora complejidad, superaba la capacidad humana y colocaba las funciones mentales más altas fuera del alcance del análisis científico. Hoy día, cabe decir que la investigación neurobiológica considera factible, dentro de los límites aplicables a otros órganos y sistemas, la clarificación científica de las bases materiales de operación del cerebro, incluyendo aquellas propiedades que pueden considerarse más sofisticadas, como es, por ejemplo, la consciencia.

La tarea de entender científicamente el cerebro, representa sin embargo un desafío formidable. Se estima que está formado por cien mil millones de células nerviosas, conectadas entre sí por una media de mil contactos sinápticos (Figura 3). Su estudio requiere, por tanto, el concurso de disciplinas científicas muy variadas y la búsqueda de nuevos abordajes experimentales. Las aproximaciones reduccionistas han intentado comprender el cerebro, partiendo del análisis de sus componentes más elementales. Las aproximaciones holísticas abordan el estudio del cerebro desde una perspectiva global, como un todo, para, desde ahí, ir deduciendo progresivamente el papel de sus elementos más simples. Ambas estrategias han sido empleadas, históricamente, en la investigación neurocientífica y si bien el reduccionismo ha proporcionado la inmensa mayoría de nuestro actual bagaje de conocimientos en neurociencia, el análisis integrado de la función cerebral vive un nuevo momento de gran expansión con el desarrollo de nuevas técnicas de exploración eléctrica e imagen cerebral, que permiten explorar, con niveles de resolución espacial y temporal hasta ahora inalcanzables, la función coordinada y simultánea de áreas diferentes del cerebro.

Cajal, fundador de la neurociencia moderna

Fue precisamente un científico español, Santiago Ramón y Cajal, (Figura 4) quien sentó por vez pri-

mera, con datos experimentales concluyentes, las bases de la accesibilidad científica al cerebro, al establecer que éste, en contra de las ideas imperantes en su época, estaba formado por elementos celulares independientes, las células nerviosas (doctrina neuronal) conectadas entre sí a través de contactos especializados, las sinapsis, que se organizaban, no de forma caótica, sino en circuitos definidos y altamente complejos, siguiendo un plan que iba completándose durante el prolongado periodo de desarrollo del sistema nervioso y que mantenía a lo largo de la vida un marcado nivel de plasticidad. Cajal hizo una serie de brillantes especulaciones, basadas en sus datos estrictamente morfológicos, respecto a la dirección y sentido en que se propagaban los impulsos nerviosos en las neuronas (teoría de la polarización dinámica), los posibles circuitos así formados, o la posibilidad de que las espinas sinápticas de las dendritas de las neuronas corticales fueran plásticas y estuvieran asociadas con la memoria y la inteligencia (Figura 5). Casi todas esas elucubraciones han sido confirmadas con métodos más sofisticados muchos años después, abundando en la genialidad como investigador de Santiago Ramón y Cajal, que ha obtenido por ello, de forma unánime y con pleno derecho, el título de fundador de la neurociencia moderna.

Las neuronas y sus conexiones

Pero desde las descripciones morfológicas originales de Cajal, hace alrededor de un siglo, el conocimiento de las características funcionales de las neuronas y de sus conexiones sinápticas ha crecido de modo extraordinario, como resultado del esfuerzo de miles de científicos. Tal avance puede simbolizarse a través de algunos de ellos, que recibieron el Premio Nobel por su trabajo en neurociencias. Como ya estableció brillantemente E. Adrian a principios del siglo XX, el impulso nervioso o potencial de acción es el lenguaje digital que emplean las neuronas para comunicarse, a través de un código determinado por la frecuencia y secuencia temporal de tales impulsos nerviosos. Desde entonces, hemos aprendido que éstos se generan por un brusco y transitorio cambio de potencial eléctrico en las neuronas, que se produce a través de la apertura y cierre coordinados de una serie de canales iónicos en la membrana, lo que determina el paso a su través de iones (fundamentalmente sodio, potasio y calcio), y la génesis transitoria del cambio

de potencial en la membrana neuronal que llamamos potencial de acción. Los estudios que permitieron definir estos procesos dieron en 1963 el premio Nobel a A. Hodgkin, A. Huxley. Desde entonces, las características moleculares de la membrana lipídica de las células, de las proteínas que se insertan en ella formando canales iónicos o receptores de membrana, así como el comportamiento funcional de apertura y cierre de los canales iónicos, sus bases moleculares y modulación se conocen hoy con un nivel de detalle muy alto, gracias entre otras cosas a nuevas técnicas como el patch clamp, desarrollada por los premios nobel E. Neher y B. Sakmann, las de cristalografía de rayos X que ha permitido la definición por el Nobel R. MacKinnon de la estructura cristalina de algunos canales iónicos y a los avances bioquímicos que han clarificado las vías de señalización intracelular que modulan la actividad de esos canales en las neuronas (Figura 6). Una parte significativa de los actuales tratamientos farmacológicos de muchas enfermedades, no sólo del sistema nervioso, se basan en interferir con la actividad o expresión de los canales de membrana, lo que permite modificar la generación de impulsos nerviosos en las neuronas y con ello el mensaje que éstas envían, así como otras funciones celulares, dependientes igualmente de la actividad de los canales iónicos.

El segundo aspecto de la neurobiología celular en el que se han producido avances particularmente importantes en las últimas décadas es el de la transmisión sináptica. Este término fue acuñado por el admirador de Cajal y también Nobel, C. Sherrington. Pocos años después O. Loewi y H. Dale descubrieron y caracterizaron la liberación por las terminaciones nerviosas presinápticas, de neurotransmisores químicos que actuaban sobre proteínas receptoras en la membrana postsináptica de la neurona y al unirse en ésta a receptores de membrana, provocaban cambios eléctricos. El análisis de la estructura microscópica de la sinapsis, prueba definitiva e irrefutable de la teoría de la neurona de Cajal, permitió conocer en detalle las propiedades de las vesículas sinápticas y su dinámica de formación, vaciamiento y reciclaje (Figura 7). La identificación farmacológica y bioquímica de los diferentes neurotransmisores que son liberados por los distintos tipos neuronales (Figura 8) y de los receptores postsinápticos con los que interactúan ha puesto en evidencia la variedad funcional de las sinapsis. El

análisis molecular del más de un centenar de proteínas específicas que conforman los distintos elementos de ésta, está permitiendo entender, paso a paso, la dinámica subcelular de la transmisión sináptica y los mecanismos de modulación de la misma.

El desarrollo del concepto de inhibición fue crítico para comprender mejor las interacciones entre grupos de neuronas en el sistema nervioso. Efectivamente, además de la acción activadora de una neurona sobre otra, realizada a través de sinapsis excitatorias, los procesos de reducción de la actividad o silenciamiento de una neurona por la acción de sinapsis inhibitorias que forma con otras, juegan un papel esencial en la construcción final de la actividad integrada del sistema nervioso. Cajal no llegó a predecir, de modo explícito, el papel de la inhibición. C. Sherrington, sin embargo, había observado que una respuesta reflejaevocada por estímulo de un nervio podía ser deprimida por la estimulación en paralelo de otro nervio aferente. Muchos años después, la existencia de mecanismos inhibitorios en el sistema nervioso a nivel sináptico se evidenció con el registro intracelular y la constatación de que el ácido gamma-aminobutírico (GABA) era un neurotransmisor inhibitorio en el cerebro y hoy día sabemos que la actividad neuronal neta en el sistema nervioso es el resultado de un complejo juego de activación e inhibición, que afecta a partes diferentes de la neurona (neurona, soma, terminales axónicas) determinando finalmente las características individuales de descarga de cada una de ellas. La evidencia de que las sinapsis inhibitorias juegan un papel esencial en las interacciones neuronales fue elegantemente ejemplarizada, de modo pionero en el sencillo modelo del ojo del cangrejo bayoneta (*Limulus*), con la observación de que en la retina de éste, las neuronas muy iluminadas inhibían a las menos iluminadas que estaban a su alrededor, silenciándolas totalmente, lo que generaba un halo de inhibición que servía para exagerar el mensaje sensorial de contraste. Esta inhibición lateral, como mecanismo de reforzamiento del contraste, es un proceso general que tiene lugar también en los núcleos de relevo de las vías ascendentes de todas las modalidades sensoriales y su descripción le valió el premio Nobel a su descubridor, K. Hartline.

Considerando la importancia fundamental de la transmisión sináptica excitadora e inhibitoria en el sistema nervioso, no es sorprendente que la

clave de las terapias actuales para muchas de las enfermedades de éste, se centre en la identificación de los neurotransmisores y/o los receptores postsinápticos implicados en el funcionamiento de los circuitos sobre los que se sustentan las funciones nerviosas alteradas por la enfermedad. La moderna Neurofarmacología busca poder interferir de manera cada más selectiva y específica sobre los procesos de síntesis, liberación, eliminación o reciclaje de los distintos neurotransmisores, sobre la unión de éstos a sus receptores postsinápticos o sobre la expresión, afinidad o características moleculares de tales receptores, en la búsqueda de un tratamiento efectivo para las más variadas enfermedades nerviosas. No hay que olvidar además, que las drogas llamadas de recreo o de abuso, ejercen su acción en gran medida, mimetizando o antagonizando alguno de los procesos que ocurren de modo natural en la transmisión sináptica. Por ejemplo, la cocaína actúa interfiriendo con la recaptación del neurotransmisor dopamina liberado en los llamados 'circuitos de recompensa' en el sistema límbico del cerebro y da así lugar a una acción sináptica más prolongada e intensa de aquella, provocando los cambios de ánimo y conductuales que caracterizan los efectos euforizantes de esta droga.

Otro de los campos más dinámicos de estudio en la neurociencia actual se fundamenta en el concepto, también avanzado por Cajal, de que la sinapsis es plástica en el espacio y en el tiempo. El desarrollo del cerebro, desde el periodo prenatal hasta la edad adulta, se caracteriza por un activo, continuo y delicado proceso de formación organizada de conexiones entre los diferentes grupos neuronales. El proceso de construcción de la compleja arquitectura cerebral está gobernado de manera muy precisa desde las etapas más tempranas de formación del cerebro y se basa en mecanismos de atracción y repulsión de las neuronas en movimiento y los axones en crecimiento, mediante sustancias químicas que son liberadas localmente de modo programado, y dirigen el movimiento sincronizado de neuronas y axones hacia sus células diana, determinando la arquitectura final del órgano adulto. R. Levi-Montalcini identificó el factor de crecimiento nervioso (NGF) una molécula fundamental, entre las muchas conocidas después, para la supervivencia y el crecimiento de las células nerviosas. Además de valerle el premio Nobel a su descubridora, este hallazgo inauguró una fructífera

etapa, en la que seguimos inmersos y que está definiendo los mecanismos que gobiernan la dinámica de las moléculas de señalización implicadas en la navegación de los axones en el cerebro en desarrollo y la caracterización de los elementos genéticos y epigenéticos que la determinan.

Desarrollo y plasticidad del cerebro

La plasticidad sináptica determina que la organización final del cerebro adulto, en lo que se refiere a sus conexiones microscópicas, no quede establecida de un modo rígido y a lo largo de la vida se está produciendo de manera continua la formación de nuevas sinapsis y la desconexión de algunas de las existentes. En años recientes, y gracias a los avances en las técnicas de imagen celular *in vitro* e *in vivo* y al progreso de la genética molecular, se ha profundizado mucho en los mecanismos estructurales, electrofisiológicos, genéticos y moleculares que gobiernan los procesos de formación y consolidación sináptica en el cerebro adulto, que resultan particularmente sorprendentes por su rapidez y dinamismo y que constituyen el fundamento biológico de funciones cerebrales tan complejas como el aprendizaje, la memoria, la consolidación de patrones determinados de conducta, el desarrollo de adicción a drogas, la persistencia del dolor crónico o la capacidad de cierta recuperación funcional tras las lesiones cerebrales, por citar sólo algunos ejemplos (Figura 9).

Los avances en la comprensión científica del sistema nervioso en los niveles celular y molecular se han ido obteniendo, en gran medida, gracias al advenimiento de nuevas técnicas y aproximaciones experimentales. Inicialmente fueron las metodologías morfológicas, macro y microscópicas. Vino luego el uso de métodos electrofisiológicos funcionales. En los últimos años, ha sido la aplicación a la neurobiología de los métodos de genética y biología moleculares los que más información novedosa han aportado al estudio del cerebro. Particular importancia está teniendo la extensión de aquellos al estudio del desarrollo del sistema nervioso pero también están siendo muy útiles para discriminar el peso de los factores genéticos y epigenéticos en tal desarrollo, así como en la definición de sus límites y condicionamientos y en la determinación de características fenotípicas, conductuales y caracterológicas, o para establecer la predisposición a enfermedades del sujeto adulto (Figura 10). La

identificación de los genes cuya expresión, represión o silencio acaban definiendo los patrones funcionales de cada cerebro humano y sus posibilidades de modulación en función de influencias ambientales, sigue siendo uno de los grandes campos abiertos a la investigación neurobiológica, aún lejos, desgraciadamente, de su posible asociación concreta con las conductas humanas complejas, normales y patológicas.

Funcionamiento integrado del cerebro

El avance conseguido en el análisis individualizado de cómo son y cómo funcionan a nivel molecular y celular las neuronas y cómo su actividad, conexiones y supervivencia están condicionadas por factores externos, inmunológicos, hormonales o vasculares, no responde, sin embargo directamente a la pregunta más central de la neurobiología, que sigue siendo cómo la interacción entre todos esos tipos celulares acaba conduciendo a la aparición de las propiedades emergentes que dan origen a las complejas funciones sensoriales, cognitivas, afectivas y motoras que resultan de la operación integrada del cerebro.

La observación inteligente por parte de grandes médicos clínicos, de los efectos deletéreos sobre la conducta humana de las lesiones cerebrales, ha ido proporcionando desde antiguo una información muy valiosa y pionera respecto al papel funcional de las distintas áreas del cerebro. Baste recordar las aportaciones de Paul Broca y Carl Wernicke, en la segunda mitad del siglo XIX, definiendo las aéreas implicadas en el lenguaje, gracias al estudio de cerebros de pacientes que habían sufrido daños cerebrales por cuadros vasculares o tumores, o los datos conseguidos en pacientes con lesiones accidentales o quirúrgicas del lóbulo frontal, que condujeron a atribuir a esta región del cerebro un papel fundamental en el control social, emocional y afectivo de la conducta, por citar sólo algunos ejemplos. En base a esos estudios y los ulteriores, más sofisticados, con estímulo eléctrico de la corteza motora y sensorial cerebral en pacientes despiertos, iniciados por Penfield en la primera mitad del siglo XX, se estableció una división del cerebro en áreas funcionales, que ha servido de mapa de ruta a la neurología clínica durante más de un siglo. También dio inicialmente lugar a exageraciones como la de Gall, que a principios del XIX propuso que era posible determinar el carácter y los rasgos de la personali-

dad, así como las tendencias criminales, basándose en la impronta del cerebro sobre la forma del cráneo o al uso de la lobotomía frontal como discutible procedimiento terapéutico (Figura 11).

Pero ha sido sin duda el análisis funcional de los circuitos nerviosos, iniciado en la médula espinal por Charles Sherrington y ampliado unos años después con técnicas de registro electrofisiológico con microelectrodos por otro premio Nobel, John Eccles, lo que está proporcionado una información cada vez más precisa y coherente sobre cómo las neuronas funcionan individualmente como unidades integradoras de la información sináptica y se conectan entre sí formando conjuntos funcionales en los que el juego de excitación-inhibición y el funcionamiento en red determina la aparición de propiedades emergentes que no estaban presentes en sus elementos individuales (Figura 12). El registro electrofisiológico de neuronas identificadas en circuitos nerviosos implicados en funciones sensoriales complejas, como la visión, permitió definir su organización jerárquica en niveles de complejidad creciente desde la retina a la corteza cerebral. Los estudios en esta última por David Hubel y Torsten Wiesel abrieron el camino a correlacionar la actividad neuronal cortical con imágenes complejas, que se van componiendo a través de la información puntual de los fotorreceptores de la retina en vías y circuitos de relevo ascendentes. Las interacciones neuronales que permiten combinar la información periférica fragmentaria y formar imágenes coherentes, se extienden no sólo de una determinada modalidad sensorial sino sucesivamente a la de varias de éstas entre sí, permitiendo combinar, por ejemplo en el caso del gusto, la información de los sabores con la táctil y térmica de la boca, dando lugar a una experiencia sensorial más rica y compleja y finalmente, a la percepción integrada y continua de la información del mundo exterior que el cerebro está construyendo a cada instante. Hablamos, sin embargo, de redes neuronales integradas por cientos de miles de elementos interconectados a través de millones de sinapsis, cuyo estudio dinámico requiere una capacidad de análisis de datos, por encima de las posibilidades de cálculo manual del ser humano. Afortunadamente, la aplicación al estudio funcional de las redes neuronales de los avances en matemáticas y en ciencias de la computación, están empezando a hacer posible descomponer el funcionamiento de circuitos neuronales

complejos, asociando éste con las funciones sensoriales, motoras, cognitivas o afectivas que pueda realizar. Posiblemente sea éste el campo más difícil y desconocido en la investigación del cerebro, pero también el que más puede acercarnos a entender de manera objetiva y completa los fundamentos neuronales de su función.

Pero mientras esa aproximación electrofisiológica avanza en el camino de ofrecer una explicación mecanística detallada de las diferentes funciones cerebrales, desde los años 1990 se ha ido desarrollando en paralelo nuevas técnicas de imagen estructural y funcional del cerebro, así como de registro no invasivo de la actividad eléctrica o magnética cerebral, apoyadas como las anteriores en la potencia de innovadoras metodologías de computación, que permiten por vez primera obtener imágenes en tiempo real de la actividad de zonas específicas del cerebro y asociarla con actividades motoras, mentales, experiencias sensoriales o vivencias emocionales muy complejas en el ser humano despierto mientras desarrolla con normalidad tareas o actividades mentales (Figura 11).

En el campo estructural, en pocos años hemos pasado de la tomografía axial computarizada, que ofrece imágenes de cortes del cerebro mucho más precisos que la radiografía convencional a la imagen por resonancia magnética (RM), que proporciona una imagen volumétrica y de densidad del tejido cerebral con una resolución espacial de 1mm usando un equipo convencional de 1.5 teslas y llega a alcanzar con los equipos de 3 o más teslas una resolución en el cerebro humano en el rango de fracciones de milímetro. Esta nueva neuroanatomía está ofreciendo datos muy importantes, no sólo como elemento diagnóstico de lesiones y tumores, sino también relativos al desarrollo y plasticidad cerebral, asociando volúmenes de áreas corticales y subcorticales con parámetros funcionales muy diversos, como por ejemplo el cociente intelectual, algunas capacidades cognitivas complejas o los trastornos cognitivos o afectivos. Finalmente, la imagen con tensor de difusión (ITD) permite trazar los tractos nerviosos con gran claridad y con ello definir *in vivo* las conexiones entre áreas específicas del cerebro asociadas a lesiones o a funciones cognitivas normales.

Seguramente, sin embargo, está siendo la imagen cerebral funcional no invasiva, el procedimiento que proporciona una información mas sor-

prendente y nueva en el campo del análisis integrado de la función cerebral. Tomando como base el hecho de que la actividad neuronal en áreas concretas del cerebro aumenta el consumo energético y con ello el de oxígeno, lo que se acompaña de un incremento del flujo sanguíneo local, la tomografía por emisión de positrones (PET) emplea isótopos inestables incorporados a una molécula determinada (un neurotransmisor, el agua u otro metabolito) que se captan por el área cerebral donde la actividad es mayor y son detectados por la emisión de rayos gamma que resulta de su descomposición. La principal limitación de esta técnica es la corta vida media de los isótopos, lo que exige disponer de un ciclotrón cercano y su limitada resolución espacial y temporal. En la resonancia magnética funcional (RMf), se mide el aumento de flujo sanguíneo que causa la actividad de una zona concreta del cerebro. El aumento de oxigenación provoca un cambio en el equilibrio entre oxihemoglobina y deoxihemoglobina en la sangre de la zona. Estas dos formas de la molécula de hemoglobina tienen una resonancia magnética diferente, por lo que cuando cambia su proporción se modifica la resonancia magnética de esa zona del cerebro, lo que es captado con una resolución espacial de milímetros y medida temporalmente en un rango de segundos (Figura 11). El avance tecnológico de éstas y otras técnicas de imagen, como la óptica, es constante y muy rápido. Gracias a ellas hemos entrado en un periodo en el que los procesos cognitivos y emocionales que acompañan a las más variadas actividades mentales están siendo estudiados, mediante la asociación de paradigmas bien definidos, en términos de la psicología experimental, con la secuencia de activación de distintas zonas del cerebro. En el mismo tipo de análisis holístico de la función cerebral pueden enmarcarse los registros electroencefalográficos y de potenciales eléctricos asociados a eventos, que reflejan la actividad eléctrica de amplias zonas cerebrales o de aquellas más restringidas, asociadas a un estímulo o acción especial, respectivamente. En la misma dirección, pero a través de la detección de los campos magnéticos generados por la cambiante actividad neuronal, se emplea la magnetoencefalografía. Estos procedimientos no invasivos son muy útiles en el campo diagnóstico pero su perfeccionamiento técnico está convirtiéndolos también en una excelente herramienta de investigación. Las mejores capacidades de computación de que se dis-

pone hoy, permiten analizar las complejas señales registradas con las nuevas técnicas de registro, particularmente las oscilaciones eléctricas globales que se producen en el cerebro y que parecen ir asociadas a la integración y continuidad de los procesos perceptuales, que proporcionan ese singular carácter unitario que el cerebro confiere a su imagen del mundo exterior que le rodea y a sus propias construcciones internas.

Los estudios de actividad cerebral global o regional con métodos no invasivos en humanos se complementan cada vez más con la estimulación cerebral externa, recientemente mediante la generación de potentes campos magnéticos, que provocan a su vez cambios eléctricos transitorios en el tejido cerebral. La estimulación transcranial externa (ETM) puede activar directamente o interferir con una actividad cerebral en marcha, bloqueándola. A medida que su precisión espacial y temporal progresa, el uso de esta técnica para el estudio de la localización de funciones cognitivas y para el tratamiento de trastornos cerebrales va adquiriendo mayor valor.

La estimulación cerebral profunda (DBS), a través de electrodos de estímulo implantados en áreas específicas del cerebro, se está empleando con éxito en el tratamiento de trastornos graves del movimiento y en particular del temblor y la rigidez que acompañan a la enfermedad de Parkinson. Esta tecnología para el tratamiento del Parkinson se ha extendido recientemente a la estimulación de los cordones posteriores de la médula espinal, menos invasiva e inespecífica. Pero también la estimulación cerebral profunda ha comenzado a aplicarse como indicación compasiva en los Estados Unidos de América desde 2009, en enfermedades psiquiátricas graves, que no responden a las terapias farmacológicas convencionales, en particular, en la depresión severa, los síndromes obsesivo compulsivos y la enfermedad de Tourette.

La interacción cerebro-máquina

Las posibilidades de las nuevas tecnologías a la hora de comprender y utilizar la actividad cerebral, se incrementan con la creciente potencia de los métodos de registro no invasivo de ésta, que permite computar en tiempo real masas ingentes de datos y utilizarlos para el manejo de instrumentos sofisticados, que imitan con fidelidad cada vez mayor el funcionamiento de las extremidades ofrecidos y que los

avances en ingeniería, electrónica y robótica consiguieran ya diseñar y construir.

Las posibilidades de la interacción cerebro-máquina son particularmente prometedoras en el campo de las lesiones del sistema nervioso que conducen a parálisis motoras. Experimentalmente se ha conseguido el aprendizaje del manejo de prótesis artificiales por el cerebro de un mono, registrando con microelectrodos los grupos neuronales que llevan a cabo esa función normalmente y utilizando tal actividad para que el animal aprenda a mover la prótesis. Algo similar se consigue con la actividad electroencefalográfica externa vinculada a otra función, que sujetos humanos paralizados que aprenden a modularla para mover un cursor en la pantalla de un ordenador o una prótesis artificial (Figura 13).

La administración directa de fármacos en regiones específicas del sistema nervioso mediante 'sistemas inteligentes' que ajustan la dosis precisa a administrar en función de parámetros externos, es otra muestra de las capacidades de las nuevas tecnologías en el tratamiento de las patologías nerviosas y se emplea ya, por ejemplo, como terapia en el dolor neuropático y canceroso.

¿Quo vadis, neurociencia?

Resulta evidente, de todo lo expuesto más arriba, que los avances en el conocimiento del sistema nervioso están teniendo lugar en paralelo y a niveles diferentes, desde el nivel más molecular al integrativo y se producen con aproximaciones muy diferentes. Unas en el campo de la biología (biología molecular y celular, genética, biología del desarrollo, inmunocitoquímica, anatomía, neurofisiología, farmacología, psicología experimental, patología neurológica y psiquiátrica...), y otras con la aportación de disciplinas no biológicas, como la química, la física, las matemáticas, las ciencias de la computación o la ingeniería. De todo ello va emergiendo una comprensión, cada vez más detallada, de cómo la maquinaria del cerebro lleva a cabo sus funciones sensoriales, motoras y vegetativas pero también y sobre todo, un conocimiento mejor de lo que se califica como funciones cognitivas. Éstas abarcan la percepción, la atención, las emociones, el aprendizaje y la memoria, las representaciones simbólicas como el lenguaje, el cálculo o la música, el razonamiento y la solución de problemas, la toma de decisiones, la elaboración de conductas complejas y como culminación, la consciencia.

Sin embargo, resta mucha investigación experimental por hacer antes de que pasemos de una visión mayoritariamente subjetiva y cultural de las funciones cognitivas a su comprensión científica plena. La evolución, del concepto de inteligencia, puede servir para ilustrar el largo camino que queda aún por recorrer. La inteligencia se ha entendido históricamente como la capacidad de razonar y resolver problemas. Esta concepción se ha ido ampliando e incluido dentro de ella diferentes habilidades humanas, como la capacidad lingüística, la musical, las habilidades de cálculo, la creatividad artística, la capacidad de percibir y empatizar emocionalmente con los demás e incluso la destreza en el deporte. Por eso, algunos psicólogos describen de manera operativa a la inteligencia como una potencialidad biológica para procesar la información de modo tal que se resuelvan problemas o se generen productos válidos para una o más culturas. Desde la perspectiva de la neurociencia experimental, la inteligencia como función cerebral no ha sido delimitada todavía con suficiente precisión. Sir Francis Galton, pariente de Darwin, estuvo entre los primeros que, entendiéndola esencialmente como una capacidad de razonar y solucionar problemas, sugirió que constituía una cualidad hereditaria de los seres humanos y trató de medirla. Hasta finales del siglo XX, los psicólogos cuantitativos han considerado de manera casi generalizada la inteligencia como un rasgo general unitario (inteligencia general o 'G') que puede medirse con el cociente intelectual o IQ. En contraposición, en 1983 Howard Gardner introdujo el concepto de 'inteligencias múltiples', como facultades relativamente autónomas. Distinguió así, inicialmente, siete inteligencias diferentes que se ejemplificaban por vocaciones sólidamente sustentadas en tales tipos de inteligencia: el poeta en la inteligencia lingüística, el músico en la musical, el vendedor en la interpersonal, etc. A estos tipos iniciales, Gardner ha añadido muy recientemente, aplicando criterios biológicos evolucionistas o basados en las patologías cerebrales, dos tipos más la 'inteligencia naturalista' y con ciertas reservas, la 'existencial'. La 'inteligencia emocional' es otro concepto fundamentalmente cultural que se apoya en esa misma base teórica y pretende ofrecer un marco conceptual con el que explicar la observación repetidamente confirmada en el entorno social, de que existen personas con destacados niveles de razonamiento abstracto y valores de IQ alto y

una deficitaria capacidad de comunicación e interrelación personal o viceversa. Estas teorías, que tienen una influencia importante en la educación y en el mundo de la gestión y organización laboral y empresarial, están, sin embargo, basadas en gran medida en observaciones e interpretaciones de la conducta humana de carácter empírico y en cierta medida especulativo, si bien poseen la utilidad de ofrecer un útil sustento teórico y metodológico a actuaciones organizativas y educativas en el presente contexto social. No obstante, las bases neurobiológicas del constructo que denominamos 'inteligencia' están solamente empezando a establecerse por la neurobiología moderna. La distribución de las funciones cognitivas y emocionales en áreas diferentes del cerebro habla en contra de una visión unidimensional de la inteligencia y a favor de sustratos cerebrales diferenciados para los distintos matices de lo que hoy llamamos inteligencia general. Sin embargo, desde una perspectiva científica, resulta prematuro y posiblemente simplista, tanto otorgar un carácter unitario a la 'inteligencia general' como disociar a ésta en elementos biológicamente distintos y autónomos basados en observaciones subjetivas, como pretende la teoría de las 'inteligencias múltiples'. Ésta y otras muchas cuestiones relativas a cómo se producen los procesos mentales en el hombre en términos operativos, sólo podrán ir contestándose a medida que conozcamos con mayor precisión el funcionamiento y la interacción de los diferentes circuitos neuronales en el ser humano.

Del progreso científico en la investigación del cerebro cabe esperar una mejora gradual en el diagnóstico, la prevención y el tratamiento de las enfermedades neurológicas, incluyendo, por supuesto las llamadas 'enfermedades mentales', que constituyen un grave problema personal, social y económico en el mundo moderno. En 2006 se estimó que un 27% de la población europea adulta (alredor de 83 millones de personas) se había visto afectado por una enfermedad mental en el último año. La ansiedad, la depresión y la dependencia de drogas son las más frecuentes disfunciones cerebrales. En conjunto, las enfermedades del sistema nervioso son responsables del 23% de los años de vida perdidos prematuramente y el 50% de los vividos con enfermedad por los europeos y su costo económico se ha calculado en 829€ por habitante al año, lo que corresponde a un gasto anual de 386.000 millones de € solo en la Unión Europea (Figura 14).

Si las consecuencias sociales de curar las patologías del cerebro como resultado de la investigación neurobiológica pueden ser muy importantes, aun más lo serán las repercusiones de un mejor conocimiento del cerebro en la vida diaria de los humanos del mañana (Figura 15). La nueva información, científicamente contrastada, de las capacidades y condicionantes biológicos del cerebro humano, sin duda cambiará muchas concepciones filosóficas, religiosas, legales y sociales, profundamente arraigadas en la cultura humana. Por una parte, permitirá definir con mayor precisión los límites de la libertad y la responsabilidad individuales, la dependencia genética de las capacidades intelectuales y emocionales y los condicionantes biológicos de los diferentes patrones de la conducta individual y colectiva de los seres humanos. Ello sin duda afectará profundamente la valoración ética y social de temas tan conflictivos como la violencia, la responsabilidad legal, la conducta sexual, el aprendizaje y la educación o la búsqueda del placer y la recompensa social. Por otro lado, se abrirán posibilidades insospechadas de modificación, mejora o manipulación de las funciones cerebrales individuales y las conductas colectivas, cuyas consecuencias sociales y éticas empezamos ya a vislumbrar y que, sin duda, requerirán un profundo debate social, aún pendiente. La exploración del cerebro aparece así como la más apasionante aventura científica para la investigación del siglo XXI.

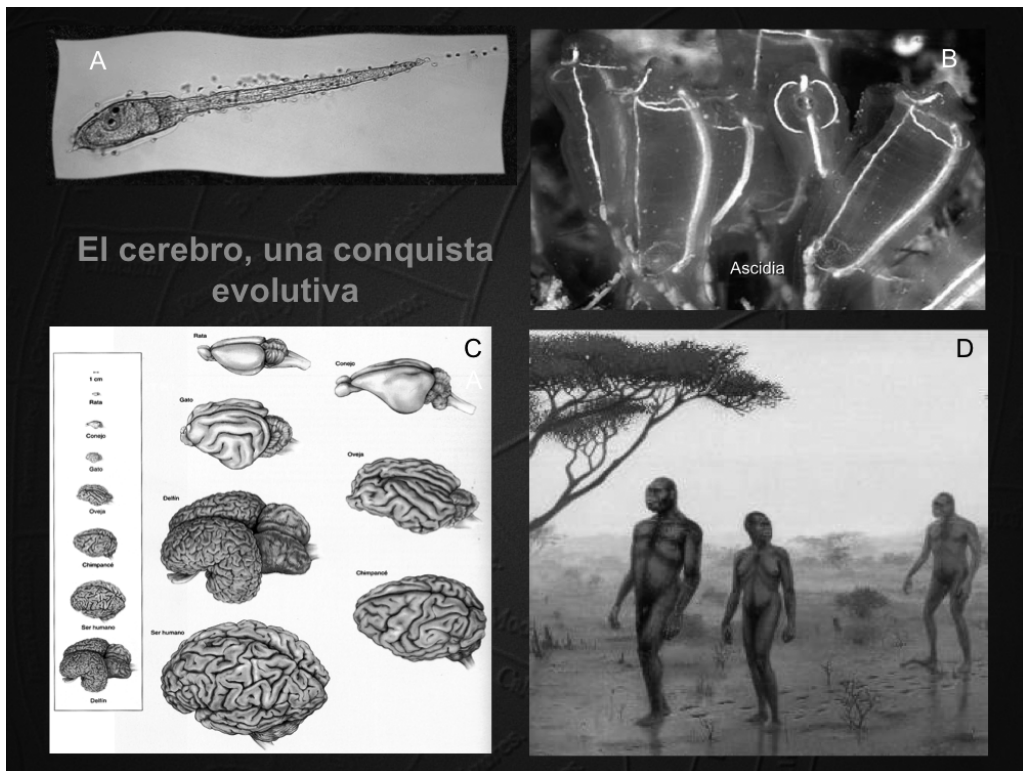
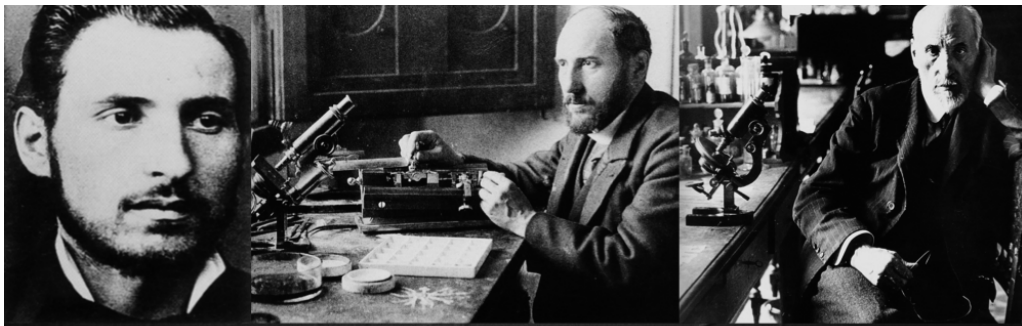


Figura 1



Figura 2



Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), fundador de la neurociencia moderna

“Sólo el conocimiento exacto de la textura del sistema nervioso permitirá averiguar el cauce material del pensamiento y de la voluntad y sorprender la historia íntima de la vida, en su duelo perpetuo con las energías exteriores..” (« Recuerdos de mi vida »)

Figura 3

Aproximaciones experimentales al estudio del cerebro:
Reduccionistas y Holísticas

El cerebro humano:
≈100.000.000.000 neuronas

Javier de Felipe:
Bosque neuronal

Figura 4

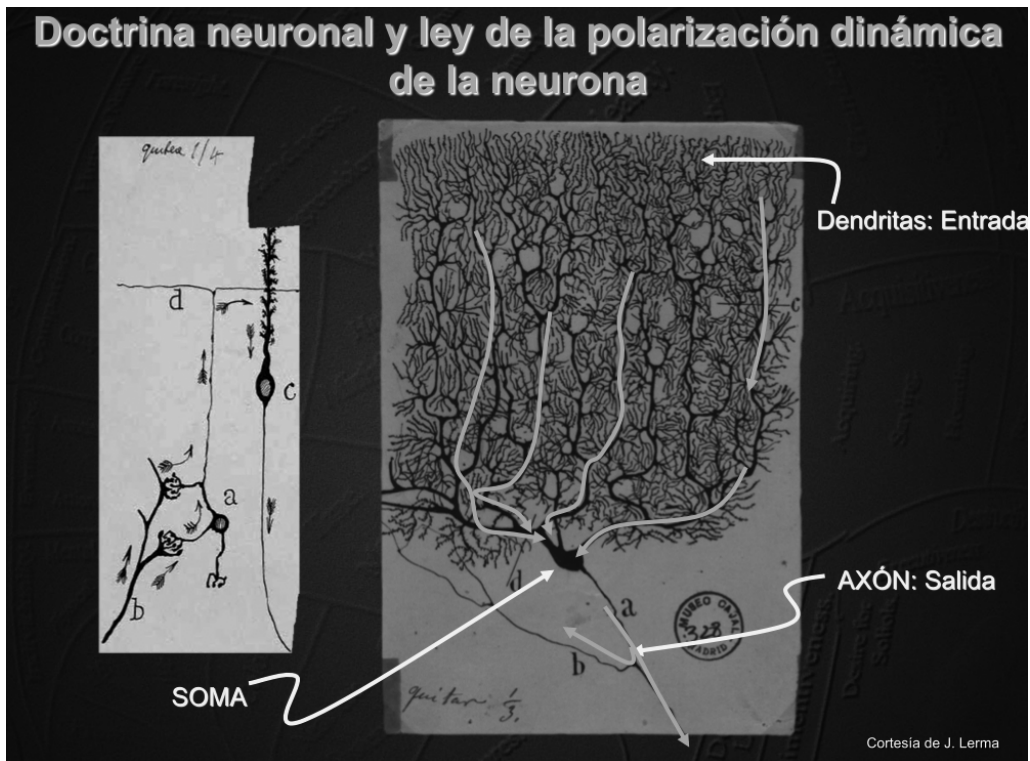


Figura 5

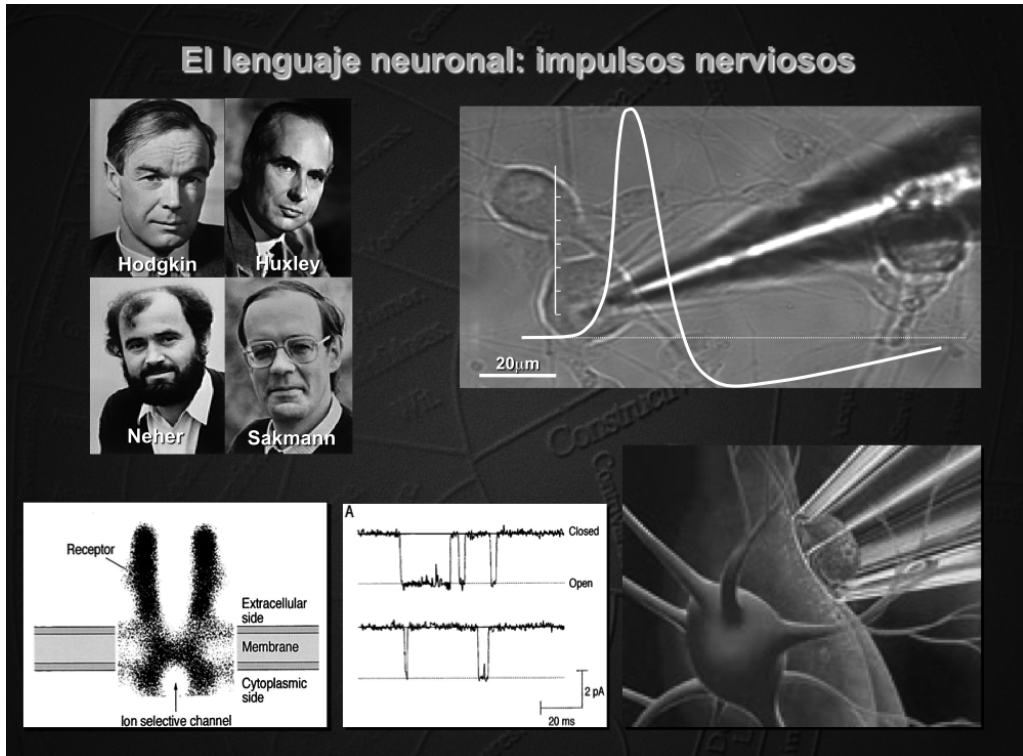


Figura 6

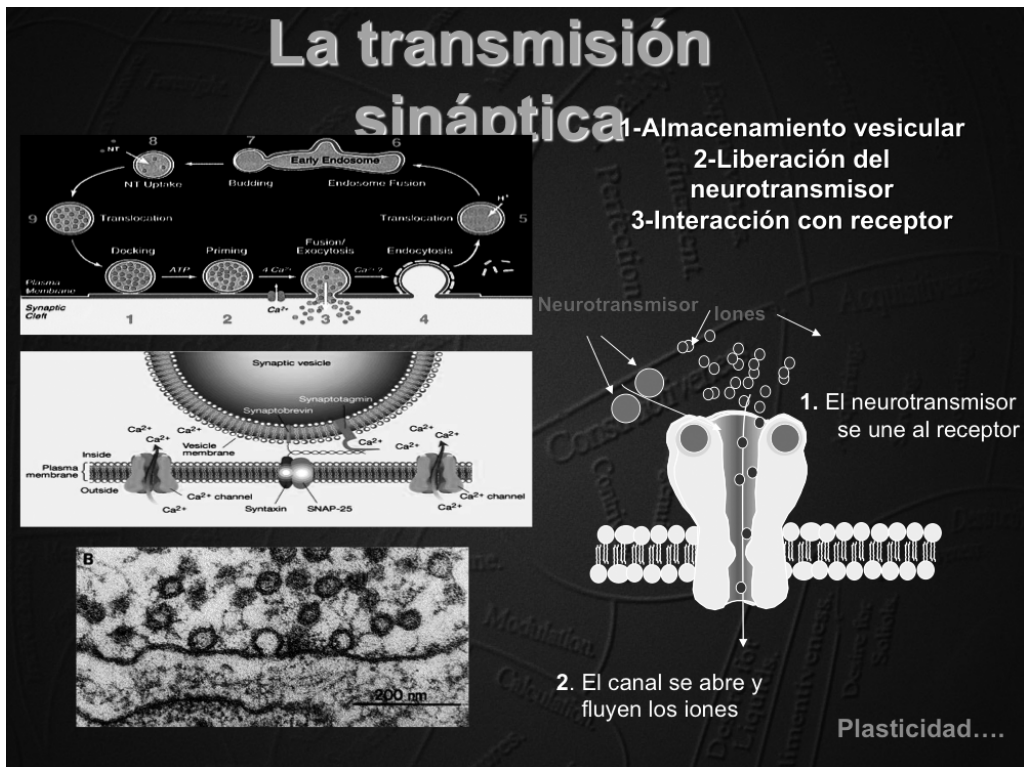


Figura 7

Principales Neurotransmisores

Molécula Transmisora	Efecto	Localización
Acetilcolina (ACh)	-, +	SNC, unión neuromuscular
Serotonina 5-Hydroxytryptamina (5-HT)	-, +	SNC, otras células
GABA	-	SNC
Glutamato (Glu)	+	SNC
Glicina (Gly)	+, -	Médula Espinal
Noradrenalina (Norepinefrina)	+	SNC, nervios simpáticos
Dopamina	+, -	SNC
Adenosina	+, -	SNC, nervios periféricos
ATP	+, -	Neuronas simpáticas, sensoriales
Oxido Nítrico (NO)	+, -	SNC, tracto gastrointestinal, corazón

Figura 8

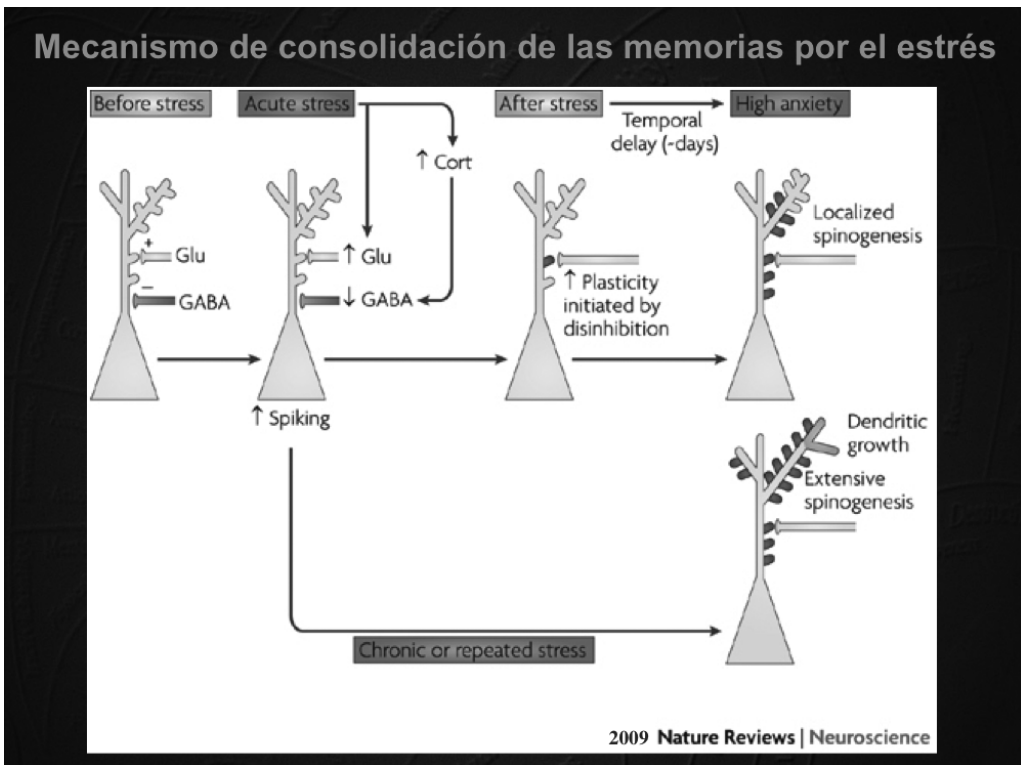


Figura 9

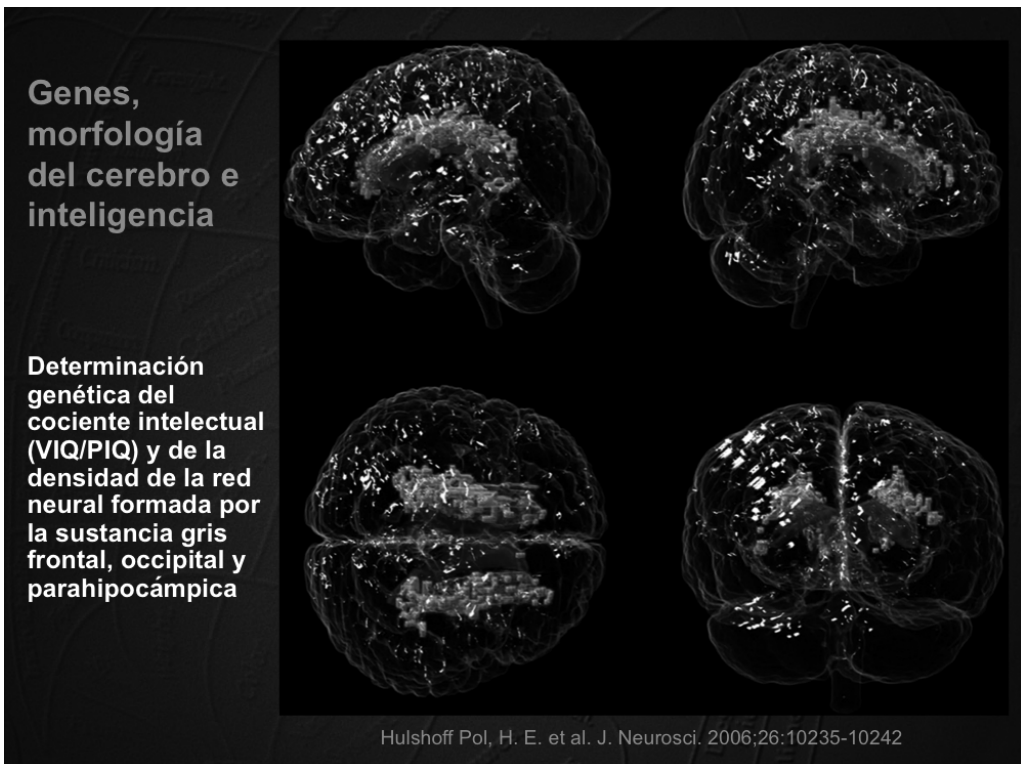


Figura 10

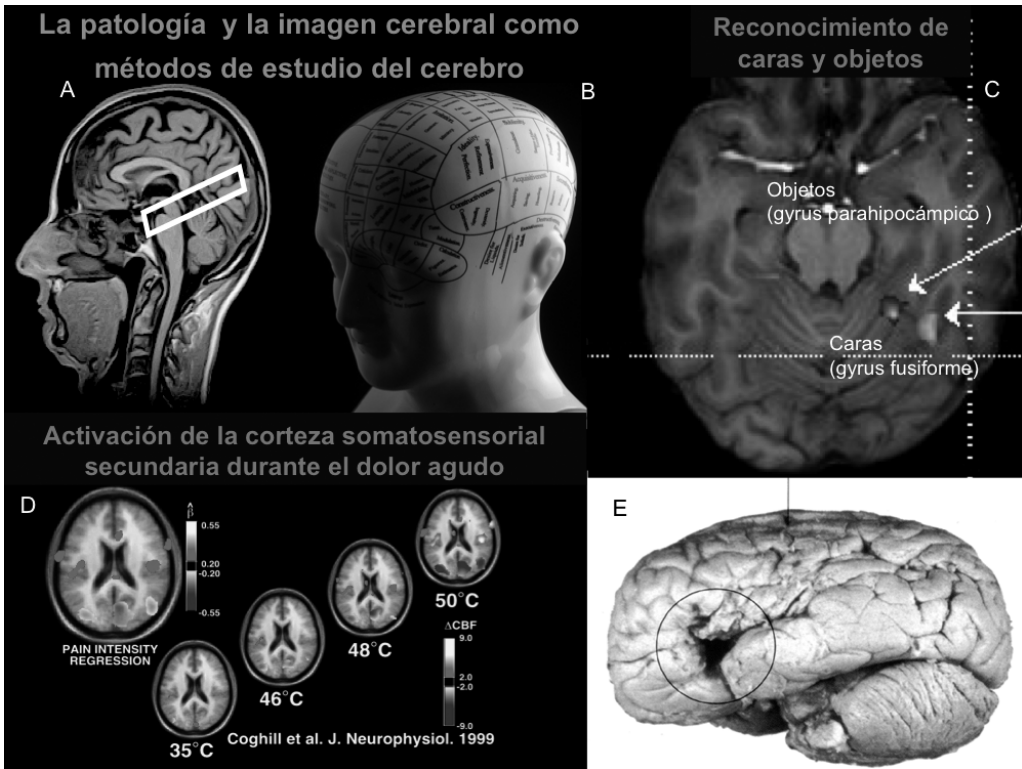


Figura 11

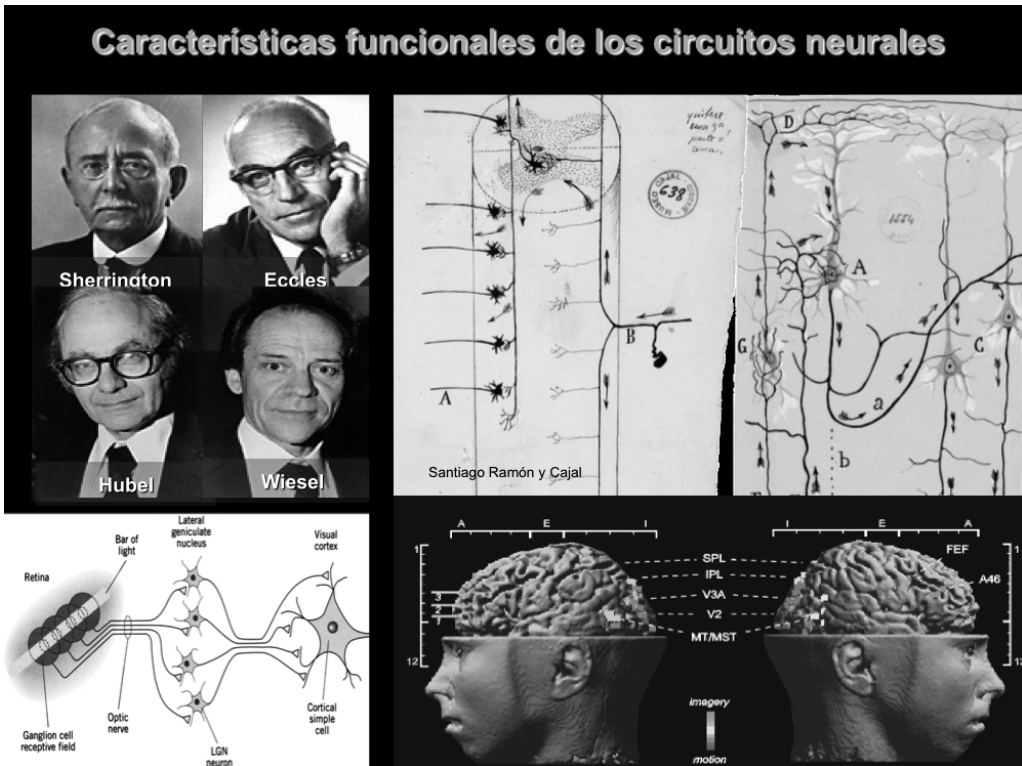


Figura 12

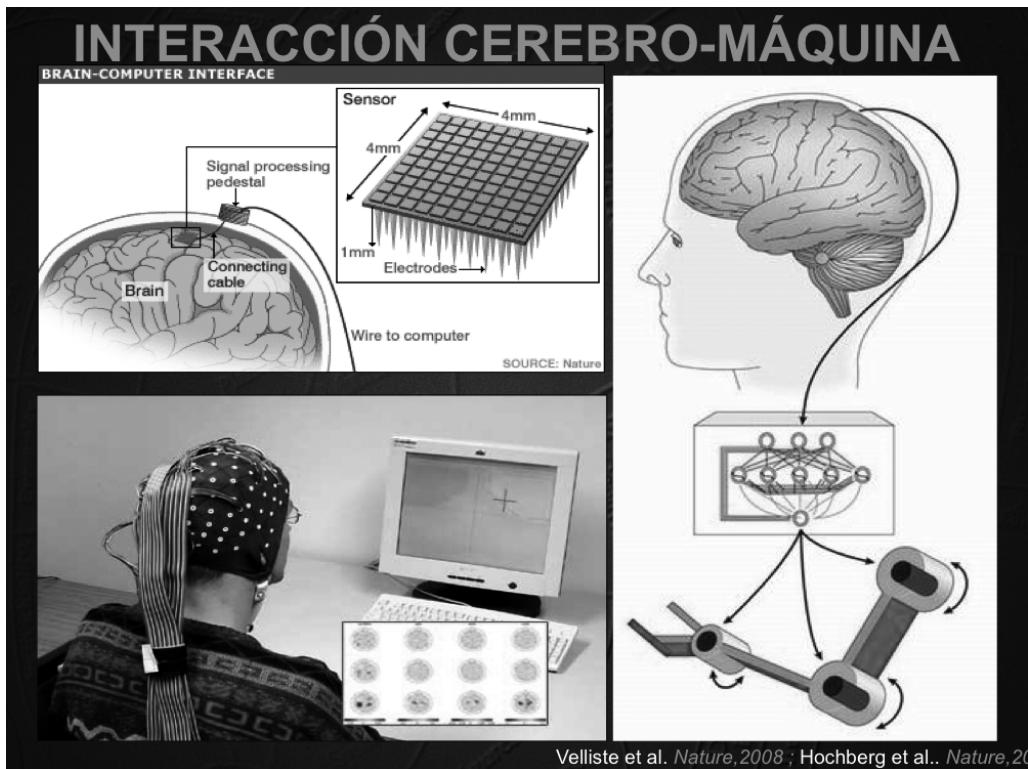


Figura 13

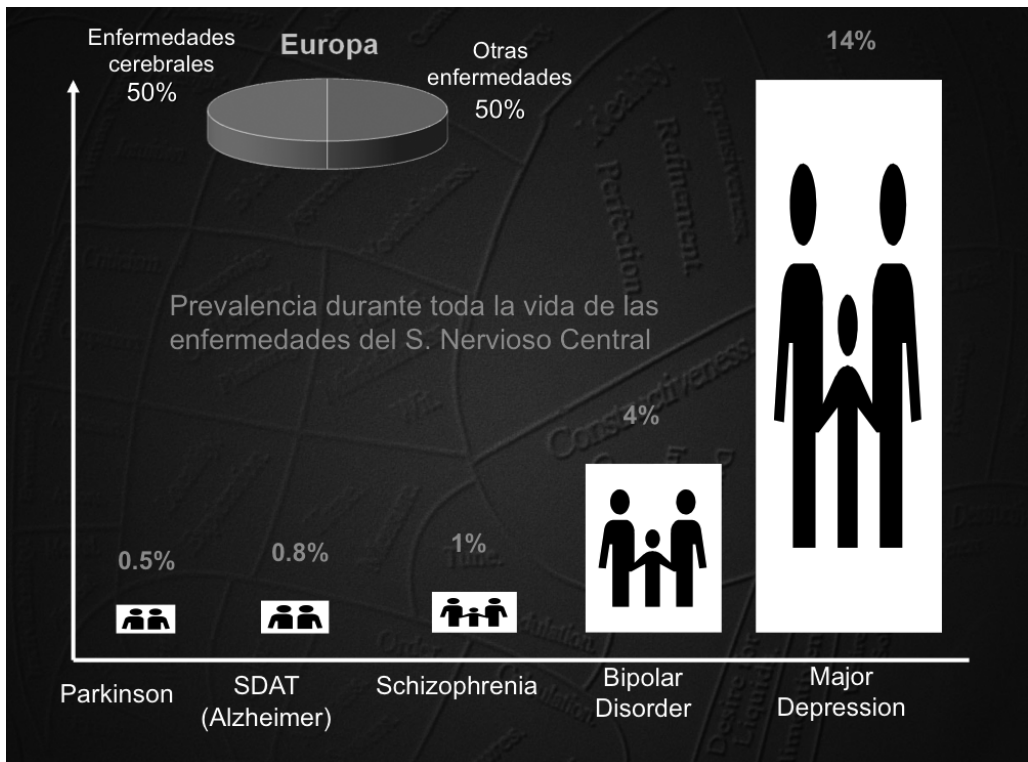


Figura 14

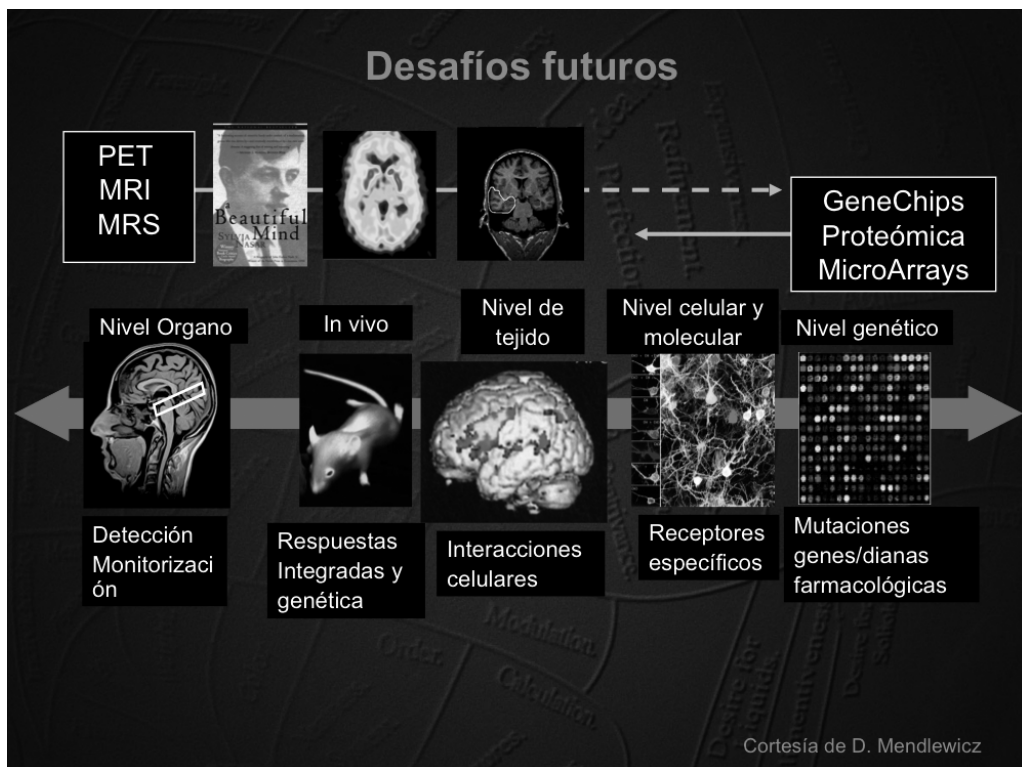


Figura 15

Perspectives and challenges in brain research

Carlos Belmonte

*Institute of Neurosciences of Alicante
Miguel Hernandez University-CSIC*

The Brain, a Product of Evolution

The human brain, despite its tremendous complexity, is not a magical organ but an especially brilliant example of how evolutionary pressures have led to the biological diversity of the species, which inhabit the Earth. Rodolfo Llinás has proposed that the need to direct and coordinate movement was the most important evolutionary force in the appearance of the brain and he argues, as an example, the ascidia or sea squirt, a tunicate marine invertebrate, which in its larvae stage possesses a rudimentary brain that helps it to direct its movement in the water to its final destination, a rock, to which it adheres with its mouth. At that moment, the brain is reabsorbed and becomes a mere digestive sac, open to the water, from which it obtains its nutrients. From the elementary nervous systems of the inferior animals to the sophisticated brain of the individuals belonging to the human species, the long and torturous path of evolution had led this organ to take on new capacities, which range from exploring the outer world, by means of the detection and interpretation of one part (minuscule, in fact) of the changes in the energy spectrum of the universe, to the development of complex motor activities, mechanisms for social interaction or systems for protection (pain) and reward for relevant behaviours (pleasure) (Figure 1). All of this makes it possible for the human brain to perceive the world in a synthetic, continuous and coherent manner, which culminated its evolution with the acquiring of an emerging property, the conscience, a unique characteristic that furnishes the human brain with the capacity for a unified and subjective perception of the self and the reality, which characterizes this organ. It is important, nevertheless, to note that the appearance of these abilities in the human brain, acquired throughout its evolutionary process has been determined by its unique success, as is the general rule, when it comes time to develop strategies for survival and reproduction to the individual and to the species. A second aspect to be highlighted is that the brain, when it constructs a subjective view of the

world, makes mistakes in many analyses, fills in gaps with non-existent information and in the end, furnishes us with a distorted view and in many cases, an erroneous one, of the real world, in which we are immersed (Figure 2).

The Scientific Approach to the Brain

Up until only very recently, the conviction prevailed, not only among philosophers but also among many members of the scientific community itself, that the full understanding of the brain, given its overwhelming complexity, exceeded human capacity and situated the mental functions at a much higher level than the scope of scientific analysis. Nowadays, we can say that neurobiological research considers the scientific clarification as feasible, within the limits applicable to other organs and systems, concerning the material bases for the brain's operation, including those properties, which can be considered as more sophisticated, such as, for example, conscience.

The task of scientifically understanding the brain represents, nevertheless, a formidable challenge. It is considered to be made up of one hundred million nervous cells, connected to one another by an average of one thousand synaptic contacts (Figure 3). Its study requires, then, the combination of highly varied scientific disciplines and the search for new experimental approaches. The reductionist approaches have tried to understand the brain, beginning with the analysis of its more elementary components. The holistic approaches deal with the study of the brain from a global perspective, like a whole, in order to proceed from there progressively to the role played by its simplest elements. Both strategies have been used historically in neuro-scientific research and if the reductionist approach has furnished the immense majority of our current baggage of knowledge in neuroscience, the integrated analysis of the brain's functioning is undergoing a new period of major expansion with the development of new and innovating techniques for electrical recording of brain activity and cerebral imaging. These advancements will make it possible to explore the coordinated and simultaneous functioning of the different areas of the brain, with levels of spatial and temporal resolution that have been considered unattainable up until now.

Cajal, the Father of Modern Neuroscience

It was precisely a Spanish scientist, Santiago Ramón and Cajal, (Figure 4), who established for the very first time, with conclusive experimental data, the bases for the scientific accessibility to the brain, when he determined that the brain, contrary to the ideas existing in his time, was made up of independent cellular elements, nervous cells (the neuronal doctrine) connected to one another through specialized contacts, the synapses, which were organized, not in a chaotic manner, but in well-defined and highly complex circuits. These circuits follow a plan which is completed during the prolonged period of development of the nervous system and which maintains throughout one's life a marked level of plasticity. Cajal made a series of brilliant speculations, based on his strictly morphological data, in regard to the direction and sense in which the nervous impulses of the neurons were spread (the theory of dynamic polarization), the possible circuits formed in this way and the possibility that the synaptic spines of the dendrites of the cortical neurons were plastic and associated with the memory and intelligence (Figure 5). Almost all of these lucubrations have been confirmed with far more sophisticated methods many years later, which emphasized still further the brilliant investigations carried out by Santiago Ramón y Cajal as a researcher, who has unanimously earned for his efforts the highly deserved distinction of 'The Father of Modern Neuroscience'.

The Neurons and its Connections

However, since the original morphological descriptions offered by Cajal, approximately a century ago, the knowledge of the functional characteristics of the neurons and of their synaptic connections has increased in an extraordinary way, as a result of the efforts made by thousands of scientists. These advancements can be embodied by several researchers, who received the Nobel Prize for their work in neurosciences. As E. Adrian had already established in a brilliant manner at the beginning of the 20th century, the discharge of nerve impulses (also named action potentials) is the digital language, which the neurons use to communicate, through a special code determined by the frequency and temporal sequence of these nerve impulses. Ever since, we have learned that these nerve impulses are produced by a brusque and transitory change in the

electrical potential of the neurons, which is caused in turn by the coordinated opening and closing of a series of ionic channels in the membrane, which would determine the passage of ions through it (fundamentally sodium, potassium and calcium). This in turn determines the transitory genesis of the change in the potential in the neuronal membrane, which we call the action potential. The studies that made it possible to define these processes obtained the Nobel Prize in 1963 for A. Hodgkin and A. Huxley. Ever since, the molecular characteristics of the lipidic membrane of the cells and of the proteins which are inserted in it, forming ionic channels or membrane receptors, as well as the functional behaviour of the opening and closing of the ionic channels, their molecular bases and modulations, are known today with greater detail, thanks to, among other things, the new techniques, such as the patch clamp, developed by Nobel Prize winners E. Neher and B. Sakmann. Another significant discovery was the crystallography of X-rays, which made it possible for Nobel Prize winner R. MacKinnon to define the crystalline structure of some of the ionic channels, and the biochemical advancements, which have clarified the molecules for intracellular signalling that modulate the activity of those channels in the neurons (Figure 6). An important aspect of the current pharmacological treatments of many diseases, not only of the nervous system, are based on interfering with the activity or expression of the channels of the membrane, which would make it possible to modify the generation of nerve impulses in the neurons and thereby with it the message that they are sending, as well as other cellular functions, dependent as well upon the activity of the ionic channels.

The second aspect of cellular neurobiology in which particularly important advancements have been produced in recent decades is that of synaptic transmission. This term was minted by one of Cajal's admirers and also a Nobel Prize winner in his own right, C. Sherrington. A few years later, O. Loewi and H. Dale discovered and characterised the release of chemical neurotransmitters through the pre-synaptic nervous terminations. These neurotransmitters acted on receptor proteins in the post-synaptic membrane of the neuron and as they attached to membrane receptors, they produced opening or closure of ionic channels thereby causing electrical changes. The analysis of the micro-

sopic structure of the synapses, definitive and irrefutable proof of Cajal's neuron theory, made it possible to discover in detail the properties of the synaptic vesicles and the dynamics of their formation, emptying and recycling (Figure 7). The pharmacological and biochemical identification of the different neurotransmitters, which are released by the different neuronal types (Figure 8) and of the post-synaptic receptors with which they interact, has evidenced the functional variety of the synapses. The molecular analysis of the more than one hundred specific proteins that make up its different elements is enabling us to understand step by step, the sub cellular dynamics of the synaptic transmission and its modulatory mechanisms.

The development of the concept of inhibition was critical for a better understanding of the interactions between the groups of neurons in the nervous system. In fact, in addition to the activating action of one neuron over another, carried out through excitatory synapses, the processes of reduction of the activity or the silencing of a neuron due to the action of inhibiting synapses, plays an essential role in the final construction of the integrated activity of the nervous system. Cajal did not foresee in an explicit manner the importance of the inhibition. C. Sherrington, nevertheless, had observed that a reflex-evoked response due to the stimulus of a nerve could be depressed by the parallel stimulation of another afferent nerve. Many years later, the existence of inhibitory mechanisms in the nervous system on a synaptic level was evidenced with the intracellular registration and the verification that the γ -amino-butyric acid (GABA) was a neurotransmitter inhibitor on the brain. Nowadays, we know that the net neuronal activity in the nervous system is the result of a complex combination of activation and inhibition, which affects different parts of the neuron (dendrites, soma, axon) determining in the end the individual characteristics of discharge of each one of them. The proof that the inhibiting synapses play an essential role in the neuronal interactions was elegantly exemplified in a pioneering manner in the simple model of the horseshoe crab eye (*Limulus Polyphemus*), with the observation that in its retina, the highly illuminated neurons inhibited the lesser illuminated ones which surrounded it, thus silencing them entirely. This created a halo of inhibition that served to exaggerate the sensorial message of

contrast. This lateral inhibition, as a mechanism for reinforcing the contrast, is a general process, which also takes place in the relay nuclei of the ascending channels of all of the sensorial modalities, and their description earned the Nobel Prize for its discoverer, H.K. Hartline.

Considering the fundamental importance of the exciting and inhibiting synaptic transmission in the nervous system, it is not surprising that the key to the current therapies for many of the diseases of the nervous system, is centred around the identification of the neurotransmitters and/ or the post-synaptic receptors involved in the functioning of the circuits which support those nervous functions that are altered by the disease. Modern neuro-pharmacology seeks to be able to interfere in an increasingly more selective and specific manner on the processes of synthesis, release, elimination and recycling of the different neurotransmitters, on their union to their post-synaptic receptors or on the expression, affinity or molecular characteristics of said receptors, in the search for an effective treatment for the most diverse nervous diseases. We should not forget either that the recreational or abuse drugs, exercise their action to a great extent, by imitating antagonizing or interfering with any the processes which occur in a natural manner in the synaptic transmission. For example, cocaine acts by interfering with the re-uptake of the neurotransmitter dopamine released in the so-called 'reward circuits' in the limbic system of the brain and this leads to its more prolonged and intense synaptic action, causing mood swings and behavioural changes which characterize the euphoric effects of this drug.

Another of the more dynamic fields of study in neuroscience today is based on the concept, also advanced by Cajal, that the synapses is plastic in space and time. The development of the brain, from the prenatal period to adult age, is characterised by an active, continuous and delicate process of formation and pruning of connections between the different neuronal groups. The process of construction of the complex cerebral architecture is governed in a very precise manner from the earliest stages of the brain's development and it is based on mechanisms of attraction and repulsion of the neurons in movement and the axons in growth, by means of chemical substances (growth factors) that are released locally in a programmed manner. They direct the synchronized movement of neurons and

axons towards their target sites, determining the final architecture of the adult organ. R. Levi-Montalcini identified the nervous growth factor (NGF) a fundamental molecule among the many discovered afterwards, for the survival and growth of the nervous cells. In addition to earning Levi-Montalcini the Nobel Prize for her discovery, this finding inaugurated a highly fruitful period, in which we continue to be immersed at present and which is aimed at defining the mechanisms that govern the dynamics of the signalling molecules involved in the navigation of the axons in the brain undergoing development and the characterization of the genetic and epigenetic elements that determine it.

The Development and Plasticity of the Brain

The synaptic plasticity determines that the final organization of the adult brain, in regard to its microscopic connections, is not established in a rigid manner, and throughout its life the formation of new synapses is being continuously produced, along with the disconnection of some of the existing ones. In recent years, thanks to the advancements achieved in the techniques of *in vitro* and *in vivo* cellular imaging and the progress made in the field of molecular genetics, we have studied in great depth the structural, electro-physiological, genetic and molecular mechanisms that govern the processes of formation and synaptic consolidation in the adult brain. These mechanisms prove to be particularly surprising due to their speed and dynamic nature and the fact that they make up the biological fundament for such complex cerebral functions as the learning process, the memory, the consolidation of specific behavioural patterns, the development of an addiction to drugs, the persistence of chronic pain or the capacity for a certain functional recovery after cerebral lesions, to cite just a few examples (Figure 9).

The advancements made in scientific understanding of the nervous system on cellular and molecular levels have been obtained to a great extent thanks to the advent of new techniques and experimental approaches. They were initially morphological, macroscopic and microscopic methodologies. Then came the use of functional electrophysiological methods. In the last few years, it has been the application of molecular biology and genetics methods to neurobiology, what has furnished the most information on the study of the

brain. The application of genetic methods to the study of the development of the nervous system is taking on extra special importance, and they are also proving very useful as well for determining the weight of the genetic and epigenetic factors on this development. They are valuable, as well, for defining the corresponding limits and conditionings and for determining the phenotypical, behavioural and characterological characteristics, or to establish the predisposition to certain diseases in the adult subject (Figure 10). The identification of the genes whose expression, repression, silence or mutation end up defining the functional patterns of each human brain and its possibilities of modulation in terms of environmental influences, continues to be one of the great fields open to neurobiological investigation. Unfortunately, the possible concrete association of this knowledge to the understanding of the complex, normal and pathological human behaviours is still quite distant.

The Integrated Functioning of the Brain

The advancements achieved in the individualized analysis of what the neurons are like, how they work on a molecular and cellular level and how their activity, connections and survival are conditioned by external, immunological, hormonal and vascular factors, do not really answer, however, the more central question of neurobiology, which continues to be: How does the interaction between all those cellular types end up leading to the appearance of the emerging properties that generate the complex sensorial, cognitive, affective and motor functions resulting from the integrated operation of the brain?

The intelligent observation in the past on the part of clinicians, of the harmful effects of cerebral lesions on human behaviour has been furnishing highly valuable and pioneering information in regard to the functional role of the different areas of the brain. It will suffice to recall the contributions made by Paul Broca and Carl Wernicke, in the second half of the 19th century, when they defined the areas involved in the language, thanks to the study of the brains of patients who had suffered cerebral damage due to vascular disorders or tumours, or the data obtained from patients suffering from accidental or surgical lesions to the frontal lobe that led to attributing to this region of the brain a fundamental role in the social, emotional and affective

control of a person's behaviour, to cite just a few examples. Based on those studies and subsequent, more sophisticated ones, with electrical stimulation of the motor and sensory cerebral cortex in conscious patients, initiated by Penfield in the first half of the 20th century, a division was established of the brain into functional areas, which has served as a road map for clinical neurology for more than a century. It also led to exaggerations like that of F. Gall and his followers, who at the beginning of the 19th century proposed that it was possible to determine the nature and the characteristics of the personality, as well as a person's character logical tendencies according to the shape of the cranium determined by the variable growth of the underlying cerebral areas and years later to the use of the frontal lobotomy as a questionable therapeutic procedure (Figure 11).

The functional analysis of the nervous circuits was initiated on the spinal medulla by Charles Sherrington and expanded several years later with electro-physiological recording techniques using microelectrodes by another Nobel Prize winner, John Eccles. This type of studies provided more precise and coherent information on how the neurons function individually as integrating units of the synaptic information, and how they are connected to one another forming functional circuits in which the excitation-inhibition combination and the integrated functioning of the network determine the appearance of emerging properties which were not present in its individual elements (Figure 12). The electrophysiological, simultaneous recordings of individual neurons within nervous circuits involved in complex sensorial functions, such as vision, made it possible to define the hierarchical organization of neural circuits on ascending levels of growing complexity, from the retina to the cerebral cortex. The studies on the processing of visual information by the cerebral cortex carried out by David Hubel and Torsten Wiesel opened the way to correlating the cortical neuronal activity with complex images, which are being drawn up by processing the spot-like information from the photoreceptors of the retina on ascending relay circuits of growing complexity. The neuronal interactions that make it possible to combine the peripheral fragmentary information and form coherent images, are extended not just from one specific sensorial modality, but successively to that of several modalities, between

one another, making it possible to combine, for example, in the case of the sense of taste, the information on the flavours with the tactile and thermal characteristics on the mouth, resulting in a richer and more complex sensorial experience. And finally, it leads to the integrated and continuous perception of the information coming from the outside world, which the brain is building up at each moment. We are talking, nevertheless, about neuronal networks made up of hundreds of thousands of elements interconnected through millions of synapses, whose dynamic study requires a capacity for data analysis, beyond the possibilities of a human being's manual calculations. Fortunately, the application of the latest advancements in mathematics and information processing to the functional study of the neuronal networks are beginning to make it possible to break down the functioning of the complex neuronal circuits and associate them with the sensorial, motor, cognitive or affective functions they may carry out. This is possibly the most difficult and least studied area of brain research, but it is also the one that may allow us to understand in an objective and complete manner the neuronal fundamentals of brain functioning.

In parallel with the progress in the electro-physiological characterization of specific neuronal circuits, aimed to obtain a detailed mechanistic explanation of the different cerebral functions, new techniques in structural and functional imaging of the brain as well as in non-invasive recording of the electrical or magnetic cerebral activity were developed in the decade of the 1990's supported like the previous ones on the power of innovating computational methodologies. They made possible for the first time to obtain images in real time of the activity of specific areas of the brain and to associate them with physical and mental activities and with complex sensory and emotional experiences in conscious human beings (Figure 11).

In the field of structure-function relationships in the brain, We have progressed in just a few years in the visualization of the human brain, from the computerized axial tomography (CAT Scan which offers images of brain sections much more precise than the conventional x-rays, to the structural magnetic resonance imaging (MRI) which furnishes a volumetric image and one of the density of the cerebral tissue with a spatial resolution of 1 mm or less depending on the resolution of the in-

strument.. This new neuro- anatomy is offering very important data, not only as a diagnostic tool for brain lesions and tumours, but also one for studying cerebral development and plasticity, associating volumes of cortical and sub cortical areas with highly diversified functional parameters, such as for example, the intellectual quotient (IQ), complex cognitive capacities and the cognitive or affective disorders. And finally, the diffusion tensor imaging (DTI) makes it possible to look at the complex network of nerve fibers connecting the different brain areas, tracing the nervous tracts with greater clarity and so define *in vivo* the connections between specific areas of the brain associated with normal cognitive functions and lesions.

Nevertheless, it has been the non-invasive functional cerebral imaging the procedure which furnishes a most surprising and new information in the field of integrated analysis of the cerebral function. Techniques for functional cerebral imaging are based on the fact that neuronal activity in specific areas of the brain increases the energy consumption which is accompanied by an increase in the local blood flow. The positron emission tomography (PET) uses unstable isotopes incorporated into a specific molecule (a neurotransmitter, water or another metabolite) which are captured in the cerebral area where the activity is greater and which are detected by the emission of gamma rays resulting from their decomposition. The main limitation of this technique is the short average life of the isotopes, which need to have a cyclotron nearby, as well as its limited special and temporal resolution. With the functional magnetic resonance (fMRI), we measure the increase in local blood flow caused by the activity in a specific area of the brain. The increase in oxygenation needs provokes a change in the equilibrium between the oxy-haemoglobin and desoxy-haemoglobin contained in the blood of the area. These two kinds of haemoglobin molecules have a different magnetic resonance, and so when their proportion is changed, the magnetic resonance of that area of the brain is also changed, and this is captured with a spatial resolution of millimetres and measured temporally within a range of seconds (Figure 11). The technological advancements of these methods and other more experimental imaging techniques, such as the optogenetics, are continuous and very rapid. Thanks to them, we have entered into a period in which the

cognitive and emotional processes, which accompany the most varied mental activities, are being studied by means of the association of well-defined paradigms, in terms of experimental psychology, with the sequence of activation of different areas of the brain and hopefully in a not too distant future, of specific brain circuits. In the same type of holistic analysis of cerebral functions, electro-encephalographic, and field potential recordings, which reflect the electrical activity of broad or restricted cerebral areas, are associated with specific motor, sensory and cognitive activities. In the same direction, but through the detection of the magnetic fields produced by the changing neuronal activity, the magneto-encephalography is used. These non-invasive procedures are very useful in the diagnostic field but their technical perfection is also turning them into an excellent research tool. The best capacities for computation available today make it possible to analyze the complex signals recorded with these new registration techniques, especially the global electrical oscillations that are produced in the brain and which seem to be associated with the integration and continuity of the perceptual processes. These processes furnish that unique unitary nature which the brain confers to its image of the outside world.

The studies of global and regional cerebral activity with non-invasive methods in human beings are being complemented more and more with external cerebral stimulation, recently by means of the generation of strong magnetic fields, which provoke, in turn, transitory electrical changes in the cerebral tissue. The external trans-cranial stimulation (ETM) can directly activate or interfere with a cerebral activity already under way, by blocking it. As its spatial and temporal precision progresses, the use of this technique for the study of the localization of the cognitive functions and for the treatment of cerebral disorders takes on greater value.

The deep brain stimulation (DBS), through stimulus electrodes implanted in specific areas of the brain, is also being used successfully in the treatment of serious disorders of movement and in particular in the trembling and the rigidity which are characteristic of Parkinson's disease. This technology for treating Parkinson's has been extended recently to the stimulation of the posterior cords of the spinal medulla, as it is less invasive and non-specific. However, in addition, the deep brain stimu-

lation is now being applied for the first time as a compassionate recommendation in the United States since 2009, for treating serious psychiatric diseases, which do not respond to the more conventional pharmacological therapies, in particular, in cases of severe depression, compulsive and obsessive syndromes and the Tourette disease.

The Brain– Machine Interaction

The combination of the new computer technologies with the information provided by the non-invasive registration methods is making possible to calculate in real time huge masses of data and use them to modelize brain functions or for the handling of sophisticated instruments. The latest advancements in engineering, electronics and robotics have now managed to design and build equipments that imitate with increasingly greater fidelity the functioning of the brain and of the muscles and articulations that the brain commands.

The possibilities of the brain - machine interaction are particularly promising in the field of lesions to the nervous system that lead to motor paralyses. On an experimental basis, it has been possible to make a monkey's brain learn to handle an artificial prosthesis, by registering with electrodes the neuronal groups which carry out that function normally, and using such an activity to control a computer that moves an artificial arm, so that the animal learns to move the prosthesis. Something similar is achieved with the recording of brain electrical activity in that paralyzed human subjects, that they learn to modulate in order to move a cursor on a computer screen or an artificial prosthesis (Figure 13). Finally, in recent times images recorded with a TV camera have been transformed by computers into electrical signals that are transferred through implanted stimulating electrodes to the retina or to visual areas of the brain of blind subjects. This allowed them to visually recognize objects and letters captured by the TV camera.

Finally, direct administration of drugs in specific regions of the nervous system by means of 'intelligent systems' which adjust the precise dosage to be administered in terms of external parameters, is another example of the capacities of new technologies in the treatment of nervous pathologies , as for example neuropathic and cancer-associated pain, for example.

Quo Vadis, Neuroscience?

It proves evident, in view of the foregoing, that the latest advancements in the knowledge and understanding of the nervous system are taking place simultaneously at different levels, from the most molecular level to the integrative one, and are being obtained applying very different approaches. They are also the consequence of important advancements in general biology (molecular and cellular biology, genetics, developmental biology, immunology, anatomy, neurophysiology, pharmacology, experimental psychology, neurology and psychiatry, etc.) and in others scientific areas , including non-biological disciplines, such as chemistry, physics, mathematics, computational sciences or engineering. From all of them, a comprehension emerges which is increasingly more detailed, as to how the machinery of the brain carries out its sensory, motor and vegetative functions but also and above all, how cognition is achieved. Cognitive functions include perception, attention, emotions, learning and memory, symbolic representations like language, calculations, or music, the reasoning and solving of problems, decision making, the elaboration of complex behaviours, and as the culmination, the conscience.

Nevertheless, there is still a great deal of experimental research that remains to be done before we can proceed from a mainly subjective and cultural view of the cognitive functions to its full scientific comprehension. The evolution of the concept of intelligence, one of whose aspects has been the object of study in this Congress, can serve to illustrate the long path, which lies ahead of us. Intelligence has been understood historically as the capacity to reason and resolve problems. This conception has been expanded and included within it are different human abilities, such as linguistic and musical capacities, calculation abilities, artistic creativity, the capacity to perceive and empathize emotionally with others and even skill in sports. Therefore, some psychologists describe intelligence in an operative manner as a biological potential for processing information in such a way that problems are resolved or valid products are created for one or more cultures. From the perspective of experimental neuroscience, intelligence as a cerebral function has not been delimited as yet with sufficient precision. Sir Francis Galton, a relative of Darwin, was among the first to understand it essentially as a ca-

capacity for reasoning and problem solving. He suggested that it constituted a hereditary quality of human beings and tried to measure it. Up until the end of the 20th century, the quantitative psychologists have considered, in an almost generalized manner, that intelligence is a general unitary feature (general intelligence or ‘G’), which can be measured with the intellectual quotient or IQ. To the contrary, in 1983, Howard Gardner introduced the concept of ‘multiple intelligences’, as relatively autonomous faculties. He initially distinguished in this manner seven different intelligences, which are exemplified by vocations solidly sustained on such types of intelligence: the poet on the linguistic intelligence, the musician on the musical one, the sales representative on interpersonal relationships, etc. To these initial types, Gardner has added very recently, two more types of intelligence by applying biological evolutionist criteria or based on cerebral pathologies: the ‘naturalist intelligence’ and, with certain reservations, the ‘existential’ one. The ‘emotional intelligence’ is another fundamentally cultural concept which is supported by that same theoretical basis and it attempts to offer a conceptual framework with which to explain the repeatedly confirmed observation within the social environment that individuals exist with noteworthy levels of abstract reasoning and high IQ levels and a deficient capacity for communication and personal interrelationships, or vice versa. These theories, which have an important influence on education, the business world and entrepreneurial and labour organization, are, nevertheless, based to a great extent on observations and empirical interpretations of human behaviour. To a certain extent, they do, nevertheless, prove to be helpful in a speculative manner for offering a useful theoretical and methodological support to organizational and educational actions within today’s social context. Nevertheless, the neurobiological bases of the ‘constructo’, which we call ‘intelligence’, are only beginning to be established by modern neurobiology. The distribution of the cognitive and emotional functions in different areas of the brain speak against a one-dimensional view of intelligence and favour on the other hand differentiated cerebral substrata to explain the different nuances of what we call today general intelligence. Nevertheless, from a scientific perspective, it seems premature and possibly simplistic, to grant either a unitary nature

to the ‘general intelligence’, or dissociate it into biologically different and autonomous elements based on subjective observations, as the theory of ‘multiple intelligences’ implies. This and many other questions regarding how the mental processes are produced in humans in operational terms can only be answered as we discover with greater precision the functioning and interaction of the different neuronal circuits in the human being.

The scientific progress being made in brain research, will expectedly bring a gradual improvement in the diagnosis, prevention and treatment of neurological diseases, including, of course, the so-called ‘mental diseases’, which represent a serious personal, social and economic problem in today’s world. In 2006, it was estimated that 27% of the European adult population (approximately 83 million people) have been affected by a mental disease in the last year. Anxiety, depression and drug dependence are the most frequent cerebral dysfunctions. On the whole, the diseases of the nervous system are responsible for 23% of the years of life lost prematurely and 50% of those lived with the disease by Europeans, and their financial cost has been calculated at 829 € per inhabitant per year, which corresponds to an annual expense of 386.000 million € in the European Unión alone (Figure 14).

If the social consequences for curing the pathologies of the brain as a result of the neuro-biological research can be very important, even more significant would be the repercussions of a better knowledge of the brain in relation with the every day life of the human beings of tomorrow (Figure 15). The new and scientifically proven information on the capacities and biological conditionings of the human brain will change, without a doubt, many philosophic, religious, legal and social conceptions, which have been deeply rooted in the human culture. On one hand, it will make it possible to define with greater precision the limits of individual freedom and responsibility, the genetic dependence of the intellectual and emotional capacities, and the biological conditionings of the different patterns of the individual and collective behaviour of human beings. This will without a doubt deeply affect the ethical and social evaluation of such conflictive subjects as violence, legal responsibility, sexual behaviour, learning and education, and the search for pleasure and social rewards. On the other hand, it will also make it possible to open up as yet

undreamed of possibilities for modification, improvement and manipulation of the individual brain functions and collective behaviours, whose social and ethical consequences we are already began to discern. All of this will certainly lead to a large-scale social debate, which is still pending. The exploration of the brain appears then as the most exciting scientific adventure for the 21st century.

The Ability Model of Emotional Intelligence in the Workplace

David R. Caruso
Yale University

Walter Howe
Psychological Assessments Australia

Ability Model of Emotional Intelligence

Peter Salovey and Jack Mayer proposed the existence of an emotional intelligence in 1990 (Salovey & Mayer, 1990). Over the intervening years, the approach has been modified as we've learned more about this ability (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). The most recent model of emotional intelligence consists of four related abilities that work together as a process or an approach to decision-making, judgment, and leadership. The four abilities are: 1) the ability to accurately perceive emotions, 2) the ability to generate emotions and use them to influence thinking, 3) the ability to understand the rules emotions follow, and 4) the ability to manage with emotions to include emotions in our thinking and behavior. Mayer and Salovey listed a number of components for each of these four abilities (see Table 1). In addition, they suggested that the abilities developed sequentially, starting with the development of basic emotion perception and culminating in the development of ways to manage emotions.

This approach to EI is sometimes referred to as the “ability” approach or model in order to differentiate it from approaches to EI we term “mixed” models. Mixed models mix various skills and personality traits which are joined together. Such mixed models may include classic personality traits such as assertiveness, self-regard, and optimism. The ability model focuses on the intersection of emotions with intelligence and how emotions influence intelligent decision making and how intelligence informs emotions.

Next, we examine each of these four emotional abilities in more detail.

- *Identifying Emotions.* This first EI ability is the ability to accurately attend to emotions – in yourself, in other people, and in the world around you. Paying attention to emotions is

critical, but it's not enough. The model begins with self-awareness and emotional awareness in general, but we stress the accuracy of judgment and perception.

- *Utilizing Emotions.* The second ability is being able to create a certain feeling or emotion and to use that emotion to help your thinking process.
- *Understanding Emotions.* Emotions have rules, just like the pieces of a chessboard. Another aspect of understanding emotions is the language of emotion. This ability also involves having a complex emotional vocabulary so that you can better understand and describe emotions.
- *Managing Emotions.* Since emotions contain data, to ignore them means that we are ignoring important information. This ability allows us to stay open to our emotions, no matter how uncomfortable they may be. But it also allows us to process the emotions and to leverage their information and their power to help us make better decisions and follow a wiser course of action.

While Mayer and Salovey did not originally intend to apply their model in a sequential manner, a process model of emotion-based problem solving called the Emotional Blueprint has been developed based upon their work. First, people *Identify* how they, and those around them feel. Second, these emotions influence the way we think and what we think about, so we ask how we can best *Use* these emotions to help us think. Third, we actively try to *Understand* why we feel this way and how these emotions might change based on various actions. Finally, we *Manage* our emotions so that we don't simply react out of fear or anger, but instead stay open to the emotions and let them guide us toward taking effective actions.

Measuring Emotional Intelligence

When people are asked to estimate their cognitive ability or analytical intelligence, their answers are typically unrelated to ability measures of intelligence. That is, people are not good at estimating their cognitive abilities. The same is true of emotional intelligence: self-report measures of EI, or self-estimates of EI, do not correlate highly with actual measured EI (see Brackett, et al., in press).

Table 1. The Four Branch Model of Emotional Intelligence (after Mayer & Salovey, 1997).

Emotional Identification and Expression

Ability to identify emotion in one's physical and psychological states.
Ability to identify emotion in other people.
Ability to express emotions accurately and to express needs related to them.
Ability to discriminate between accurate/honest and inaccurate/dishonest feelings.

Emotional Facilitation of Thought (Using Emotions)

Ability to redirect and prioritize thinking on the basis of associated feelings.
Ability to generate emotions to facilitate judgment and memory.
Ability to capitalize on mood changes to appreciate multiple points of view.
Ability to use emotional states to facilitate problem-solving and creativity.

Emotional Understanding

Ability to understand relationships among various emotions.
Ability to perceive the causes and consequences of emotions.
Ability to understand complex feelings, emotional blends, and contradictory states.
Ability to understand transitions among emotions.

Emotional Management

Ability to be open to feelings, both pleasant and unpleasant.
Ability to monitor and reflect on emotions.
Ability to engage, prolong, or detach from an emotional state.
Ability to manage emotions in oneself.
Ability to manage emotions in others.

While it is interesting and valuable to understand people's self-concept with respect to abilities such as EI, it is also of value to be able to measure their actual abilities. The Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) is an ability-based measure of the construct. It is based on the four-branch (Mayer & Salovey, 1993; 1997) hierarchical model of emotional intelligence with perceiving or identifying emotions at the base followed by using emotions, understanding emotions, and finally, managing emotions. Mayer, Salovey, and Caruso have constructed a series of scales to measure emotional intelligence (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999; Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990; Mayer & Geher, 1996; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002), of which, the MSCEIT is the most recent. The MSCEIT is comprised of eight tasks, two for each of the four abilities. Each is based on research and theory in the area of emotion (e.g., Ekman & Friesen, 1975; Isen, 2001; Ortony, Clore, & Collins, 1988; Thayer, 1966). Tasks on the MSCEIT include selecting emotions in faces and pictures; identifying emotions that would best facilitate a type of thinking or decision making (such as planning a birthday party); and presenting participants with a hypothetical scenario involving an emotionally laden event with a friend, and asking

how they could behave to achieve a desired outcome (e.g., make their friend feel better). Next, we'll describe the eight MSCEIT in more detail.

- **Faces Task:** In this task, the test taker views 4 faces and indicates how likely it is that each emotion listed is present in a photograph of a person's face.
- **Pictures Task:** This task presents test takers with 6 designs or photos of an outdoor scene and asks them to identify the emotions that are conveyed.
- **Sensations Task:** In this task people indicate how various emotions feel by identifying and describing the direction and degree of various physical sensations or feelings that accompany that emotion. (For example, "Does happiness feel warm, cold, sharp, or soft?").
- **Facilitation Task:** This set of questions measures the ability to determine how different moods impact thinking and decision making. Test takers indicate how effective different emotions are in helping to solve a specific problem. (For example, "How helpful are each of the following moods when you are making plans for a picnic: a) happiness; b) frustration; c) surprise; d) fear").

- **Changes Task:** This task measures the ability to understand how emotions change and alter over time. These test items are multiple-choice questions. (For example, “When anger intensifies, it turns into: a) rage; b) frustration; c) sadness; d) joy”).
- **Blends Task:** This multiple-choice section taps knowledge of complex emotions people may experience. (For example, “Optimism is a combination of: a) happiness and anticipation; b) fear and sadness; c) happiness and joy; d) sadness and happiness”).
- **Emotion Management Task:** This task presents test takers with a hypothetical situation involving a personal emotional situation (an intra-personal, or emotion self-management situation). The test taker indicates the effectiveness of various emotional strategies in achieving a specific outcome. (For example, “Debbie returned from vacation feeling happy and content. How effective would each of the following actions be in maintaining this mood? a) start to think about her next, fun vacation; b) review her monthly expenses; c) unpack and do the laundry”).
- **Emotional Relationships Task:** Emotional Relationships tests the ability to get to a certain emotional outcome in inter-personal situations (involving two or more people). Effective strategies are those that result in the desired outcome, for both individuals. (For example, “Jane was asked to lead a new project team that Joe wanted to be in charge of. How effective would each of the following actions be in getting Joe to cooperate with Jill: a) Jill recognizes Joe’s feelings but requests his help ; b) Jill threatens to fire Joe if he does not help the team; c) Jill points out Joe’s many weaknesses to the team”).

The Importance of Emotional Intelligence

EI measured as a trait shows minimal discriminant validity above and beyond traditional personality variables (Austin, Saklofske, Huang, & McKenney, 2004; Brackett & Mayer, 2003; Davies, Stankov, & Roberts, 1998). EI as an ability, controlling for IQ and Big Five traits, has some predictive validity. Ability EI appears to be predictive of the quality of interpersonal relationships and inversely to the frequency of negative behaviors.

However, it is critical to note that EI does not predict large amounts of various in performance. Such claims are based on reports in the popular press, or based on ‘EQ’ measures that resemble traditional personality inventories. EI, conceptualized and measured as an ability, will predict some outcomes at levels normally found in psychological research. We next examine some of these areas.

- **Academic Performance.** While several studies have found significant links between EI and academic performance as measured by grades in school, after one removes IQ from the equation, EI has, at most, a modest relationship with grades (Barchard, 2001; Brackett & Mayer, 2003; Lam & Kirby, 2002). However, a very recent study among middle-school students has shown that academic performance was significantly enhanced in a group of students receiving training on emotional literacy over the course of a school term (Brackett, Rivers & Salovey, 2007). Another study examined the performance of students in a field where emotions are quite salient: clinical and school psychology. Boone and DiGiuseppe (2002) studied 90 graduate students in these areas and found that they scored above average in EI compared to the standardization sample. More importantly, after controlling for demographic and academic variables, MSCEIT scores were still positively related to both GPA and year in the program.
- **Negative Behavior.** Behaviors such as bullying, aggression, and drug use have been consistently shown to be negatively associated with EI (Rubin, 1999; Trinidad & Johnson, 2002). These studies not only found significant EI-behavior links, but the relationships were still significant even after the impact of general intelligence and personality traits were investigated. For example, Rubin found that student-rated aggressive behavior correlated about .45 with EI. College students completed a life-space survey regarding hundreds of behaviors they engaged in, and the frequency of engaging in those behaviors. Behaviors such as physical fights and vandalism were significantly related to EI (negatively), and this relation-

ship remained significant even after accounting for both IQ and personality traits (Brackett, Mayer, & Warner, 2003).

- **Positive Behavior.** While EI may provide psychological resources to limit fighting and aggression, does it promote pro-social behavior? Evidence gathered to date suggests that it does so. Higher EI scores are related to the quality of relationships with friends (Lopes Salovey, Cote and Beers, 2005). This same paper included a study in Germany among college students. Higher EI students were more well-liked by others, especially by members of the opposite sex. Again, these relationships with EI held even after the influence of the Big 5 traits were partialled out.
- **Work Outcomes.** EI does not have robust effects when it comes to performance in organizations. This may surprise some readers who accept at face value that EQ is a panacea for all problems, but it makes some sense. The first issue is one of selection: we have found that those higher in EI express slightly greater preference for helping careers over business careers (Caruso, Mayer & Salovey, 2002). Anecdotally, our coaching work finds that many senior leaders score low on the MSCEIT. However, we were able to obtain two unpublished datasets for MBA students, one from a US-based business school and one from a business school located in the UK. A group of 60 MBA students in the US had an average total MSCEIT score of 92, which is more than a half standard deviation below the mean. Scores for the 308 UK-based MBA student were higher, with a few branch scores actually above the mean for the normative sample. We are not sure what to make of these national differences – they are not terribly large as noted in Table 2, but they could be the result of how students are selected for such programs, or due to other cultural differences between the US and the UK.

But EI does have some predictive validity for some positions, and for some outcomes. For example, Rosete and Ciarrochi (2005) found performance ratings of managers in the Australian Tax Office to be related to EI only for certain out-

Table 2: Average MSCEIT scores for US and UK MBA students.

MSCEIT Score	US	UK
Total	92	98
Identify	93	96
Use	92	101
Understand	95	104
Manage	94	95

comes: those that examined *how* a manager achieved results, but not *what* was achieved. In other words, making a sales quota, meeting certain guidelines were unrelated to EI. But, measures of communication, sharing of vision and satisfaction were related to EI.

Likewise, in a lab experiment, individuals higher in EI wrote better-quality vision statements. Again, this result remained significant after controlling for the Big Five personality traits (Coté, Lopes, & Salovey, in preparation).

The key is that EI should only predict those work outcomes that focus on long-term quality of interpersonal communications, conflicts and relationships. EI may not be a robust predictor of work outcomes such as sales performance, rank, years of experience.

The Applications of Emotional Intelligence

There are a number of valuable ways to apply the ability model of EI in the workplace. Some employ assessment and others involve skills training without the use of assessment. Applications include:

- Selection and Promotion
- Career Development
- Executive Coaching and Leadership Development
- Counseling and Therapy
- Training and Development

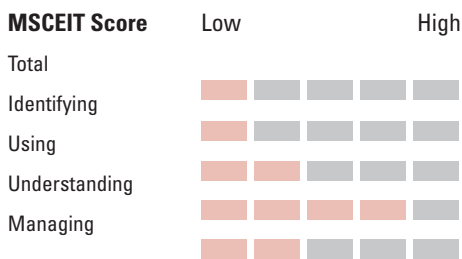
We next provide some examples of some of these applications.

Career Development

We use the MSCEIT as part of a career development test battery which includes interest, values, style, and personality tests. The MSCEIT is not meant to replace these other measures, but to enhance the understanding of a client's skill set.

Typical interest inventories include skill self-ratings. Given that self-ratings of skills and abilities aren't always accurate, the MSCEIT offers the career counselor an objective means of gauging a client's "people knowledge and skills". Those clients considering a service-oriented, or helping, career, may be well-served by higher MSCEIT scores.

One example of the utility of this approach is illustrated by Jean, a career development client. Jean was a 56 year old human resources (HR) manager who took a battery of assessments as part of an outplacement program. She was extremely confident in her skills and noted that she could teach, re-enter the corporate world, become an executive coach, or switch areas to leadership development. Jean's MSCEIT scores, reported on a scale with five levels of performance, were as follows:



Jean could speak the language of emotional development and growth. However, it was clear in her interactions with her counselor that she was somewhat "off" and frequently mis-read others. Jean also had difficulty connecting with people.

What the MSCEIT results added to Jean's career development picture was a suggestion that her self-perception regarding her emotional skills may not be accurate. Career options that involved the need to read others, see their perspective and manage difficult, highly-charged situations did not seem realistic for Jean.

Through career exploration activities, Jean was directed toward an HR administrative role that would better suit her profile. Some of these activities were driven by the Emotional Blueprint. The Blueprint for career development issues works something like this:

- *Identify*: does the client pick up on subtle cues when interviewing?
- *Use*: can a client establish rapport with others? Are they able to generate alternative plans and ideas?

- *Understand*: can the client project how they will feel about a specific job, and predict their emotional reactions as the job search process unfolds?
- *Manage*: will the client make a decision that considers all of the facts, no matter how uncomfortable they may be?

Using the MSCEIT in Executive Coaching

The MSCEIT provides a unique look at a person's management and leadership skills. While most senior executives find management assessment to be of interest and value, they are often not surprised by their assessment results. Certainly, the results are useful, but the MSCEIT consistently provides information of a different sort. In fact, when we get to their MSCEIT results, it is common for the client to say something like "That was the test that was a little different. What was that all about?"

The MSCEIT, like all tests, can help you to develop questions, or hypotheses, about a client. Again, leveraging the idea of the Emotional Blueprint, each of the four, key MSCEIT scores can generate discussion around key coaching objectives:

Ability	Questions to ask
Identifying	Does the person "read" others well?
Using	Do they emotionally connect?
Understanding	Do they perform adequate what-if analyses regarding people?
Managing	Are they effective interpersonal decision makers?

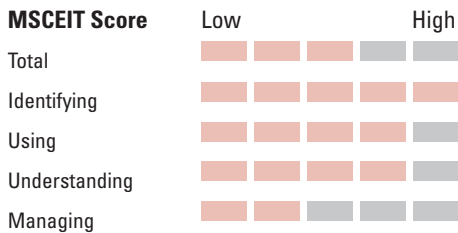
In addition, executives readily understand, and can apply, their MSCEIT results in a broad fashion through the use of the Emotional Blueprint. We used the MSCEIT, and the ability model, with an executive coaching client a few years ago.

Jerry was an operations manager for a major Wall Street firm. He was asked to re-locate most of his staff from NYC to a new building across the river in New Jersey, about a 10 minute ferry ride away. Most of his staff lived in New Jersey and welcomed the move. Jerry, and a few of his staff, were remaining in NYC.

The move itself went well, but there arose a number of unusual personnel problems in the following weeks. The problems consisted mainly of complaints at first. Jerry patiently listened to these

complaints, addressed them, and understood their cause. As each problem was addressed, and resolved, a new one appeared. The problems increased in frequency, and began to have a noticeable impact on the group's productivity. At this point, Jerry was referred for executive coaching to help him resolve these issues.

Jerry's MSCEIT scores were as follows:



In Jerry's case, the results of the MSCEIT provided a confirmation and clarification of the issues involved in his leadership at that point in time. Jerry's scores on the Identifying and Understanding subscales were superb. That was no surprise: Jerry was excellent at Identifying how his staff felt about the move. He understood why his staff felt a loss, and how these feelings were changing (Understanding Emotion).

However, while Jerry was aware of, and understood, the issues, he was not integrating this emotional information into his decision making. He did not engage with these emotions, but instead blocked them out and relegated them to a lesser standing in his thought process. Jerry addressed each concrete problem, but not the real, underlying emotion-based problem: the sense that the team had been split apart, and cut-off from Jerry.

The MSCEIT results, as well as the ability model, provided Jerry with both the insight and the process by which he could enhance his leadership style. Jerry was able to stay open to uncomfortable feelings, and to address the underlying, emotional employee issues. He involved staff members in all meetings so that they felt connected to the larger group, rotated the location of the weekly meetings between the two offices, visited the New Jersey location on a regular basis and even overtly discussed the "real" issue with some of his staff. Jerry brought the group back on track, and their performance returned to the previously-high level.

Conclusions

The ability model of EI can be a useful model for discussing the role of emotions in the workplace, for measuring a set of emotional skills, and for applying an emotion-based problem-solving model in a number of constructive ways. This approach to EI will not predict the majority of the variance in workplace outcomes, but it does add a new explanatory dimension to certain outcomes and behaviors.

The emotionally-intelligent manager is likely not going to be a master of the universe type of rainmaker, nor is she guaranteed to rise through the ranks to become chairwoman. But such a manager will have the tools necessary to create and share a meaningful vision, to establish and to maintain meaningful relationships and to constructively resolve critical conflicts.

References

Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified measure of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences, 36*, 555-562.

Barchard, K. A. (2001). *Emotional and social intelligence: Examining its place in the nomological network*. Unpublished Doctoral Thesis, University of British Columbia, Vancouver.

Boone, R. T., & DiGiuseppe, R. (2002). *Emotional Intelligence and Success in Professional Graduate Programs in Psychology*. Poster presented at the bi-annual meeting of the International Society for Research on Emotions, Cuenca, Spain.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology 91*, 780-795.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2007). Integrating emotional literacy into the classroom: Effects on academic performance and social Competence. Manuscript submitted for publication.

Brackett, M. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of

- competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M., Mayer, J.D., & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Caruso, D.R., & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79, 306-320.
- Coté, S., Lopes, P. N., & Salovey, P. (in preparation). Emotional intelligence and vision formulation and articulation.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing the emotions from facial cues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Isen, A. M. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology*, 11, 75-86.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142, 133-143.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Mayer, J. D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 17, 89-113.
- Mayer, J. D. & Salovey P (1993): The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. M. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rosete, D. & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance. *Leadership and Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.
- 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, Pennsylvania.
- Salovey P. & Mayer J.D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Thayer, R. E. (1966). *The origin of everyday moods*. New York: Oxford University Press.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32, 95-105.

El modelo de habilidad de la inteligencia emocional en el centro de trabajo

David R. Caruso
Universidad de Yale

Walter Howe
Psychological Assessments Australia

El modelo de habilidad de la inteligencia emocional

Peter Salovey y Jack Mayer acuñaron el término de Inteligencia Emocional en 1990 (Salovey y Mayer, 1990). A lo largo de los años se ha ido modificando el enfoque adoptado, a medida que se ha avanzado en el conocimiento de esta habilidad (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). El modelo más reciente de Inteligencia Emocional está integrado por cuatro habilidades conexas que actúan conjuntamente como un proceso en la toma de decisiones, el juicio y el liderazgo. Estas cuatro habilidades son las siguientes: 1) la habilidad para percibir las emociones con precisión; 2) la habilidad para generar emociones y utilizarlas para influir en el pensamiento; 3) la habilidad para entender las reglas que siguen las emociones, y 4) la habilidad para manejar las emociones con el fin de incluirlas en nuestro pensamiento y en nuestro comportamiento. Mayer y Salovey enumeraron los diversos elementos integrantes de cada una de estas cuatro habilidades (véase Tabla 1). Además, indicaron que las habilidades se desarrollaban según un proceso secuencial que comenzaba con el desarrollo de la percepción de las emociones básicas y culminaba con el desarrollo de diferentes modos de manejar las emociones.

Esta conceptualización de la IE ha sido denominada como modelo de “habilidad” con el fin de diferenciarla de otras aproximaciones a las que denominamos modelos “mixtos”. Los modelos mixtos combinan diferentes habilidades y rasgos de la personalidad. Dichos modelos mixtos pueden incluir rasgos clásicos de la personalidad, como la asertividad, la autoestima y el optimismo. El modelo de habilidad, por otra parte, se centra en la intersección de las emociones con la inteligencia y en el modo en que las emociones influyen en la toma inteligente de decisiones y en que la inteligencia informa las emociones.

A continuación, analizamos con más detalle cada una de estas cuatro habilidades emocionales.

- *Percepción emocional.* La primera habilidad de la IE consiste en la habilidad de atender con precisión a las emociones (en uno mismo, en otras personas y en el mundo que nos rodea). Prestar atención a las emociones es fundamental, pero no es suficiente. El modelo comienza con la conciencia de uno mismo y la conciencia emocional en general, pero subrayamos aquí la necesidad de que exista precisión en el juicio y la percepción.
- *Facilitación emocional.* La segunda habilidad consiste en ser capaz de originar un determinado sentimiento o emoción y de utilizar dicha emoción como elemento asistencial en el proceso del pensamiento.
- *Comprensión emocional.* Al igual que las piezas de ajedrez, las emociones siguen unas reglas. Otro aspecto que participa a la hora de entender las emociones es el lenguaje de la propia emoción. Esta habilidad implica además que la persona conozca un vocabulario emocional complejo, de manera que consiga entender y describir mejor las emociones.
- *Manejo emocional.* Dado que las emociones contienen datos, hacer caso omiso de dichos datos implica hacer caso omiso de información importante. Esta habilidad nos permite permanecer abiertos a nuestras emociones, con independencia de la incomodidad que éstas puedan aportarnos. Asimismo, nos permite procesar las emociones y sacar provecho de su información y de su capacidad asistencial para tomar mejores decisiones y seguir un rumbo de actuación más apropiado.

Aunque Mayer y Salovey no pretendían en un principio aplicar su modelo de un modo secuencial, se ha desarrollado con base en su trabajo un modelo de proceso de resolución de problemas emocionales denominado Plan General Emocional (*Emotional Blueprint*). Según este Plan, en primer lugar, *identificamos* las emociones que sentimos nosotros mismos y las que sienten los de nuestro alrededor. En segundo lugar, dado que estas emociones influyen en nuestro modo de pensar y en lo que pensamos, nos preguntamos cómo *Utilizar* del mejor modo estas emociones, de manera que nos

Tabla 1. Modelo de las Cuatro Ramas de la Inteligencia Emocional (según Mayer y Salovey, 1997).

Percepción y expresión emocional

Habilidad para identificar las emociones en las condiciones físicas y en los estados psicológicos de uno mismo.
Habilidad para identificar las emociones en los demás.
Habilidad para expresar emociones con precisión y formular las necesidades vinculadas a aquéllas.
Habilidad para discriminar entre sentimientos reales/sinceros e irreales/ficticios.

Facilitación emocional del pensamiento (Utilizar las emociones)

Habilidad para redirigir y priorizar el pensamiento en función de sentimientos asociados.
Habilidad para generar emociones con el fin de facilitar el juicio y la memoria.
Habilidad para aprovechar los cambios de humor con el fin de apreciar múltiples puntos de vista.
Habilidad para utilizar estados emocionales con el fin de facilitar la resolución de problemas y la creatividad.

Comprensión emocional

Habilidad para captar relaciones entre diversas emociones.
Habilidad para percibir las causas y las consecuencias de emociones.
Habilidad para entender sentimientos complejos, combinaciones emocionales y estados anímicos contradictorios.
Habilidad para entender transiciones entre emociones.

Manejo emocional

Habilidad para permanecer abierto a sentimientos, tanto agradables como desagradables.
Habilidad para monitorizar y reflexionar sobre emociones.
Habilidad para conectar, prolongar o desvincularse de un estado emocional.
Habilidad para manejar las propias emociones.
Habilidad para manejar las emociones de los demás.

ayuden a pensar. En tercer lugar, intentamos activamente *Comprender* por qué nos sentimos de determinada manera y cómo podrían cambiar nuestras emociones en función de los distintos modos de actuar. Por último, *Manejamos* nuestras emociones, de modo que no simplemente reaccionamos por miedo o ira, sino que permanecemos abiertos a las emociones y dejamos que éstas nos guíen para adoptar conductas efectivas.

Medición de la Inteligencia Emocional

Cuando se pide a la gente que valore sus habilidades cognitivas o su inteligencia analítica, sus respuestas, por regla general, no están relacionadas con las medidas de habilidad de la inteligencia emocional. Es decir, a la gente, en general, no se le da bien evaluar sus habilidades cognitivas. Lo mismo ocurre con la inteligencia emocional: las medidas de autoinforme de IE, o las autoevaluaciones de IE, no tienen una correlación elevada con la IE realmente medida (véase Brackett *et al.*, 2006). Aunque es interesante y útil comprender la forma en que las personas perciben su propia IE, también es importante poder medir sus habilidades reales. El Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso (MSCEIT: *Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test*) es una me-

didada de habilidad del constructo. Se basa en el modelo jerárquico de inteligencia emocional de las cuatro ramas (Mayer y Salovey, 1993; 1997), que se inicia con la actividad de percibir o identificar las emociones y prosigue con las tareas de utilizar las emociones, entenderlas, y, por último, manejarlas. Mayer, Salovey y Caruso idearon una serie de escalas para medir la inteligencia emocional (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Mayer y Geher, 1996; Mayer, Salovey y Caruso, 2002), de dichas escalas, el MSCEIT es la más reciente. El MSCEIT está integrado por ocho tareas, dos para cada una de las cuatro habilidades. Dichas tareas están basadas en investigaciones y teorías formuladas en el ámbito emocional (por ejemplo, Ekman y Friesen, 1975; Isen, 2001; Ortony, Clore y Collins, 1988; Thayer, 1966). Entre las tareas del MSCEIT están las siguientes: seleccionar emociones en rostros y fotos, identificar las emociones que facilitarían en mayor medida un tipo de pensamiento o la adopción de una decisión concreta (por ejemplo, la planificación de una fiesta de cumpleaños); y presentar a los participantes un caso ficticio que tiene como protagonista a un amigo y una elevada carga emotiva, en el que se pregunta al que realiza el test cómo actuaría para alcanzar el resultado deseado (por ejemplo, conse-

guir que su amigo se sienta mejor). A continuación, describimos con mayor detalle las ocho tareas del MSCEIT.

- **Caras:** En esta tarea, la persona que realiza el test tiene frente a sí 4 rostros e indica qué probabilidad existe de que las emociones enumeradas estén presentes en la fotografía del rostro de una persona.
- **Dibujos:** Mediante esta tarea se exponen 6 cuadros o fotografías de una escena de exterior y se pide al que realiza el test que identifique las emociones representadas.
- **Sensaciones:** En esta tarea, el que realiza el test debe indicar qué emociones siente a través de la identificación y descripción de la dirección y el grado de diversas sensaciones físicas o sentimientos que acompañan a dichas emociones. (Por ejemplo, “¿La felicidad proporciona una sensación cálida, fría, áspera o suave?”)
- **Facilitación:** Esta serie de preguntas mide la habilidad para determinar el modo en que los diferentes estados de ánimo repercuten en el pensamiento y en la toma de decisiones. La persona que realiza el test indica el grado de eficacia de las distintas emociones en la resolución de un problema concreto. (Por ejemplo, “¿Qué grado de utilidad tiene cada uno de los siguientes estados de ánimo a la hora de planificar un picnic: a) felicidad; b) frustración; c) sorpresa; d) miedo?”).
- **Cambios:** Esta tarea mide la habilidad para entender el modo en que las emociones cambian y se modifican a lo largo del tiempo. Esta parte del test consiste en preguntas de elección múltiple. (Por ejemplo, “Cuando la ira se intensifica, se convierte en: a) cólera; b) frustración; c) tristeza; d) alegría”).
- **Combinaciones:** Esta sección de elección múltiple permite averiguar las emociones complejas que pueden experimentar las personas. (Por ejemplo, “El optimismo es una combinación de: a) felicidad y anticipación; b) miedo y tristeza; c) felicidad y alegría; d) tristeza y felicidad”).
- **Manejo emocional:** Mediante esta tarea se presenta al participante una situación hipotética en la que interviene una situación emocional personal (ya sea una situación intra-

personal o una situación de autogestión emocional). El participante indica el grado de eficacia de diversas estrategias emocionales a la hora de alcanzar un resultado concreto. (Por ejemplo, “Debbie volvió de vacaciones feliz y satisfecha. ¿Qué grado de efectividad tendrían las siguientes conductas a la hora de mantenerla en este estado de ánimo? a) pensar en la diversión de las siguientes vacaciones; b) revisar sus gastos mensuales; c) deshacer las maletas y poner la lavadora”).

- **Relaciones emocionales:** La tarea de las relaciones emocionales evalúa la habilidad para obtener un determinado resultado emocional en situaciones interpersonales (en las que se encuentran implicadas dos o más personas). Las estrategias efectivas son aquellas con las que se obtiene el desenlace deseado por ambas personas. (Por ejemplo, “Se encargó a Jane que dirigiera a un nuevo equipo de proyectos que quería dirigir Joe. ¿Qué grado de efectividad tendrían las siguientes conductas a la hora de conseguir que Joe cooperara con Jane? a) Jane reconoce lo que siente Joe, pero le pide que colabore; b) Jane amenaza con despedir a Joe si no ayuda al equipo; c) Jane expone ante el equipo muchos puntos débiles de Joe”).

La importancia de la Inteligencia Emocional

La IE medida como rasgo exhibe una validez discriminante mínima con respecto a las variables de personalidad tradicionales (Austin, Saklofske, Huang y McKenney, 2004; Brackett y Mayer, 2003; Davies, Stankov y Roberts, 1998). La IE como habilidad, una vez controlado el efecto del CI y los Cinco Grandes rasgos de la personalidad, posee cierta validez predictiva. La IE como habilidad se muestra predictiva de la calidad de las relaciones interpersonales y de una menor frecuencia de comportamientos negativos. No obstante, es fundamental tener en cuenta que la IE no predice un gran porcentaje de la varianza de diferentes variables de rendimiento. Tales afirmaciones se basan en publicaciones en revistas populares o en medidas del “CE” (coeficiente emocional) que se asemejan a los cuestionarios de personalidad tradicionales. La IE, conceptualizada y medida como habilidad, predice determinados resultados al nivel que generalmente es encontrado en el ámbito de la investi-

gación psicológica. A continuación analizamos algunas de estas áreas.

- **Rendimiento académico.** Aunque han sido varios los estudios que han demostrado la existencia de importantes vínculos entre la IE y el rendimiento académico tomando como parámetro las calificaciones académicas, una vez que se suprime el CI de la ecuación, la IE tiene una relación, como mucho, moderada, con el rendimiento académico (Barchard, 2001; Brackett y Mayer, 2003; Lam y Kirby, 2002). No obstante, un estudio muy reciente realizado a estudiantes de enseñanza secundaria demostró que el rendimiento académico era significativamente superior en un grupo de estudiantes que habían recibido un curso de educación emocional durante un trimestre escolar (Brackett, Rivers y Salovey, 2007). En otro estudio se analizó el rendimiento de los estudiantes en un ámbito en el que las emociones son bastante intensas: psicología clínica y escolar. Boone y DiGiuseppe (2002) estudiaron una muestra de 90 estudiantes graduados en estas materias y descubrieron que sus puntuaciones en IE eran superiores a la media en comparación con la muestra normativa. Y lo que es más importante: tras tener en cuenta las variables demográficas y académicas, los resultados del MSCEIT seguían estando positivamente relacionados tanto con el promedio de las calificaciones como con el curso académico.
- **Comportamiento disruptivo.** Se ha demostrado en sucesivos estudios que ciertos comportamientos, como la intimidación, la agresión y el consumo de drogas, siempre han estado negativamente relacionados con la IE (Rubin, 1999; Trinidad y Johnson, 2002). Estos estudios no sólo hallaron importantes vínculos entre la IE y el comportamiento, sino que además demostraban que dichos vínculos seguían siendo significativos una vez analizado el impacto de la inteligencia general y los rasgos de la personalidad. Por ejemplo, Rubin descubrió que el comportamiento agresivo de un estudiante tenía una correlación de 0,45 con la IE. Un grupo de estudiantes universitarios cumplieron una encuesta sobre espacio vital

(*life-space*) que contemplaba cientos de comportamientos que ellos mismos adoptaban y la frecuencia con que lo hacían. Determinados comportamientos, como las peleas físicas y el vandalismo, tenían una correlación significativa con la IE (negativa) y esta relación seguía siendo significativa incluso después de tener en consideración el CI y los rasgos de la personalidad (Brackett, Mayer y Warner, 2003).

- **Comportamiento positivo.** Aunque la IE puede proporcionar recursos psicológicos para reducir las peleas y las agresiones, ¿fomenta además las conductas prosociales? Las pruebas recabadas hasta la fecha indican que sí. Las altas puntuaciones en IE están relacionadas con la calidad de las relaciones de amistad (Lopes, Salovey, Cote y Beers, 2005). Este mismo trabajo recogía un estudio realizado en Alemania a una muestra de estudiantes universitarios. Aquellos que obtuvieron mayores puntuaciones en IE eran mejor aceptados por los demás, especialmente por los del sexo opuesto. También en este caso, las relaciones con la IE se mantenían incluso después de haber eliminado la influencia de los Cinco Grandes Rasgos de la personalidad.
- **Rendimiento laboral.** La IE no tiene repercusiones importantes sobre el rendimiento en las empresas. Puede que esto sorprenda a algunos lectores que consideran a pies juntillas que el CE es la panacea de todos los problemas, pero tiene su fundamento. El primer elemento que hay que tener en cuenta tiene que ver con la selección: hemos comprobado que aquellas personas con puntuaciones más altas en IE expresan una predilección algo mayor por carreras asistenciales que por carreras de negocios (Caruso, Mayer y Salovey, 2002). En los casos estudiados, nuestro trabajo en entrenamiento profesional indica que muchos líderes de alta dirección obtienen bajas puntuaciones en el MSCEIT. Sin embargo, conseguimos dos conjuntos de datos inéditos hasta la fecha relativos a estudiantes de un MBA. Uno de los conjuntos de datos se refería a una escuela de negocios con sede en Estados Unidos, y, el otro, a una escuela de negocios situada en el Reino Unido.

Tabla 2. Puntuaciones medias en el MSCEIT de los estudiantes del MBA en Estados Unidos y en el Reino Unido.

Puntuación MSCEIT	Estados Unidos	Reino Unido
Total	92	98
Percepción	93	96
Facilitación	92	101
Comprensión	95	104
Manejo	94	95

El grupo formado por una muestra de 60 estudiantes del MBA de Estados Unidos obtuvo una puntuación media total en el MSCEIT de 92, que es una calificación superior a la mitad de la desviación típica por debajo de la media. Las puntuaciones que obtuvieron los 308 estudiantes del MBA en el Reino Unido fueron superiores y, de hecho, en algunas de las ramas obtuvieron puntuaciones por encima de la media de la muestra normativa. No sabemos muy bien a qué se deben estas diferencias nacionales; no son extremadamente pronunciadas, tal y como se indica en la Tabla 2, pero podrían deberse a la modalidad de admisión de estudiantes utilizada para este tipo de cursos, o a diferencias culturales entre Estados Unidos y el Reino Unido.

Pero la IE sí tiene cierto grado de validez predictiva en lo que se refiere a determinados cargos y determinados resultados. Por ejemplo, Rosete y Ciarrochi (2005) descubrieron que las calificaciones en rendimiento obtenidas por directivos de la Administración Tributaria de Australia sólo estaban relacionadas con la IE cuando se referían a determinados resultados: sí estaban relacionadas con la IE cuando se referían al cómo alcanzaba los resultados y no lo estaban cuando se referían al qué se alcanzaba. En otras palabras, el hecho de conseguir una cuota de ventas o el de cumplir determinadas directrices no estaban relacionados con la IE. Sin embargo, las medidas de comunicación, puesta en común de ideas y satisfacción sí estaban relacionadas con la IE.

Asimismo, en un experimento de laboratorio, las personas con mayores puntuaciones en IE escribieron declaraciones de perspectivas laborales de mejor calidad. También en este caso la relación seguía siendo significativa una vez analizados los

Cinco Grandes Rasgos de la personalidad (Coté, Lopes y Salovey, en preparación).

La clave reside en que la IE únicamente debería predecir los resultados laborales centrados en la calidad a largo plazo de las comunicaciones interpersonales, los conflictos y las relaciones laborales. Es probable que la IE no sea un factor predictivo sólido de ciertos resultados laborales, como el rendimiento en ventas, el rango corporativo ocupado o los años de experiencia.

Las aplicaciones de la Inteligencia Emocional

Existen diversas formas de aplicar el modelo de habilidades de la IE en el lugar de trabajo que resultan útiles. Algunas de ellas incluyen la evaluación y otras incluyen el entrenamiento de habilidades sin la evaluación. Entre las distintas aplicaciones están las siguientes:

- Selección y promoción
- Desarrollo profesional
- Entrenamiento personal para ejecutivos y desarrollo de liderazgo
- Asesoramiento y terapia
- Formación y desarrollo

A continuación presentamos ejemplos de algunas de estas aplicaciones.

Desarrollo profesional

Utilizamos el MSCEIT como parte de una batería de pruebas de desarrollo profesional que incluyen tests de intereses, valores, estilo y personalidad. El MSCEIT no está concebido para reemplazar estas otras medidas, sino para aumentar la comprensión de un conjunto de capacidades de un cliente.

Los cuestionarios de intereses profesionales típicos incluyen autoevaluaciones de capacidades. Dado que las autoevaluaciones de capacidades y habilidades no siempre son precisas, el MSCEIT

ofrece al asesor profesional un modo objetivo de valorar “el conocimiento humano y las capacidades” de un cliente. Es posible que los clientes que piensen en hacer una carrera asistencial u orientada a los servicios obtengan puntuaciones más elevadas en el MSCEIT.

Un ejemplo de la utilidad de este enfoque queda ilustrado en el caso de Jean, una cliente de desarrollo profesional. Jean era una directora de recursos humanos (RRHH) de 56 años de edad que realizó una serie de evaluaciones como parte de un programa de reinserción laboral. Tenía mucha confianza en sus capacidades e indicó que era capaz de trabajar como docente, volver a introducirse en el mundo corporativo, convertirse en instructora para ejecutivos o cambiar de departamento y pasar al de desarrollo de liderazgo. Las puntuaciones que obtuvo en el MSCEIT, en una escala de cinco niveles de rendimiento, fueron los siguientes:

Puntuación MSCEIT	Baja	Alta
Total		
Identificar		
Utilizar		
Comprender		
Manejar		

Jean conocía el lenguaje emocional. Sin embargo, de sus interacciones con su asesor se desprendía que estaba algo “desfasada” y que malinterpretaba con frecuencia a los demás. Jean también tenía dificultades para conectar con la gente.

Lo que aportaron los resultados del MSCEIT al desarrollo profesional de Jean fue la indicación de que posiblemente la percepción que ella misma tenía sobre sus propias capacidades emocionales no era real. Las opciones profesionales que implicaban la necesidad de interpretar a los demás, conocer las perspectivas de éstos y controlar situaciones complicadas y controvertidas, no parecían realistas en el caso de Jean.

A través de las actividades de exploración profesional, se orientó a Jean hacia un cargo administrativo en RRHH que encajaría mejor en su perfil. Algunas de estas actividades se basaron en el Plan General Emocional (*Emotional Blueprint*). A través del Plan General para el desarrollo profesional se analizan cuestiones como las siguientes:

- *Identificar*: ¿Percibe el cliente señales sutiles a la hora de realizar entrevistas?
- *Utilizar*: ¿Es capaz el cliente de entablar relaciones con los demás? ¿Es capaz de concebir planes e ideas alternativos?
- *Comprender*: ¿Puede el cliente predecir cómo se sentirán los demás desempeñando un trabajo concreto y prever cuáles serán sus reacciones emocionales cuando se haga pública la selección del candidato?
- *Manejar*: ¿Adoptará el cliente una decisión que tome en consideración todos los hechos, con independencia de la incomodidad que éstos puedan generar?

Utilizar el MSCEIT en el entrenamiento de ejecutivos

El MSCEIT proporciona una idea única de las capacidades de gestión y liderazgo de las personas. Aunque la mayoría de los altos cargos directivos consideran que la evaluación de la gestión resulta interesante y valiosa, por lo general no quedan sorprendidos por los resultados de su evaluación. Sin duda, los resultados son útiles, pero el MSCEIT proporciona siempre información de otro tipo. De hecho, cuando les exponemos los resultados obtenidos en el MSCEIT, normalmente el cliente dice algo como “Estos son los resultados de esa prueba que era un poco distinta. ¿De qué se trataba?”

El MSCEIT, al igual que todos los tests, puede ayudar a desarrollar cuestiones o hipótesis sobre un cliente. De nuevo aquí, retomando la idea del Plan General Emocional, las cuatro calificaciones clave del MSCEIT pueden generar debate sobre los objetivos clave del entrenamiento:

Habilidad	Preguntas que formular
Identificar	¿Esta persona “interpreta” bien a los demás?
Utilizar	¿Conectan emocionalmente?
Comprender	¿Realizan análisis imaginarios adecuados sobre otras personas?
Manejar	¿Toman decisiones interpersonales efectivas?

Además, los ejecutivos entienden las cosas con facilidad y, a través del Plan General Emocional, son capaces de aplicar los resultados del MSCEIT con un amplio alcance. Hace unos años utilizamos el MSCEIT y el modelo de habilida-

- (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.
- Barchard, K. A. (2001). *Emotional and social intelligence: Examining its place in the nomological network*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de British Columbia, Vancouver.
- Boone, R. T. y DiGiuseppe, R. (2002). *Emotional Intelligence and Success in Professional Graduate Programs in Psychology*. Cartel presentado en la reunión bianual de la International Society for Research on Emotions, Cuenca, España.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 780-795.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E. y Salovey, P. (2007). Integrating emotional literacy into the classroom: Effects on academic performance and social Competence. Manuscrito enviado para su publicación.
- Brackett, M. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M., Mayer, J.D. y Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Caruso, D.R. y Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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, 306-320.
- Coté, S., Lopes, P. N. y Salovey, P. (en preparación). Emotional intelligence and vision formulation and articulation.
- 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.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing the emotions from facial cues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Isen, A. M. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology*, 11, 75-86.
- Lam, L. T. y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142, 133-143.
- Lopes, P.N., Salovey, P., Cote, S y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T. y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D. y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 17, 89-113.
- Mayer, J. D. y Salovey P (1993): The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. Toronto, Canadá: MHS Publishers.
- Ortony, A., Clore, G. L. y Collins, A. M. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Rosete, D. y Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance. *Leadership and Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.
- 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*. Tesis inédita, Immaculata College, Immaculata, Pensilvania.

- Salovey P. y Mayer J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Thayer, R. E. (1966). *The origin of everyday moods*. Nueva York: Oxford University Press.
- Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32, 95-105.

Competencies as a Behavioral Approach to Emotional Intelligence¹

Richard E. Boyatzis²

Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio, Estados Unidos

Introduction and conceptual overview

The drive for effectiveness in organizations fuels the quest for understanding the talent and capability of the people that create or determine effectiveness. Of the many ways to address this need, competency research and applications arrived in 1970 and spread. It built upon earlier work on skills, abilities, and cognitive intelligence (McClelland, Baldwin, Bronfenbrenner, and Strodbeck, 1958; Campbell, Dunnette, Lawler, and Weick, 1970) and preceded the work on emotional and social intelligence (Salovey and Mayer, 1990; Goleman, 1998, 2006). Currently, the emotional and social intelligence competencies account for a substantial and important amount of the variance in predicting or understanding performance in competency studies (Boyatzis, 2008).

This special issue of the *Journal of Management Development* (i.e., JMD) is intended to add to the research literature on the link between competencies and performance, as well as the literature on the development of competencies. Last year, a special issue of *JMD* appeared in February, 2008, reporting a series of original, empirical studies with the same aim. But all of those studies occurred in the US. In an attempt to examine the multicultural context of competencies, this issue is a collection of original studies from organizations in Europe. In this introductory article, the theoretical groundwork for understanding competencies and competencies as a behavioral approach to emotional intelligence (now referred to as emotional and social intelligence) will be made.

Competencies and Performance

The concept of competency-based human resources has gone from a new technique to a common practice in the thirty six years since David McClelland (1973) first proposed them as a critical differentiator of performance in publication. Today, almost every organization with more than 300 people uses some form of competency-based human resource man-

agement. Major consulting companies, such as The Hay Group, Development Dimensions International, and Personnel Decisions Incorporated and thousands of small consulting firms and independent consultants have become worldwide practitioners of competency assessment and development.

Competency research emanated from universities, in particular Harvard and later Boston University (with David McClelland), Columbia (with Warner Burke), University of Minnesota (with Marv Dunnette), Henley Management College (with Victor Dulewicz), and Case Western Reserve (with Richard Boyatzis, David Kolb, Don Wolfe, Diana Bilimoria, and Melvin Smith). Even with these university sources of research, for the most part, the academic and applied research literature has trailed application. This has resulted in continued skepticism on the part of many academics and some professionals, and less guidance to practitioners from on-going research than is helpful. Some of this is due to the observation that many of the competency validation studies have been done by consultants who have little patience for the laborious process of documenting and getting the results published even though the validation studies were done with great rigor.

What is a Competency?

A competency is defined as a capability or ability (Boyatzis, 1982, 2008; McClelland, 1973, 1985). It is a set of related but different sets of behavior organized around an underlying construct called the “intent.” The behaviors are alternate manifestations of the intent, as appropriate in various situations or times.

For example, listening to someone and asking him or her questions are several behaviors. A person can demonstrate these behaviors for multiple reasons or to various intended ends. A person can ask questions and listen to someone to ingratiate him or herself or to appear interested, thereby gaining standing in the other person’s view. Or a person can ask questions and listen to someone because he or she is interested in understanding this other person, his or her priorities, or thoughts in a situation. The latter we would call a demonstration of *empathy*. The underlying intent is to understand the person. Meanwhile, the former underlying reason for the questions is to gain standing or impact in the person’s view, elements of what we may call

demonstration of influence. Similarly, the underlying intent of a more subtle competency like Emotional Self-Awareness is self-insight and self-understanding.

This construction of competencies as requiring both action (i.e., a set of alternate behaviors varying according to the situation) and intent called for measurement methods that allowed for assessment of both the presence of the behavior and inference of the intent. In the first 20 years of this research, the competencies were documented from behavioral work samples, videotapes of simulations, or direct observation.

To identify, define and clarify each competency, an inductive method was used. Work performance or effectiveness criteria were developed for any job studies. A sample of outstanding or superior performers was identified. Another sample of “average” or “poor” performers was also identified from the remaining population depending on the objectives of the study. The criterion sampling was crucial for this inductive method to work. While work output data was best, like sales, profits, waste reduction, or new products launched, often jobs need something else.

For many management and staff jobs, nominations were developed to add to any output measures available. Nominations were collected from multiple perspectives: from boss's (i.e., people in jobs one or two levels about the target job being studied); from peers which included the people who would be in the eventual sample; and subordinates. Nominations have been shown to be better predictors of performance than ratings (Lewin and Zwany, 1974) or performance appraisal results (Luthans et. al., 1988). Typical, three or more sources of effectiveness are collected to obtain a consensual determination of distinctively effective people. The nomination forms are quite simple. A the top of a page is a statement like, “List the names of any Marketing Manager in our company who you see as outstanding in their performance. If you believe no one is outstanding, then leave the sheet blank, but please return it in the self-addressed stamped envelope.” During the era of paper (pre-email and internet data collection), the forms were color coded so that the returned, anonymous forms could be identified as to source.

In most competency studies, the sample of “outstanding” or “superior” performers is devel-

oped people are identified by multiple individuals from each of multiple sources of nominations and output data or morale climate scores (Boyatzis, 1982, 2008; Spencer and Spencer, 1993). They are typically the top 5-7% of the population. For an extreme case design, the contrasting sample of “average” performers are a random sample selected from all of those job incumbents who have received no nominations from any source and are on the bottom 20% percentile of any output measure or climate moral scores. This means that they did not even nominate themselves on the peer forms. This sample was often about 50% of the population. The remaining incumbents often had some nominations from some sources but not others and were not included in the extreme case samples. In other competency validation studies, the output and/or nomination criteria were collected and analyzed against competency data for everyone with continuous statistics. This was easier once 360, informant-based surveys were used rather than the Behavioral Event Interview, direct observation, or videotapes of simulations. .

To collect the behavioral data, a modification of the critical incident interview (Flanagan, 1954) was adapted using the inquiry sequence from the Thematic Apperception Test and the focus on specific events in one's life from the biodata method (Dailey, 1975). The method, called the Behavioral Event Interview (BEI), is a semi-structured interview in which the respondent is asked to recall recent, specific events in which he or she felt effective (Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1993). Once the person recalls an event, he or she is guided through telling the story of the event with a basic set of four questions:

- (1) What led up to the situation?
- (2) Who said or did what to whom?
- (3) What did you say or do next? What were you thinking and feeling?
- (4) What was the outcome or result of the event?

The contention that these interviews were getting an accurate recording of the person's behavior (and internal thoughts while doing it), came from multiple sources. First, the critical incident methodology is well established to record behavioral details of events. Second, autobiographical research

(Rubin, 1986) has shown the accuracy of recall of events is increased dramatically when the events are: (1) recent; (2) have a high valence or saliency to the person; and (3) the recall involves specific actions. Third, by keeping the events recent and of high saliency (i.e., effective or ineffective), and to solicit action details by the interview protocol were believed to maximize accuracy. The interviewers were trained with repeated practice, supervision and review of audiotapes. They were trained to ask for behavioral details and occasional ask what the person was thinking or feeling. All of these conditions were incorporated into the BEI.

The responses are audiotaped and transcribed and interpreted using a thematic analysis process (Boyatzis, 1998). Thematic analysis is a process for “coding” raw, qualitative information, whether in written, video or audio form. Through the use of a “codebook” articulating specific themes and how to identify them, the researcher is able to convert open-ended responses or unstructured responses and behavior into a set of quantified variables for analysis. The method has been used in numerous studies showing predictive validity of the competencies demonstrated by the person during the events as coded from the interviews (Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1993; McClelland, 1998).

Later, informant assessment through 360 or assessment center and simulations coded by reliable “experts” are essential. The articles in this special issue will show results using both interviews and 360 informant surveys, both extreme case and continuous variation validation studies.

Because the competencies are derived from performance inductively, they reflected effective job performance. Since they were identified and articulated in terms of the actions and intent, they are a behavioral approach to a person’s talent.

The anchor for understanding which behaviors and which intent is relevant in a situation emerges from predicting effectiveness. The construction of the specific competency is a matter of relating different behaviors that are considered alternate manifestations of the same underlying construct. But they are organized primarily or more accurately initially, by the similarity of the consequence of the use of these behaviors in social or work settings.

A theory of performance is the basis for the concept of competency. The theory used in this ap-

Best Fit (maximum performance, stimulation, and commitment) = Area of Maximum Overlap or Integration (Boyatzis, 1982, 2008)

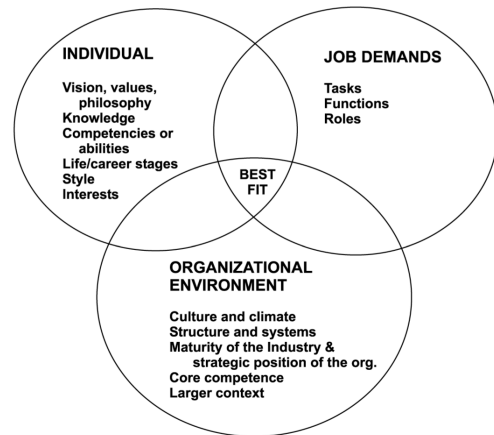


Figure 1. Theory of Action and Job Performance:

proach is a basic contingency theory, as shown in Figure 1. Maximum performance is believed to occur when the person’s capability or talent is consistent with the needs of the job demands and the organizational environment (Boyatzis, 1982). The person’s talent is described by his or her: values, vision, and personal philosophy; knowledge; competencies; life and career stage; interests; and style. Job demands can be described by the role responsibilities and tasks needed to be performed. Aspects of the organizational environment that are predicted to have important impact on the demonstration of competencies and/or the design of the jobs an roles include: culture and climate; structure and systems; maturity of the industry and strategic positioning within it; and aspects of the economic, political, social, environmental, and religious milieu surrounding the organization. The four of the five other articles in this special issue are competency validation studies in four different types of professional occupations.

Research published over the last 30 years or so shows us that outstanding leaders, managers, advanced professionals and people in key jobs, from sales to bank tellers, appear to require three clusters of behavioral habits as threshold abilities and three clusters of competencies as distinguishing outstanding performance. The threshold clusters of competencies include:

- 1) expertise and experience;
- 2) knowledge (i.e., declarative, procedural, functional and meta-cognitive); and
- 3) an assortment of basic cognitive competencies, such as memory and deductive reasoning.

There are three clusters of competencies that differentiate outstanding from average performers in many countries of the world (Bray, Campbell, and Grant, 1974; Boyatzis, 1982; Kotter, 1982; Thorton and Byham, 1982; Luthans et. al., 1988; Howard and Bray, 1988; Campbell, Dunnette, Lawler, and Weick, 1970; Spencer and Spencer, 1993; Goleman, 1998; Goleman, Boyatzis, and McKee, 2002; Rosier, 1994-1997; Boyatzis, 2008; Hopkins and Bilimoria, 2008; Koman and Wolff, 2008; Dreyfus, 2008; Williams, 2008; Sternberg, 1996; and the other papers in this issue). They are:

- 1) Cognitive competencies, such as systems thinking and pattern recognition;
- 2) Emotional intelligence competencies, including self-awareness and self-management competencies, such as emotional self-awareness and emotional self-control;
- 3) Social intelligence competencies, including social awareness and relationship management competencies, such as empathy and teamwork.

Competencies can be considered to be a behavioral approach to emotional, social, and cognitive intelligence. They are defined in Table 1, as used in the ESCI and ESCI-U. To understand this, their empirical development must be understood in greater detail.

Competencies as Behavioral Manifestations of Emotional Intelligence

Emotional Intelligence and Social Intelligence (i.e., EI and SI) are convenient phrases with which to focus attention on the underlying emotional and social components of human talent. While the earliest psychologist to explore the related concept of “social intelligence” (Thorndike in the 20’s and 30’s, cf. Goleman, 1995,2006) offered the idea as a single concept, more recent psychologists have appreciated its complexity and described it in terms of multiple capabilities (Bar-On, 1992, 1997; Goleman, 1998; Saarni, 1988). Sharma (2008) reviews the history beginning with Spinoza and other

philosophers before getting to Thorndike. Gardner (1983) conceptualized this arena as constituting intrapersonal and interpersonal intelligence- two of the seven intelligences. Salovey and Mayer (1990) first used the expression “emotional intelligence” and described it in terms of four domains: perceiving, using, understanding and managing emotions. Other conceptualizations have used labels such as “practical intelligence” and “successful intelligence” (Sternberg, 1996), which often blend the capabilities described by other psychologists with cognitive abilities and anchor the concepts around the consequence of the person’s behavior, notably success or effectiveness. The major themes of criticism of the EI concept is found in Matthews, Zeidner and Roberts (2002), but they often confused the theoretical distinctions and the measurement issues.

The major theories and measures of EI from the literature are shown in Table 2, in a comparison extending the work of Fernandez-Berrocal and Extremera, 2006). They have been organized around three conceptual/methodological themes: EI ability measures and models; EI behavior methods and models; and self perception methods and models.

The Mayer, Caruso, and Salovey’s (1999) three standards for “an intelligence” are: (1) it should reflect a “mental performance rather than preferred ways of behaving” (p. 269-270); (2) tests of it should show positive correlation with other forms of intelligence; and (3) the measures should increase with experience and age.

Different interpretations of “intelligence” are offered in the literature. For example, Petrides and Furnham proposed difference between trait and ability EI (see Guillen et al paper in this issue): Trait EI is closer to the personality realm. Ability EI new realm. Boyatzis and Sala (2004) claimed that to be classified as an “intelligence,” the concept should be:

- 1) Behaviorally observable;
- 2) Related to biological and in particular neural-endocrine functioning. That is, each cluster should be differentiated as to the type of neural circuitry and endocrine system involved;
- 3) Related to life and job outcomes;
- 4) Sufficiently different from other personality constructs that the concept adds value to understanding the human personality and behavior;
- 5) The measures of the concept, as a psycho-

Table 1. The Scales and Clusters of the Emotional and Social Competency Inventory (ESCI) (Boyatzis and Goleman, 1996, 1999; Boyatzis, Goleman and Hay Acquisition, 2001, 2007)

1 | Emotional Intelligence competencies:

Self-Awareness cluster concerns knowing one’s internal states, preferences, resources, and intuitions. The Self-Awareness cluster contains one competency:

- Emotional Self-Awareness: Recognizing one’s emotions and their effects

Self-Management cluster refers to managing ones’ internal states, impulses, and resources. The Self-Management cluster contains four competencies:

- Emotional Self-Control: Keeping disruptive emotions and impulses in check
- Adaptability: Flexibility in handling change
- Achievement Orientation: Striving to improve or meeting a standard of excellence
- Positive Outlook: Seeing the positive aspects of things and the future

2 | Social Intelligence competencies:

Social Awareness cluster refers to how people handle relationships and awareness of others’ feelings, needs, and concerns. The Social Awareness cluster contains two competencies:

- Empathy: Sensing others’ feelings and perspectives, and taking an active interest in their concerns
- Organizational Awareness: Reading a group’s emotional currents and power relationships

Relationship Management cluster concerns the skill or adeptness at inducing desirable responses in others. The cluster contains five competencies:

- Coach and Mentor: Sensing others’ development needs and bolstering their abilities
- Inspirational Leadership: Inspiring and guiding individuals and groups
- Influence: Wielding effective tactics for persuasion
- Conflict Management: Negotiating and resolving disagreements
- Teamwork: Working with others toward shared goals. Creating group synergy in pursuing collective goals.

3 | Cognitive Intelligence Competencies (in the ESCI- University version only):

- Systems Thinking: perceiving multiple causal relationships in understanding phenomena or events
- Pattern Recognition: perceiving themes or patterns in seemingly random items, events, or phenomena

logical construct, should satisfy the basic criteria for a sound measure, that is show convergent and discriminant validity (Campbell & Fiske, 1968).”

The Mayer, Caruso, and Salovey criterion #3 will be related to our 3rd, 4th, and 5th criteria somewhat. But their 1st and 2nd criteria claim that because EI is an “intelligence,” it should correlate with measures of cognitive intelligence.

As a theory of emotional intelligence, we believe that there should be a link to neural (or possibly neuro-endocrine) functioning. If the theory claims that there are multiple components of this emotional intelligence, then these different components should have different neuro-endocrine pathways. This first proposed criteria is more specific than the Mayer et al. (1999) first and second criteria. The construct should actually be able to predict neural and endocrine (i.e., hormonal) patterns within the individual. Regarding the rationale for including criterion #2 (i.e., job and life out-

comes), the American Psychological Association’s Task Force on Intelligence (APA Public Affairs Office, 1997) reported that predicting real life outcomes is an important part of the standard against which we should judge an intelligence. It then went on to add that there should be a consensus within a field as to the definition. Although the consensus is lacking in the field regarding emotional intelligence at this time, the link between EI and SI competencies and real life outcomes is in fact testable.

While Mayer, Caruso, and Salovey (1999) seem to discard patterns of behavior as irrelevant to their concept of EI, this approach contends that EI and SI should predict behavioral patterns in life and work, as well as the consequences of these patterns in the form of life and work outcomes. This seems a more relevant test of the concept than merely showing a link to experience and age (i.e., as Mayer, Caruso, & Salovey’s (1999) third criterion).

Table 2. Comparison of Major Theories or Measures of Emotional Intelligence

Theoretical Basis	Authors	Measurement Distinctions
Ability	Mayer, Salovey and Caruso	MSCEIT- direct performance assessment of emotional processing, some scenarios testing; confusion on scoring between consensus and expert scoring models (Mayer and Salovey, 1990; Salovey and Mayer, 1997)
	Schutte	Self-report measure based on Mayer, Salovey, and Caruso model (Schutte et. al., 1998)
Behavioral	Boyatzis and Goleman	ESCI- 360, functional approach inductively derived from effective performance, called competencies (more outcome oriented and realistic in real settings (Boyatzis and Goleman, 1996, 2007; Wolff, 2005, 2008)
	Bar-On	EQ-i: 360, although originally a self-report, the 360 was introduced in 1997 (see placement later in this table) (Bar-On, 1997)
	Dulewicz and Higgs	EIQ, a 360 of competencies (Dulewicz, Higgs, and Slaski, 2003)
	Bradbury	EQA, a 360 skill assessment modeled after Goleman and Boyatzis model (Bradbury and Su, 2006)
Internal (self) Perception	Bar-On	EQ-i, originally a self-report, internally process driven model (more psychological than others), but now more behavioral in its 360 form (Bar-On, 1997)
	Schutte et. al.	Self-assessment based on Mayer-Salovey-Caruso model (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, and Dornheim, 1998)
	Wong and Law	WLEIS, a self-assessment based on the MSCEIT model (Law, Wong, and Song, 2004)
	Petrides and Furnham	TEIQue, a self assessment of trait EI based on a content analysis of major models (Petrides and Furnham, 2000, 2001, 2003)

The competency and talent stream of research has focused on explaining and predicting effectiveness in various occupations, often with a primary emphasis on managers and leaders (McClelland et. al., 1958; McClelland, 1973; Bray, Campbell, and Grant, 1974; Boyatzis, 1982; Luthans et al., 1988; Kotter, 1982; Thornton and Byham, 1982; Spencer and Spencer, 1993). As has been explained earlier in this article, in this competency approach, specific capabilities were identified and validated against effectiveness measures, or, often, inductively discovered and then articulated as competencies.

There may be reasons to label the behavioral approach to EI/SI as something other than an “intelligence.” For example, they could be called competencies without the additional descriptor. Sternberg (1997) claimed that, “Intelligence comprises the mental abilities necessary for adaptation

to, as well as shaping and selection of, any environmental context” (page 1030). He goes on to claim that intelligence serves two purposes, “external correspondence and internal coherence” (page 1030). It is precisely the “external,” direct consequence to actions in life and work that establishes the competencies as forms of intelligence, whether cognitive, emotional, or social.

An integrated concept of emotional, social, and cognitive intelligence competencies offers more than a convenient framework for describing human dispositions (Boyatzis and Sala, 2004). It offers a theoretical structure for the organization of personality and linking it to a theory of action and job performance. Goleman (1998) defined an “emotional competence” as a “learned capability based on emotional intelligence which results in outstanding performance at work.” In other words, if a compe-

tency is an “underlying characteristic of the person that leads to or causes effective or superior performance” (Boyatzis, 1982), then building on McClelland’s (1973) earlier argument about the limits of traditional views of intelligence :

(a) *an emotional, intelligence competency is an ability to recognize, understand, and use emotional information about oneself that leads to or causes effective or superior performance;*

(b) *a social intelligence competency is the ability to recognize, understand and use emotional information about others that leads to or causes effective or superior performance; and*

(c) *a cognitive intelligence competency is an ability to think or analyze information and situations that leads to or causes effective or superior performance.*

If defined as a single construct, the tendency to believe that more effective people have the vital ingredients for success invites the attribution of a halo effect. For example, person A is effective, therefore she has all of the right stuff, such as brains, savvy, and style. Like the issue of finding the best “focal point” with which to look at something, the dilemma of finding the best level of detail in defining constructs with which to build a personality theory may ultimately be an issue of which focal point is chosen. The separate competencies, like the clusters, are, we believe, the most helpful focal point for description and study of performance.

The articulation of one overall emotional or social intelligence might be deceptive and suggest a close association with cognitive capability (i.e., traditionally defined “intelligence” or what psychologists often call “g” referring to general cognitive ability) (Davies & Stankov, 1998; Ackerman & Heggestad, 1997). The latter would not only be confusing, but would additionally raise the question as to what one is calling emotional and social intelligence and whether it is nothing more than an element of previously defined intelligence or cognitive ability.

The Emotional Competency Inventory, version 2 (ECI-2) (i.e., the forerunner to the current ESCI) and the closely related university version (ECI-U) showed desired levels of convergent validity in confirmatory factor analyses for both the theoretical clusters (Goleman, Boyatzis, and McKee, 2005; Wolff, 2005) and empirical clusters

(Boyatzis and Sala, 2004) in studies by Battista (2005) as well as Battista, Boyatzis, Guillen, and Serlavos (in press). In addition, a wide variety of validation studies showed strong and consistent validity in predicting or explaining life and job outcomes (Boyatzis and Sala, 2004; Wolff, 2005). This helps to establish this behavioral, competency approach to EI and SI as satisfying the second and fourth criteria cited earlier in this chapter.

The latest version of the ESCI attempts to address the difference between coded behavior from Behavioral event Interviews and informant based 360 surveys. Construction of the ESCI (i.e., the informant, 360 survey of behavior) dropped the inclusion of all behavioral manifestations found in the earlier indicative validation studies. Some of the items are reflective of the competency, and some are formative, or as they were earlier called, alternate manifestations. To address the lack of context from the 360 informant (that the coded of interviews would have), a statement of the intent was incorporated into each item in the ESCI.

Meanwhile, Guillen, Saris, and Boyatzis (in press) revealed no statistically significant relationship between personality dimensions as measured by the NEO-PR and EI or SI competencies. Burkle (2000b) and Murensky (2000) showed small but significant correlations between selected personality dimensions as measured by the Myers Briggs Type Indicator and selected clusters of EI and SI competencies. These findings suggest that this behavioral, competency approach to EI and SI satisfy the third criteria mentioned earlier in this article.

In contrast, the model of EI offered through the MSCEIT (Mayer et. al., 2003) has a total score of a person’s EI, two area scores of Experiential and Strategic, and branches within each area of: (a) Perceiving (with sub-tests of Faces and Pictures) and Facilitating (with sub-tests of Facilitation and Sensations); and (b) Understanding (with subtests of Changes and Blends) and Managing (with subtests of Emotional Management and Emotional relationships). Although data from studies comparing these tests are underway, conceptually we would expect small correlations between these two different measures. The MSCEIT assesses a person’s direct handling of emotions, while the ESCI which is intended to assess the EI and SI competencies described earlier assesses how the person expresses his

or her handling of emotions in life and work settings.

Because the internal processing of emotions may, in some areas, emerge as consistent behavioral tendencies, there may be correlation between: (1) Self-awareness competencies from the ESCI and the Experiential area, in particular the Facilitating branch from the MSCEIT; (2) Social Awareness competencies from the ESCI and the Understanding branch of the Strategic area; and (3) Relationship Management competencies from the ESCI and the Managing branch from the Strategic area of the MSCEIT.

Similarly, although the data bearing on this issue are presently being collecting, currently there is no documented relationship among the ESCI competencies and the subscales of the Bar-On's EQ-i (Bar-On, 1992, 1997). Although we believe there will be little correlation between the self-report version of the EQ-i and the Others' views of a person's competencies through the ESCI, there may be substantial correlation among the EQ-i subscales and ESCI when 360 measures of both are compared. This should occur because the behavior being observed by the informants will be seen as similar or related. In particular, the following positive correlations are predicted:

1 | ESCI Competency

- Emotional Self-Awareness
- Influence
- Empathy
- Relationship Management Cluster
- Adaptability
- Emotional Self-Control
- Positive Outlook

2 | EQ-I Subscale

- Emotional Self-Awareness
- Assertiveness
- Empathy
- Interpersonal Relationship
- Flexibility
- Impulse Control
- Optimism

There are eight subscales in the EQ-i that are not expected to associate with ESCI competencies. Similarly, there are six ESCI competencies that are not expected to associate with EQ-i subscales. Since

the application of one's EI/SI ability in life and work settings, which we call competencies, it will manifest itself in observed behavior. Therefore, we believe the ESCI generally measures different aspects of EI and SI than the MSCEIT or the EQ-i.

Competencies and an Holistic Theory of Personality

Even though competencies are being described as a behavioral and functional approach to EI, they are part of an integrated, holistic theory of personality. The specification of a competency comes from the personality theory on which this approach is based. McClelland (1951) originally described a theory of personality as comprised of the relationships among a person's unconscious motives, self-schema, and observed behavioral patterns. Boyatzis (1982) offered this scheme as an integrated system diagram that showed concentric circles, with the person's *unconscious motives* and *trait dispositions* at the center. These affected, and were affected by, the next expanding circle of the person's *values* and *self-image*. The surrounding circle was labeled the *skill* level. The circle surrounding it included *observed, specific behaviors*.

The synthesis of Goleman (1995) in developing the concept of emotional intelligence and Goleman (2006) into the concept of social intelligence provided yet another layer to this integrated system view of personality. In particular, Goleman's synthesis introduced the *physiological* level to this model by relating findings from neuroscience, biology, and medical studies to psychological states and resulting behavior. The result is a personality theory, as shown in Figure 2, that incorporates and predicts the relationship among a person's: (a) neural circuits and endocrine (i.e., hormonal) processes; (b) unconscious dispositions called motives and traits; (c) values and operating philosophy; (d) observed separate competencies; and (e) competency clusters.

This conceptualization of personality requires a more holistic perspective than is often taken. When integrating the physiological level with the psychological and behavioral levels, a more comprehensive view of the human emerges. The evidence of the causal sequence predicted in this personality theory is emerging but is slow due to the disparate nature of the different fields studying parts of the model. For example, arousal of a

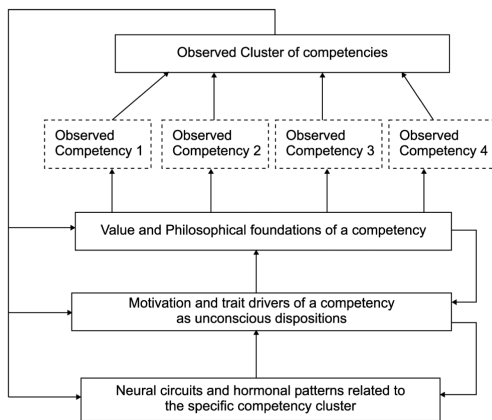


Figure 2. Levels Within the Personality Structure Structure (Boyatzis, Goleman, and Rhee, 2000; Boyatzis, 2008)

person's power motive both causes and is affected by arousal of his or her sympathetic nervous system (i.e., SNS) (Boyatzis, Smith, and Blaize, 2006). When a person's power motive is aroused, he or she is more likely to show behavior associated with a group of competencies called Influence, Inspirational Leadership, or Change Catalyst (Winter, 1973; McClelland, 1985). Boyatzis and Sala (2004) showed that these competencies form an empirical cluster of emotional and social intelligence competencies as assessed through the Emotional Competency Inventory and now Emotional and Social Competency Inventory (ECI, Boyatzis and Goleman, 1996, 2006). These competencies are shown more frequently when a person is operating from a Humanistic versus a Pragmatic Operating Philosophy (Boyatzis, Murphy, & Wheeler, 2000). When the power motive is aroused along with a person's self-control at the trait level (McClelland & Boyatzis, 1982; McClelland, 1985), the stressful effects of inhibiting one's urges add to the arousal of the SNS. The result is elevated blood pressure and decreased levels of both immunoglobulin A and natural killer cells (i.e., basic indicators of the immune system). Relatively recent research has shown that arousal of the SNS is associated with neural circuits passing predominantly through the Right Prefrontal Cortex (Boyatzis, Smith and Blaize, 2006).

Further, it is now the contention of leading researchers in affective neuroscience and genetic expression that experience overtakes genetic dispo-

sitions in determining the biological basis of behavior once in adulthood (Williams, 2003). This would suggest that a person's experience, and his or her arousal effects or rewires neural circuits and tendencies to invoke certain neuro-endocrine pathways. This offers support for the observation, or prediction in the proposed personality theory, that use of one's competencies (i.e., behavior in specific settings in life) becomes an arousal that over time creates different dispositions, even at the biological level. Therefore, even the neuro-endocrine level of functioning can be captured in the definition and measurement of competencies as a form of EI.

Emerging Challenges in Competency Research

Although the field of competency research and applications is now over 40 years old, research uncovers as many questions as it answers. Of the many questions raised by current studies, three stand out as having major relevance for future research and applications: cross cultural validation; tipping points; and development of competencies.

Competencies Across Cultures

The competency or behavioral approach to EI and SI is derived inductively from performance. As a result, when competency validation studies were first conducted in various countries in the 1970's and early 1980's, it was observed that the same or quite similar competencies appeared as valid predictors of performance regardless of the country or culture (Spencer and Spencer, 1993). The articles in this special issue should illustrate this. There are a number of comparable studies to those in the 2008 special issue of *JMD*, as shown in Table 3.

As you will read in these articles, the same competencies appear regardless of culture and country. In some studies, some of the competencies show more weight and predictive power than others. Further research will help to reveal as to whether these are cultural differences emerging or they are merely the function of specific organizational samples. People conducting competency validation studies in many countries claim that the important, distinguishing competencies tend to be generic (Wolff, 2008).

Cultural relativism would suggest that specific items or certain behaviors may be reflective of the competency in a particular culture, but that other actions may reflect the competency in a dif-

Table 3. 2008 Special Issue of the Journal of Management Development on Competencies in the 21st Century and This Special Issue

Type of Job	US Samples	This Special Issue
Naval Officers Large company executives	Koman and Wolff (2008) Hopkins and Bilimoria (2008)	Young and Dulewicz (British) Boyatzis and Ratti (Italian); Emmerling, Ryan, Spencer (various European samples) Spencer and Bernhard (Swiss)
Not for Profit executives (Italian) Development of competencies	Dreyfus (2008) Boyatzis and Saatcioglu, Leonard, Wheeler, and Rhee articles (MBA) (each 2008)	Guillen, Saris and Boyatzis (Spanish), Boyatzis and Ratti Camuffo, Gerli, Borgo, and Somia (Italian MBA)

ferent culture. The growing body of research on EI would support the notion of the relationship to performance as universal (see collection of articles on EI in the special issue of *Psicothema*, 2006), more research is needed to test the universality of competencies, the possibility of specific behavioral manifestations being different, and the universality of EI/SI. In the midst of validation studies and the possible conceptual distinctions across cultures, one study has revealed a different challenge in cross-cultural research. The 5 or 7 point response scale typically used in the US, UK, Latin America and Asia does not seem to be as reliable as an 11 point scale in Europe (Batista, Saris, Guillen, Serlavos, and Boyatzis, in review). Continued research may uncover other cultural differences in the measurement of competencies and EI/SI.

Tippling Points for Outstanding Performance

A major advancement in understanding the effect of competencies on performance came from catastrophe theory, which is now considered a subset of complexity theory. Instead of only asking the typical question, "Which competencies are needed or necessary for outstanding performance?" David McClelland, in a paper published posthumously in 1998 posed the question, "How often do you need to show a competency to 'tip' you into outstanding performance?" In other words, how frequently should a competency be shown to be sufficient for maximum performance? He reported that Presidents of divisions of a large food company using competencies above the tipping points received significantly higher bonuses, which were proportional

to the profitability of their divisions, as compared to their less profitable peers (McClelland, 1998).

Using this method, Boyatzis (2006) replicated significant findings regarding tipping points in an international consulting firm. The profits from accounts of senior partners were analyzed for seven quarters following assessment of their competencies. Senior partners using competencies above the tipping point more than doubled the operating profits from their accounts as compared to the senior partners below the tipping point. The measure of competencies was the average perceived frequency of use of each competency by others around the senior partner, using a 360 degree competency questionnaire. He showed that this method was superior to a simple median split or continuous analysis of the relationship between the frequency of competencies shown and financial performance of the senior partners, leaders, of this firm.

Knowing the point at which a person's use of a competency tips them into outstanding performance provides vital guidance to managers and leaders. It helps those coaching others know which competencies are the closest to added value in stimulating outstanding performance. The tipping point is sometimes referred to as a trigger point.

The tipping point for each competency would be a function of the organization environment. For example, the manager of an office of a strategy consulting company would have a tipping point of Adaptability at the maximum level. To show sufficient Adaptability to be outstanding, he/she would have to be using it "frequently and consistently." Their business, projects, and clients

change each year. They typically have high turnover in consulting staff as well. Meanwhile, the manager of a basic chemical processing plant may have a tipping point of only “occasional or often” of Adaptability. The certainty of their product line and predictability of their production processes does not create as much uncertainty as the consulting business. They probably have less turnover in the chemical plant as well, requiring even less adaptation to new staff. Analysis of tipping points should become a standard feature of competency assessment studies in the future.

Boyatzis (2006) also confirmed the earlier argument about the importance of clusters. It was shown that the dramatic increase in profit contributed to the company occurred when senior partners were using an assortment of the competencies from each cluster above the tipping point. It did not seem to matter which of the competencies were being used above the tipping point form each cluster. This allows for the differences in style observed from outstanding leaders while confirming the importance of competencies as predictors of performance.

Can Competencies Be Developed?

One of the benefits of the behavioral approach to EI and SI is that we enter a domain of human talent that can be developed in adulthood. Although the understanding of competencies themselves has been extended, perhaps the most important contributions in the last thirty years, has come about primarily in the last 15 years. The “honeymoon effect” of typical training programs might start with improvement immediately following the program, but within months it drops precipitously (Campbell et. al., 1970). Only fifteen programs were found in a global search of the literature by the Consortium on Research on Emotional Intelligence in Organizations to improve emotional intelligence. Most of them showed impact on job outcomes, such as number of new businesses started, or life outcomes, such as finding a job or satisfaction (Cherniss and Adler, 2000), which are the ultimate purpose of development efforts. But showing an impact on outcomes, while desired, may also blur how the change actually occurs. Furthermore, when a change has been noted, a question about the sustainability of the changes is raised because of the relatively short time periods studied.

The few published studies examining improvement of more than one of these competencies show an overall improvement of about 10% in emotional intelligence abilities three to eighteen months following training (Goleman, Boyatzis, and McKee, 2002). More recent meta-analytic studies and utility analyses confirm that significant changes can and do occur (Morrow, Jarrett, and Rupinski, 1997). But they do not show the impact that the level of investment would lead us to expect nor with many types of training. There are, undoubtedly, other studies which were not found and reviewed, or not available through journals and books and, therefore, overlooked. We do not claim this is an exhaustive review, but suggestive of the percentage improvement as a rough approximation of the real impact. This approximation is offered to help in the comparison of relative impact of management training, management education, and self-directed learning.

The results appear no better from standard MBA programs, where there is no attempt to enhance emotional or social intelligence. The best data comes from a research project by the American Assembly of Collegiate Schools of Business. They found that graduating students from two highly ranked business schools behavior, compared to their levels when they began their MBA training, showed only improvements of 2% in the skills of emotional intelligence (Boyatzis, 2008). In fact, when students from four other high-ranking MBA programs were assessed on a range of tests and direct behavioral measures, they showed a gain of 4% in self-awareness and self-management abilities, but a decrease of 3% in social awareness and relationship management (Boyatzis and Saatchioglu, 2008; Boyatzis, Stubbs and Taylor, 2002).

A series of longitudinal studies underway at the Weatherhead School of Management of Case Western Reserve University have shown that people can change on this complex set of emotional and social intelligence competencies that distinguish outstanding performers in management and professions (Boyatzis, Stubbs, and Taylor, 2002). And the improvement lasted for years. Behavioral samples showed improvements of 60-70% during the 1-2 years of the full time MBA program, 55-65% improvement during the 3-5 years of the part time MBA program, and then leveling off at about 50% improvement 5-7 years after entry into the

part time MBA program. This was achieved by MBAs taking a course designed on the basis of Intentional Change Theory (Boyatzis, 2001, 2006).

The positive effects of this program were not limited to MBAs. In a longitudinal study of four classes completing the Professional Fellows Program (i.e., an executive education program at the Weatherhead School of Management), Ballou, Bowers, Boyatzis, and Kolb (1999) showed that these 45-55 year old professionals and executives improved on Self-confidence, Leadership, Helping, Goal Setting, and Action skills. These were 67% of the emotional intelligence competencies assessed in this study.

Concluding Thought

The study of competencies opens the door to insights about humans and human talent, and potential applications for their development. Definitions, theory and empirical research have been reviewed and will be read in the articles in this special issue contending that a behavioral, competency approach to Emotional and Social Intelligence satisfy important criteria as being forms of “intelligence.” Extending this into the arena of behavior competencies allows precision in observation, measurement and development of human talent and the realm of emotions. Adults appear to be able to develop competencies so vital to outstanding performance in management, leadership, and many other occupations and professions. But many more challenges remain for future research on competencies to explore, like cross-cultural relevance, tipping points and competency development.

References

- Ackerman, P.L. and Heggstad, E.D. (1997), “Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits”, *Psychological Bulletin*, 121, 219-245.
- American Psychological Association Public Affairs Office (1997), *Intelligence: Knowns and unknowns*. APA, Washington DC.
- Ballou, R., Bowers, D., Boyatzis, R.E., and Kolb, D.A. (1999), “Fellowship in lifelong learning: An executive development program for advanced professionals”, *Journal of Management Education*, 23 (4), 338-354.
- Barlow, D.H. (1988), *Anxiety and Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*, The Guilford Press, New York.
- Bar-On, R. (1992), “The development of a concept and test of psychological well-being. Unpublished manuscript. Tel Aviv: Reuven Bar-On.
- Bar-On, R. (1997), *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*, Multi-Health Systems, Toronto.
- Battista, J. M. (2005), *Confirmatory Factor Analysis of ECI-2 (n=6,542) Others' Averaged Observations of EI Competencies Demonstrated*, Unpublished Research Note, ESADE, Barcelona, June 1 2005.
- Batista-Foguet, J.M., Boyatzis, R.E., Guillen, L. and R. Serlavos (in press), “Assessing Emotional Intelligence Competencies in Two Global Contexts”, To Appear in Peter Salovey, Manas Mandal, Vinod Shanwal and Robert Emmerling (eds.), *Emotional Intelligence: Theoretical and Cultural Perspectives*. Nova Science Publishers, San Francisco.
- Boyatzis, R.E. (1982), *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, John Wiley & Sons, New York.
- Boyatzis, R. E. (1994), “Stimulating self-directed change: A required MBA course called Managerial Assessment and Development”, *Journal of Management Education*, 18 (3), 304-323.
- Boyatzis, R. E. (1998), *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Boyatzis, R. E. (2001), “How and why individuals are able to develop emotional intelligence”, In C. Cherniss and D. Goleman (eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, 234-253.
- Boyatzis, R. E. (2006), “Intentional change theory from a complexity perspective”, *Journal of Management Development*, 25 (7), 607-623.
- Boyatzis, R. E. (2008), “Competencies in the 21st century”, *Journal of Management Development*, 25 (7), 5-12.
- Boyatzis, R. E. & Akrivou, K. (2006), “The Ideal Self as a Driver of Change”, *Journal of Management Development*, 25 (7), 624-642.
- Boyatzis, R. E., Cowen, S.S., and Kolb, D.A. (1995), *Innovation in professional education:*

- Steps on a journey from teaching to learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Boyatzis, R. E. and Goleman, D. (1996, 1999), *Emotional Competency Inventory*, The Hay Group, Boston.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. and Hay Acquisition. (2001, 2007), *Emotional and Social Competency Inventory*, The Hay Group, Boston.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., and Rhee, K. (2000), "Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)", Bar-On, R. and Parker, D. A. (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Boyatzis, R. E., Leonard, D., Rhee, K., and Wheeler, J. V. (1996), "Competencies can be developed, but not the way we thought", *Capability*, 2 (2), 25-41.
- Boyatzis, R. and McKee, A. (2005), *Resonant Leadership: Sustaining Yourself and Connecting with Others Through Mindfulness, Hope, and Compassion*, Harvard Business School Press, Boston.
- Boyatzis, R., McKee, A., & Goleman, D. (2002), "Reawakening your passion for Work", *Harvard Business Review*, 80 (4), 86-94.
- Boyatzis, R. E., Murphy, A., and Wheeler, J. (2000), "Philosophy as the missing link between values and behavior", *Psychological Reports*, 86, 47-64.
- Boyatzis, R. E. and Saatioglu (2008), "A twenty year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education", *Journal of Management Development*, 27 (3), 92-108.
- Boyatzis, R. E., and Sala, F. (2004), "Assessing emotional intelligence competencies", In Glenn Geher (ed.), *The Measurement of Emotional Intelligence*, Nova Science Publishers, Hauppauge, N.Y. 147-180.
- Boyatzis, R. E., Smith, M. and Blaize, N. (2006), "Sustaining leadership effectiveness through coaching and compassion: It's not what you think," *Academy of Management Learning and Education*, 5 (1), 8-24.
- Boyatzis, R. E., Stubbs, L., and Taylor, S. (2002), "Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education," *Academy of Management Journal on Learning and Education*, 1 (2), 150-162.
- Brackett, M. and Salovey, P. (2006), "Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)", *Psychotema*, 18, 34-41.
- Bradbury, T. and Su, L. (2006). "Ability-versus skill-based assessment of emotional intelligence", *Psicothema*, 18, 55-58.
- Bray, D. W., Campbell, R. J., and Grant, D. L. (1974), *Formative Years in Business: A Long Term AT&T Study of Managerial Lives*, John Wiley & Sons, N.Y.
- Burckle, M. (2000a), "Can you assess your own emotional intelligence? Evidence supporting multi-rater assessment", *Hay/McBer Research Report*, The Hay Group, Boston.
- Burckle, M. (2000b), "ECI and MBTI", *Hay/McBer Research Report*, The Hay Group, Boston.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. III, and Weick, K. E. Jr. (1970), *Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness*, McGraw-Hill, New York.
- Campbell, D. T., and Fiske, D. W. (1959), "Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix", *Psychological Bulletin*, Vol. 56, 81-105.
- Cherniss, C. and Adler, M. (2000), *Promoting Emotional Intelligence in Organizations: Make Training in Emotional Intelligence Effective*, American Society of Training and Development, Washington D. C.
- Dailey, C. A. (1971), *Assessment of Lives: Personality Evaluation in a Bureaucratic Society*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Davidson, R., Jackson, D. C. and Kalin, N. H. (2000), "Emotion, plasticity, context and regulation: Perspectives from affective neuroscience", *Psychological Bulletin*, 126, 890-909.
- Davidson, R. (2003), Personal communication.
- Davies, M., Stankov, L., and Roberts, R. D. (1998), "Emotional intelligence: In search of an elusive construct", *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Dawda, D. and Hart, S. D. (2000), "Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students", *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Dreyfus, C. (1990), *The characteristics of high performing managers of scientists and engineers*,

- An Unpublished Doctoral Dissertation, Case Western Reserve University.
- Dreyfus, C. (2008), "Identifying competencies that predict effectiveness of R and D managers", *Journal of Management Development*, 27 (1), 76-91.
- Dulewicz, V., Higgs, M. and Slaski, M. (2003), "Measuring emotional intelligence: content, construct and criterion-related validity", *Journal of Managerial Psychology*, 18 (5), 405-420.
- Fernández-Berrocal, P. and Extremera, N. (2006), "Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history", *Psychotema*, 18, 7-12.
- Flanagan, J.C. (1954), "The critical incident technique", *Psychological Bulletin*, 51, 327-335.
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, NY.
- Goleman, D. (1985), *Vital lies, simple truths: The psychology of self-deception*. Simon and Schuster, N.Y.
- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*, Bantam Books, N.Y.
- Goleman, D. (1998), *Working with Emotional Intelligence*, Bantam, N.Y.
- Goleman, D. (2006), *Social Intelligence*, Bantam Books, N.Y.
- Goleman, D., Boyatzis, R.E., and McKee, A. (2002), *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press, Boston.
- Guillén Ramo, L. (2007), "A behavioural approach to emotional intelligence: conceptual and measurement issues", *Unpublished PhD Dissertation*, ESADE University.
- Guillen, L., Saris, W., and Boyatzis, R. (in press), "Construct and discriminant validity of an emotional intelligence measure", *Organization and Performance*,
- Hopkins, M. and Bilimoria, D. (2008), "Social and emotional competencies predicting success for female and male executives", *Journal of Management Development*, 12 (1), 13-35.
- Howard, A. and Bray, D. (1988), *Managerial Lives in Transition: Advancing Age and Changing Times*, Guilford Press, New York.
- Hubble, M. A., Duncan, B. L., and Miller, S. D. (eds.) (1999), *The Heart and Soul of Change: What Works in Therapy*, American Psychological Association, Washington D. C.
- Jacobs, R. L. and McClelland, D. C. (1994), "Moving up the corporate ladder: A longitudinal study of the leadership motive pattern and managerial success in women and men", *Consulting Psychology Journal Practice and Research*, 46, 32-41.
- Kanfer, F. H., and Goldstein, A. P. (eds.) (1991), *Helping People Change: A Textbook of Methods 4th Edition*, Allyn and Bacon, Boston.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Kolb, D. A. and Boyatzis, R. E. (1970), "Goal-setting and self-directed behavior change", *Human Relations*, 23 (5), 439-457.
- Koman, L. and Wolff, S. (2008), "Emotional intelligence competencies in the team and team leader", *Journal of Management Development*, 12 (1), 56-75.
- Kotter, J. P. (1982), *The general managers*. Free Press, N.Y.
- Kram, K. E. (1996), "A Relational Approach to Careers", In D. T. Hall (ed.) *The Career is Dead: Long Live the Career*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 132-157.
- Kridel, J. (1998), Personal communication from the Director of Professional Development Programs for the AACSB.
- Latham, G. P. and Saari, L. M. (1979), "Application of Social-learning Theory to Training Supervisors through Behavioral Modeling", *Journal of Applied Psychology*, 64 (3), 239-246.
- Law, K. S., Wong, C. and Song, L. J. (2004), "The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility in management research", *Journal of Applied Psychology*, 87 (3), 483-496.
- Leonard, D. (2008), "The impact of learning goals on emotional, social and cognitive competency development", *Journal of Management Development*, 27 (1), 109-128.
- Losada, M. & Heaphy, E. (in press), The role of positivity and connectivity in the performance of business teams: A nonlinear dynamics model. *American Behavioral Scientist*.
- Luthans, F., Hodgetts, R. M., and Rosenkrantz, S. A. (1988), *Real Managers*, Ballinger Press, Cambridge, MA.
- Matthews, G., Zeidner, M. and Roberts, R.D. (2002), *Emotional intelligence. Science and*

- myth*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Mayer, J. D., Salovey, P., and Caruso, D.R. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence", *Intelligence*, 2, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R., and Sitarenios, G. (2003). "Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0", *Emotion*, 3, 97-105.
- McClelland, D. C. (1951), *Personality*, William Sloane Associates, N.Y.
- McClelland, D. C. (1973), "Testing for competence rather than intelligence", *American Psychologist*, 28 (1), 1-40.
- McClelland, D. C. (1985), *Human Motivation*, Scott, Foresman, Glenview, IL.
- McClelland, D. C. and Boyatzis, R.E. (1982), "The leadership motive pattern and long term success in management", *Journal of Applied Psychology*, 67 (6), 737-743.
- McClelland, D. C. (1998), "Identifying competencies with behavioral event interviews", *Psychological Science*, 9, 331-339.
- McClelland, D. C., Floor, E., Davidson, R.J. and Saron, C. (1980), "Stressed power motivation, sympathetic activation, immune function, and illness", *Journal of Human Stress*, 67, 737-743.
- McClelland, D. C. and Jemmott, J.B. (1980), "Power motivation, stress, and physical illness", *Journal of Human Stress*, 6, 6-15.
- McClelland, D. C. and Kirshnit, C. (1982), *Effects of motivational arousal on immune function*. Unpublished manuscript. Harvard University.
- McClelland, D. C., Locke, S. E., Williams, R. M., and Hurst, M. W. (1982), *Power motivation, distress and immune function*. Unpublished manuscript, Harvard University.
- McClelland, D. C., Ross, G., and Patel, V. (1985), "The effect of an academic examination on salivary norepinephrine and immunoglobulin levels", *Journal of Human Stress*, 11, 52-59.
- McKee, A., Boyatzis, R. E., and Johnston, F. (2008), *Becoming a resonant leader and renewing Yourself and Others*. Harvard Business School Press, Boston.
- Morrow, C. C., Jarrett, M. Q., and Rupinski, M. T. (1997), "An investigation of the effect and economic utility of corporate-wide training", *Personnel Psychology*, 50, 91-119.
- Murensky, C. L. (2000), The relationship between emotional intelligence, personality, critical thinking ability, and organizational leadership performance at upper levels of management. Dissertation: George Mason University.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. and Furnham, A. (2004), "The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school", *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V., and Furnham, A. (2003), "Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction", *European Journal of Personality*, 17, 39-75.
- Petrides, K. V., and Furnham, A. (2001), "Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies", *European Journal of Personality*, 17, 425-448.
- Petrides, K. V., and Furnham, A. (2000), "On the dimensional structure of emotional intelligence", *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Rhee, K. (2008), "The beat and rhythm of competency development over two years", *Journal of Management Development*, 12 (1), 146-160.
- Rosier, R. H. (ed.) (1994-1997). *The competency model handbook: Volumes 1-4*. Linkage, Lexington, MA.
- Rubin, D. C. (1986), *Autobiographical memory*, Cambridge University Press, NY.
- Saarni, C. (1988), "Emotional competence: How emotions and relationships become integrated", In R. A. Thompson (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 36, 115-182.
- Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990), "Emotional intelligence", *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. and Mayer, J. D. (1997), "What is emotional intelligence?" in P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*, Basic Books, New York.
- Schultheiss, O. C. (1999a), "Psychophysiological and health correlates of implicit motives", Paper presented at the 107th American Psychological Association Annual Meeting, Boston, August.

- Schultheiss, O. C. (1999b), "A neurobiological perspective on implicit power motivation, testosterone, and learning", Paper presented at the 107th American Psychological Association Annual Meeting, Boston, August.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C. J. and Dornheim, L. (1998), "Development and validation of a measure of emotional intelligence", *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sharma, R. (2008), "Emotional intelligence from the 17th century to the 21st century: Perspectives and directions for future research", *Vision: Journal of Business Perspective*, 12 (1), 59-66.
- Spencer, L. M. Jr. and Spencer, S. M. (1993), *Competence at Work: Models for Superior Performance*, John Wiley & Sons, New York.
- Sternberg, R. J. (1996), *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*, Simon and Shuster, NY.
- Sternberg, R. J. (1997), "The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success", *American Psychologist*, 52 (10), 1030-1037.
- Thornton, G.C.III & Byham, W.C. (1982), *Assessment centers and managerial performance*, Academic Press, NY.
- Wheeler, J. V. (2008), "The impact of social environments on emotional, social, and cognitive competency development", *Journal of Management Development*, 27 (1), 129-145.
- Williams, H. (2008), "Characteristics that distinguish outstanding urban principals", *Journal of Management Development*, 27 (1), 36-54.
- Williams, Redford (2003), Personal communication.
- Williams, Redford B, Barefoot, John C., Blumenthal, James A., Helms, Michael J., Ruecken, Linda, Pieper, Carl F, Siegler, Ilene C. and Suarez, Edward C. (1997), "Psychosocial correlates of job strain in a sample of working women", *Archives of General Psychiatry*, 54, 543-548.
- Winter, D. G., (1973), *The power motive*, Free Press, N.Y.
- Wolff, S. B. (2005), *Emotional Competence Inventory: Technical Manual*. The Hay Group, Boston.
- Wolff, S. B. (2008), *Emotional and Social Competency Inventory: Technical Manual Up-Dated ESCI Research Titles and Abstracts*, The Hay Group, Boston.

Notes

- ¹ Reprinted article with permission of the editors of the *Journal of Management Development* special issue entitled, *Competencies in the EU*, 28, 9, 749-770.
- ² The author would like to thank Professors Cary Cherniss, Scott Taylor and Laura Guillen for detailed feedback on earlier drafts of this article. In addition to the authors of articles in this special issue, the editor would like to thank Dr. Elizabeth Koman, Dr. Daniel Goleman, Professors Joan Manuel Batista, Margaret Hopkins, Ken Rhee, Ricard Serlavos, Scott Taylor, and Jane Wheeler, and Dr. Steven Wolff.

Las competencias como enfoque conductual de la Inteligencia Emocional

Richard E. Boyatzis

Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio, Estados Unidos

Introducción y revisión conceptual

El deseo de eficacia en las empresas estimula el interés por conocer el talento y la capacidad de las personas que crean o determinan la eficacia. De los numerosos modos de abordar esta necesidad, en 1970 se emprendió una actividad de investigación y aplicación de competencias que se difundió rápidamente. Se basó en estudios previos sobre capacidades, habilidades e inteligencia emocional (Campbell et al., 1970) y precedió el trabajo sobre inteligencia social y emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1998, 2006). En la actualidad, las competencias en inteligencia social y emocional representan una fracción considerable de la varianza de predicción o conocimiento del rendimiento en los estudios sobre competencias (Boyatzis, 2008).

Con este número especial del *Journal of Management Development* (JMD) se pretende aportar documentación al corpus de investigación sobre el vínculo entre las competencias y el rendimiento, así como a los escritos existentes sobre el desarrollo de competencias. El año pasado, el número especial del JMD publicado en febrero de 2008 recogía una serie de estudios empíricos originales con el mismo fin. Sin embargo, todos los estudios se habían llevado a cabo en Estados Unidos. A efectos de analizar el contexto multicultural de las competencias, este artículo expone una colección de estudios originales realizados en empresas de Europa. En este texto introductorio se expondrá el trabajo teórico básico para entender las competencias y las competencias como enfoque conductual de la inteligencia emocional (denominada ahora inteligencia social y emocional).

Competencias y rendimiento

El concepto de recursos humanos basados en las competencias ha pasado de ser una técnica novedosa a ser una práctica generalizada en tan sólo 36 años, los años que han transcurrido desde que David McClelland (1973) propusiera en una publicación

que dichas competencias constituyeran elementos diferenciadores determinantes del rendimiento. Hoy en día, prácticamente todas las empresas con más de 300 empleados utilizan algún tipo de gestión de personal basado en las competencias. Las principales consultoras, como The Hay Group, Development Dimensions International y Personnel Decisions Incorporated, así como miles de pequeñas consultoras y asesorías independientes se han convertido en profesionales universales de la evaluación y el desarrollo de competencias.

La investigación sobre competencias emanó de las universidades, especialmente en la universidad de Harvard, y más adelante de las de Boston (con David McClelland), Columbia (con Warner Burke), Minnesota (con Marv Dunnette), el Henley Management College (con Victor Dulewicz) y la Case Western Reserve (con Richard Boyatzis, David Kolb, Don Wolfe, Diana Bilimoria y Melvin Smith). A pesar de estas fuentes universitarias de investigación, en la mayoría de los casos, la documentación de investigación académica y aplicada ha ido por detrás de la propia aplicación. Esto se ha traducido en un continuo escepticismo por parte de muchos profesores universitarios y de algunos profesionales, y en un apoyo pobre a los especialistas por parte de la labor investigadora en desarrollo. En parte, esto se debe a que muchos de los estudios de validación de competencias han sido realizados por consultores que tienen poca paciencia para llevar a cabo el laborioso proceso de documentar y publicar los resultados, aun cuando los estudios de validación habían sido ejecutados con sumo rigor.

¿Qué es una competencia?

Una competencia se define como una capacidad o habilidad (Boyatzis, 1982, 2008; McClelland, 1973, 1985). Se trata de un conjunto relacionado, pero distinto, de conductas organizadas en torno a un constructo subyacente denominado "intención". Las conductas son manifestaciones alternas de la intención que varían según corresponda en las distintas situaciones o en los distintos momentos.

Por ejemplo, escuchar y hacer preguntas a una persona constituyen varias conductas. Una persona puede exhibir estas conductas por múltiples motivos o con diversos fines predeterminados. Una persona puede formular preguntas y escuchar a alguien para congraciarse o parecer interesada, consiguiendo a través de ello el aprecio de la otra per-

sona. O una persona puede formular preguntas y escuchar a otra persona porque tiene interés en comprenderla o en conocer sus prioridades o lo que piensa sobre una situación. Esta última manifestación la denominaríamos demostración de empatía. La intención subyacente reside en entender a la persona. Sin embargo, la razón subyacente a la formulación de preguntas anterior reside en lograr el aprecio de una persona o en ejercer influencia sobre ella, elementos que integran lo que podríamos denominar demostración de influencia. Del mismo modo, la intención subyacente de una competencia más sutil como la autoconciencia emocional es la autopercepción y la autocomprensión.

Esta idea de las competencias como elementos que además de necesitar acción (es decir, un conjunto de conductas alternas que varían según la situación), necesitan que haya intención, requería métodos de medición que permitieran la evaluación, tanto de la presencia de la conducta, como de la inferencia de la intención. Durante los primeros 20 años de esta investigación, las competencias se documentaron a partir de patrones de conductas laborales, vídeos de simulaciones u observaciones directas.

A efectos de identificar, definir y aclarar cada competencia se utilizó un método inductivo. Los criterios de rendimiento o eficacia laboral desarrollados estaban indicados para cualquier tipo de estudio laboral. Se identificó un patrón de empleados sobresalientes o de elevado rendimiento. Asimismo, se identificó un patrón de trabajador “medio” o “mediocre” entre la población restante en función de los objetivos del estudio. El muestreo según el patrón de criterios fue crucial para que funcionara este método inductivo. Aunque los datos sobre resultados laborales eran los mejores, como los resultados en ventas, en reducción de desechos o en lanzamiento de nuevos productos, generalmente, los trabajos requieren algo más.

En muchos de los puestos directivos y de personal, se desarrollaron propuestas para añadirlas a las medidas de resultados disponibles. Las propuestas se recababan desde múltiples perspectivas: desde la perspectiva del jefe (es decir, gente que ocupaba puestos uno o dos peldaños por debajo del puesto objetivo estudiado); desde la perspectiva de los compañeros, que abarcaba a los empleados que se incluirían en la muestra definitiva; y desde la perspectiva de los subordinados. Las propuestas

han demostrado ser mejores elementos de predicción del rendimiento que las calificaciones o los resultados de evaluación del rendimiento (Luthans et al., 1988). Generalmente se recogen tres o más fuentes de eficacia para así obtener una determinación consensual de personas particularmente eficaces. Los formularios de propuestas son bastante simples. En la parte superior de la página hay una declaración del tipo “Enumere los nombres de los directores de marketing de su empresa cuyo rendimiento considere sobresaliente. Si cree que no sobresale nadie, deje la hoja en blanco, pero le rogamos nos la haga llegar en el sobre prefranqueado y con las señas.” Durante la época del papel (antes de la recolección de datos por Internet y por correo electrónico), los formularios se codificaban por colores, de modo que se pudieran identificar los formularios anónimos remitidos según la fuente.

En la mayoría de los estudios sobre competencias, la muestra de empleados “sobresalientes” o “superiores” se crea a través de la identificación de éstos por múltiples individuos de cada una de las múltiples fuentes de propuestas y a partir de datos de resultados o calificaciones en comportamiento ético (Boyatzis, 1982, 2008; Spencer y Spencer, 1993). Típicamente representan entre el 5% y el 7% superior de la población. En un diseño de caso extremo, el patrón de contraste de los empleados “medios” lo constituye un patrón aleatorio seleccionado a partir de todos aquellos titulares del puesto de trabajo que no hayan sido nunca propuestos por ninguna fuente y que se encuentran en el 20% inferior del percentil de cualquier evaluación de resultados o calificaciones en comportamiento ético. Esto significa que ni siquiera se propusieron a sí mismos en los formularios de compañeros. Este patrón representaba generalmente en torno al 50% de la población. Los restantes empleados generalmente eran propuestos por unas fuentes, pero no por otras, y no quedaban incluidos en los patrones de casos extremos. En otros estudios de validación de competencias, se recababan los criterios de resultados y/o de propuestas y después se analizaban en relación con los datos sobre competencias obtenidos de todos los empleados con un seguimiento estadístico permanente. Esto fue más sencillo cuando se utilizaron evaluaciones de 360 grados basados en encuestas a informadores, que cuando se utilizaron las entrevistas por eventos conductuales, la observación directa o los vídeos de simulaciones.

A efectos de recabar los datos conductuales, se adaptó una modificación de la entrevista por incidentes críticos (Flanagan, 1954) a través de la secuencia de investigación del Test de Apercepción Temática y de la focalización en eventos específicos de la vida del individuo a partir del método de los bi-datos (Dailey, 1971). El método, denominado Entrevista por Eventos Conductuales (EEC), consiste en una entrevista en la que se pide al entrevistado que recuerde eventos recientes concretos en los que se sintió eficaz (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993). Una vez que la persona entrevistada recuerde un evento, recibe orientación para que narre la experiencia a través de un conjunto básico de cuatro preguntas:

- (1) ¿Qué fue lo que provocó la situación?
- (2) ¿Quién dijo o hizo algo y a quién?
- (3) ¿Qué hizo o dijo usted a continuación?
¿Qué pensaba y sentía usted?
- (4) ¿Cuáles fueron las consecuencias o los resultados del evento?

Fueron muchos los que expresaron sus dudas acerca de si a través de estas entrevistas se estaban recabando datos precisos sobre el comportamiento (y los pensamientos internos) del entrevistado. En primer lugar, a efectos de captar información sobre eventos conductuales, se encuentra consolidada la metodología del incidente crítico. En segundo lugar, la investigación autobiográfica (Rubin, 1986) ha demostrado que la precisión en el recuerdo de eventos aumenta drásticamente cuando los eventos son recientes, tienen una elevada valencia de notabilidad para la persona, y el hecho recordado lleva implícitas acciones concretas. En tercer lugar, se consideraba que visto que los eventos tenían que ser recientes y muy notables (tanto eficaces como no eficaces) y que, según el protocolo de la entrevista, se debía solicitar información sobre las medidas adoptadas, la precisión quedaba maximizada. Los entrevistadores recibían formación a través de prácticas reiteradas, supervisión y análisis de grabaciones de audio. Se les formaba para que recabaran información conductual y para que preguntaran de vez en cuando qué pensaba y qué sentía el entrevistado. Todas estas condiciones se incorporaron al método de las EEC.

Las respuestas se graban en audio, a continuación se transcriben y se interpretan a través de

**Idóneas (máximo rendimiento, simulación y compromiso) =
Área de Superposición o Integración Máxima**

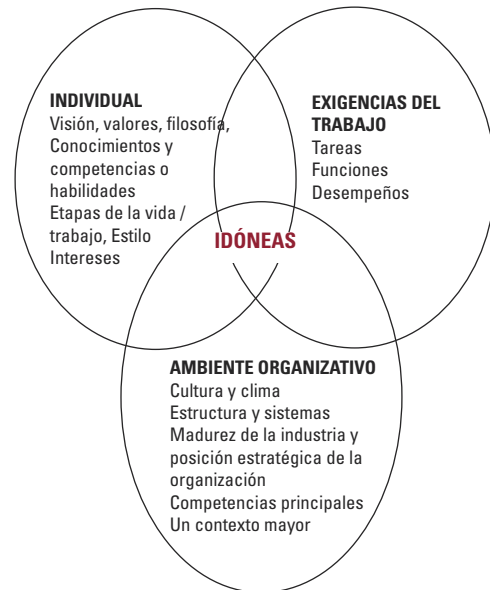


Figura 1. Teoría de acción y rendimiento en el trabajo.
Fuente: Boyatzis (1982, 2008)

un proceso analítico temático (Boyatzis, 1998). El análisis temático es un proceso que sirve para “codificar” información cualitativa bruta, ya se encuentre por escrito o grabada en vídeo o en audio. A través del uso de un “libro de codificación” enunciativo de los temas específicos y de cómo identificarlos, el investigador puede convertir las respuestas abiertas o las respuestas y conductas desestructuradas en un conjunto de variables cuantificables para su análisis. El método ha sido utilizado en numerosos estudios que muestran validez predictiva de las competencias exhibidas por la persona durante los eventos codificados a partir de las entrevistas (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993; McClelland, 1998).

Más adelante, son esenciales la evaluación a informadores a través de la evaluación de 360° o del método del *Assessment Center* o Centro de Evaluación y de simulaciones codificadas por “expertos” fiables. Los artículos de este número especial expondrán los resultados obtenidos tanto a través de las entrevistas como a través de las evaluaciones a informadores de 360°, y tanto en es-

tudios de casos extremos como en estudios de validación de variación continua.

Dado que las competencias se extraían del rendimiento mediante un método inductivo, reflejaban el rendimiento eficaz en el trabajo. Visto que se identificaron y enunciaron en función de las acciones y de la intención, constituyen un enfoque conductual del talento del individuo.

La clave para entender qué conductas y qué intención son relevantes en una situación reside en la predicción de eficacia. La construcción de la competencia específica consiste en relacionar distintas conductas que se consideraran manifestaciones alternas del mismo constructo subyacente. Pero se encuentran organizadas principalmente o con mayor precisión al principio, por la similitud de la consecuencia del uso de dichas conductas en el entorno social o laboral.

El concepto de competencia se basa en una teoría del rendimiento. La teoría utilizada en este enfoque es una teoría de la contingencia básica, tal y como muestra la Figura 1. Se considera que el rendimiento máximo tiene lugar cuando la capacidad o el talento del individuo tiene coherencia con las necesidades de las exigencias laborales y del entorno empresarial (Boyatzis, 1982). El talento del individuo se describe a través de sus valores, sus ideas y su filosofía personal; sus conocimientos, sus competencias, su etapa profesional y vital, sus intereses y su estilo. Las exigencias laborales pueden describirse por las responsabilidades del cargo y las funciones que deban ejecutarse. Entre los aspectos del entorno empresarial que se considera que tienen un importante impacto sobre la demostración de competencias y/o el diseño de los puestos y funciones laborales están: la cultura y el clima; la estructura y los sistemas; la madurez de la industria y la posición estratégica ocupada en la misma; y aspectos del entorno económico, político, social, medioambiental y religioso de la empresa. Los otros cuatro o cinco artículos de este número especial son estudios de validación de competencias en cuatro tipos de actividades profesionales.

Las investigaciones publicadas durante los últimos 30 años aproximadamente nos indican que las personas que sobresalen como líderes, directivos, profesionales de alto rango y empleados en puestos clave, desde empleados de ventas hasta cajeros de banco, parecen requerir tres grupos de hábitos conductuales como habilidades umbral y tres grupos de

competencias determinantes del rendimiento sobresaliente. Los grupos de competencias umbral son:

- (1) destreza y experiencia;
- (2) conocimientos (declarativo, procedimental, funcional y metacognitivo); y
- (3) una serie de competencias cognitivas básicas, como la memoria y el razonamiento deductivo.

Hay tres grupos de competencias que distinguen el rendimiento sobresaliente del rendimiento medio en muchos países del mundo (Bray et al., 1974; Boyatzis, 1982; Kotter, 1982; Thornton y Byham, 1982; Luthans et al., 1988; Howard y Bray, 1988; Campbell et al., 1970; Spencer y Spencer, 1993; Goleman, 1998; Goleman et al., 2002; Rosier, 1994; Boyatzis, 2008; Hopkins y Bilimoria, 2008; Koman y Wolff, 2008; Dreyfus, 2008; Williams, 2008; Sternberg, 1996; y los demás artículos del presente monográfico). Son:

- (1) *Competencias cognitivas*, como el pensamiento sistémico y el reconocimiento de patrones.
- (2) *Competencias de inteligencia emocional*, incluidas las competencias de autoconciencia y autogestión, como la autoconciencia emocional y el autocontrol emocional.
- (3) *Competencias de inteligencia social*, incluidas las competencias de conciencia social y de gestión de relaciones, como la empatía y el trabajo en equipo.

Se puede considerar que las competencias son un enfoque conductual de la inteligencia social, emocional y cognitiva. Se encuentran enumeradas en la lista que aparece a continuación, según se utilicen en la ESCI o en la ESCI-U. Para entender esto, su desarrollo empírico debe conocerse con mayor profundidad (Boyatzis y Goleman, 1996; Boyatzis et al., 2001, 2007).

Las competencias como manifestaciones conductuales de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional y la inteligencia social (IE e IS) son expresiones apropiadas con las que centrar la atención en los componentes emocionales y sociales subyacentes al talento humano. Mientras que el primer psicólogo que analizó el concepto de "inteligencia social" (Thorndike en las décadas de 1920 y de 1930, véase Goleman, 1995, 2006) pre-

sentó la idea como un concepto único, los psicólogos de épocas más recientes han apreciado su complejidad y han descrito el término en función de múltiples capacidades (Bar-On, 1992, 1997; Goleman, 1998; Saarni, 1988). Sharma (2008) analiza la historia conceptual empezando por Spinoza y otros filósofos, hasta llegar a Thorndike. Gardner (1983) definió este término como algo capaz de crear inteligencia intrapersonal e interpersonal –dos de las siete inteligencias–. Salovey y Mayer (1990) fueron quienes acuñaron la expresión “inteligencia emocional” y describieron este término en función de cuatro dominios: percibir, utilizar, entender y gestionar las emociones. Según otras definiciones, los términos utilizados han sido, por ejemplo, “inteligencia práctica” e “inteligencia exitosa” (Sternberg, 1996), que a menudo combinan las capacidades descritas por otros psicólogos con habilidades cognitivas y anclan los conceptos en torno a la consecuencia de la conducta del individuo, especialmente el éxito o la eficacia. Las principales críticas hacia el concepto de IE emanaron de Matthews et al. (2002), pero a menudo confundían las distinciones teóricas con los problemas de medición.

Las principales teorías y medidas de IE citadas en la documentación de investigación constan en la Tabla II, en una comparativa que amplía el trabajo de Fernández-Berrocal y Extremera (2006). Han sido organizadas en torno a tres temas conceptuales/metodológicos: Medidas y modelos de habilidades de IE; métodos y modelos conductuales de IE, y métodos y modelos de autopercepción.

Los tres requisitos para que haya “una inteligencia”, según Mayer et al. (1999), son:

(1) debe reflejar un “rendimiento mental y no las prácticas conductuales predilectas” (pp. 269-270),

(2) los tests deben mostrar una correlación positiva con otras formas de inteligencia,

(3) las medidas deben aumentar con la experiencia y la edad.

En los escritos a este respecto se ofrecen distintas interpretaciones de “inteligencia”. Por ejemplo, Petrides y Furnham diferenciaron entre IE como rasgo e IE como capacidad (véase Guillén et al., n.d.): La IE como rasgo es más cercana al ámbito de la personalidad. La IE como capacidad pertenece a otro ámbito. Boyatzis y Sala (2004) de-

fendieron que para que fuera calificado como “inteligencia”, el concepto debería:

1 | Ser conductualmente observable.

2 | Estar relacionado con el funcionamiento biológico y, en particular, con el funcionamiento neuroendocrino. Es decir, cada grupo debería diferenciarse en función del tipo de circuito neuronal y del sistema endocrino afectados.

3 | Relacionado con los resultados en la vida y en el trabajo.

4 | Es lo suficientemente diferente de otros constructos de la personalidad como para que el concepto sirva para comprender mejor la personalidad y la conducta humanas.

5 | Las medidas del concepto, como constructo psicológico, deberían cumplir los criterios básicos de una medida sólida, es decir, con muestras de validez convergente y discriminante (Campbell y Fiske, 1959).

El criterio nº 3 de Mayer, Caruso y Salovey se verá de algún modo relacionado con nuestros criterios tercero, cuarto y quinto. Pero sus criterios primero y segundo defienden que como la IE es una “inteligencia” debería estar correlacionada con medidas de inteligencia cognitiva.

Dado que es una teoría de la inteligencia emocional, creemos que debería haber un vínculo con el funcionamiento neuronal (o posiblemente neuroendocrino). Si la teoría defiende que existen múltiples componentes de esta inteligencia emocional, estos diferentes componentes deberían seguir distintos rumbos neuroendocrinos. Este primer criterio propuesto es más específico que los criterios primero y segundo de Mayer et al. (1999). De hecho, el constructo debería tener la capacidad de predecir patrones neuronales y endocrinos (es decir, hormonales) en el individuo. En relación con la motivación para incluir el criterio nº 2 (es decir, resultados en la vida y en el trabajo), el Grupo de Trabajo sobre Inteligencia de la American Psychological Association (American Psychological Association Public Affairs Office, 1997) indicó que predecir resultados de la vida real constituye una parte importante del estándar frente al que deberíamos medir una inteligencia. Además, añadió que debería haber un consenso en su definición. Aunque en estos mo-

Tabla 1. Escalas y dimensiones del Inventario de Competencias Social y Emocional (ESCI) (Boyatzis and Goleman, 1996, 1999; Boyatzis, Goleman and Hay Acquisition, 2001, 2007)

1 | Competencias de inteligencia emocional:

La **dimensión de autoconciencia** engloba las competencias que sirven para conocer los estados anímicos, las preferencias, los recursos y las intuiciones de uno mismo. La dimensión de la autoconciencia contiene una competencia:

- Autoconciencia emocional: reconocer las emociones propias y sus efectos.

La **dimensión de la autogestión** engloba las competencias que sirven para gestionar los estados anímicos, los impulsos y los recursos propios. La dimensión de autogestión engloba cuatro competencias:

- Autocontrol emocional: mantener vigiladas las emociones y los impulsos perjudiciales.
- Adaptabilidad: flexibilidad al hacer frente a cambios.
- Orientación basada en el éxito: luchar por mejorar o alcanzar un nivel de excelencia.
- Perspectivas positivas: visualizar los aspectos positivos de las cosas y del futuro.

2 | Competencias de inteligencia social:

La **dimensión de conciencia social** hace referencia al modo en que las personas afrontan las relaciones y a la conciencia de los sentimientos, las necesidades y las preocupaciones de los demás. La dimensión de conciencia social engloba dos competencias:

- Empatía: intuir los sentimientos y las perspectivas de los demás e interesarse activamente por sus preocupaciones.
- Conciencia organizativa: distinguir las corrientes emocionales y las relaciones de poder.

La **dimensión de gestión de relaciones** se refiere a la capacidad o habilidad a la hora de estimular respuestas convenientes en los demás. Esta dimensión engloba cinco competencias:

- Entrenador y orientador: intuir las necesidades de desarrollo de los demás y aumentar sus habilidades.
- Liderazgo inspiracional: inspirar y guiar a las personas, tanto individualmente como en grupo.
- Influencia: manejar tácticas de persuasión eficaces.
- Gestión de conflictos: negociar y resolver controversias.
- Trabajo en equipo: trabajar con otros por conseguir objetivos comunes. Crear sinergias de grupo en la lucha por alcanzar objetivos colectivos.

3 | Competencias de inteligencia cognitiva (en el ESCI – sólo en versión universitaria):

- Pensamiento sistémico: percibir múltiples relaciones causales a través de la comprensión de fenómenos o eventos.
- Reconocimiento de patrones: percibir temas o patrones en situaciones, eventos o fenómenos aparentemente aleatorios.

mentos no hay consenso en lo que respecta a la inteligencia emocional, el vínculo entre las competencias de IE e IS y los resultados en la vida real es, de hecho, comprobable.

Mientras que Mayer et al. (1999) parecen descartar patrones de comportamiento como irrelevantes para su concepto de IE, este enfoque defiende que la IE y la IS deberían predecir patrones conductuales en la vida y en el trabajo, así como las consecuencias de dichos patrones en la forma de vida y en los resultados profesionales. Esto parece ser una prueba más pertinente del concepto que el simple hecho de demostrar un vínculo con la experiencia y con la edad (es decir, según dispone el criterio nº 3 de Mayer et al. (1999)).

La corriente de investigación sobre competencias y talento se ha centrado en explicar y predecir la eficacia en diversos puestos, a menudo poniendo un especial énfasis en los directivos y los líderes (McClelland, 1973; Bray et al., 1974; Boyatzis, 1982; Luthans et al., 1988; Kotter, 1982; Thornton y Byham, 1982; Spencer y Spencer, 1993). Tal y como se ha explicado anteriormente en el presente artículo, en este enfoque de las competencias, las capacidades específicas eran identificadas y validadas en relación con medidas de eficacia o, a menudo, eran extraídas por inducción y a continuación enunciadas como competencias.

Puede haber razones para etiquetar el enfoque conductual de la IE/IS como algo distinto de

Tabla 2. Comparativa de las principales teorías o medidas de inteligencia emocional

Base teórica	Autores	Distintas medidas
Habilidad	Mayer, Salovey y Caruso	MSCEIT – evaluación directa del rendimiento del procesamiento emocional, pruebas de situaciones: confusión en los modelos de puntuaciones por consenso y puntuaciones por expertos (Mayer et al., 1999; Salovey y Mayer, 1997)
	Schutte et al.	Medida de autoinforme basada en el modelo de Mayer, Salovey, y Caruso (Schutte et al., 1998)
Conductual	Boyatzis y Goleman	ESCI-360, enfoque funcional derivado por inducción del rendimiento efectivo, llamado competencias (más orientadas a los resultados y realistas en situaciones reales) (Boyatzis y Goleman, 1996; Wolff, 2005, 2008)
	Bar-On	EQ-i: evaluación de 360°, aunque inicialmente era una medida de autoinforme, la evaluación de 360° fue introducida en 1997 (véase colocación más adelante en esta tabla) (Bar-On, 1997)
	Dulewicz et al.	EIQ, una evaluación de 360° de las competencias (Dulewicz et al., 2003)
	Bradbury	EQA, una evaluación de 360° de las habilidades basada en el modelo de Goleman y Boyatzis (Bradbury y Su, 2006)
Percepción	Bar-On	EQ-i, inicialmente autoinforme, modelo basado internamente en procesos (más psicológico que otros), pero actualmente más conductual en su forma de evaluación de 360° (Bar-On, 1997)
	Schutte et al.	Autoevaluación basada en el modelo de Mayer-Salovey-Caruso (Schutte et al., 1998)
	Wong y Law	WLEIS, autoevaluación basada en el modelo MSCEIT (Law et al., 2004)
	Petrides y Furnham	TEIQue, autoevaluación de la IE como rasgo basada en un análisis de contenidos de los principales modelos (Petrides y Furnham, 2000, 2001, 2003)

una “inteligencia”. Por ejemplo, podrían llamarse competencias sin el descriptor adicional. Sternberg (1997) defendió que “La inteligencia engloba las habilidades mentales necesarias para la adaptación al entorno ambiental, así como para la delimitación y la selección de éste” (p. 1030). Asimismo, defendió que la inteligencia sirve para dos fines: “la correspondencia externa y la coherencia interna” (p. 1030). Es precisamente la consecuencia “externa”, directa, de las conductas en la vida y en el trabajo la que establece las competencias como formas de inteligencia, ya sean cognitivas, emocionales o sociales.

Un concepto integrado de competencias de inteligencia cognitiva, social y emocional ofrece un marco más que conveniente para describir las disposiciones humanas (Boyatzis y Sala, 2004). Ofrece una estructura teórica para la organización de la personalidad y la vincula a una teoría de rendimiento

en las acciones y en el trabajo. Goleman (1998) definió una “competencia emocional” como una “capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que tiene como resultado un rendimiento sobresaliente en el trabajo.” En otras palabras, si una competencia es una “característica subyacente a la persona que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en el trabajo” (Boyatzis, 1982), el concepto se basa, pues, en la idea anterior de McClelland (1973) con respecto a los límites de los conceptos tradicionales de inteligencia:

- a una *competencia de inteligencia emocional* es una habilidad para reconocer, entender y utilizar información emocional propia, que tiene como resultado un rendimiento eficaz o superior;
- b una *competencia de inteligencia social* es la habilidad para reconocer, entender y utilizar

- información emocional de los demás, que tiene como resultado un rendimiento eficaz o superior; y
- c una *competencia de inteligencia cognitiva* es una habilidad para estudiar o analizar información y situaciones, que tiene como resultado un rendimiento eficaz o superior.

Si se define como un constructo único, la tendencia a creer que las personas más eficaces cuentan con los ingredientes vitales para el éxito, invita a atribuir un efecto halo. Por ejemplo, la persona A es eficaz; por consiguiente, está dotada de todo el material adecuado, como la inteligencia, la pericia y el estilo. Al igual que el problema de encontrar el mejor “punto de mira” para visualizar algo, el dilema de encontrar la mayor precisión al definir constructos con los que crear una teoría de la personalidad podría ser, en última instancia, un problema de dilucidar qué punto de mira se escoge. Las distintas competencias, los grupos de competencias, constituyen, en nuestra opinión, el punto de mira más útil para la descripción y el estudio del rendimiento.

La definición de una inteligencia emocional o social general podría resultar engañosa y sugerir una estrecha vinculación a la capacidad cognitiva (es decir, la “inteligencia” según la definición tradicional o lo que los psicólogos denominan a menudo “factor g” al referirse a la habilidad cognitiva general) (Davies et al., 1998; Ackerman y Heggstad, 1997). Esta última no sólo resultaría confusa, sino que además plantearía el dilema de saber a qué se está llamando inteligencia emocional y social y el problema de dilucidar si no se trata simplemente de un elemento de la inteligencia o de la habilidad cognitiva previamente definidas.

El Inventario de Competencia Emocional, versión 2 (ECI-2) (es decir, el precursor del actual ESCI) y la versión universitaria estrechamente vinculada a éste (ECI-U) arrojaron los niveles deseados de validez convergente en los análisis factoriales confirmatorios, tanto en los grupos teóricos (Goleman et al., 2002; Wolff, 2005), como en los grupos empíricos (Boyatzis y Sala, 2004), en estudios llevados a cabo por Battista (2005) y por Battista-Foguet et al. (n.d.). Además, numerosos estudios de validación mostraron una sólida y consistente validez en la predicción o explicación de los resultados en la vida y en el trabajo (Boyatzis y Sala, 2004;

Wolff, 2005). Esto apoya el enfoque de la IE y la IS en función de las conductas y de las competencias, en cumplimiento de los criterios segundo y cuarto anteriormente citados.

En la última versión del ESCI se pretende abordar las diferencias entre el comportamiento codificado obtenido de las entrevistas conductuales por eventos y de las evaluaciones de 360 grados. La construcción del ESCI (es decir, la evaluación de comportamiento en 360° a informadores) omitió la inclusión de todas las manifestaciones conductuales halladas en los estudios de validación indicativos previos. Algunos de los elementos son reflejo de la competencia, y algunos son formativos o, tal y como se denominaban anteriormente, son manifestaciones alternas. Para colmar la laguna de contexto de la evaluación de 360° (que no existiría en la codificación de entrevistas), se incorporó a cada ítem del ESCI una enunciación de la intención.

No obstante, Guillén et al. (n.d.) expusieron que no había una relación estadísticamente importante entre las dimensiones de la personalidad medidas por el NEO-PR y las competencias de IE o IS. Burckle (2000) y Murensky (2000) indicaron que existían pequeñas, aunque significativas correlaciones entre las dimensiones de la personalidad seleccionadas medidas por el Indicador Tipo de Myers Briggs y los grupos seleccionados de competencias de IE e IS. Estas conclusiones indican que este enfoque de la IE y de la IS en función de conductas y competencias satisface el tercer criterio anteriormente mencionado.

Por el contrario, el modelo de IE que ofrece el MSCEIT (Mayer et al., 2003) ofrece una puntuación total de la IE de una persona, dos puntuaciones de las áreas experiencial y estratégica, y puntuaciones de las ramas de cada área:

- a percibir (a través de subtests de rostros y cuadros) y facilitar (a través de subtests de facilitación y sensaciones); y
- b comprender (a través de subtests de cambios y combinaciones) y manejar (a través de subtests de manejo emocional y de relaciones emocionales).

Aunque los resultados de los estudios que comparan estos tests no se han revelado aún, conceptualmente podríamos esperar pequeñas correlaciones entre estas dos medidas. El MSCEIT analiza

el manejo directo de las emociones por parte de una persona, mientras que el ESCI anteriormente descrito, concebido para evaluar las competencias de IE y de IS, analiza el modo en que la persona expresa su manejo de emociones en la vida y en el trabajo.

Dado que el procesamiento interno de las emociones podría presentarse en determinadas áreas como tendencias conductuales consistentes, puede existir correlación entre:

- 1 *las competencias de autoconciencia* del ESCI y el área experiencial, en particular, la rama de facilitación del MSCEIT;
- 2 *las competencias de conciencia social* del ESCI y la rama de comprensión del área estratégica; y
- 3 *las competencias de gestión de relaciones* del ESCI y la rama de manejo del área estratégica del MSCEIT.

Del mismo modo, aunque los datos que versan sobre este tema están siendo ahora recabados, actualmente no existe ninguna relación documentada entre las competencias del ESCI y las subescalas del EQ-i de Bar-On (Bar-On, 1992, 1997). Aunque creemos que habrá una pequeña correlación entre la versión de autoinforme del EQ-i y las opiniones de otros sobre las competencias de una persona a través del ESCI, es posible que haya una correlación sustancial entre las subescalas del EQ-i y el ESCI en la comparación de las evaluaciones de 360° de ambos. Esto debería ocurrir porque el comportamiento observado por los informadores se considerará similar o relacionado. En particular, se predicen las siguientes correlaciones positivas:

1 | Competencia del ESCI

Autoconciencia emocional.
Influencia.
Empatía.
Dimensión de gestión de relaciones.
Adaptabilidad.
Autocontrol emocional.
Perspectiva positiva.

2 | Subescala del EQ-I

Autoconciencia emocional.
Autoafirmación.
Empatía.
Relación interpersonal.

Flexibilidad.
Control de impulsos.
Optimismo.

En el EQ-i hay ocho subescalas que no se espera que estén relacionadas con las competencias del ESCI. Del mismo modo, hay seis competencias del ESCI que no se espera que estén asociadas con las subescalas del EQ-i. Esto se debe a que la aplicación de las habilidades propias de IE/IS en la vida y en el trabajo, a las que nosotros llamamos competencias, se manifestará por sí misma en la conducta observada. Por consiguiente, creemos que el ESCI mide generalmente diferentes aspectos de la IE y de la IS que el MSCEIT o el EQ-i.

Las competencias y una teoría holística de la personalidad

Aunque estamos describiendo a las competencias como un enfoque conductual y funcional de la IE, éstas forman parte de una teoría holística integrada de la personalidad. La especificación de una competencia procede de la teoría de la personalidad en la que se basa este enfoque. McClelland (1951) definió inicialmente la teoría de la personalidad como la integrada por las relaciones entre los motivos inconscientes de una persona, los autoesquemas y los patrones conductuales observados. Boyatzis (1982) presentó este esquema como un diagrama de sistemas integrado compuesto por círculos concéntricos que recogían en el centro los motivos inconscientes y los rasgos de personalidad. Estos elementos influían y estaban influidos por el siguiente círculo en el que se incluían los valores de la persona y de la propia imagen. El círculo que rodeaba al anterior fue denominado nivel de capacidades. El círculo siguiente englobaba conductas específicas observadas.

La síntesis de Goleman (1995) al desarrollar los conceptos de inteligencia emocional y de inteligencia social (Goleman (2006)) ofrecía aún otro nivel según esta idea de sistema integrado de la personalidad. En concreto, la síntesis de Goleman introdujo en este modelo el nivel psicológico, mediante la relación de hallazgos en estudios de neurociencias, biología y medicina, con estados psicológicos y conductas resultantes. El resultado es una teoría de la personalidad, exhibida en la Figura 2, que incorpora y predice la relación entre:

- los circuitos neuronales y los procesos endocrinos (hormonales) de una persona;

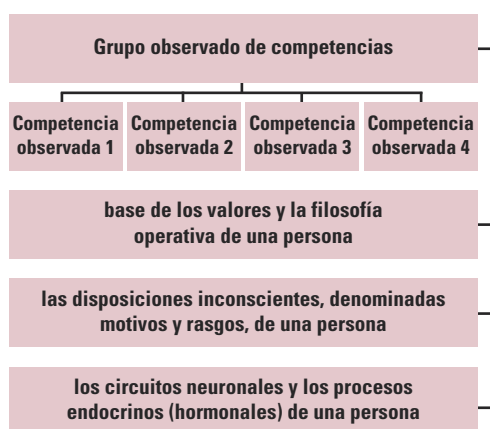


Figura 2. Niveles en la estructura de la personalidad.
Fuente: Boyatzis et al. (2000), Boyatzis (2008)

- las disposiciones inconscientes, denominadas motivos y rasgos, de una persona;
- los valores y la filosofía operativa de una persona;
- competencias independientes observadas; y
- grupos de competencias.

Esta definición de la personalidad requiere una perspectiva más holística de la normalmente adoptada. Al integrar el nivel psicológico con los niveles psicológico y conductual, surge un concepto más amplio del ser humano. Las pruebas de la relación causal que precedía esta teoría de la personalidad se están recabando en la actualidad, aunque el proceso es lento debido a la disparidad de los diferentes campos involucrados en el estudio de las partes del modelo. Por ejemplo, el despertar de la motivación de una persona provoca y al mismo tiempo es influido por el despertar de su sistema nervioso simpático (i.e. SNS) (Boyatzis et al., 2006). Cuando despierta la motivación de una persona, esta persona está más dispuesta a exhibir conductas asociadas con un grupo de competencias denominadas influencia, liderazgo inspiracional o catalizador del cambio (Winter, 1973; McClelland, 1985). Boyatzis y Sala (2004) demostraron que estas competencias conforman un grupo empírico de competencias de inteligencia social y emocional evaluadas por el inventario de competencia emocional y, actualmente, por el inventario de competencia social (Boyatzis y Goleman, 1996). Estas competencias se demuestran con más frecuencia cuando la persona actúa en virtud de una filosofía humanista y no con arreglo a una filosofía pragmática

(Boyatzis et al., 2000). Cuando la motivación se despierta junto con el autocontrol de la persona en el nivel de rasgos (McClelland y Boyatzis, 1982; McClelland, 1985), los efectos estresantes de la inhibición de los impulsos propios contribuyen a la excitación del SNS. Como consecuencia, se eleva la presión sanguínea y se reducen tanto la inmonoglobulina A, como las células destructoras naturales (es decir, indicadores básicos del sistema inmunológico). Ciertas investigaciones relativamente recientes han demostrado que la excitación del SNS está asociada a los circuitos neuronales que atraviesan principalmente el córtex prefrontal derecho (Boyatzis et al., 2006).

Además, los investigadores líderes en neurociencias afectivas y expresión genética sostienen actualmente que, una vez alcanzada la edad adulta, la experiencia supera a las disposiciones genéticas a la hora de determinar la base biológica del comportamiento (Williams, 2003). Esto indicaría que la experiencia de una persona, así como su activación, aviva o amansa los circuitos neuronales y las tendencias a escoger determinados rumbos neuroendocrinos. Esto ofrece apoyo a la observación o a la predicción de la teoría de la personalidad propuesta consistente en que el uso de las competencias propias (es decir, el comportamiento en determinadas situaciones de la vida) se convierte en una activación que a lo largo del tiempo crea diferentes disposiciones, incluso a nivel biológico. Por consiguiente, incluso el nivel de funcionamiento neuroendocrino puede integrarse en la definición y la medida de competencias como una forma de IE.

Los retos que se nos presentan en la investigación sobre competencias

Aunque el ámbito de la investigación sobre las competencias y sus aplicaciones cuenta ya con 40 años de andadura, los estudios no contemplan tantas preguntas como las que responden. De las muchas cuestiones planteadas por los estudios actuales, sobresalen tres por su importancia para la investigación y las aplicaciones futuras: la validación transcultural; los puntos de inflexión y el desarrollo de competencias.

Competencias transculturales

El enfoque de la IE y de la IS por conductas o competencias se deriva, por inducción, del rendimiento. En consecuencia, cuando se llevaron a cabo los primeros estudios de validación de competencias en di-

Tabla 3. Número especial de 2008 del Journal of Management Development en la investigación de las competencias en el siglo XXI y en este número especial

Tipo de trabajo	Muestras de EE. UU.	Este número especial
Oficiales navales Ejecutivos de una gran empresa	Koman y Wolff (2008) Hopkins y Bilimoria (2008)	Young y Dulewicz (Gran Bretaña) Boyatzis y Ratti (Italia); Emmerling, Ryan, Spencer (diversas muestras europeas) Spencer y Bernhard (Suiza)
Ejecutivos de empresa sin ánimo de lucro	Dreyfus (2008)	Guillén, Saris y Boyatzis (España), Boyatzis y Ratti (Italia)
Desarrollo de las competencias	Artículos de Boyatzis y Saatcioglu, Leonard, Wheeler y Rhee (MBA) (todos de 2008)	Camuffo, Gerli, Borgo y Somia (MBA Italia)

versos países en la década de 1970 y principios de la década de 1980, se observó que las mismas competencias o las competencias bastante similares se mostraban como predictoras válidas del rendimiento, con independencia del país o de la cultura (Spencer y Spencer, 1993). Los artículos de este número especial deberían ser ilustrativos de ello. Existen diversos estudios comparables a los del número especial del JMD de 2008, tal y como se muestra en la Tabla 3.

Como se puede comprobar en estos artículos, aparecen las mismas competencias, con independencia de la cultura y del país de procedencia. En varios estudios, algunas de estas competencias demuestran tener más peso y capacidad predictiva que otras. Otras investigaciones ayudarán a dilucidar si ello se debe a diferencias culturales que están surgiendo o si constituyen meramente la función de muestras empresariales específicas. Las personas que llevan a cabo los estudios de validación de competencias en muchos países defienden que las competencias distintivas importantes tienden a ser genéricas (Wolff, 2008).

El relativismo cultural indicaría que los elementos específicos o determinados comportamientos podrían ser denotativos de la competencia en una cultura concreta, mientras que otras conductas podrían reflejar la competencia en una cultura diferente. El creciente corpus de investigación sobre IE apoyaría el concepto de la relación con el rendimiento como algo universal (véase la colección de artículos sobre IE en el número especial de *Psicothema*, 2006). Con respecto a la universalidad de las competencias, la posibilidad de que las manifestaciones conductuales específicas sean diferentes,

y la universalidad de la IE/IS, debe llevarse a cabo una investigación más exhaustiva. En medio de los estudios de validación y la posible distinción conceptual transcultural, un estudio ha puesto de manifiesto otro reto para la investigación transcultural. La escala de respuesta de cinco a siete puntos utilizada en Estados Unidos, el Reino Unido y Asia no parece tan fiable como la escala de 11 puntos en el caso de Europa (Batista-Foguet et al., n.d.). Las actividades permanentes de investigación podrían poner de relieve otras diferencias culturales en la medida de competencias de IE/IS.

Puntos de inflexión para el rendimiento sobresaliente

Un avance fundamental a la hora de entender el impacto de las competencias sobre el rendimiento tuvo lugar gracias a la teoría de la catástrofe, considerada actualmente como un subconjunto de la teoría de la complejidad. En lugar de formular la pregunta típica “¿Qué competencias son necesarias para un rendimiento sobresaliente?”, David McClelland, en un documento póstumo publicado en 1998, planteaba la siguiente pregunta: “¿Con cuánta frecuencia necesita usted exhibir una competencia para verse “catapultado” al rendimiento sobresaliente?”. En otras palabras, ¿cuál es la frecuencia con la que debería mostrarse una competencia de modo que resulte suficiente para alcanzar un rendimiento máximo? Demostró que los Presidentes de departamentos de una gran empresa alimentaria que utilizaban competencias por encima de los puntos de inflexión recibían bonus, en proporción a la rentabilidad de sus departamentos, significativamente superiores a los que recibían compañeros menos rentables (McClelland, 1998).

A través de este método, Boyatzis (2006) reprodujo resultados significativos en lo que respecta a los puntos de inflexión en una empresa de consultoría internacional. Se analizaron los beneficios de las cuentas de los socios principales en siete trimestres, tras la evaluación de sus competencias. Los socios principales que utilizaban competencias por encima del punto de inflexión incrementaron en más del doble los beneficios de sus cuentas en comparación con los socios principales por debajo del punto de inflexión. La medida de competencias consistía en la frecuencia media del uso de cada competencia por el socio principal, medida según la percepción de aquellos que lo rodeaban, a cuyos efectos se utilizó el cuestionario de competencias de 360 grados. Demostró que este método era mejor que el de utilizar una división en función de una mediana simple o análisis continuos de la relación entre la frecuencia de las competencias utilizadas y el rendimiento financiero de los socios principales, líderes de esta empresa.

Conocer el punto que marca la inflexión en la frecuencia de utilización de una competencia, visto que se traduce en un rendimiento sobresaliente, proporciona un asesoramiento fundamental para los directivos y los líderes. Ayuda a aquellos que forman a otros a conocer qué competencias son las de mayor valor añadido a la hora de fomentar un rendimiento sobresaliente. En ocasiones el punto de inflexión recibe la denominación de umbral.

El punto de inflexión de cada competencia dependería del entorno empresarial. Por ejemplo, el directivo de un departamento de una consultora de estrategias tendría un punto de inflexión de adaptabilidad de máximo nivel. Para mostrar una adaptabilidad suficiente para sobresalir, tendría que utilizarla “de manera frecuente y consistente”. Sus negocios, proyectos y clientes cambian cada año. Por lo general, también tienen mucho movimiento de empleados consultores. Por el contrario, el director de una planta de procesamiento químico quizá tendría que utilizar la adaptabilidad tan sólo “ocasional o frecuentemente”. La certeza de su línea de productos y de la predictibilidad de sus procesos de producción no crea tanta incertidumbre como el negocio de consultoría. Probablemente en la planta química también tengan menos movimiento de personal, lo que requiere incluso una menor adaptación de nuevos empleados. Los análisis de puntos de inflexión deberían convertirse en el futuro en una

característica estándar de los estudios de evaluación de competencias.

Boyatzis (2006) también confirmó este argumento anterior en lo que respecta a la importancia de los grupos. Se demostró que el espectacular incremento en los beneficios aportados a la empresa tuvo lugar cuando los socios principales utilizaban una serie de competencias de cada grupo por encima del punto de inflexión. No parecía importar qué competencias de cada grupo se utilizaban por encima del punto de inflexión. Esto permite establecer las diferencias en estilo observadas en los líderes sobresalientes, así como confirmar la importancia de las competencias como factores predictivos del rendimiento.

¿Pueden desarrollarse las competencias?

Uno de los beneficios del enfoque conductual de la IE y de la IS consiste en que nos introducimos en un ámbito del talento humano que puede desarrollarse en la edad adulta. Aunque se ha ampliado el conocimiento de las propias competencias, algo que quizá sea la aportación más importante de los últimos 30 años, el dominio de las mismas ha adquirido una importancia crítica en los últimos 15 años. El “efecto luna de miel” de los programas de formación típicos puede iniciar una mejoría inmediatamente después de dichos programas, pero transcurridos unos meses, cae precipitadamente (Campbell et al., 1970). En una búsqueda general de documentación llevada a cabo por el consorcio de investigación sobre inteligencia emocional en las empresas para aumentar la inteligencia emocional, tan sólo se hallaron 15 programas de formación. La mayoría de ellos demostraron un impacto sobre los resultados profesionales, como el número de nuevos negocios iniciados, o sobre los resultados en la calidad de vida, como el encontrar trabajo o satisfacción (Cherniss y Adler, 2000), que constituyen el fin último de los esfuerzos en favor del desarrollo. Pero el hecho de demostrar un impacto en los resultados, a pesar de ser deseable, podría también desdibujar el modo en que realmente tienen lugar los cambios. Es más, cuando se ha percibido un cambio, surge la cuestión acerca de la sostenibilidad de los cambios, dado que los estudios han medido periodos de tiempo relativamente cortos.

Los pocos estudios publicados que analizaban la mejoría de más de una de estas competencias demuestran una mejoría general de un 10%

aproximadamente en las habilidades de inteligencia emocional entre tres y dieciocho meses después del programa de formación (Goleman et al., 2002). Diversos estudios metanalíticos más recientes y análisis de utilidad confirman que pueden verificarse cambios significativos y que, de hecho, ocurren (Morrow et al., 1997). Sin embargo, dichos estudios y análisis no indican el impacto que deberíamos esperar del nivel de inversión ni con cuántos tipos de programas de formación. Sin duda, existen otros estudios que no hemos hallado y analizado o que no se encontraban en revistas y libros y que, por consiguiente, se han pasado por alto. No defendemos que este análisis sea exhaustivo, pero sí afirmamos que sugiere la mejoría porcentual como una aproximación del impacto real. Dicha aproximación sirve de ayuda en la comparación del impacto relativo de la formación de directivos, la docencia en dirección y el aprendizaje autodirigido.

Los resultados parecen peores en los programas generales de MBA, en los que no se pretende aumentar la inteligencia social o emocional. Los mejores datos proceden de un proyecto de investigación llevado a cabo por la American Assembly of Collegiate Schools of Business. Descubrieron que las puntuaciones en habilidades de inteligencia emocional que obtenían los estudiantes de dos escuelas de negocios de alto nivel tras graduarse, tan sólo habían aumentado un 2% en comparación con sus puntuaciones al inicio de su formación en el MBA (Boyatzis, 2008). De hecho, cuando se evaluó a los estudiantes de otros cuatro MBA de alto nivel a través de una serie de tests y medidas conductuales directas, se demostró que en sus habilidades de autoconciencia y autogestión habían aumentado un 4%, pero sus habilidades en conciencia social y gestión de relaciones habían descendido un 3% (Boyatzis y Saatcioglu, 2008; Boyatzis et al., 2002).

Una serie de estudios longitudinales que se están desarrollando en la Weatherhead School of Management de la Case Western Reserve University han demostrado que la gente es capaz de cambiar en lo que respecta a este complejo conjunto de competencias sociales y emocionales que distinguen a aquellos que tienen un rendimiento directivo y profesional sobresaliente (Boyatzis et al., 2002). Y la mejoría duró años. Las muestras conductuales mostraron mejorías del 60-70% durante el MBA a tiempo completo de 1 ó 2 años; el 55-65% durante el MBA

a tiempo parcial de 3 a 5 años, y una nivelación en torno al 50% transcurridos entre 5 y 7 años desde el inicio del MBA a tiempo parcial. Estos resultados se obtuvieron gracias a la introducción en los MBA de un curso diseñado en función de la teoría del cambio intencional (Boyatzis, 2001, 2006).

Los efectos positivos de este programa no se restringían a los MBA. En un estudio longitudinal de cuatro clases que cursaron el Programa Profesional de Pasantías (un programa de formación ejecutiva en la Weatherhead School of Management), Ballou et al. (1999) demostraron que estos profesionales y ejecutivos de edades comprendidas entre los 45 y los 55 años aumentaron sus niveles de autoconfianza, liderazgo, ayuda, establecimiento de objetivos y habilidades conductuales. Esto equivalía al 67% de las competencias de inteligencia emocional valoradas en el estudio.

Observaciones finales

El estudio de competencias abre una puerta hacia el conocimiento de los seres humanos y del talento humano, así como a las potenciales aplicaciones para su desarrollo. Se han analizado definiciones, teorías e investigaciones empíricas que en los artículos de este número especial se interpretarán en apoyo de la afirmación de que la adopción de un enfoque de la inteligencia social y emocional en función de las conductas y las competencias satisface importantes criterios que las sitúan como formas de "inteligencia". Aplicando por extensión esta afirmación al ámbito de las competencias conductuales, se puede lograr la precisión en la observación, la medida y el desarrollo del talento humano en el campo de las emociones. Los adultos parecen estar capacitados para desarrollar estas competencias tan vitales para el rendimiento en gestión, liderazgo y muchos otros cargos y profesiones. No obstante, aún quedan muchos retos en el ámbito de las competencias que deberán ser objeto de futuras investigaciones, como la relevancia transcultural, los puntos de inflexión y el desarrollo de competencias.

Referencias

- Ackerman, P. L. y Heggstad, E. D. (1997), "Intelligence, personality, and interests: evidence for overlapping traits", *Psychological Bulletin*, 121, 219-45.
- American Psychological Association Public Affairs

- Office (1997), *Intelligence: Knowns and Unknowns*, APA, Washington, DC.
- Ballou, R., Bowers, D., Boyatzis, R.E. y Kolb, D.A. (1999), "Fellowship in lifelong learning: an executive development program for advanced professionals", *Journal of Management Education*, 23 (4), 338-54.
- Bar-On, R. (1992), "The development of a concept and test of psychological well-being", manuscrito inédito, Tel Aviv.
- Bar-On, R. (1997), *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*, Multi-Health Systems, Toronto.
- Batista-Foguet, J. M., Boyatzis, R. E., Guillen, L. y Serlavos, R. (n.d.), "Assessing emotional intelligence competencies in two global contexts", en Salovey, P., Mandal, M., Shanwal, V. y Emmerling, R. (Eds), *Emotional Intelligence: Theoretical and Cultural Perspectives*, Nova Science Publishers, San Francisco, California.
- Batista, J. M. (2005), "Confirmatory factor analysis of ECI-2 ($n = 6,542$) others' averaged observations of EI competencies demonstrated", nota de investigación inédita, ESADE, Barcelona, 1 de junio.
- Boyatzis, R. E. (1982), *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, John Wiley & Sons, Nueva York, Nueva York.
- Boyatzis, R. E. (1998), *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*, Sage, Thousand Oaks, California.
- Boyatzis, R. E. (2001), "How and why individuals are able to develop emotional intelligence", en Cherniss, C. y Goleman, D. (Eds), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, California, 234-53.
- Boyatzis, R. E. (2006), "Intentional change theory from a complexity perspective", *Journal of Management Development*, 25 (7), 607-23.
- Boyatzis, R. E. (2008), "Competencies in the twenty-first century", *Journal of Management Development*, 27 (1), 5-12.
- Boyatzis, R. E. y Goleman, D. (1996), *Emotional Competency Inventory*, The Hay Group, Boston, Massachusetts.
- Boyatzis, R. E. y Saatioglu, A. (2008), "A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education", *Journal of Management Development*, 27 (3), 92-108.
- Boyatzis, R. E. y Sala, F. (2004), "Assessing emotional intelligence competencies", in Geher, G. (Ed.), *The Measurement of Emotional Intelligence*, Nova Science Publishers, Hauppauge, Nueva York, 147-80.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Hay Acquisition (2001/2007), *Emotional and Social Competency Inventory*, The Hay Group, Boston, Massachusetts.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. (2000), "Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI)", en Bar-On, R. y Parker, D.A. (Eds), *Handbook of Emotional Intelligence*, Jossey-Bass, San Francisco, California.
- Boyatzis, R., McKee, A. y Goleman, D. (2002), "Reawakening your passion for work", *Harvard Business Review*, 80 (4), 86-94.
- Boyatzis, R. E., Smith, M. y Blaize, N. (2006), "Sustaining leadership effectiveness through coaching and compassion: it's not what you think", *Academy of Management Learning and Education*, 5 (1), 8-24.
- Bradbury, T. y Su, L. (2006), "Ability- versus skill-based assessment of emotional intelligence", *Psicothema*, 18, 55-8.
- Bray, D. W., Campbell, R. J. y Grant, D. L. (1974), *Formative Years in Business: A Long-Term AT&T Study of Managerial Lives*, John Wiley & Sons, Nueva York, Nueva York.
- Burckle, M. (2000), "ECI and MBTI", *Hay/McBer Research Report*, The Hay Group, Boston, Massachusetts.
- Campbell, D. T. y Fiske, D. W. (1959), "Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix", *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. III y Weick, K. E. Jr (1970), *Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness*, McGraw-Hill, Nueva York, N.Y.
- Cherniss, C. y Adler, M. (2000), *Promoting Emotional Intelligence in Organizations: Make Training in Emotional Intelligence Effective*, American Society of Training and Development, Washington, D.C.
- Dailey, C.A. (1971), *Assessment of Lives: Personality*

- Evaluation in a Bureaucratic Society*, Jossey-Bass, San Francisco, California.
- 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.
- Dreyfus, C. (2008), "Identifying competencies that predict effectiveness of R&D managers", *Journal of Management Development*, 27 (1), 76-91.
- Dulewicz, V., Higgs, M. y Slaski, M. (2003), "Measuring emotional intelligence: content, construct and criterion-related validity", *Journal of Managerial Psychology*, 18 (5), 405-20.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006), "Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history", *Psychotema*, 18, 7-12.
- Flanagan, J. C. (1954), "The critical incident technique", *Psychological Bulletin*, 51, 327-335.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, Nueva York, Nueva York.
- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*, Bantam Books, Nueva York, Nueva York.
- Goleman, D. (1998), *Working with Emotional Intelligence*, Bantam Books, Nueva York, Nueva York.
- Goleman, D. (2006), *Social Intelligence*, Bantam Books, Nueva York, Nueva York.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. y McKee, A. (2002), *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts.
- Guillen, L., Saris, W. y Boyatzis, R. (n.d.), "Construct and discriminant validity of an emotional intelligence measure", *Organization and Performance*, en imprenta.
- Hopkins, M. y Bilimoria, D. (2008), "Social and emotional competencies predicting success for female and male executives", *Journal of Management Development*, 12 (1), 13-35.
- Howard, A. y Bray, D. (1988), *Managerial Lives in Transition: Advancing Age and Changing Times*, Guilford Press, Nueva York, Nueva York.
- Koman, L. y Wolff, S. (2008), "Emotional intelligence competencies in the team and team leader", *Journal of Management Development*, 27 (1), 55-75.
- Kotter, J. P. (1982), *The General Managers*, Free Press, Nueva York, Nueva York.
- Law, K. S., Wong, C. y Song, L. J. (2004), "The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility in management research", *Journal of Applied Psychology*, 87 (3), 483-96.
- Luthans, F., Hodgetts, R. M. y Rosenkrantz, S. A. (1988), *Real Managers*, Ballinger Press, Cambridge, Massachusetts.
- McClelland, D. C. (1951), *Personality*, William Sloane Associates, Nueva York, Nueva York.
- McClelland, D. C. (1973), "Testing for competence rather than intelligence", *American Psychologist*, 28 (1), 1-40.
- McClelland, D. C. (1985), *Human Motivation*, Scott, Foresman, Glenview, Illinois.
- McClelland, D. C. (1998), "Identifying competencies with behavioral event interviews", *Psychological Science*, 9, 331-9.
- McClelland, D. C. y Boyatzis, R. E. (1982), "The leadership motive pattern and long-term success in management", *Journal of Applied Psychology*, 67 (6), 737-43.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2002), *Emotional Intelligence: Science and Myth*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (1999), "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence", *Intelligence*, 2, 267-98.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2003), "Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0", *Emotion*, 3, 97-105.
- Morrow, C. C., Jarrett, M. Q. y Rupinski, M. T. (1997), "An investigation of the effect and economic utility of corporate-wide training", *Personnel Psychology*, 50, 91-119.
- Murensky, C. L. (2000), "The relationship between emotional intelligence, personality, critical thinking ability, and organizational leadership performance at upper levels of management", tesis, George Mason University, Fairfax, Virginia.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000), "On the dimensional structure of emotional intelligence", *Personality and Individual Differences*, 29, 313-20.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001), "Trait emo-

- tional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies”, *European Journal of Personality*, 17, 425-48.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003), “Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction”, *European Journal of Personality*, 17, 39-75.
- Rosier, R. H. (Ed.) (1994), *The Competency Model Handbook: Vol. 1-4*, Linkage, Lexington, Massachusetts.
- Rubin, D. C. (1986), *Autobiographical Memory*, Cambridge University Press, Nueva York, Nueva York.
- Saarni, C. (1988), “Emotional competence: how emotions and relationships become integrated”, en Thompson, R.A. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 36, University of Nebraska Press, Lincoln, Nebraska, 115-82.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990), “Emotional intelligence”, *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1997), “What is emotional intelligence?”, en Salovey, P. y Sluyter, D. J. (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, Basic Books, Nueva York, Nueva York.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998), “Development and validation of a measure of emotional intelligence”, *Personality and Individual Differences*, 25, 167-77.
- Sharma, R. (2008), “Emotional intelligence from the 17th century to the 21st century: perspectives and directions for future research”, *Vision: Journal of Business Perspective*, 12 (1), 59-66.
- Spencer, L. M. Jr y Spencer, S. M. (1993), *Competence at Work: Models for Superior Performance*, John Wiley & Sons, Nueva York, Nueva York.
- Sternberg, R. J. (1996), *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*, Simon & Schuster, Nueva York, Nueva York.
- Sternberg, R. J. (1997), “The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success”, *American Psychologist*, 52 (10), 1030-7.
- Thornton, G. C. III y Byham, W. C. (1982), *Assessment Centers and Managerial Performance*, Academic Press, Nueva York, Nueva York.
- Williams, H. (2008), “Characteristics that distinguish outstanding urban principals”, *Journal of Management Development*, 27 (1), 36-54.
- Williams, R. (2003), comunicación personal.
- Winter, D. G. (1973), *The Power Motive*, Free Press, Nueva York, Nueva York.
- Wolff, S. B. (2005), *Emotional Competence Inventory: Technical Manual*, The Hay Group, Boston, Massachusetts.
- Wolff, S. B. (2008), *Emotional and Social Competency Inventory: Technical Manual Up-Dated ESCI Research Titles and Abstracts*, The Hay Group, Boston, Massachusetts.

Documentación adicional

- Barlow, D. H. (1988), *Anxiety and Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*, The Guilford Press, Nueva York, Nueva York.
- Boyatzis, R. E. (1994), “Stimulating self-directed change: a required MBA course called managerial assessment and development”, *Journal of Management Education*, 18 (3), 304-23.
- Boyatzis, R. E. y Akrivou, K. (2006), “The ideal self as a driver of change”, *Journal of Management Development*, 25 (7), 624-42.
- Boyatzis, R. y McKee, A. (2005), *Resonant Leadership: Sustaining Yourself and Connecting with Others through Mindfulness, Hope, and Compassion*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts.
- Boyatzis, R. E., Cowen, S. S. y Kolb, D. A. (1995), *Innovation in Professional Education: Steps on a Journey from Teaching to Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, California.
- Boyatzis, R. E., Murphy, A. y Wheeler, J. (2000), “Philosophy as the missing link between values and behavior”, *Psychological Reports*, 86, 47-64.
- Boyatzis, R. E., Stubbs, L. y Taylor, S. (2002), “Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education”, *Academy of Management Journal on Learning and Education*, 1 (2), 150-62.
- Boyatzis, R. E., Leonard, D., Rhee, K. y Wheeler, J. V. (1996), “Competencies can be devel-

- oped, but not the way we thought”, *Capability*, 2 (2), 25-41.
- Brackett, M. y Salovey, P. (2006), “Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MS-CEIT)”, *Psychotema*, 18, 34-41.
- Burckle, M. (2000), “Can you assess your own emotional intelligence? Evidence supporting multi-rater assessment”, *Hay/McBer Research Report*, The Hay Group, Boston, Massachusetts.
- Davidson, R. (2003), comunicación personal.
- Davidson, R., Jackson, D. C. y Kalin, N. H. (2000), “Emotion, plasticity, context and regulation: perspectives from affective neuroscience”, *Psychological Bulletin*, 126, 890-909.
- Dawda, D. y Hart, S. D. (2000), “Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students”, *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Dreyfus, C. (1990), “The characteristics of high performing managers of scientists and engineers”, tesis doctoral inédita, Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio.
- Goleman, D. (1985), *Vital Lies, Simple Truths: The Psychology of Self-Deception*, Simon & Schuster, Nueva York, New York.
- Guillén Ramo, L. (2007), “A behavioural approach to emotional intelligence: conceptual and measurement issues”, tesis inédita, ESADE, Barcelona.
- Hubble, M. A., Duncan, B. L. y Miller, S. D. (Eds) (1999), *The Heart and Soul of Change: What Works in Therapy?*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Jacobs, R. L. y McClelland, D. C. (1994), “Moving up the corporate ladder: a longitudinal study of the leadership motive pattern and managerial success in women and men”, *Consulting Psychology Journal Practice and Research*, 46, 32-41.
- Kanfer, F. H. y Goldstein, A. P. (Eds) (1991), *Helping People Change: A Textbook of Methods*, 4th ed., Allyn & Bacon, Boston, Massachusetts.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey.
- Kolb, D. A. y Boyatzis, R. E. (1970), “Goal-setting and self-directed behavior change”, *Human Relations*, 23 (5), 439-57.
- Kram, K. E. (1996), “A relational approach to careers”, en Hall, D. T. (Ed.), *The Career Is Dead: Long Live the Career*, Jossey-Bass, San Francisco, California, 132-57.
- Kridel, J. (1998), comunicación personal del Director de Programas de Desarrollo Profesional de la AACSB.
- Latham, G. P. y Saari, L. M. (1979), “Application of social-learning theory to training supervisors through behavioral modeling”, *Journal of Applied Psychology*, 64 (3), 239-46.
- Leonard, D. (2008), “The impact of learning goals on emotional, social and cognitive competency development”, *Journal of Management Development*, 27 (1), 109-28.
- McClelland, D. C. y Jemmott, J. B. (1980), “Power motivation, stress, and physical illness”, *Journal of Human Stress*, 6, 6-15.
- McClelland, D. C. y Kirshnit, C. (1982), “Effects of motivational arousal on immune function”, manuscrito inédito, Universidad de Harvard, Cambridge Massachusetts.
- McClelland, D. C., Ross, G. y Patel, V. (1985), “The effect of an academic examination on salivary norepinephrine and immunoglobulin levels”, *Journal of Human Stress*, 11, 52-9.
- McClelland, D. C., Floor, E., Davidson, R. J. y Saron, C. (1980), “Stressed power motivation, sympathetic activation, immune function, and illness”, *Journal of Human Stress*, 67, 737-43.
- McClelland, D. C., Locke, S. E., Williams, R. M. y Hurst, M. W. (1982), “Power motivation, distress and immune function”, manuscrito inédito, Universidad de Harvard, Cambridge Massachusetts.
- McKee, A., Boyatzis, R. E. y Johnston, F. (2008), *Becoming a Resonant Leader and Renewing Yourself and Others*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004), “The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school”, *Personality and Individual Differences*, 36, 277-93.
- Rhee, K. (2008), “The beat and rhythm of competency development over two years”, *Journal of Management Development*, 27 (1), 146-160.
- Schultheiss, O. C. (1999a), “Psychophysiological

and health correlates of implicit motives”, documento presentado en la 107ª reunión anual de la American Psychological Association, Boston, Massachusetts, agosto.

Schultheiss, O. C. (1999b), “A neurobiological perspective on implicit power motivation, testosterone, and learning”, documento presentado en la 107ª reunión anual de la American Psychological Association, Boston, Massachusetts, agosto.

Wheeler, J. V. (2008), “The impact of social environments on emotional, social, and cognitive competency development”, *Journal of Management Development*, 27 (1), 129-45.

Williams, R. B., Barefoot, J. C., Blumenthal, J. A., Helms, M. J., Ruecken, L., Pieper, C. F., Siegler, I. C. y Suarez, E. C. (1997), “Psychosocial correlates of job strain in a sample of working women”, *Archives of General Psychiatry*, 54, 543-8.

tivos comentarios aportados a borradores anteriores del presente artículo. Además de dar las gracias a los autores de los artículos de este número especial, el redactor invitado desea expresar su gratitud a la Dra. doña Elizabeth Koman, el Dr. don Daniel Goleman, los Profesores don Joan Manuel Batista, doña Margaret Hopkins, don Ken Rhee, don Ricard Serlavos, don Scott Taylor y doña Jane Wheeler, así como al Dr. don Steven Wolff.

Notas

Richard E. Boyatzis es Profesor en los Departamentos de Comportamiento, Psicología y Ciencias Cognitivas Empresariales en la Case Western Reserve University y en Recursos Humanos de ESADE en Barcelona. A través de su teoría del cambio intencional (TCI) y de la teoría de la complejidad, continúa investigando la posibilidad de realizar cambios intencionados y sostenibles en el rendimiento humano en todos los niveles y a título individual, de equipo, empresarial, comunitario y global. Ha escrito más de 125 artículos sobre el liderazgo, las competencias, la inteligencia emocional, el desarrollo de competencias, la formación especializada y la formación de directivos. Entre su bibliografía se encuentran los siguientes libros: *The Competent Manager*; el bestseller internacional *Primal Leadership*, que escribió junto con Daniel Goleman y Annie McKee; *El líder resonante crea más*, con Annie McKee; y *Convertirse en un líder resonante*, con Annie McKee y Fran Johnston. Es Licenciado en Aeronáutica y Astronáutica por el MIT e hizo un Máster y el Doctorado en Psicología Social en la Universidad de Harvard. Los datos de contacto de Richard E. Boyatzis son los siguientes: richard.boyatzis@case.edu

El autor desea agradecer a los Profesores Cary Cherniss, Scott Taylor y Laura Guillén los exhaus-

The Promise of Sustainable Happiness

Julia K. Boehm
Sonja Lyubomirsky
University of California

How to gain, how to keep, how to recover happiness is in fact for most men at all times the secret motive of all they do, and of all they are willing to endure

William James

The quest for ever-greater happiness has existed since antiquity. Interest has not abated in today's society, whose preoccupation with becoming happier is evident in countless books and magazine articles promising the secret to a happy life. Indeed, the pursuit of happiness is not without reward, as empirical support is accumulating for the notion that happiness promotes multiple successful life outcomes (including superior health, higher income, and stronger relationships; see Lyubomirsky, King, & Diener, 2005, for a review). Nonetheless, conflicting evidence raises questions about whether it is even possible for people to realize and then sustain meaningful changes in well-being.

In this chapter, we examine several issues with respect to sustainable happiness. To begin, we describe what happy and unhappy people are like, paying particular attention to the strategies that chronically happy people appear to use to foster and preserve their well-being. Next, we address some of the scientific community's reservations and uncertainties with respect to the possibility of sustainably increasing happiness. Finally, we review evidence suggesting that people can indeed learn strategies to achieve durable increases in well-being.

What Are Happy and Unhappy People Like?

Why are some people happier than others? Is it due to their marital status or the salary they earn? Is it because of the experiences they have or the culture they grow up in? Hundreds of empirical articles to date have examined how these and other so-called "objective" circumstances relate to happiness. Surprising to many laypeople, such objective factors (including marriage, age, sex, culture, income, and life events) explain relatively little variation in peo-

ple's levels of well-being (see Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999, for a review).

Given that circumstantial factors do not tell a satisfactory story to account for the differences between happy and unhappy people, one must look elsewhere to understand them. We propose that happy and unhappy individuals¹ differ considerably in their subjective experience and construal of the world (Lyubomirsky, 2001). In other words, happy people are inclined to perceive and interpret their environment differently from their less happy peers. This construal theory prompts us to explore how an individual's thoughts, behaviors, and motivations can explain her happiness over and above the mere objective circumstances of her life. A growing body of research suggests that happy people successfully enhance and maintain their happiness through the use of multiple adaptive strategies vis-à-vis construal of themselves and others, social comparison, decision making, and self-reflection (Liberman, Boehm, Lyubomirsky, & Ross, 2008; Lyubomirsky, Boehm, Kasri, & Zehm, 2007; Lyubomirsky & Ross, 1997, 1999; Lyubomirsky, Tkach, & DiMatteo, 2006; Lyubomirsky & Tucker, 1998; Lyubomirsky, Tucker, & Kasri, 2001; Schwartz et al., 2002).

Construal

Indeed, research suggests that happy individuals tend to view the world relatively more positively and in a happiness-promoting way. For example, when describing their previous life experiences, self-nominated happy people retrospectively evaluated the experiences as more pleasant at both the time of occurrence and when recalling them (Lyubomirsky & Tucker, 1998, Study 1; cf. Seidlitz, Wyer, & Diener, 1997). Unhappy people, however, evaluated their past life events relatively unfavorably at both time points. Interestingly, objective judges did not rate the events described by happy people as inherently more positive than those described by unhappy people, suggesting that happy and unhappy people experience similar events but interpret them differently. Further supporting this finding, when participants were asked to evaluate hypothetical situations, dispositionally happy people rated the situations more positively compared with their less happy peers, even after current mood was controlled (Lyubomirsky & Tucker, 1998, Study 2).

Self-nominated chronically happy people also have been found to use a positive perspective when evaluating themselves and others. For example, in one study, students interacted with a female stranger in the laboratory and were then asked to evaluate her personality. Happy students rated the stranger more positively, and expressed a stronger interest in becoming friends with her, compared with unhappy students (Lyubomirsky & Tucker, 1998, Study 3; see also Berry & Hansen, 1996; Judge & Higgins, 1998). Furthermore, happy people tend to judge almost everything about themselves and their lives favorably, including their friendships, recreation, self-esteem, energy levels, and purpose in life (Lyubomirsky, Tkach, et al., 2006; see also Lucas, Diener, & Suh, 1996; Ryff, 1989).

Social Comparison

At its most basic level, the general finding from the social comparison domain is that happy people are less sensitive to feedback about other people's performances, even when that feedback is unfavorable. An illustrative study from our laboratory involved participants solving anagrams in the presence of a confederate who was performing the same task either much quicker or much slower (Lyubomirsky & Ross, 1997, Study 1). When exposed to a slower confederate, all participants (regardless of how happy they were) reacted the same way to the experience – that is, performing the task bolstered confidence in their skills. In the presence of a faster confederate, however, happy students did not change their judgments of how good they were at the task, but unhappy participants derogated their own skills. This finding supports the argument that the self-perceptions of happy individuals are relatively invulnerable to social comparisons.

In another study, students were asked to “teach” a lesson about conflict resolution to a hypothetical audience of children while presumably being evaluated by experts (Lyubomirsky & Ross, 1997, Study 2). After this teaching task, participants were supplied with an expert evaluation of their own – and a peer's – teaching performance. The results showed that happy people responded to the situation in a predictable and adaptive manner – they reported more positive emotions when told that their performance was excellent (even when a peer had done even better) than when told that their performance was poor (even when a peer had

done even worse). Unhappy people's reactions, by contrast, were surprising and even dysfunctional. They reported more positive emotions after receiving a negative expert evaluation (accompanied by news that a peer had done even worse) than after receiving a positive expert evaluation (accompanied by news that a peer had done even better). Again, this suggests that happy people's emotions and self-regard are much less impacted by comparisons with others than those of their unhappy peers.

Happy individuals' inclinations to deemphasize social comparison feedback have been observed in a group context as well (Lyubomirsky et al., 2001). For example, in one study, students competed in 4-person groups (or “teams”) in a relay race involving word puzzles. The announcement of the winning team – or their individual rank on their team – did not influence happy participants' moods. In contrast, unhappy participants showed depressed moods after their team supposedly lost, and bolstered moods after learning that they had individually placed 1st on their losing team. The results of this study suggest that unhappy students are more responsive to both group and individual information, particularly in “failure” situations. Whereas unhappy people use individual ranking information (i.e., 1st place on their team) to buffer against unfavorable group comparisons (i.e., their team's underperformance), happy people do not appear to need such a buffer (see also Ahrens, 1991; Swallow & Kuiper, 1992; Wheeler & Miyake, 1992).

Decision Making

Besides using different strategies in the social comparison domain, happy and unhappy people also respond distinctively when making decisions. For example, empirical evidence suggests that happy and unhappy individuals show divergent responses to both inconsequential decisions (e.g., selecting a dessert) and momentous ones (e.g., selecting a college; Lyubomirsky & Ross, 1999). Happy people tend to be more satisfied with all of their available options (including the option they eventually choose) and only express dissatisfaction in situations when their sense of self is threatened. For example, when self-reported happy students were asked to rate the attractiveness of several desserts before and after learning which dessert they would get to keep, they increased their liking for the dessert they got

and didn't change their liking for the dessert they couldn't get. This seems to be an adaptive strategy. In contrast, unhappy students found the option they were given to be minimally acceptable (derogating that dessert after learning they could keep it), and the forgone options to be even worse (Lyubomirsky & Ross, 1999, Study 2; see also Steele, Spencer, & Lynch, 1993).

Similar patterns have been observed for happy and unhappy people facing a more significant decision-making situation – namely, the choice of a university (Lyubomirsky & Ross, 1999, Study 1). After being accepted by individual colleges, self-described happy students boosted their liking and judgments of those colleges. To protect themselves, however, these happy students decreased their overall ratings of the colleges that had rejected them. This dissonance reduction presumably allowed the happy participants to maintain positive feelings and self-regard. By contrast, unhappy participants did not use the same strategy to maintain positivity; instead, they (maladaptively) maintained their liking for the colleges that had rejected them.

Happy and unhappy people also differ in how they make decisions in the face of many options. Research suggests that happy individuals are relatively more likely to “satisfice” – namely, to be satisfied with an option that is merely “good enough,” without concern for alternative, potentially better options (Schwartz et al., 2002). Unhappy individuals, by contrast, are more likely to “maximize” their options – that is, they seek to make the absolute best choice. Although maximizers' decisions may ultimately produce objectively superior results (e.g., a more lucrative job), maximizers experience greater regret and diminished well-being relative to satisficers (Iyengar, Wells, & Schwartz, 2006). The maximizing tendencies of unhappy individuals may thus serve to reinforce their unhappiness.

Intrusive Dwelling

Happy people are much less likely than their happier peers to excessively self-reflect and dwell upon themselves. For example, in several studies, unhappy students led to believe that they had failed at a verbal task experienced negative affect and intrusive negative thoughts, which interfered with their concentration and impaired their performance on a subsequent intellectually demanding test

(Lyubomirsky et al., 2007). These findings suggest that unhappy people engage in negative (and maladaptive) dwelling more so than do happy people, and their excessive dwelling not only makes them feel bad, but brings about significant detrimental outcomes (see also Lyubomirsky & Kasri, 2006). Notably, another study revealed that manipulating a person's focus of attention (i.e., reflecting versus distracting) could eliminate the differences between the cognitive strategies and processes shown by happy and unhappy individuals (Lyubomirsky & Ross, 1999; Study 3). This finding hints at a critical mechanism underlying differences between happy and unhappy people – namely, that one could “turn” a happy person into an unhappy one by instructing her to ruminate about herself. Conversely, one could make an unhappy person “look like” a happy person by directing his attention away from himself.

The way that people consider their past life events also may differentially impact happiness. A recent set of studies in the U.S. and Israel examined the relationship between well-being and two different thought perspectives that can be used to consider autobiographical experiences – namely, “endowing” (or reflecting on) life events versus “contrasting” them with the present (Lieberman et al., 2008; cf. Tversky & Griffin, 1991). Happy people are relatively more likely to report endowing (or savoring) past positive life experiences and contrasting negative life experiences (i.e., considering how much better off they are today), whereas unhappy people are relatively more likely to report endowing (or ruminating about) negative experiences and contrasting positive experiences (i.e., considering how much worse off they are today). This evidence suggests that happy people's strategies of processing life events serve to prolong and preserve positive emotions, whereas the strategies of unhappy individuals serve to dampen the inherent positivity associated with positive events and to enhance the negative affect associated with negative events.

Can Less Happy People Learn Strategies to Achieve Sustainable Happiness?

Our current understanding of the differences between chronically happy and unhappy people suggests that happy people think and behave in ways that reinforce their happiness. Given these findings,

is it possible for unhappy people to learn deliberate strategies to achieve ever-greater well-being? Evidence suggests that in naturalistic settings people do try to become happier. For example, college students report a variety of strategies that they use to increase happiness, including social affiliation, pursuing goals, engaging in leisure activities, participating in religion, and “direct” attempts (e.g., act happy, smile; Tkach & Lyubomirsky, 2006). Although some of these techniques – especially social affiliation and direct attempts – are positively correlated with happiness, it is unclear whether such strategies cause increases in happiness or whether already happy people are simply more likely to practice them.

Sources of Pessimism Regarding Happiness Change

Doubts about the possibility of increasing and maintaining happiness have dominated the area of well-being and personality. To begin with, twin and adoption studies suggest that genetics account for approximately 50% of the variation present in well-being (Lykken & Tellegen, 1996). For example, Tellegen and colleagues (1988) investigated the well-being of identical and fraternal twins who had been raised together or apart. The happiness levels of the identical twin pairs were strongly correlated, and this correlation was equally high regardless of whether such twins had grown up under the same roof ($r = .58$) or miles apart ($r = .48$). Pairs of fraternal twins, however, showed much smaller correlations between their levels of well-being, even when they shared the same upbringing and household ($r_s = .23$ vs. $.18$). Longitudinal studies of changes in well-being over time bolster these data even further. For example, although positive and negative life experiences have been shown to increase or decrease happiness in the short-term, people apparently rapidly return to their happiness baselines (Headey & Wearing, 1989; Suh, Diener, & Fujita, 1996). These lines of evidence indicate that each person may have a unique set point for happiness that is genetically determined and immune to influence.

Another concern regarding sustainable changes in well-being is rooted in the concept of hedonic adaptation. Brickman and Campbell (1971) argued that after positive or negative life experiences, people quickly become accustomed to their

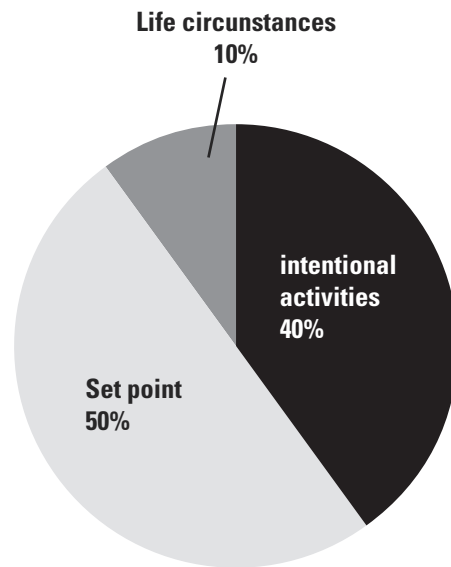


Figure 1. The three factors that influence chronic happiness. (Adapted from Lyubomirsky, Sheldon, et al., 2005).

new conditions and eventually return to their baseline happiness. This notion of a “hedonic treadmill” suggests that people adapt to circumstantial changes, especially positive ones. Many people still believe, however, that an incredibly exciting experience or major positive life change, such as winning the lottery, would make them considerably happier. In fact, a study comparing lottery winners and people who experienced no sudden windfall demonstrated that the lottery winners were no happier – and even appeared to obtain less pleasure from daily activities – than did non-winners (Brickman, Coates, & Janoff-Bulman, 1978). This suggests that hedonic adaptation is another potent barrier to sustainably increasing well-being (cf. Diener, Lucas, & Scollon, 2006; Lucas, Clark, Georgellis, & Diener, 2003; see Lyubomirsky, in press, for a review).

A final source of pessimism about the possibility of real change in happiness is the strong association between happiness and personality (Diener & Lucas, 1999). Personality traits are characterized by their relatively fixed nature and lack of variation across time (McCrae & Costa, 1994). Thus, some researchers conceptualize happiness as part of a person’s stable personality and, by extension, as a construct that is unlikely to undergo meaningful change (Costa, McCrae, & Zonderman, 1987).

The Sustainable Happiness Model

In their model of the primary determinants of happiness, Lyubomirsky, Sheldon, and Schkade (2005) challenge these reservations, and offer an optimistic perspective regarding the possibility of creating sustainable increases in happiness. According to their model, chronic happiness, or the happiness one shows during a specific period in life, is influenced by three factors – one’s set point, one’s life circumstances, and the intentional activities in which one engages (see Figure 1). As mentioned, the set point is thought to account for approximately 50% of the variance in individual differences in chronic happiness. Unfortunately, however, because the set point is “set” or fixed, it is resistant to change. Given its relative inflexibility, the set point is unlikely to be a fruitful direction to pursue increases in happiness.

Counter to many lay notions of well-being, a person’s circumstances generally account for only about 10% of individual differences in chronic happiness (Diener et al., 1999). Life circumstances include such factors as a person’s national or cultural region, demographics (e.g., gender, ethnicity), personal experiences (e.g., past traumas and triumphs), and life status variables (e.g., marital status, education level, health, and income). Given that such circumstances are relatively constant, they are more susceptible to adaptation and, hence, have comparatively little impact on happiness. Thus, circumstantial factors also do not appear to be a promising route through which to achieve sustainable well-being.

Interestingly, however, although the average person easily adapts to positive changes in her life, like getting married, winning the lottery, or acquiring sharper vision, individual differences have been found in degrees of adaptation. For example, in a study of reactions to marriage, some newlyweds reported substantial boosts in life satisfaction after the wedding and remained very satisfied even years later, while others rapidly returned to their baseline happiness and others still actually became less happy and stayed relatively unhappy (Lucas et al., 2003). These findings suggest that people vary in how they intentionally behave in response to changing circumstances – for example, the extent to which they might express gratitude to their marriage partner, put effort into cultivating their relationship, or savor positive experiences together.

The most promising factor for affecting change in chronic happiness then, is the approximate 40% portion represented by intentional activity (see Figure 1; cf. Lyubomirsky, 2008). Characterized by committed and effortful acts in which people choose to engage, intentional activities can be behavioral (e.g., practicing random acts of kindness), cognitive (e.g., expressing gratitude), or motivational (e.g., pursuing intrinsic significant life goals). The benefits of intentional activities are that they are naturally variable and tend to have beginning and ending points (i.e., they are episodic). These two characteristics alone have the potential to work against adaptation. That is, it is much more difficult to adapt to something that is continuously changing (i.e., the activities that one pursues) than to something that is relatively constant (i.e., one’s circumstances and situations).

Supporting this argument, when people were asked to rate various aspects of recent positive changes in their activities (e.g., starting a new fitness program) versus positive changes in their circumstances (e.g., moving to a nicer apartment), they described their activity-based changes as more “variable” and less prone to adaptation (Sheldon & Lyubomirsky, 2006a). Furthermore, activity-based changes predicted well-being both 6 and 12 weeks after the start of the study, whereas circumstance-based changes only predicted well-being at 6 weeks. It appears that by the 12th week of the study, students had already adapted to their circumstantial changes, but not to their intentional activities.

Using Intentional Activities as the Basis of Happiness Interventions

Preliminary evidence suggests that happiness interventions involving intentional activities can be effective in increasing and sustaining happiness. One of the first researchers to teach volitional strategies to increase happiness was Fordyce (1977, 1983). Fordyce taught his “14 Fundamentals” of happiness (e.g., socializing, practicing optimism, being present-oriented, reducing negativity, and not worrying) to different classrooms of students. Across seven studies, students who were taught the happiness-increasing strategies demonstrated increases in happiness compared with students who received no training.

Fordyce’s pioneering studies provide preliminary evidence that people have the potential to increase their short-term happiness through “training”

programs. Extending this work, we have examined in depth several intentional happiness-enhancing activities in the laboratory, and have sought to identify significant moderators and mediators of their effectiveness.

Committing Acts of Kindness

A randomized controlled intervention from our laboratory involved a behavioral intentional activity – in a 10-week experiment, participants were invited to regularly practice random acts of kindness (Boehm, Lyubomirsky, & Sheldon, 2008). Engaging in kind acts (e.g., holding the door open for a stranger or doing a roommate's dishes) was thought to impact happiness for a variety of reasons, including bolstered self-regard, positive social interactions, and charitable feelings towards others and the community at large. In this study, happiness was measured at baseline, mid-intervention, immediately post-intervention, and one month later. Additionally, two variables were manipulated: 1) the frequency with which participants practiced acts of kindness (either three or nine times each week) and 2) the variety with which participants practiced acts of kindness (either varying their kind acts or repeating the same acts weekly). Finally, a control group merely listed events from the past week.

Interestingly, the frequency with which kind acts were performed had no bearing on subsequent well-being. The variety of the kind acts, however, influenced the extent to which participants became happier. Those who were asked to perform a wide variety of kind acts revealed an upward trajectory for happiness, even through the 1-month follow-up. By contrast, the control group showed no changes in their happiness throughout the 14 weeks of the study, and those not given the opportunity to vary their kind acts actually became less happy midway through the intervention, before eventually rebounding to their baseline happiness level at the follow-up assessment.

In another kindness intervention from our laboratory, students were asked to perform five acts of kindness per week over the course of 6 weeks, and those five acts had to be done either within a single day (e.g., all on Monday), or across the week (Lyubomirsky, Sheldon, et al., 2005). In this study, happiness levels increased for students performing acts of kindness, but only for those who performed all of their kind acts in a single day. Perhaps when

kind acts were spread throughout the week, the effect of each kind act was dispersed, such that participants did not differentiate between their normal (and presumably habitually kind) behavior and the kindnesses prompted by this intervention. Taken together, our two kindness interventions suggest that not only can happiness be boosted by behavioral intentional activities, but that both the timing and variety of performing such intentional activities significantly moderates their impact on well-being.

Expressing Gratitude

Another intervention from our laboratory – one examining the effect of expressing gratitude (or “counting one's blessings”) on changes in well-being – conceptually replicated the kindness studies (Lyubomirsky, Sheldon, et al., 2005). Being grateful was predicted to bolster happiness because it promotes the savoring of positive events and situations, and may counteract hedonic adaptation by allowing people to see the good in their life rather than taking it for granted. In this study, which was modeled after Emmons and McCullough (2003), participants were asked to keep gratitude journals once a week, three times a week, or not at all (a no-treatment control). In their journals, participants wrote down up to five things for which they were grateful in the past week. The “blessings” recounted included relatively significant things (e.g., health, parents), as well as more trivial ones (e.g., AOL instant messenger).

Well-being was measured both before and after the gratitude manipulation. Corroborating the results of our 6-week kindness study, the role of optimal timing again proved decisive. Accordingly, increases in well-being were observed only in participants who counted their blessings once a week rather than three times a week. This finding provides further evidence supporting the argument that not only can an intentional activity successfully increase happiness, but that the way that activity is implemented is critical.

Visualizing Best Possible Selves

Sheldon and Lyubomirsky (2006b) investigated yet another intentional activity that might be effective at elevating happiness – namely, the practice of visualizing and writing about one's best possible selves (BPS; Markus & Nurius, 1986). This 4-week intervention also included a gratitude condition (in

which participants counted their blessings) and a control condition (in which they recalled daily events). In the BPS condition, participants were encouraged to consider desired future images of themselves. King (2001) had previously demonstrated that writing about one's best future selves – a process that presumably enhances optimism and helps integrate one's priorities and life goals – is related to boosts in well-being. Results of our 4-week intervention indicated that participants in both experimental conditions reported increased positive feelings immediately after the intervention; however, these increases were statistically significant only among those who visualized best possible selves.

Processing Happy Life Experiences

Another series of happiness intervention studies focused on the way that people consider positive life experiences (Lyubomirsky, Sousa, & Dickerhoof, 2006). We hypothesized that systematically analyzing and structuring one's thoughts and feelings associated with the happiest moments in life would reduce some of the inherent joy associated with such experiences. In contrast, re-experiencing or savoring such moments (without attempting to find meaning or organization in them) was expected to preserve positive emotions and generally increase happiness. Two experiments tested these ideas using Pennebaker's (1997) expressive writing paradigm. In the first study, participants were asked to write about their life experiences (versus talk into a tape recorder or think privately about them) for 15 minutes on each of 3 days. The findings revealed that those who thought about their happiest event reported higher life satisfaction relative to those who talked or wrote about it.

In the second study, participants wrote or thought about their happiest day by either systematically analyzing or repetitively replaying it. The combination of writing and analysis was expected to be the most detrimental to well-being, whereas thinking and replaying was expected to be the most beneficial to well-being. Indeed, those participants who repetitively replayed their happiest day while thinking about it showed increases in positive emotions 4 weeks after the study was over, when compared with the other groups. In sum, the evidence suggests that, when considering the happiest moments in one's life, strategies that involve systematic,

planful integration and structuring (e.g., the processes naturally engendered by writing or talking) may diminish the accompanying positive emotions. A successful happiness-increasing strategy, by contrast, involves replaying or reliving positive life events as though rewinding a videotape.

Current and Future Directions

An important caveat to the happiness intervention research conducted to this date is that participants practicing a particular happiness-enhancing activity have not yet been followed in the long term. To be sure, a complete investigation of the sustainable impact of activity-based interventions on happiness must use a longitudinal perspective (i.e., assessing well-being many months and even years post intervention). Although some studies have measured happiness 6 months (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005), 9 months (Lyubomirsky, Dickerhoof, Boehm, & Sheldon, 2008, Study 1), and even 18 months later (Fordyce, 1983), it is unclear whether participants were still engaging in their assigned exercises for that period of time. Indeed, after the prescribed intervention period – when researchers are not encouraging, let alone enforcing, participants to practice their happiness-inducing activity – participants may or may not continue with the activity on their own accord. The committed effort shown by those who use happiness-enhancing strategies should be systematically measured and tested for the extent to which it moderates the effectiveness of strategy enactment.

Empirical evidence suggests, for example, that the participants likely to show long-term benefits of a happiness intervention are those who continue to implement and integrate the intervention activity into their lives, even after the active intervention period has ended (Seligman et al., 2005). For example, in our study that asked students to either express gratitude or visualize their best futures, positive affect was predicted 4 weeks later by continued performance of the intervention activity (Sheldon & Lyubomirsky, 2006b). Furthermore, those students who found the happiness-enhancing activity rewarding were the most likely to practice it. Similarly, a recent intervention study from our laboratory revealed that the well-being benefits of engaging in a happiness-inducing exercise (either gratitude or optimism) accrued only to those par-

ticipants who were motivated to become happier (Lyubomirsky et al., 2008, Study 1), and this effect was in evidence even 9 months later. More to the point, 3 months after completing our intervention, participants who were still practicing their previously assigned exercise reported greater increases in well-being relative to others.

Future researchers also might find it valuable to investigate a variety of specific intentional activities that serve to enhance and sustain well-being. Fordyce (1977, 1983) proposed as many as 14 different strategies to increase happiness, and dozens of other candidates undoubtedly exist. Thus far, only a subset of strategies has been tested experimentally (e.g., expressing gratitude, imagining best possible selves, practicing kind acts, adjusting cognitive perspective). Although additional happiness exercises have been examined in web-based interventions (e.g., applying personal strengths or thinking positively; Seligman et al., 2005), the investigation of specific intervention strategies in a controlled laboratory setting is critical, as it allows the testing of theory-based hypotheses about how and why a particular strategy “works.”

The variety of questions that controlled laboratory studies can address include the role of variables that potentially moderate the effectiveness of any particular happiness-enhancing strategy. Exploring such moderators may be crucial to understanding the relationship between intentional activities and subsequent well-being. Several moderators, described briefly here, already have begun to be examined (e.g., timing, variety, effort), but many others are untested or unknown. For example, one important moderator to consider in future studies is the “fit” between a person and an appropriate intentional activity – that is, the notion that not every activity is likely to benefit every person (Lyubomirsky, 2008; Lyubomirsky, Sheldon, et al., 2005). Supporting the critical role of fit, preliminary findings reveal that individuals who report a relatively high degree of fit with the activity they practice (i.e., performing it for self-determined reasons) report bigger gains in happiness (Lyubomirsky et al., 2008, Study 1).

Happiness interventions also may be more effective when the participant has the support of close others. When training for a marathon, runners who are part of a “team” have others to provide encouragement and to share both the challenges and

rewards of their endeavor. As a result, runners with emotional and tangible support are likely to be more successful than those training alone. Likewise, people practicing strategies to enhance well-being are also likely to benefit from social support.

Another important moderator to consider is culture. The individualist notion of personal happiness distinctive to North America and Europe actually may run counter to the values and prescriptives of collectivist nations. Indeed, the pursuit of happiness in general – or specific strategies in particular – may not be as accepted or well-supported in non-Western cultures (Lyubomirsky, 2001). Thus, cultural differences are critical to recognize when evaluating the effectiveness of well-being interventions (see also Suh, Diener, Oishi, & Triandis, 1998). Indeed, the results of a recent study support the intriguing idea that foreign-born Asian Americans may benefit less – and differently – from practicing grateful and optimistic thinking than their Anglo-American peers (Lyubomirsky et al., 2008, Study 2).

Happiness in the Spotlight

This review of the sustainable well-being literature illustrates positive psychology’s increasing focus on the causes, correlates, variations, and consequences of happiness. Why has happiness rapidly emerged into the scientific spotlight? Throughout the history of Western individualist societies, both laypeople and intellectuals alike have been preoccupied with attaining greater well-being. Indeed, people in a wide array of cultures report the pursuit of happiness as one of their most meaningful, desirable, and significant life goals (Diener & Oishi, 2000; Diener, Suh, Smith, & Shao, 1995; Triandis, Bontempo, Leung, & Hui, 1990). It is not surprising then that happiness should become a topic of tremendous research interest. Furthermore, whereas earlier thinkers, lacking in the proper scientific tools, could only philosophize about the nature and roots of happiness, advances in assessment and methodology have enabled current researchers to investigate subjective well-being with greater confidence and increased precision (Diener, Lucas, & Oishi, 2002). Finally, as ever more people around the globe, and especially in the West, have their basic needs met, they have begun to enjoy the “luxury” of focusing on psychological fulfillment – that is, on psychological well-being rather than only on material well-

being. And, for those with non-essential wealth, there may be a dawning recognition that material consumption – possessing the latest gadget or living in the grandest house – is not rewarding in and of itself (Diener et al., 2002).

Are there any costs to devoting energy and resources to the scientific study of well-being? We believe the costs are avoidable and few. Certainly, a single-minded obsession with the pursuit of happiness may obscure or preclude other important goals or activities for the individual – activities that may be “right,” virtuous, or moral, but not happiness-inducing. Furthermore, although many characteristics of happy individuals help them achieve success in many areas of life, some of their characteristics (e.g., reliance on heuristics or diminished attention to the self) may be detrimental in certain contexts (Lyubomirsky, King, et al., 2005). In sum, happiness may be a necessary condition of the good life – a healthy, well-lived life – but it is not a sufficient condition. Other concerns should motivate people too, like cultivating self-acceptance and nourishing strong social relationships (Ryff & Keyes, 1995). Then again, it is notable that many, if not most, important, worthy, and socially desirable life activities, which sometimes appear to be incongruent with the pursuit of happiness – like caring for a sick family member, cramming for the MCATs, or turning the other cheek – can all be used as strategies to ultimately enhance well-being (Lyubomirsky, 2008).

Concluding Remarks

Man is the artificer of his own happiness
Henry David Thoreau

We have reviewed a number of cognitive, judgmental, and behavioral strategies that happy people use to maintain their high levels of well-being and have suggested that less happy people can strive successfully to be happier by learning a variety of effortful, happiness-enhancing strategies and implementing them with determination and commitment. Lyubomirsky, Sheldon, and Schkade's (2005) model of the determinants of happiness suggests that, despite historical sources of pessimism regarding change in well-being, people can become sustainably happier by practicing intentional activities – but only with concerted effort and under op-

timal conditions. We believe that hedonic adaptation to positive changes in people's lives is one of the most significant barriers to happiness. The intentional activities described here, and likely many others, can work to inhibit, counteract, or slow down the adaptation process.

Although empirical validation of our model is in the preliminary stage, increasing evidence suggests that engaging in purposeful activities leads to meaningful changes in well-being. Future researchers would do well to consider not only what strategies may successfully enhance happiness, but also under what conditions intentional activities are most effective.

References

- Ahrens, A. H. (1991). Dysphoria and social comparison: Combining information regarding others' performances. *Journal of Social and Clinical Psychology, 10*, 190-205.
- Berry, D. S., & Hansen, J. S. (1996). Positive affect, negative affect, and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 796-809.
- Boehm, J. K., Lyubomirsky, S., & Sheldon, K. M. (2008). *Spicing up kindness: The role of variety in the effects of practicing kindness on improvements in mood, happiness, and self-evaluations*. Manuscript in preparation.
- Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2009). The promise of sustainable happiness. In S. J. Lopez (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.; pp. 667-677). New York: Oxford University Press.
- Brickman, P., & Campbell D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. In M. H. Appley (Ed.), *Adaptation-level Theory* (pp. 287-302). New York: Academic Press.
- Brickman, P., Coates, D., & Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 917-927.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Zonderman, A. B. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow-up of an American national sample. *British Journal of Psychology, 78*, 299-306.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being:*

- The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). Cambridge, MA: MIT Press.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). The science of happiness and life satisfaction. In S. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 463-473). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, *61*, 305-314.
- Diener, E., & Oishi, S. (2000). Money and happiness: Income and subjective well-being across nations. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp.185-218). Cambridge, MA: MIT Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*, 276-302.
- Diener, E., Suh, E. M., Smith, H., & Shao, L. (1995). National differences in reported well-being: Why do they occur? *Social Indicators Research*, *34*, 7-32.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*, 377-389.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, *24*, 511-521.
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, *30*, 483-498.
- Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 731-739.
- Iyengar, S. S., Wells, R. E., & Schwartz, B. (2006). Doing better but feeling worse: Looking for the "best" job undermines satisfaction. *Psychological Science*, *17*, 143-150.
- Judge, T. A., & Higgins, C. A. (1998). Affective disposition and the letter of reference. *Organizational Behavior and Human Decisional Processes*, *75*, 207-221.
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*, 798-807.
- Liberman, V., Boehm, J. K., Lyubomirsky, S., & Ross, L. (2008). *Happiness and memory: Affective consequences of endowment and contrast*. Manuscript under review.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2003). Reexamining adaptation and the set point model of happiness: Reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*, 527-539.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*, 616-628.
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, *7*, 186-189.
- Lyubomirsky, S. (in press). Surmounting a critical barrier to becoming happier: Hedonic adaptation to positive experience. In S. Folkman (Ed.), *Handbook on stress, coping, and health*. New York: Oxford University Press
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: Penguin Press.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others?: The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, *56*, 239-249.
- Lyubomirsky, S., Boehm, J. K., Kasri, F., & Zehm, K. (2007). *The cognitive and hedonic costs of unwarranted dwelling*. Manuscript under review.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., & Sheldon, K. M. (2008). *How and why do positive activities work to boost well-being?: Two experimental longitudinal investigations of regularly practicing optimism and gratitude*. Manuscript under review.
- Lyubomirsky, S., & Kasri, F. (2006). [Levels of private self-consciousness and mood awareness among happy and unhappy individuals]. Unpublished raw data.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*, 803-855.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, *46*, 137-155.

- Lyubomirsky, S., & Ross, L. (1997). Hedonic consequences of social comparison: A contrast of happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 1141-1157.
- Lyubomirsky, S., & Ross, L. (1999). Changes in attractiveness of elected, rejected, and precluded alternatives: A comparison of happy and unhappy individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*, 988-1007.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, *9*, 111-131.
- Lyubomirsky, S., Sousa, L., & Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*, 692-708.
- Lyubomirsky, S., Tkach, C., & DiMatteo, M. R. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem? *Social Indicators Research*, *78*, 363-404.
- Lyubomirsky, S., & Tucker, K. L. (1998). Implications of individual differences in subjective happiness for perceiving, interpreting, and thinking about life events. *Motivation and Emotion*, *22*, 155-186.
- Lyubomirsky, S., Tucker, K. L., & Kasri, F. (2001). Responses to hedonically conflicting social comparisons: Comparing happy and unhappy people. *European Journal of Social Psychology*, *31*, 511-535.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, *41*, 954-969.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1994). The stability of personality: Observations and evaluations. *Current Directions in Psychological Science*, *3*, 173-175.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, *8*, 162-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *6*, 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 719-727.
- Schwartz, B., Ward, A., Monterosso, J., Lyubomirsky, S., White, K., & Lehman, D. R. (2002). Maximizing versus satisficing: Happiness is a matter of choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*, 1178-1197.
- Seiditz, L., Jr., Wyer, R. S., & Diener, E. (1997). Cognitive correlates of subjective well-being: The processing of valenced life events by happy and unhappy persons. *Journal of Research in Personality*, *31*, 240-256.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, *60*, 410-421.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006a). Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions, not your circumstances. *Journal of Happiness Studies*, *7*, 55-86.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006b). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Journal of Positive Psychology*, *1*, 73-82.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Lynch, M. (1993). Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*, 885-896.
- Suh, E., Diener, E., & Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 1091-1102.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S., & Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 482-493.
- Swallow, S. R., & Kuiper, N. A. (1992). Mild depression and frequency of social comparison behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *11*, 167-180.
- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1031-1039.
- Tkach, C., & Lyubomirsky, S. (in press). How do people pursue happiness?: Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Leung, K., & Hui, C. H. (1990). A method for determining cultural, demographic, and personal con-

structs. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 302-318.

Tversky, A., & Griffin, D. (1991). Endowment and contrast in judgments of well-being. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp.101-118). Elmsford, NY: Pergamon Press.

Wheeler, L., & Miyake, K. (1992). Social comparison in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 760-773.

Notes

¹ In the majority of the studies reported here, happy and unhappy people were identified using a median or quartile split on the widely used 4-item Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky & Lepper, 1999). In other words, those scoring in the top half (or quarter) of the happiness distribution were classified as chronically happy, whereas those in the bottom half (or quarter) were classified as chronically unhappy.

² This article was originally published in: Boehm, J. K. & Lyubomirsky, S. (2009). The promise of sustainable happiness. In S. J. Lopez (ed.), *Handbook of Positive Psychology* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

This article has been reproduced in this book with kind permission from the author and Oxford University Press.

Future Questions

1. Besides happiness, what other outcomes related to the “good life” might be affected by the practice of intentional activities?
2. Which additional intentional activities might serve to enhance happiness?
3. Would certain strategies to increase happiness be more effective in a collectivist versus an individualist culture?
4. Although the variable and episodic nature of intentional activities may serve to counteract adaptation, could people grow accustomed to a certain level of positivity in their lives and hence need more positive experiences just to maintain the same level of well-being?
5. Are activities to increase happiness more effective for happy people (who presumably already implement similar strategies in their daily lives) or unhappy people (who presumably have more to gain in happiness)? Are some strategies a better fit for one group versus the other?

La promesa de una felicidad sostenible

Julia K. Boehm
Sonja Lyubomirsky
Universidad de California

El cómo obtener, conservar y recuperar la felicidad es, de hecho, el motor oculto que ha movido a la mayoría de los seres humanos de todos los tiempos en todas sus actuaciones y en todo lo que desean perpetuar
William James

La búsqueda de una felicidad cada vez mayor ha existido desde la antigüedad. Este interés no ha menguado en la sociedad actual, cuyo deseo de lograr mayores niveles de felicidad resulta obvio en innumerables libros y artículos de revista que prometen desvelar el secreto para alcanzar una vida feliz. De hecho, la búsqueda de la felicidad no queda sin recompensa, ya que son numerosas las pruebas empíricas que indican que la felicidad arroja múltiples indicadores de una vida de éxito (incluidos una mejor salud, mayores ingresos y relaciones más sólidas: véase Lyubomirsky, King y Diener, 2005, para conocer más información). No obstante, hay pruebas contradictorias que plantean incluso la cuestión de si es siquiera posible que la gente efectúe y después mantenga cambios significativos en su bienestar.

En este capítulo, analizamos diversos asuntos relativos a la felicidad sostenible. Para empezar, describimos cómo son las personas felices y las personas infelices, concediendo especial atención a las estrategias que, según parece, utilizan las personas permanentemente felices para promover y conservar su bienestar. A continuación, afrontaremos algunas de las reservas y dudas de la comunidad científica con respecto a la posibilidad de aumentar la felicidad de un modo sostenible. Por último, revisaremos las pruebas que indican que la gente es absolutamente capaz de aprender estrategias para alcanzar un aumento duradero del bienestar.

¿Cómo son las personas felices y las personas infelices?

¿Por qué hay unas personas que son más felices que otras? ¿Es debido a su estado civil o al salario

que perciben? ¿Se debe a las experiencias que viven o a la cultura en la que crecen? Hasta la fecha actual, han sido centenares los estudios empíricos que han analizado el modo en que están relacionadas con la felicidad éstas y otras circunstancias denominadas “objetivas”. Un hecho que sorprende a muchas personas inexpertas en la materia es que tales factores objetivos (entre otros, el matrimonio, la edad, el sexo, la cultura, los ingresos y los acontecimientos de la vida) influyen relativamente poco en los niveles personales de bienestar (véase para más información Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999).

Dado que dichos factores circunstanciales no aportan datos satisfactorios que justifiquen las diferencias entre las personas felices y las personas infelices, para conocer cuáles son los factores determinantes, tendremos que buscar en otra parte. Defendemos que las personas felices y las personas infelices¹ difieren considerablemente en su *experiencia subjetiva e interpretativa* del mundo (Lyubomirsky, 2001). En otras palabras, las personas felices tienen tendencia a percibir e interpretar su entorno de un modo diferente a como lo hacen las personas menos felices. Esta teoría interpretativa nos lleva a analizar cómo los pensamientos, las conductas y las motivaciones de una persona pueden influir mucho más sobre su felicidad que las circunstancias objetivas de su vida. Un corpus creciente de investigación indica que las personas felices aumentan y conservan con éxito su felicidad haciendo uso de múltiples estrategias de adaptación en la interpretación de sí mismas y de los demás, en las comparaciones sociales, en la toma de decisiones y en la forma de verse a sí mismas (Lieberman, Boehm, Lyubomirsky y Ross, 2008; Lyubomirsky, Boehm, Kasri y Zehm, 2007; Lyubomirsky y Ross, 1997, 1999; Lyubomirsky, Tkach y DiMatteo, 2006; Lyubomirsky y Tucker, 1998; Lyubomirsky, Tucker y Kasri, 2001; Schwartz et al., 2002).

Interpretación

Sin duda, las investigaciones sugieren que las personas felices tienden a ver el mundo de un modo relativamente más positivo y estimulador de felicidad. Por ejemplo, al describir sus experiencias anteriores, las personas que se consideraban a sí mismas como personas felices evaluaron retrospectivamente sus experiencias como más placenteras, tanto en el momento de su vivencia como en el momento de recordarla (Lyubomirsky y Tucker, 1998, Estudio 1;

véase Seidnitz, Wyer y Diener, 1997). Las personas infelices, por el contrario, calificaron sus experiencias previas como relativamente desfavorables en ambos momentos. Resulta interesante recalcar que los árbitros objetivos no calificaron los sucesos descritos por las personas felices como inherentemente más positivos que los descritos por las personas infelices, lo que indica que tanto las personas felices como las infelices viven experiencias similares, pero las interpretan de diferente manera. Otras pruebas que apoyan esta conclusión residen en que cuando se pidió a los participantes que evaluaran situaciones hipotéticas, las personas con disposición a ser felices calificaron las situaciones de una manera más positiva que las personas menos felices, incluso una vez controlado el factor del estado anímico del momento (Lyubomirsky & Tucker, 1998, Estudio 2).

También ha quedado demostrado que las personas que se consideraban a sí mismas permanentemente felices utilizan una perspectiva positiva al evaluarse a sí mismas y a los demás. Por ejemplo, en un estudio, los estudiantes conversaron con una extraña en el laboratorio y después se les pidió que analizaran la personalidad de esta última. Los estudiantes felices calificaron a la extraña de un modo más positivo y expresaron un mayor interés por entablar amistad con ella, en comparación con los estudiantes infelices (Lyubomirsky y Tucker, 1998, Estudio 3; véanse también Berry y Hansen, 1996; Judge y Higgins, 1998). Además, las personas felices tienden a juzgar favorablemente casi todo lo que tiene que ver consigo mismas y sobre sus vidas, incluidas sus amistades, sus aficiones, su amor propio, su vitalidad y su meta en la vida (Lyubomirsky, Tkach et al., 2006; véanse también Lucas, Diener y Suh, 1996; Ryff, 1989).

Comparación social

En su nivel más básico, las conclusiones generales en el ámbito de la comparación social apuntan a que las personas felices son menos sensibles a la información sobre los logros de los demás, aunque dicha información les sea desfavorable. En un ilustrativo estudio de nuestro laboratorio se incluyó a participantes que resolvían anagramas en presencia de compañeros que hacían la misma tarea mucho más rápidamente o mucho más despacio que ellos (Lyubomirsky y Ross, 1997, Estudio 1). Al compararse con compañeros más lentos, todos los participantes (con independencia de lo felices que fue-

ran) reaccionaron del mismo modo ante esta experiencia: es decir, la ejecución de la tarea reforzó la confianza en sus propias capacidades. En presencia de compañeros más rápidos, sin embargo, los estudiantes felices no modificaron su estima con respecto a su habilidad en la tarea, mientras que los participantes infelices menoscabaron sus propias capacidades. Esta conclusión apoya el argumento de que la autopercepción de las personas felices es relativamente inexpugnable a las comparaciones sociales.

En otro estudio, se solicitó a los estudiantes que “impartieran” una clase sobre resolución de conflictos ante un público imaginario integrado por niños, al tiempo que eran presuntamente evaluados por expertos (Lyubomirsky y Ross, 1997, Estudio 2). Tras esta tarea docente, se facilitó a los participantes la calificación atribuida por un experto a su propia capacidad docente (y a la de un compañero). Los resultados demostraron que las personas felices respondían ante esta situación de una forma predecible y adaptativa: expresaban más emociones positivas cuando se les comunicaba que su capacidad era excelente (incluso aunque un compañero lo hubiera hecho aún mejor) que cuando se les comunicaba que su capacidad era mediocre (incluso cuando algún compañero lo hubiera hecho aún peor). Las reacciones de las personas infelices, por el contrario, fueron sorprendentes e incluso disfuncionales. Expresaban más emociones positivas cuando se les comunicaba una calificación *negativa* del experto (acompañada de la noticia de que algún compañero lo había hecho aún peor) que cuando se les comunicaba una calificación positiva del experto (acompañada de la noticia de que algún compañero lo había hecho aún mejor). Esto también indica que en el caso de las personas felices, las emociones y la autoestima se encuentran mucho menos influenciadas por la comparación con los demás que en el caso de las personas infelices.

La tendencia de las personas felices a quitar importancia a las observaciones en comparaciones sociales también ha sido observada en grupo (Lyubomirsky et al., 2001). Por ejemplo, en un estudio, los estudiantes competían en grupos de 4 personas (o “equipos”) en una competición de resolución de pasatiempos. El anuncio del equipo ganador (o del rango de cada uno en el equipo) no influyó sobre el estado de ánimo de los participantes felices. Por el contrario, los participantes infelices se mostraron

deprimidos cuando se les comunicó que había perdido su equipo y remontaron su estado de ánimo cuando se les dijo que, a nivel individual, habían sido los mejores del equipo perdedor. Los resultados de este estudio sugieren que los estudiantes infelices se muestran más receptivos, tanto a información personal como grupal, particularmente en situaciones de “fracaso”. Mientras que las personas infelices utilizan las calificaciones personales (es decir, el primero de su equipo) para amortiguar sus emociones frente a las comparaciones con el grupo desfavorable (es decir, el bajo rendimiento del equipo), las personas felices no parecen necesitar tal amortiguación (véanse también Ahrens, 1991; Swallow y Kuiper, 1992; Wheeler y Miyake, 1992).

Toma de decisiones

Además de utilizar distintas estrategias en el ámbito de la comparación social, las personas felices e infelices también respondieron de modos diferentes a la hora de tomar decisiones. Por ejemplo, las pruebas empíricas indican que en la toma de decisiones, las respuestas son divergentes entre las personas felices y las personas infelices, tanto en el caso de decisiones intrascendentes (por ejemplo, escoger un postre) como en el caso de decisiones de gran importancia (por ejemplo, escoger una universidad; Lyubomirsky y Ross, 1999). Las personas felices tienden a estar más satisfechas con todas las opciones disponibles (incluida la opción que eventualmente escojan) y sólo expresan insatisfacción en situaciones en las que ven amenazado el concepto que tienen de sí mismas. Por ejemplo, cuando se pidió a los estudiantes que se autoconsideraban felices que calificaran el atractivo de diversos postres antes y después de saber con qué postre se quedarían, aumentó su inclinación por el postre que se les dio y no mostraron predilección por un postre que no iban a conseguir. Esto parece ser una estrategia de adaptación. Por el contrario, los estudiantes infelices consideraron la opción que se les dio como mínimamente aceptable (concediendo menos valor a ese postre una vez que supieron que se lo podían quedar) y las opciones desechadas como aún peores (Lyubomirsky y Ross, 1999, Estudio 2; véase también Steele, Spencer y Lynch, 1993).

Se han observado patrones similares en personas felices e infelices que se enfrentan a tomas de decisiones más importantes, especialmente en la selección de universidad (Lyubomirsky y Ross,

1999, Estudio 1). Tras ser aceptados en una sola universidad, los estudiantes que se autocalificaban como felices aumentaron su predilección por aquella. No obstante, en un intento de protegerse a sí mismos, los estudiantes felices redujeron sus calificaciones globales de las universidades que los habían rechazado. Esta reducción de disonancia permitió, presumiblemente, que los participantes felices conservaran sentimientos positivos y autoestima. Por el contrario, los participantes infelices no utilizaron la misma estrategia para mantener la positividad: en su caso, conservaron (según una estrategia de adaptación errónea) su predilección por las universidades que los habían rechazado.

Las personas felices e infelices también difieren en el modo en que toman las decisiones cuando se les brindan múltiples opciones. Las investigaciones indican que las personas felices están relativamente más dispuestas a “mostrarse satisfechas” (es decir, a estar satisfechas con una opción que es simplemente “suficientemente buena”, sin preocuparles opciones alternativas posiblemente mejores (Schwartz et al., 2002)). Las personas infelices, por el contrario, están más dispuestas a “maximizar” sus opciones, es decir, a intentar tomar la mejor decisión por excelencia. Aunque las decisiones de los que maximizan producen objetivamente mejores resultados (por ejemplo, un trabajo más lucrativo), estas personas experimentan un mayor arrepentimiento y un menor bienestar, en comparación con los que satisfacen (Iyengar, Wells y Schwartz, 2006). La tendencia a maximizar de las personas infelices puede, por lo tanto, servir para reforzar su infelicidad.

Pensamientos intrusivos

Las personas felices son mucho menos propensas que las infelices a reflexionar y pensar excesivamente sobre sí mismas. Por ejemplo, en diversos estudios, los estudiantes infelices a quienes se había hecho creer que no habían superado una tarea verbal experimentaron afecto negativo y pensamientos negativos intrusivos que interfirieron en su concentración y les impidieron rendir en una prueba posterior, que requería ejercicio intelectual (Lyubomirsky et al., 2007). Estos hallazgos indican que las personas infelices se involucran más en pensamientos negativos (y desadaptativos) que las personas felices, y esta involucración excesiva en pensamientos negativos no sólo les hace sentirse mal,

sino que tiene para ellos importantes consecuencias perjudiciales (véase también Lyubomirsky y Kasri, 2006). Cabe resaltar que otro estudio demostró que el hecho de manipular el centro de atención de una persona (es decir, reflexionar frente a distraer) podía eliminar las diferencias entre las estrategias y los procesos cognitivos adoptados por las personas felices y por las infelices (Lyubomirsky y Ross, 1999; Estudio 3). Esta conclusión apunta a un mecanismo crítico que subyace a las diferencias entre la gente feliz y la gente infeliz (en concreto, que se podría “volver” infeliz a una persona feliz pidiéndole que rumiara sobre sí misma). Y viceversa, se podría hacer que una persona infeliz “pareciera” feliz haciendo que desviara la atención de sí misma.

El modo en que las personas interpretan sus experiencias del pasado también podría repercutir de forma diferente sobre la felicidad. Un reciente conjunto de estudios realizados en Estados Unidos e Israel analizó la relación entre el bienestar y dos perspectivas de pensamiento diferentes que pueden utilizarse para valorar las experiencias autobiográficas, en concreto, “revitalizar” (“endow”) (o reflexionar) sobre las experiencias de la vida, frente a “contrastar” estas experiencias pretéritas con las del presente (Lieberman et al., 2008; véase Tversky y Griffin, 1991). La gente feliz está más dispuesta que la infeliz a revitalizar (o saborear) las experiencias positivas previas y a contrastar las experiencias negativas (es decir, evaluar cuánto han mejorado en la actualidad), mientras que la gente infeliz está más dispuesta que la gente feliz a revitalizar (o rumiar sobre) las experiencias negativas y a contrastar las experiencias positivas (es decir, a evaluar cuánto han empeorado en la actualidad). Este hecho indica que las estrategias que utiliza la gente feliz a la hora de procesar los acontecimientos vitales sirven para prolongar y conservar las emociones positivas, mientras que las estrategias de las personas infelices sirven para empañar la positividad inherente a los acontecimientos positivos e incrementar los efectos negativos asociados a los sucesos negativos.

¿Pueden las personas infelices aprender estrategias para lograr una felicidad sostenible?

Los conocimientos que tenemos en la actualidad acerca de las diferencias entre las personas permanentemente felices y las personas infelices indican que la gente feliz piensa y se comporta de un modo que refuerza su felicidad. Vistas estas conclusiones,

¿pueden las personas infelices aprender estrategias preconcebidas para alcanzar un bienestar cada vez mayor? Las pruebas señalan que en un entorno naturalista, la gente sí intenta ser más feliz. Por ejemplo, los estudiantes universitarios dan cuenta de diversas estrategias que utilizan para aumentar la felicidad, como la afiliación social, la lucha por alcanzar objetivos, la inscripción en actividades de ocio, la participación en la vida religiosa, y esfuerzos “directos” (por ejemplo, parecer feliz, sonreír; Tkach y Lyubomirsky, 2006). Aunque algunas de estas técnicas (especialmente la afiliación social y los esfuerzos directos) están positivamente correlacionadas con la felicidad, no está claro si dichas estrategias *generan* un aumento de la felicidad o si simplemente la gente feliz está ya más dispuesta a aplicarlas.

Fuentes de pesimismo ante el cambio en el nivel de felicidad

Las dudas sobre la posibilidad de aumentar y conservar la felicidad han invadido el ámbito del bienestar y la personalidad. Para empezar, los estudios sobre gemelos y adopción indican que la genética influye un 50% aproximadamente en la variación presente en el bienestar (Lykken y Tellegen, 1996). Por ejemplo, Tellegen y sus compañeros (1988) investigaron el bienestar de gemelos y mellizos que habían crecido tanto juntos como separados. Los niveles de felicidad de los gemelos estaban claramente correlacionados y esta correlación era igual de elevada con independencia del hecho de que hubieran crecido bajo el mismo techo ($r = 0,58$) o a kilómetros de distancia ($r = 0,48$). Las parejas de mellizos, sin embargo, obtuvieron correlaciones mucho más reducidas entre sus niveles de bienestar, y esto a pesar de haber compartido la misma educación y el mismo hogar ($r_s = 0,23$ y $r = 0,18$). Los estudios longitudinales sobre los cambios en el bienestar a lo largo del tiempo refuerzan aún más estos resultados. Por ejemplo, aunque se ha demostrado que tanto las experiencias vitales positivas como las negativas aumentan o disminuyen la felicidad a corto plazo, parece ser que la gente recupera rápidamente su nivel inicial de felicidad (Headey y Wearing, 1989; Suh, Diener y Fujita, 1996). Estas pruebas indican que es posible que cada uno de nosotros tengamos un punto de partida único de la felicidad, que se encuentra genéticamente determinado y que es inmune a la influencia.

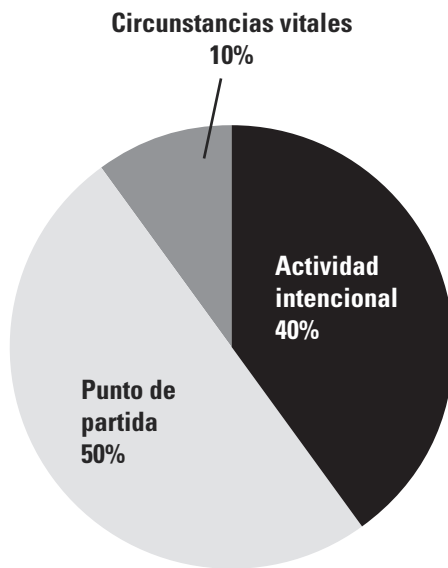


Figura 1. Los tres factores que influyen sobre la felicidad crónica. (Adaptado de Lyubomirsky, Sheldon et al., 2005).

Otra preocupación en torno a los cambios sostenibles en el bienestar reside en el concepto de adaptación hedónica. Brickman y Campbell (1971) apuntaban que tras la vivencia de experiencias positivas y negativas, la gente se acostumbra rápidamente a su nueva situación y finalmente recupera su nivel inicial de felicidad. Esta idea de “rutina hedónica” indica que la gente se adapta a los cambios circunstanciales, especialmente a los positivos. Sin embargo, mucha gente sigue pensando que una experiencia realmente emocionante o un cambio altamente positivo en la vida, como el hecho de ganar la lotería, la harían bastante más feliz. Pero en realidad, un estudio en el que se comparaba a ganadores de lotería y a gente que no había experimentado ningún cambio extraordinario demostró que los ganadores de la lotería no eran más felices (e incluso parecían encontrar menos placer en las actividades cotidianas) que los no ganadores (Brickman, Coates y Janoff-Bulman, 1978). Esto indica que la adaptación hedónica constituye otra gran barrera para el aumento sostenible del bienestar (véase Diener, Lucas y Scollon, 2006; Lucas, Clark, Georgellis y Diener, 2003; véase Lyubomirsky, en prensa, para obtener más información).

La última fuente de pesimismo ante la posibilidad de realizar un cambio real en la felicidad es

la sólida asociación entre felicidad y personalidad (Diener y Lucas, 1999). Los rasgos de la personalidad se caracterizan por su naturaleza relativamente fija y la ausencia de variación a lo largo del tiempo (McCrae y Costa, 1994). Así pues, ciertos investigadores definen la felicidad como parte de la personalidad estable de la persona y, por extensión, como un constructo que no es probable que sufra cambios importantes (Costa, McCrae y Zonderman, 1987).

El modelo de la felicidad sostenible

En su modelo de los determinantes primarios de la felicidad, Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005) ponen en duda estas reservas y ofrecen una perspectiva optimista con respecto a la posibilidad de aumentar la felicidad de manera sostenible. Según su modelo, la felicidad crónica, o la felicidad que uno muestra durante una época determinada de su vida, se encuentra influenciada por tres factores: el punto de partida de la persona, las circunstancias vitales de dicha persona y las actividades intencionales en las que interviene (véase Figura 1). Tal y como hemos mencionado anteriormente, se cree que el punto de partida influye un 50% aproximadamente en la varianza de las diferencias individuales en el ámbito de la felicidad crónica. Sin embargo, desafortunadamente, dado que el punto de partida está “determinado” o es fijo, es resistente al cambio. Vista su relativa inflexibilidad, no es probable que el punto de partida constituya un buen camino para buscar el aumento de la felicidad.

En contraposición a muchos conceptos asentados del bienestar, las circunstancias de la persona representan generalmente tan sólo un 10% de las diferencias individuales en el ámbito de la felicidad crónica (Diener et al., 1999). Las circunstancias de la vida engloban factores como la región nacional o cultural de la persona, la demografía (por ejemplo, el sexo, la pertenencia a una etnia determinada), las experiencias personales (por ejemplo, traumas y triunfos experimentados), y las variables del estatus social (por ejemplo, el estado civil, el nivel de educación, la salud y los ingresos). Dado que tales circunstancias son relativamente constantes, son más susceptibles a la adaptación y, por consiguiente, ejercen, en comparación, una menor influencia sobre la felicidad. Así pues, los factores circunstanciales tampoco parecen constituir un camino prometedor para alcanzar un bienestar sostenible.

Sin embargo, es interesante recalcar que aunque la persona media se adapta fácilmente a los cambios positivos de su vida, como casarse, ganar la lotería o conseguir ver mejor, se han hallado diferencias individuales en los niveles de adaptación. Por ejemplo, en un estudio sobre las reacciones ante el matrimonio, algunos recién casados indicaron que habían experimentado un aumento sustancial en el nivel de satisfacción vital tras la boda y que permanecían muy satisfechos incluso años después, mientras que otros habían retomado rápidamente su nivel inicial de felicidad, y otros incluso se habían vuelto más infelices y seguían siendo relativamente infelices (Lucas et al., 2003). Estos hallazgos indican que la gente difiere en el modo de *comportarse intencionalmente* ante circunstancias cambiantes (por ejemplo, la medida en que expresa gratitud a su cónyuge, la medida en que se esfuerza por su relación de pareja, o la medida en que saborea junto a su pareja las experiencias positivas).

El factor más prometedor en cuanto a su capacidad para influir sobre la felicidad crónica, por lo tanto, es la fracción del 40% representada por la actividad intencional (véase Figura 1; véase Lyubomirsky, 2008). Caracterizadas por conductas participativas, que requieren grandes esfuerzos y que se presentan como opcionales para el sujeto, las actividades intencionales pueden ser conductuales (por ejemplo, practicar actos de amabilidad), cognitivas (por ejemplo, expresar gratitud), o motivacionales (por ejemplo, tratar de lograr metas intrínsecamente importantes en la vida). Los beneficios de las actividades intencionales consisten en que éstas son naturalmente variables y tienden a tener puntos de inicio y de finalización (es decir, son episódicas). Estas dos características tienen por sí mismas el potencial necesario para actuar frente a la adaptación. Es decir, es mucho más difícil adaptarse a algo que está en perpetuo cambio (es decir, actividades que lleva a cabo el sujeto), que a algo que es relativamente constante (es decir, las circunstancias y situaciones del sujeto).

En apoyo de este argumento, cuando se pidió a ciertas personas que calificaran los diversos aspectos de recientes cambios positivos en sus actividades (por ejemplo, el comienzo de un nuevo programa deportivo) frente a recientes cambios positivos en sus circunstancias (por ejemplo, la mudanza a un piso más agradable), describieron los cambios basados en sus actividades como cambios

más “variables” y menos tendentes a la adaptación (Sheldon y Lyubomirsky, 2006a). Es más, los cambios basados en las actividades predecían el bienestar de las personas tanto a las 6 semanas como a las 12 semanas del inicio del estudio, mientras que los cambios basados en las circunstancias tan sólo predecían el bienestar de estas personas a las 6 semanas de iniciar el estudio. Parece ser que a las 12 semanas de iniciar el estudio, los estudiantes ya se habían adaptado a sus cambios circunstanciales, pero no a sus actividades intencionales.

Utilización de actividades intencionales como base para intervenir en la felicidad

Las pruebas preliminares indican que las intervenciones en el ámbito de la felicidad que engloban actividades intencionales pueden resultar eficaces a la hora de incrementar y sostener la felicidad. Uno de los primeros investigadores que decidieron impartir cursos sobre estrategias voluntarias para aumentar la felicidad fue Fordyce (1977, 1983). Fordyce transmitió sus “14 Reglas Fundamentales” para lograr la felicidad (por ejemplo, integrarse en sociedad, practicar el optimismo, vivir en el presente, reducir la negatividad y no preocuparse) a diferentes grupos de estudiantes. En siete de los estudios, los estudiantes que habían recibido formación sobre las estrategias para aumentar la felicidad demostraron tener mayores niveles de felicidad que los estudiantes que no habían recibido dicha formación.

Los estudios pioneros de Fordyce proporcionan pruebas preliminares de que la gente tiene el potencial necesario para aumentar su felicidad a corto plazo a través de programas de “formación”. En una ampliación de este trabajo, sometimos diversas actividades estimuladoras de la felicidad a un análisis exhaustivo en laboratorio e intentamos identificar importantes factores moderadores y mediadores de la eficacia de aquéllas.

La práctica de actos de amabilidad

En una intervención controlada y aleatoria en laboratorio, analizamos una actividad intencional conductual: en un experimento de 10 semanas, se invitó a los participantes a practicar con regularidad diversos actos de amabilidad (Boehm, Lyubomirsky y Sheldon, 2008). Se demostró que la práctica de actos de amabilidad (por ejemplo, sostener la puerta a un extraño o lavar los platos de un compañero de piso) influía en la felicidad por diversas razones, au-

mentando la autoestima, las interacciones sociales positivas y los sentimientos de caridad con respecto a los demás y a la comunidad en general. En este estudio, se midió la felicidad en su nivel inicial, mediada la intervención, inmediatamente después de la intervención, y un mes después de la intervención. Además se manipularon dos variables: 1) la frecuencia con la que los participantes practicaban actos de amabilidad (o bien tres, o bien nueve veces a la semana) y 2) el nivel de heterogeneidad en los actos de amabilidad practicados por los participantes (o bien actos de amabilidad variados, o bien los mismos actos repetidos semanalmente). Por último, los participantes del grupo de control simplemente enumeraron las situaciones en las que habían practicado actos de amabilidad durante la semana anterior.

Fue interesante descubrir que la frecuencia con la que se practicaban los actos de amabilidad no influyó sobre el bienestar posterior. La variedad de los actos de amabilidad, sin embargo, sí repercutió sobre la medida en que se incrementó la felicidad de los participantes. Los participantes a quienes se solicitó que practicaran una amplia gama de actos de amabilidad exhibieron una trayectoria ascendente en la felicidad, incluso durante el seguimiento realizado 1 mes después de la intervención. Por el contrario, en el grupo de control no se verificaron cambios en el nivel de felicidad en las 14 semanas que duró el estudio, y los participantes a los que no se ofreció la posibilidad de modificar sus actos de amabilidad mostraron un descenso en sus niveles de felicidad mediado el estudio, para finalmente recuperar su nivel inicial de felicidad en la evaluación de seguimiento.

En otra intervención de amabilidad en laboratorio, se pidió a los estudiantes que practicaran cinco actos de amabilidad por semana durante un periodo de 6 semanas, y dichos actos tenían que realizarse, o bien en un solo día (por ejemplo, todos el lunes), o a lo largo de la semana (Lyubomirsky, Sheldon et al., 2005). En este estudio, aumentaron únicamente los niveles de felicidad de los estudiantes que practicaron todos los actos de amabilidad en un solo día. Quizá cuando los actos de amabilidad se repartían a lo largo de toda la semana, se dispersaban los efectos de cada uno de los actos de amabilidad, de manera que los participantes no diferenciaban entre su comportamiento normal (y, presumiblemente, amable, en general) y la amabilidad provocada a través del estudio. En conjunto,

nuestras dos intervenciones en amabilidad no sólo indican que se puede aumentar la felicidad a través de actividades intencionales conductuales, sino que tanto el tiempo como la heterogeneidad en la práctica de dichas actividades intencionales moderan de manera significativa el impacto de dichas actividades sobre el bienestar.

Expresión de gratitud

Otro estudio que hicimos en laboratorio, que analizaba los efectos de expresar gratitud (o “dar las gracias”) sobre las variaciones en el nivel de bienestar, reprodujo conceptualmente los resultados de los estudios de amabilidad (Lyubomirsky, Sheldon et al., 2005). La expresión de agradecimiento predecía un aumento de la felicidad, dado que favorece el sabor de situaciones positivas y puede contrarrestar la adaptación hedónica, ya que permite que la gente vea los aspectos positivos de su vida en lugar de darlos por sentados. En este estudio, inspirado en las investigaciones de Emmons y McCullough (2003), se pidió a los participantes que escribieran informes sobre agradecimientos una vez a la semana, tres veces por semana, o ningún día de la semana (grupo de control sin tratamiento). En sus informes, los participantes debían escribir un máximo de cinco cosas de la semana anterior por las que se sintieran agradecidos. Entre los “objetos de agradecimiento” recabados había cosas importantes (por ejemplo, la salud, los padres) y cosas más triviales (por ejemplo, un servicio de mensajería instantánea).

La medición del bienestar se realizó tanto antes como después del estudio. En confirmación de los resultados de nuestro estudio de 6 semanas sobre actos de amabilidad, el factor tiempo demostró ser decisivo. De acuerdo con el experimento, se observó un aumento en los niveles de bienestar de los participantes que daban las gracias una vez a la semana, cosa que no ocurrió con los que las daban tres veces por semana. Estos resultados proporcionan más pruebas en apoyo del argumento de que no sólo las actividades intencionales pueden aumentar con éxito la felicidad, sino que el modo en que se practican dichas actividades es crítico.

Visualización del mejor concepto posible de uno mismo

Sheldon y Lyubomirsky (2006b) investigaron aún una actividad intencional más que podría resultar eficaz a la hora de aumentar los niveles de felicidad:

la práctica de visualizar el Mejor Concepto Propio Posible y escribir sobre dicho concepto (MCP; Markus y Nurius, 1986). Este estudio de 4 semanas también incluía un grupo de expresión de gratitud (en el que los participantes daban las gracias) y un grupo de control (en el que los participantes recordaban acontecimientos diarios). En el grupo de MCP, se impulsaba a los participantes a pensar en conceptos de sí mismos que deseaban ver cumplidos en el futuro. King (2001) había demostrado en investigaciones anteriores que el hecho de escribir sobre el mejor concepto posible de uno mismo para el futuro (un proceso que, presumiblemente, aumenta el optimismo y ayuda a integrar las prioridades propias y las metas en la vida de uno) está ligado a un aumento en los niveles de bienestar. Según los resultados de nuestro experimento de 4 semanas, los participantes de ambos grupos experimentaron un aumento de los sentimientos positivos inmediatamente después del estudio; sin embargo, dicho aumento sólo era estadísticamente significativo entre los que habían visualizado el mejor concepto posible de sí mismos.

Procesamiento de experiencias felices de la vida

Otra serie de estudios de intervención en la felicidad se centró en el modo en que la gente valora las experiencias positivas de la vida (Lyubomirsky, Sousa y Dickerhoof, 2006). Partimos de la hipótesis de que el hecho de analizar y estructurar sistemáticamente los pensamientos y sentimientos de los momentos más felices de la vida de uno tendía a reducir parte de la alegría inherente a tales experiencias. Por el contrario, el hecho de volver a experimentar o saborear esos momentos (sin intentar buscarles un significado u organizarlos) predecía la conservación de emociones positivas y un incremento general de la felicidad. A través del paradigma de la escritura expresiva de Pennebaker (1997), sometimos a prueba estas dos hipótesis. En el primer estudio, se pidió a los participantes que escribieran sobre sus experiencias vitales (en comparación con otros que debían grabarlas en una cinta o pensar en privado en ellas) durante 15 minutos cada uno de los 3 días que duraba el estudio. Según los resultados, aquellos que habían pensado en los mejores momentos de sus vidas indicaron tener mayores niveles de satisfacción vital que los que hablaron o escribieron sobre ellos.

En el segundo estudio, los participantes escribieron o pensaron sobre el día más feliz de sus vidas, o bien analizándolo sistemáticamente o recordándolo reiteradamente. Se esperaba que la combinación de la escritura y el análisis fuera la que más menoscabaría el bienestar, mientras que los hechos de pensar y recordar resultarían los más beneficiosos. En efecto, aquellos participantes que recordaron reiteradamente el día más feliz de sus vidas al tiempo que pensaban en él, demostraron tener más emociones positivas 4 semanas después de haberse finalizado el estudio que los participantes de los otros grupos. En resumen, las pruebas indican que, a la hora de valorar los momentos más felices de la vida de uno, las estrategias que implican una integración y estructuración sistemáticas (por ejemplo, los procesos naturalmente provocados por la escritura y el habla) pueden menoscabar las emociones positivas inherentes a dichos momentos. Por el contrario, la aplicación de una estrategia eficaz de aumento de la felicidad implica la rememoración o revivencia de las experiencias positivas de la vida como si se volvieran a retransmitir en un reproductor de vídeo.

Direcciones actuales y futuras

Una importante laguna en la investigación de intervención en el ámbito de la felicidad llevada a cabo hasta la fecha es que los participantes que han aplicado actividades concretas de aumento de la felicidad, no han sido aún sometidos a un seguimiento a largo plazo. Obviamente, una investigación completa del impacto sostenible sobre la felicidad de intervenciones basadas en actividades, tiene que adoptar una perspectiva longitudinal (es decir, evaluar el bienestar durante muchos meses e incluso años tras la intervención). Aunque algunos estudios han medido la felicidad 6 meses después (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005), 9 meses después (Lyubomirsky, Dickerhoof, Boehm y Sheldon, 2008, Estudio 1), e incluso 18 meses después (Fordyce, 1983), no está claro que los participantes continuaran ejecutando durante dichos periodos de tiempo las tareas asignadas. De hecho, una vez finalizado el periodo de intervención fijado, cuando los investigadores ya no están animando ni mucho menos forzando a los participantes a practicar sus actividades estimuladoras de felicidad, estos últimos pueden o no continuar con dichas actividades, según decidan. Los esfuerzos dedicados por aquellos

que utilizan estrategias de aumento de la felicidad deberían ser objeto de mediciones y pruebas sistemáticas con el fin de comprobar en qué medida moderan dichos esfuerzos la eficacia de la aplicación de la estrategia.

Las pruebas empíricas señalan, por ejemplo, que los participantes de una intervención en el ámbito de la felicidad con probabilidades de obtener beneficios a largo plazo son aquellos que continúan aplicando e integrando la actividad de intervención en sus vidas incluso una vez finalizado el período de intervención activa (Seligman et al., 2005). Por ejemplo, en el estudio que realizamos pidiendo a los estudiantes que, o bien expresaran gratitud, o bien visualizaran el mejor concepto posible de sí mismos para el futuro, se predijo un afecto positivo 4 semanas después gracias a la *aplicación continuada* de la actividad de intervención (Sheldon y Lyubomirsky, 2006b). Además, los estudiantes que consideraron gratificante la actividad de aumento de la felicidad, fueron los más dispuestos a practicarla. Del mismo modo, un reciente estudio de intervención en nuestro laboratorio indicó que los beneficios aportados al bienestar a través de la aplicación de actividades estimuladoras de la felicidad (gratitud u optimismo) únicamente aumentaron en aquellos participantes que estaban motivados para alcanzar una mayor felicidad (Lyubomirsky et al., 2008, Estudio 1), hecho que seguía verificándose incluso 9 meses después. Es más, transcurridos 3 meses desde la finalización de nuestra intervención, los participantes que continuaban practicando las tareas a ellos asignadas en el estudio, indicaron tener mayores niveles de bienestar que los demás.

Los futuros investigadores quizá encuentren también útil investigar diversas actividades intencionales que sirvan para aumentar y mantener el bienestar. Fordyce (1977, 1983) propuso hasta 14 estrategias diferentes para aumentar la felicidad, y, sin duda, habrá muchas más. Hasta ahora, sólo se ha probado experimentalmente un subconjunto de estrategias (por ejemplo, expresar gratitud, imaginar el mejor concepto de uno mismo, practicar actos de amabilidad, adaptar la perspectiva cognitiva). Aunque se han analizado más actividades estimuladoras de la felicidad a través de intervenciones en Internet (por ejemplo, la aplicación de aptitudes personales o de pensamientos positivos; Seligman et al., 2005), es fundamental investigar estrategias de in-

tervención específicas en condiciones controladas en laboratorio, ya que esto permite probar hipótesis teóricas sobre cómo y por qué “funciona” una estrategia determinada.

Entre las diversas cuestiones que se pueden afrontar en estudios controlados en laboratorio se encuentra la del papel que desempeñan las variables con potencial para moderar la eficacia de una determinada estrategia estimuladora de la felicidad. El analizar tales elementos moderadores podría resultar crucial para entender la relación existente entre las actividades intencionales y el nivel de bienestar posterior. Ya hay algunos elementos moderadores, brevemente descritos en el presente documento, que se han empezado a analizar (por ejemplo, el tiempo, la variedad y el esfuerzo), pero muchos otros están aún por analizar o son aún desconocidos. Por ejemplo, un importante factor moderador que debería tenerse en cuenta en futuros estudios es la “idoneidad” de una actividad intencional en función de la persona (es decir, la idea de que no todas las actividades tienen por qué beneficiar a todas las personas) (Lyubomirsky, 2008; Lyubomirsky, Sheldon et al., 2005). En apoyo del papel fundamental de la idoneidad, resultados previos demuestran que las personas que indican tener un nivel relativamente alto de idoneidad con la actividad que practican (es decir, practican la actividad por motivos definidos por ellas mismas) aseguran tener un incremento superior en los niveles de felicidad (Lyubomirsky et al., 2008, Estudio 1).

Las intervenciones en el ámbito de la felicidad también podrían resultar más eficaces si el participante pudiera contar con el apoyo de allegados. En los entrenamientos para maratones, los corredores que forman parte de un “equipo” tienen a otros que los animan y comparten con ellos los retos y las recompensas por sus esfuerzos. Por lo tanto, es probable que los corredores con apoyo emocional tangible tengan más éxito que los que entrenan solos. Del mismo modo, la gente que practica estrategias para aumentar su bienestar también puede beneficiarse del apoyo social.

Otro elemento moderador que hay que tener en cuenta es la cultura. De hecho, el concepto individualista de la felicidad personal característico de Estados Unidos y Europa podría ir en contra de los valores y preceptos de los países colectivistas. De hecho, es posible que la búsqueda de la felicidad en general (o las estrategias específicas en particular) no tenga

tan buena aceptación o tanto apoyo en las culturas no occidentales (Lyubomirsky, 2001). Así pues, es fundamental tener en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar la eficacia de intervenciones en el ámbito del bienestar (véase también Suh, Diener, Oishi y Triandis, 1998). De hecho, las conclusiones de un estudio reciente apoyan la extraña idea de que es posible que los asiático-americanos nacidos en el extranjero obtengan menos beneficios (y diferentes beneficios) de las prácticas de agradecimiento y del pensamiento optimista que sus pares angloamericanos (Lyubomirsky et al., 2008, Estudio 2).

La felicidad en el punto de mira

Este análisis de investigaciones sobre el bienestar sostenible pone de manifiesto que la psicología positiva se centra cada vez más en las causas, las correlaciones, las variaciones y las consecuencias de la felicidad. ¿Por qué se colocó rápidamente la felicidad en el punto de mira? A lo largo de la historia de las sociedades individualistas occidentales, tanto las personas inexpertas como los intelectuales han luchado constantemente por alcanzar un mayor bienestar. De hecho, gentes pertenecientes a muy diferentes culturas indican que la búsqueda de felicidad es una de las metas más valiosas, atractivas e importantes de sus vidas (Diener y Oishi, 2000; Diener, Suh, Smith y Shao, 1995; Triandis, Bontempo, Leung y Hui, 1990). No es de sorprender, por lo tanto, que se diga que la felicidad debería convertirse en un tema de formidable interés para la investigación. Es más, mientras que los pensadores del pasado, al carecer de las herramientas científicas idóneas, sólo podían filosofar sobre la naturaleza y las raíces de la felicidad, los avances en los cálculos y en la metodología han permitido que los investigadores actuales examinen el bienestar subjetivo con mayor confianza y precisión (Diener, Lucas y Oishi, 2002). Por último, dado que hay cada vez más personas en el mundo, especialmente en Occidente, que tienen satisfechas sus necesidades básicas, ahora estas personas han empezado a disfrutar del “lujo” de centrarse en satisfacer sus necesidades psicológicas, es decir, en satisfacer su bienestar psicológico y no sólo el bienestar material. Y en lo que respecta a aquellos que no tienen cubiertas sus necesidades esenciales, puede adivinarse la idea de que el consumo material (poseer el último aparato electrónico o vivir en la casa más espléndida) no es en sí mismo ni por sí mismo gratificante (Diener et al., 2002).

¿Hay que hacer frente a gastos en la dedicación de energía y recursos al estudio científico del bienestar? A nuestro parecer, los gastos son pocos y se pueden evitar. Sin duda, una obsesión desmesurada por la búsqueda de la felicidad podría ocultar o afectar a otros objetivos o actividades importantes para el individuo: actividades que podrían ser “correctas”, virtuosas o éticas, pero no estimuladoras de la felicidad. Además, aunque las personas felices reúnen muchas características que las ayudan a lograr el éxito en muchos ámbitos de la vida, algunas de estas características (por ejemplo, la confianza en la heurística o una menor atención hacia uno mismo) podrían ser perjudiciales en determinados contextos (Lyubomirsky, King et al., 2005). En resumen, la felicidad podría constituir una condición necesaria de la vida buena (una vida saludable y bien vivida), pero esta condición no es suficiente. Debería haber otras preocupaciones que también motivaran a la gente, como cultivar la autoaceptación y alimentar las relaciones sociales sólidas (Ryff y Keyes, 1995). En este caso también es resaltable que muchas, por no decir la mayoría de las actividades importantes, respetables y socialmente convenientes en la vida, que en ocasiones parecen mostrarse incongruentes con la búsqueda de la felicidad (como cuidar a un familiar enfermo, preparar con intensidad exámenes de acceso a alguna carrera o poner la otra mejilla) pueden utilizarse como estrategias para finalmente incrementar los niveles de bienestar (Lyubomirsky, 2008).

Observaciones finales

El hombre es el artífice de su propia felicidad
Henry David Thoreau

Hemos analizado determinadas estrategias cognitivas, críticas y conductuales que utiliza la gente feliz para mantener sus elevados niveles de bienestar y hemos sugerido que las personas menos felices pueden luchar con éxito por alcanzar mayores niveles de felicidad, a través del aprendizaje de exigentes estrategias estimuladoras de la felicidad y la aplicación de las mismas con determinación y compromiso. El modelo de Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005) de los factores determinantes de la felicidad indica que, a pesar de las fuentes históricas del pesimismo con respecto a las variaciones en

el bienestar, la gente *puede* alcanzar una felicidad sostenible a través de la práctica de actividades intencionales (aunque únicamente a través de la dedicación de grandes esfuerzos y en óptimas condiciones). Creemos que la adaptación hedónica a los cambios positivos en la vida de las personas es una de las barreras más importantes para la felicidad. Las actividades intencionales aquí descritas, al igual que muchas otras, pueden impedir, contrarrestar o ralentizar el proceso de adaptación.

Aunque la validación empírica de nuestro modelo se encuentra aún en fase preliminar, son cada vez más las pruebas que sugieren que el hecho de participar en actividades intencionales desemboca en la producción de variaciones significativas en el bienestar. Los futuros investigadores harían bien en analizar no sólo el tipo de estrategias que podrían aumentar con éxito la felicidad, sino también cuáles son las condiciones que permiten que las actividades intencionales se desarrollen con mayor eficacia.

Referencias

- Ahrens, A. H. (1991). Dysphoria and social comparison: Combining information regarding others' performances. *Journal of Social and Clinical Psychology, 10*, 190-205.
- Berry, D. S. y Hansen, J. S. (1996). Positive affect, negative affect, and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 796-809.
- Boehm, J. K., Lyubomirsky, S. y Sheldon, K. M. (2008). *Spicing up kindness: The role of variety in the effects of practicing kindness on improvements in mood, happiness, and self-evaluations*. Manuscrito en elaboración.
- Boehm, J. K. y Lyubomirsky, S. (2009). La promesa de una felicidad sostenible. En S. J. López (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology* (2ª ed.; pp. 667-677). Nueva York: Oxford University Press.
- Boehm, J. K., Lyubomirsky, S. & Shekdeb, K.M. (2011). A longitudinal experimental study comparing the effectiveness of happiness-enhancing strategies in Anglo Americans and Asian Americans. *Cognition & Emotion, 25* (7) . 1263-1272.
- Brickman, P. y Campbell D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. En M. H. Appley (Ed.), *Adaptation-level Theory* (pp. 287-302). Nueva York: Academic Press.
- Brickman, P., Coates, D. y Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 917-927.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. y Zonderman, A. B. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow-up of an American national sample. *British Journal of Psychology, 78*, 299-306.
- Diener, E. y Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). Cambridge, MA: MIT Press.
- Diener, E., Lucas, R. E. y Oishi, S. (2002). The science of happiness and life satisfaction. En S. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 463-473). Nueva York: Oxford University Press.
- Diener, E., Lucas, R. E. y Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist, 61*, 305-314.
- Diener, E. y Oishi, S. (2000). Money and happiness: Income and subjective well-being across nations. En E. Diener y E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp.185-218). Cambridge, MA: MIT Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*, 276-302.
- Diener, E., Suh, E. M., Smith, H. y Shao, L. (1995). National differences in reported well-being: Why do they occur? *Social Indicators Research, 34*, 7-32.
- Emmons, R. A. y McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 377-389.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology, 24*, 511-521.
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology, 30*, 483-498.

- Headey, B. y Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731-739.
- Iyengar, S. S., Wells, R. E. y Schwartz, B. (2006). Doing better but feeling worse: Looking for the "best" job undermines satisfaction. *Psychological Science*, 17, 143-150
- Judge, T. A. y Higgins, C. A. (1998). Affective disposition and the letter of reference. *Organizational Behavior and Human Decisional Processes*, 75, 207-221.
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 798-807.
- Liberman, V., Boehm, J. K., Lyubomirsky, S. & Ross, L. (2009). *Happiness and memory: affective significance of endowment and contrast. Emotion*, 9 (5), 666.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y. y Diener, E. (2003). Reexamining adaptation and the set point model of happiness: Reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 527-539
- Lucas, R. E., Diener, E. y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 616-628.
- Lykken, D. y Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189
- Lyubomirsky, S. (en prensa). Surmounting a critical barrier to becoming happier: Hedonic adaptation to positive experience. En S. Folkman (Ed.), *Handbook on stress, coping, and health*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. Nueva York: Penguin Press.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others?: The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239-249.
- Lyubomirsky, S., Boehm, J. K., Kasri, F. & Zehm, K. (2011). *The cognitive and hedonic costs of dwelling on achievement-related negative experiences: implications for enduring happiness and unhappiness. Emotion* 11 (5), 1152.
- Lyubomirsky, S. y Kasri, F. (2006). [Levels of private self-consciousness and mood awareness among happy and unhappy individuals]. Datos inéditos no publicados.
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Lyubomirsky, S. y Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Lyubomirsky, S. y Ross, L. (1997). Hedonic consequences of social comparison: A contrast of happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1141-1157.
- Lyubomirsky, S. y Ross, L. (1999). Changes in attractiveness of elected, rejected, and precluded alternatives: A comparison of happy and unhappy individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 988-1007.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Lyubomirsky, S., Sousa, L. y Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 692-708.
- Lyubomirsky, S., Tkach, C. y DiMatteo, M. R. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem? *Social Indicators Research*, 78, 363-404.
- Lyubomirsky, S., & Tucker, K. L. (1998). Implications of individual differences in subjective happiness for perceiving, interpreting, and thinking about life events. *Motivation and Emotion*, 22, 155-186.
- Lyubomirsky, S., Tucker, K. L., & Kasri, F. (2001). Responses to hedonically conflicting social comparisons: Comparing happy and unhappy people. *European Journal of Social Psychology*, 31, 511-535.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1994). The stability of personality: Observations and evaluations. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 173-175.

- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162-166
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1069-1081.
- Ryff, C. D. y Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Schwartz, B., Ward, A., Monterosso, J., Lyubomirsky, S., White, K., y Lehman, D. R. (2002). Maximizing versus satisficing: Happiness is a matter of choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1178-1197.
- Seidnitz, L., Jr., Wyer, R. S. y Diener, E. (1997). Cognitive correlates of subjective well-being: The processing of valenced life events by happy and unhappy persons. *Journal of Research in Personality*, 31, 240-256.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Sheldon, K. M. y Lyubomirsky, S. (2006a). Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions, not your circumstances. *Journal of Happiness Studies*, 7, 55-86.
- Sheldon, K. M. y Lyubomirsky, S. (2006b). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Journal of Positive Psychology*, 1, 73-82.
- Steele, C. M., Spencer, S. J. y Lynch, M. (1993). Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 885-896.
- Suh, E., Diener, E. y Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1091-1102.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S. y Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 482-493.
- Swallow, S. R. y Kuiper, N. A. (1992). Mild depression and frequency of social comparison behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 167-180.
- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L. y Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1031-1039.
- Tkach, C. y Lyubomirsky, S. (en prensa). How do people pursue happiness?: Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Leung, K. y Hui, C. H. (1990). A method for determining cultural, demographic, and personal constructs. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 302-318.
- Tversky, A. y Griffin, D. (1991). Endowment and contrast in judgments of well-being. En F. Strack, M. Argyle y N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp.101-118). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Wheeler, L. y Miyake, K. (1992). Social comparison in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 760-773.

Notas

¹ En la mayoría de los estudios aquí analizados, se clasificó a las personas felices y a las infelices mediante una división en función de una mediana o cuartil según la difundida Escala de la Felicidad Subjetiva de 4 ítems (Lyubomirsky y Lepper, 1999). En otras palabras, las personas que se hallaban en la mitad (o cuarto) superior de la escala de felicidad fueron calificadas como personas permanentemente felices, mientras que aquellas que se encontraban en la mitad (o cuarto) inferior fueron calificadas como permanentemente infelices.

² Este artículo fue publicado originalmente en: Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2009). The promise of sustainable happiness. In S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Este artículo ha sido reproducido y traducido en este libro con permiso de la autora y de Oxford University Press.

Preguntas futuras

1. Además de la felicidad, ¿qué otros indicadores relacionados con la “vida plena” podrían verse afectados por la práctica de actividades intencionales?
2. ¿Qué otras actividades intencionales podrían servir para aumentar la felicidad?
3. ¿Habría estrategias inductoras de la felicidad que tendrían más eficacia en una cultura colectivista que en una cultura individualista?
4. A pesar de que la naturaleza variable y episódica de las actividades intencionales podría servir para contrarrestar la adaptación, ¿podría la gente acostumbrarse a cierto nivel de positividad en su vida y, por ello, necesitar más experiencias positivas simplemente para mantener el mismo nivel de bienestar?
5. ¿Son las actividades inductoras de la felicidad más eficaces entre las personas felices (quienes, presumiblemente, ya aplican estrategias similares en sus vidas cotidianas) o entre las personas infelices (quienes, presumiblemente, tienen más que ganar en felicidad)? ¿Hay estrategias que son más idóneas para unas personas que para otras?

Social Sharing of Emotion and Emotional Regulation

Bernard Rimé

University of Louvain at Louvain-la-Neuve, Belgium

At a street intersection in town, a car had hit two youngsters riding a motorbike. The two severely wounded victims were lying down. In a minute, the crowd of gaping people around them was so dense that the ambulance had to stop at a distance and that the medics could hardly get through. Particularly striking was the following fact: Most of those occasional witnesses were using their cellular phone, reporting on-line to some close person the emotional scene they were witnessing. This anecdotal observation illustrates a fundamental characteristic of people who experienced emotion. They evidence an imperious need to share it and to talk about it. Before the advent of cellular phones, this need was first expressed on-site. Witnesses talked to one another, and when back home, all of them talked again about the scene with their intimates. This is what we called “the social sharing of emotion”. Under this label, we examined a process taking place in the minutes, hours, days, or even weeks and months following an emotional episode. It entails a description in a socially-shared language of the emotional event by the person who experienced it to some addressee, (Rimé, 1989; Rimé, Mesquita, Philippot, & Boca, 1991a). In its full form, the social sharing of emotion occurs when individuals communicate openly with one or more others about the circumstances of the emotion-eliciting event and about their own feelings and emotional reactions to it. In attenuated forms, it consists of latent or indirect communications in which an addressee is present only at a symbolic level, as is the case with letters, or diaries. Emotion in our culture has a strong individualist flavor. It is seen as an essentially internal and private experience. Contrasting with this view, the study of the social sharing of emotion reveals that an emotional experience is indivisible of a social response. This response involves not only the need to be with others, but also the need to talk to them, to tell them what happened, and to share with them what was felt and thought. In this chapter, we will first examine em-

pirical evidence in support of the view that with only rare exception, every emotion is socially shared. Next, we will explore additional scientific documentation on social sharing manifestations, investigating who the social sharing targets are, how emotional sharing propagates across communities and groups, and under what circumstances this process happens to be eluded. In a third section, we will look at the temporal evolution of the social sharing after an emotional episode. Fourth, we will address the frequently asked question of whether merely sharing an emotion brings emotional recovery. A review of the available empirical evidence will bring us to conclude negatively, though undeniably, sharing emotions opens upon a variety of benefits. These complex conclusions will force us to dig further into the social sharing process in order to achieve a better understanding of its causes and its effects. Thus, in a fifth section, we will wonder why people do share their emotions at all and in a sixth one, we will inspect what needs to be regulated after an emotional experience. This will lead us to sketch a model of what sharing an emotion entails, of the conditions under which it can bring benefits, and of what these benefits can be. Finally, we will review some empirical tests of the proposed model.

Emotions are socially shared: Empirical support

Autobiographic data

The first studies which tested this prediction relied upon autobiographic data. Participants were instructed to recall and briefly describe an emotional experience from their recent past corresponding to a specified basic emotion (e.g., joy, anger, fear, shame, or sadness). They then answered questions about their sharing of this episode: Did they talk about the episode with others? With whom? How long after the emotion? How often? Eight independent studies of this type were reviewed by Rimé, Philippot, Boca, & Mesquita (1992). They involved 1384 emotional episodes reported by 913 respondents ranging in age from 12 to 72 years. The data showed that, according to the study, 88 to 96 % of the collected episodes were socially shared. The modal pattern for an emotion sharing was to be initiated early after the episode, with the first sharing round taking place during the day the episode happened in about 60% of the cases across studies. Modal responses also indicated that par-

ticipants talked about the event “several times” with “several persons”, suggesting emotion sharing to be a repetitive process involving a variety of targets. Extent of sharing (i.e., number of repetitions and number of recipients) was positively correlated with the rated intensity of the emotional experience: The more intense the emotion was, the more participants talked about it. Though these initial sets of data strongly supported the view that “every emotion tends to be socially shared”, they were at risk of being unduly inflated as respondents might have selectively remembered episodes that they did socially share. Diary methods were then used in order to reduce the time elapsed between the emotional episode and data collection.

Diary studies

In diary studies, for a couple of weeks, participants completed a short questionnaire every night before going to bed. They briefly described the event that had affected them most that day, they rated it on emotion scales and they then answered questions about this event, including questions concerning social sharing. This procedure reduced risks of selective and reconstructive biases and allowed collecting data for current life emotion of low or moderate intensities. Several studies of this type were conducted (for a review, Rimé, Finkenauer, Luminet, Zech, & Philippot, 1998). Previous autobiographic studies consistently showed that an emotion is shared during the day it happened in about 60% of the cases. Consequently, diary reported daily emotional episodes were expected to be shared before the next night for some 60% of them. The findings were precisely in line with this prediction. Thus, it did not seem that findings from autobiographic studies can be explained by selective or by reconstructive memory biases: Social sharing behaviors appear to be a usual consequence of exposure to emotion, even if mild. This conclusion was further tested using “follow-up” procedures in which the investigators “pre-selected” a target emotional event and then investigated the social sharing which followed its occurrence. This prevented any selection bias by respondents.

Follow-up procedures

Participants were contacted when they were exposed to some important emotional event and they were then followed up for several weeks. In six

such studies, the target emotional episodes involved respectively (a) bereavement, (b) an important examination; (c) first blood donation; (d) attending the dissection of a human corpse among medical students; (e) performing first dissection; (f) first delivery for young mothers (Rimé et al., 1998). In each of these studies, follow-up questionnaires assessed the occurrence of social sharing immediately after the event and again at various time intervals. All the follow-up studies offered evidence perfectly consistent with earlier findings. In each of the six data sets, social sharing occurred during the week following the episode at rates closely matching those of autobiographic studies (i.e., around 90% of the cases across studies). Altogether, these findings in which selective memory biases were precluded confirmed that people who were exposed to emotion engage in social sharing.

Experimental data

As this proposition clearly involves a causal relation, experimental tests needed to be conducted. Three conditions of emotional intensity were induced in the lab by exposing participants to short movie excerpts (3 minutes) of respectively high, moderate, or low emotional intensity. These movies were proved comparable for type of emotion elicited (Luminet, Bouts, Delie, Manstead, & Rimé, 2000). Volunteer students participated together with a friend. One member of each pair was randomly assigned to viewing one of the movies while the other completed a filler task in another room. After the movie, target-participant and friend were brought together in a waiting room and left alone. Their conversation was unobtrusively tape-recorded. Independent judges later rated the recordings for time talked about the movie and for proportion of words referring to the movie. Three independent experiments based upon this model showed that, compared to participants in the two other conditions, those exposed to the highly emotional movie talked more about their experience. Additional analyses revealed that the more participants were emotionally aroused by the movies, the more they talked about it in the waiting room. In one of the studies, participants came back to the lab two days later and they rated their sharing in current life in this elapsed period. Results paralleled the waiting room findings, thus supporting their ecological validity.

Generality

The studies consistently showed that the social sharing process is initiated early after the eliciting event, that it is generally repetitive, and that it is addressed to several target persons. The generality of these social consequences of emotion was largely supported (for reviews, see Rimé & al., 1992, 1998). Social sharing of emotion occurred independently of age and gender. Contrarily to common stereotypes, women were not found more prone than men to share their emotions. In addition, neither the type of basic emotion involved nor the emotional valence affected the proportion or extent of sharing. Fear, anger and sadness were shared as widely as happiness or love. However, as will be discussed later, shame and guilt made exception and were shared at a lesser degree (Finkenauer & Rimé, 1998a). Cross-cultural studies revealed sharing to occur with comparable importance across European samples (e.g., Belgium, France, The Netherlands, the Basque Country in Spain, Italy) (Rimé et al., 1998), across samples of immigrants in Europe (from Surinam, or Turkey) (Mesquita, 1993), or across populations as diverse as Asian (South Korea, Singapore, India, Japan) (e.g., Singh-Manoux & Finkenauer, 2001; Yogo & Onoe, 1998) and North American ones (e.g. Rimé, Yogo, & Pennebaker, 1998). Yet, the way people shared fluctuated broadly. Latency, recurrence, or target all varied considerably with culture (e.g., Singh-Manoux & Finkenauer, 2001).

Social sharing manifestations

Targets of social sharing

Who are the targets people select for sharing their emotions? Interesting trends about sharing addressees emerged from the comparison of age groups (Rimé et al. 1991a, 1991b, 1992; Rimé, Dozier, Vandenplas, & Declercq, 1996). Children aged 6 or 8 who had been exposed to an emotion-eliciting narrative later manifested virtually no sharing toward peers of their classroom. But most of them shared the episode with their father and mother when back home. Other family members were only exceptionally involved in this age group. Preadolescents (8 to 12) were surveyed after a night game at a summer camp and which according to children's ratings had induced a moderate intensity emotion in them. They went back home on the next day. Three days

later, parents' ratings of their child's sharing since the camp showed that the night game had been shared by 97% of participant's cases. Parents clearly emerged as the privileged sharing partners —mother in 93% and father in 89%. Siblings served as recipients in 48% of the cases, best friends in 33%, peers in 37%, and grandparents in only 5%. Among adolescents (12-18), family members, and predominantly parents, were by far the most often mentioned sharing target both among boys and girls. Friends collected about one-third of emotional sharing. Boyfriends and girlfriends were rarely mentioned, either because there was no, or because they were not yet eligible as sharing partners. But, as age cohorts got older, friends, including girl/boyfriends and female best friends became increasingly important. Other people were rarely mentioned as sharing partners. Among young adults (18-33), the role of family members was considerably reduced, especially among males. In counterpart, for both genders, spouses and partners emerged as important actors on the social sharing stage whereas friends kept the same importance as in adolescents' data. The role of family members decreased again in middle-aged adults (40-60), perhaps in part because parents are no longer available. Additionally, a considerable drop in the importance of friends occurred for male adults, but not for females. In this age group, spouses and partners predominated markedly as sharing targets. In men in particular, the spouse or partner was an exclusive target among more than three-quarters of them. Data collected on elderly people (65-95) simply replicated this pattern. From adulthood on, spouses and partners became the main sharing targets (over 75%), and then the family (over 30%) and friends (about 20%) were preferred. As previously mentioned, other categories of people, such as strangers or professionals, were rarely used (less than in 5% of the cases).

These conclusions are somewhat qualified by observations regarding professional rather than personal emotional episodes. Hospital nurses working in emergency units or in coronary care units were asked with whom they shared emotional episodes occurred in their work. Results revealed that colleagues and other professionals were in this case the primary sharing partners (Laurens, 2000; Zech, Ucros, Rimé, & De Soir, 2002). Intimates were also involved in the sharing process, but were addressed to a lesser extent.

Secondary social sharing

Additional arguments in support of the generality of the social sharing of emotion resulted from the study of “secondary social sharing”. Being exposed to an emotional narrative is in itself an emotion-eliciting situation (Archer & Berg, 1978; Lazarus, Opton, Monikos, & Rankin, 1965; Shortt & Pennebaker, 1992; Strack & Coyne, 1983). If emotional exposure provokes social sharing, listeners exposed to an emotion sharing should then turn to a third person and share what they heard. In other words, a “secondary social sharing” should follow any “primary” sharing interaction. In one of the studies designed to test this prediction (Christophe and Rimé, 1997), participants had to recall a recent listening situation of theirs in which they heard an episode resembling those in a list of twenty. By random assignment, they received either a list of low intensity episodes (i.e., lower end of a classic life events scale), or of moderate intensity episodes (i.e., higher end of the same scale), or of high intensity episodes (i.e., a list of potential elicitors of post traumatic stress). They then rated their secondary social sharing of the recalled episode. Confirming the prediction, secondary social sharing was mentioned by most respondents (overall, in 78% of the cases), with no significant differences across conditions. However, as for primary social sharing, frequency of secondary sharing was related to the intensity of the episode heard. More intense episodes had indeed elicited more repetitions of secondary sharing and they had been addressed to a larger number of partners. These observations were replicated and extended by Curci and Bellelli (2004).

Propagation of social sharing.

As a target of secondary sharing also experiences emotion when listening, a *tertiary sharing* should follow. Christophe (1997) found that for one third of participants, episodes heard in a secondary sharing were indeed shared again with several new listeners whereas for another third of them, it was shared with one new listener. In total thus, two-third of secondary listeners manifested some tertiary sharing. This means that an emotional event activates the spread of emotional information across social networks (Figure 1). Thus, when an emotional event of some intensity affects someone, within the next hours, 50 to 60 members of this person's community will know about it through the

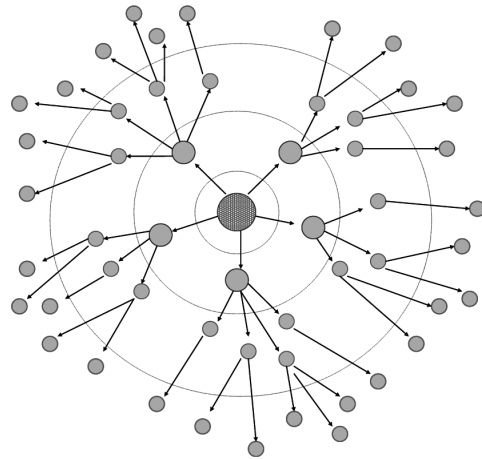


Figure 1. The social sharing of emotion propagation wave after a private emotional episode: At the center of the graph, someone experienced an emotion and shared it with a number of intimates. Each of the recipients then shared the episode heard with some of their intimates in a secondary social sharing process. The latter in their turn propagated the narrative in a tertiary social sharing (from Rimé, 2005)

sharing chain. A field study conducted on 33 college students who had visited a hospital morgue confirmed the reality of this deduction (Harber & Cohen, 2005). Students' intensity of emotional reactions to this visit was found predictive of the number of people they told (primary sharing), of the number of people their friends told (secondary sharing), and of the number of people their friends' friends told (tertiary sharing). The study showed that within 10 days, nearly 900 people heard about this event through these cascading levels of social sharing.

When is the social sharing of emotion eluded?

Now, whatever the various arguments supporting the generality of the social sharing of emotion, there are of course exceptions. We will examine two documented cases in this respect: (1) emotional episodes which are kept secret, and (2) restrictions or social constraints exerted by others on the propensity to share an emotion. When data reveal that some 90% of emotions are socially shared, they also signify that a small but consistent proportion of them are not shared. Why are the latter kept apart from the sharing process? Comparing emotional memories which were socially shared and emotional memories

which were kept secret, Finkenauer & Rimé (1998a) observed that neither the intensity of the emotion felt when the event occurred, nor the intensity of the emotion still felt at the time of responding discriminated shared from non-shared episodes. Also, non-shared emotional experiences were no more nor less negatively valenced than shared ones. If neither emotional intensity nor valence could predict emotional secrecy, are there other characteristics of emotional experiences which can? In two independent studies, it was found that non-shared emotional episodes elicited more intense feelings of shame and guilt than shared ones. These findings thus supported the view that when an emotional episode elicits social emotions such as shame and guilt, the latter might counteract the powerful propensity to share emotion.

Though emotion elicits a need for social sharing, the social environment might not be receptive. Studies on responses to collective trauma found enhanced levels of social sharing and of manifestations of solidarity in the concerned community within a period of two to three weeks following the traumatic event. After this emergency stage, a sharp drop of social sharing is generally observed; solidarity is still manifested at a high level for another month. Two months after the event, solidarity goes into a slow decline and spontaneous sharing disappears from the scene (Pennebaker & Harber, 1993; Gortner & Pennebaker, 2003; Collins, 2004). At this stage, individuals who still incline to share their experience find themselves rejected. Thus, receptiveness can work against the propensity to share emotions, a phenomenon which Pennebaker & Harber (1993) labelled “social constraint”. Both illness patients and life event victims often find themselves confronted with social constraint. In interviews with chronic pain patients, lack of understanding and lack of listening from their intimates were cited among the most common difficulties in their life (Herbette, 2002; Herbette & Rimé, 2004). It should be concluded that though the need for sharing emotion is particularly compelling among patients suffering from severe illness, potential listeners often exert social constraints in this regard.

Temporal evolution of social sharing

What is the fate of emotional sharing? When do people stop talking about a same emotional experience?

Under what condition do they keep talking about a given episode?

Emotional reminiscences and their extinction.

Immediately after the episode, emotional experiences come back recurrently in working memory, thus feeding up both a cognitive activity in the form of mental rumination about this experience and the need to share it. The phenomenology of the past episode thus returns to consciousness. As time passes, emotional reminiscences become less frequent and the impact of the past episode on current adaptation turns out to be progressively negligible. To illustrate, one week after an important exam, 100% of concerned students still talked about it; two weeks later 94% of them still did so; three weeks later, however, the rate had fallen to 50% (Rimé et al., 1998). Importantly, the slope of this extinction is a function of the initial intensity of the emotional experience: more intense emotions generate slower extinction slopes. In function of the event intensity, extinction can be expressed in hours, days, weeks, months or even years. Tait & Silver (1989) had participants reporting on the current impact of the “worse event of their life”. Although events thus collected took place on average more than 22 years before, they still elicited reminiscences in about half of the sample.

Dormant memory and reactivation

When reminiscences have reached their final stage of evolution, they constitute what could be named a “dormant memory”. Such memories have no more impact on current adaptation. Yet, “dormant” means that the memory of an emotional experience might never totally fade away. Recall will occur if appropriate cues are met in the current situation. The forgotten episode then upraises and impacts anew upon current adaptation. Fitting cues can reactivate even very ancient emotional experiences with considerable strength.)

Nonextinction and unrecovered memories

Emotional memories can fail to reach a dormant stage. They can maintain their mobilization of attentional resources to the detriment of current novel situations. People are generally well aware of the “unrecovered” status of such memories. They overtly express a feeling “to still carry on” a past episode currently, or “not to be in peace” with it

(Tait & Silver, 1989). This was documented in a study in which half of participants were asked to retrieve from memory a past experience “that still currently affected them” (recovered episode). The other half of participants had to select a memory “that did not affect them any more” (unrecovered episode) (Rimé, Hayward, & Pennebaker, 1996). After recall, all participants answered a questionnaire examining the initial and current impact the recalled experience had. Data showed that initially, i.e., at the time they happened, episodes in the two conditions were fully comparable. They did not differ for emotional impact, their social sharing had been initiated equally quickly, and sharing had been repeated with comparable frequency. By contrast, the two types of episodes differed in every regards for current impact. Compared to recovered ones, unrecovered episodes elicited much more intense emotions at recall. They also aroused a superior need to share and they had been actually shared more often recently.

Unrecovered episode and perpetuated sharing

That an emotional memory which fails to reach a dormant stage still elicits social sharing was confirmed in a reanalysis of eight different studies. In each of these studies, participants rated the emotional intensity felt when remembering a past emotional episode (“residual emotional intensity”) and the extent to which they (a) still felt the need to talk about it (“residual need to share”), and (b) still actually talked about it (“actual residual sharing”) (Rimé & al., 1998). The time elapsed between the target emotional event and these ratings ranged from a week to several years, according to the study. For each data set, correlations were computed between residual emotional intensity on the one hand and each two indices of residual sharing on the other hand. All sixteen coefficients were positive and significant—they ranged from $r = .20$ to $r = .64$. Thus, a quite consistent link was observed between residual emotional impact and residual sharing. As long as an emotional memory keeps an impact, it also elicits a need to share it as well as actual sharing.

Does mere sharing of emotions bring emotional recovery?

Common sense often recommends to “talk out” a negative emotion, or “to get it off your chest”.

Many psychologists also emphasize therapeutic effects of emotional expression (see Scheff, 1979 for a review) and believe that *merely talking* about an emotional experience would dissolve its emotional impact. Hereafter, we will examine a variety of attempts at testing this “expression-discharge” hypothesis.

Lack of sharing

This hypothesis of course leads to expect that episodes which would not be shared would keep a more intense emotional impact than their shared counterpart. Both Pennebaker (1989) and Finkenauer & Rimé (1998b) found that participants who reported the memory of a non-shared emotion also reported a higher number of illnesses than those who did not have such a memory. In addition, those who had not shared at least one emotion scored lower on various markers of life satisfaction. However, when shared and secret emotional episodes were compared for the intensity of their emotional impact when they were reaccessed, no significant difference was observed (Finkenauer & Rimé, 1998a). Thus, though they were associated with differences in reported health and well-being, nonshared memories were no more no less emotionally arousing when reaccessed than shared ones. These findings thus failed to support the expression-discharge view.

Amount of naturally developed sharing

This view was further tested studies in which participants were followed up after a specific emotional event. Research designs generally involved assessing (1) the initial intensity of emotions elicited by the episode, (2) the extent of sharing that developed after, and (3) the intensity of emotions elicited when the memory of the episode was activated later. For each participant, the degree of emotional recovery was established by the difference between (1) and (3) and it was examined whether this variable correlated positively with extent of social sharing. Results of these studies—which remained unpublished due to their negative results—quite generally failed to yield such correlations (Rimé et al., 1998). The recovery index was in no case significantly related to initial sharing so that the expression-discharge view again failed to be supported.

Laboratory-induced sharing

Experiments involving variations in sharing modes were conducted with emotional recovery as dependent variable (Zech, 2000; Zech & Rimé, 2005). In three studies, psychology students had a relative interviewed about a recent negative emotional event. In a fourth one, participants extensively shared with an experimenter the most upsetting event of their life. In each four studies, participants were instructed to emphasize either the factual aspects of the episode, or their related feelings. In control conditions they talked about a nonemotional topic. The emotional impact that the shared event still had when reassessed was assessed through various indices (e.g., emotional intensity of the memory, intensity of bodily sensations when thinking about the event, action tendencies when thinking about the event, challenged basic beliefs) first before the sharing interview, next immediately after, and finally again a couple of days after. In one of the studies, additional assessments were conducted two months later. None of these studies yielded effect of sharing mode on indices of emotional impact. However, interestingly, compared to other conditions, participants in the felt emotions condition consistently rated the sharing session as more emotionally relieving, more cognitively helpful, and more interpersonally beneficial. Thus, the impact of the emotional memory was not altered by sharing emotion. Yet, in a paradoxical manner, participants who had shared their emotions reported that doing so was largely beneficial to them.

Psychological debriefings

Clinical research conducted on the effects of psychological debriefing techniques provided data relevant to the expression-discharge hypothesis. Psychological debriefing is a group intervention technique developed for implementation immediately after a traumatic event (see Dyregrov, 1997; Mitchell & Everly, 1995, for overviews). Participants in small groups have each to describe what happened from their perspective, they are asked to express their prominent thoughts concerning the event and to communicate the worse aspects of their experience in this event. The purpose of the technique is to prevent the development of post-traumatic stress disorders. Several meta-analytic reviews assessed the findings of controlled studies

conducted in this perspective (Arendt & Elklit, 2001; Rose & Bisson, 1998; Van Emmerik, Kamphuis, Hulsbosch, & Emmelkamp, 2002). These reviews consistently concluded that debriefings have no efficacy in reducing symptoms of post-traumatic stress disorders or other trauma-related symptoms. Adverse effects were even found. However, in spite of these inconclusive results regarding emotional recovery, participants quite generally reported that taking part in a psychological debriefing was useful and beneficial to them. Thus, these findings closely paralleled those from social sharing studies.

Written disclosure

In the last two decades, stimulated by James Pennebaker's studies, an important scientific interest emerged for effects of written disclosure of emotion on well-being. In these studies (e.g., Pennebaker & Beall, 1986), participants wrote about past stressful or traumatic events in their lives for short sessions (15 to 30 minutes) held daily on several consecutive days. In comparison groups, participants wrote about trivial topics. The basic finding of such studies was that when compared to controls, participants who wrote about traumas showed at follow-up both less frequent illness-related visits to health center and fewer self-reported illness symptoms (Pennebaker and Beall, 1986). A meta-analytic review involving 146 randomized writing studies confirmed written disclosure to be beneficial for one's psychological health, physical health, and overall functioning (Frattaroli, 2006). These findings are generally understood as supporting the view that "putting emotion into words" is conducive to emotional recovery. However, such studies did not examine whether putting a *specific* emotional episode into words brings a sizable alleviation of this *specific* episode's memory. Indeed, standard instructions invited participants to "write about as many traumatic experiences of their past" as they wished. This prevented them to focus on a single, well specified, emotional episode. In addition, effects assessed in these studies involved indicators of health and of well-being, and in no manner emotional recovery in relation to a single, well specified, emotional episode. In sum, though they perfectly well could do so, writing studies did not examine the question considered here.

Conclusion

No consistent support was found for the common view that putting an emotional experience into words would dissolve it. The abundance of null findings in testing the expression-discharge hypothesis strongly suggested that *merely* sharing an emotion cannot change the emotional memory. Interestingly, Kennedy-Moore and Watson (1999) concluded in similar terms a thorough review of empirical findings relevant to test the “venting hypothesis”. This hypothesis claims that distress expression, such as crying, or anger expression, has direct and immediate relief effects. At the end of their review, Kennedy-Moore and Watson (1999) wrote: “At this point, it should be clear that the venting hypothesis and its corollaries are myths. Whether or not expression of distress is beneficial depends on what is expressed, to whom, and how” (p. 58). In line with the conclusions formulated by Kennedy-Moore and Watson (1999), no progress could be made in this direction in absence of some theoretical model about causes and effects relationships in the social sharing process. In sum, we need to understand why people do share their emotions, and what their regulation needs are.

Why do people share their emotions?

Positive vs. negative emotions

Though social sharing occurs equally for positive and negative episodes, the motives underlying these two forms of social sharing might well be radically distinct. Substantial evidence showed that retrieval and reexpression of a past emotion triggers related mental imagery and revives associated feelings, bodily sensations and physiologic arousal (e.g. Pennebaker & Beall, 1986; Rimé, Noël & Philippot, 1991b; Schaeffer & Philippot, 2005). Consequently, when positively valenced episodes are shared, pleasurable emotional images and feelings are activated. Sharing positive episodes is thus sustained by the immediate benefits it generates. Langston (1994) confirmed this assumption by investigating positive emotional episodes as opportunities on which to seize or “capitalize”. Capitalization was defined as the process of beneficially interpreting positive events—Bryant (1989) used the term *savoring* in this respect—which can be achieved namely by seeking social contacts and letting others know about the event. In two different

studies, Langston (1994) found that communicating positive events to others was indeed associated with an enhancement of positive affect which largely exceeded benefits due to the valence of the positive events themselves. Gable, Reis, Impett and Asher (2004) did not only confirm these findings, but they additionally found that when one’s partner typically responds enthusiastically to capitalization, relationship well-being as assessed by intimacy or by daily marital satisfaction is higher. Thus, sharing positive emotions increases positive affect at the intrapersonal level and enhances bonds in interpersonal relationships.

By contrast, sharing a negative episode revives negatively-loaded mental images and unpleasant emotional feelings. Doing so thus implies a markedly aversive experience and leads to expect that the more negative episodes would be socially shared to a lesser extent. Yet, as was seen earlier in this chapter, data systematically indicated the opposite. Whereas factors underlying the propensity to share positive emotions were submitted to fruitful investigation, this was in no manner the case for negative emotions. Yet, the propensity to share such emotions seems well to rely upon two essential components. On the one hand, negative emotional episodes keep exerting a cognitive pressure on the person who experienced it. They fuel the person’s cognitions. On the other hand, such episodes induce a proneness to seek social contacts and interpersonal communication focused upon them. They fuel social behavior. The question thus arises: Why do negative emotional experiences fuel (1) cognitive activity and (2) social behavior?

Emotion and cognition

Emotional responding first and foremost activates a signaling function through which the eliciting situation captures the person’s focus of attention (Frijda, 1986, 2006; Oatley & Jenkins 1996). Studies in which threatening stimuli had to be detected in complex visual displays confirmed that emotion drives attention (Öhman, Flykt, & Esteves, 2001). In current life, attentional responses to emotional stimuli are manifested when drivers slow down to watch a traffic accident, when pedestrians run to look at a building in flames or when people are attracted by emotional stories in the news, in movies, novels, plays, drama, opera, songs, and pictures. However, emotional experiences sustain their at-

attention-catching power even after they ended. Memories of negative events recurrently resurface into consciousness, under the form of intrusive thoughts, mental images, or mental rumination (Martin & Tesser, 1989; Tait & Silver, 1989). Mild laboratory-induced emotions readily elicited this effect (Horowitz, 1969; Horowitz and Becker, 1971; for a review, see Horowitz, 1992). Current life emotions elicited recurrent thoughts in the following days and weeks in 95% of cases (e.g., Rimé et al., 1992). Traumatic episodes massively provoked recurrent intrusive recollections months or even years later (e.g., Bawnes, Gorman & Sayer, 1991; McCammon, Durham, Allison & Williamson, 1983; Tait and Silver, 1989; Weisaeth, 1989; Wilkinson, 1983).

What could be the cause of this attention-catching power an emotional experience maintains after the fact? Classic authors emphasized the propensity of human beings to generate a coherent vision of the world and to preserve an harmony between their assumptive world and every concrete situation to which life confronts them. Both Harold Cantril (1950) and Georges Kelly (1955) suggested that emotional experiences fuel attention and cognitive activity precisely because they disconfirm people's expectations, assumptions, anticipation or representations. More recently, Weick (1995; 2001) extended such views to the study of organizations. Managers face dissensions, surprises, unexpected events, and dissonances; organizations encounter engineering problems, incidents, accidents, and even catastrophes. In Weick's view, such emotion-eliciting situations offer opportunities for allocating attention to the production of meaning. When forecasts fail, when expectations are disconfirmed, when activities in progress are blocked, meaning production emerges at its best, he said. With emotion, the situation is identified as problematic, is added to the list of concerns in progress, and waits to be at the core of efforts toward solution. In sum, the attention-catching power of a past emotion would result from cognitive discrepancies inherent to the emotional situation.

Emotion and social behavior

Schachter (1959) demonstrated that being exposed to an emotional condition elicits a person's motivation to seek social contact. In his classic studies, participants who were anxious at the prospect of be-

ing administered electric shocks expressed preference for waiting in the company of other persons whereas those for whom the threat was low preferred to wait alone. This "stress and affiliation" effect stimulated considerable research. Their review of some forty related studies led Cottrell and Epley (1977) to conclude that fear indeed elicits affiliation, but that underlying processes were much less clear. Four motives were considered by Schachter (1959): (1) emotional support, or direct anxiety reduction through the presence of others, (2) indirect anxiety reduction by distracting oneself from thinking or worrying, (3) cognitive clarity, or obtaining information from others about the nature and dangerousness of the anticipated situation, and (4) social comparison, or reducing anxiety by using others sharing the same fate as gauge for evaluating one's emotional state. Schachter (1959) had opted for the latter explanation, but his choice failed to be supported in later research (Cottrell and Epley, 1977). Kulik and colleagues (Kulik, Mahler, & Earnest, 1994; Kulik, Mahler, and Moore, 1996) examined affiliation toward roommates among hospital patients expecting to undergo a major cardiac surgery. They concluded that when stress and affiliation relationships were considered in more naturalistic situations, multiple reasons why people affiliate under threat emerged. This perspective very likely holds true also as regards links between emotion and social sharing.

Yet, the concept of attachment could well provide a more fundamental framework to the fact that emotion elicits social sharing. Newborns signal their discomforts and needs by emitting emotional signals. Caregivers react to these signals with regularity and continuity, and as a result, an attachment link develops between them and the child. Bowlby (1969) defined attachment as a resource that the infant activates when under stress (Bowlby, 1969). That primates and human infants seek contact with others at times of distress was abundantly documented (e.g., Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Harlow, 1959; Sroufe and Waters, 1977). In emotional situations, attachment figures provide children with their presence, contact, comfort and support. By appeasing children, they allow them to explore the threatening environment, to construe it, and to develop the cognitive tools required for preventing further emotional stress. Long ago, Shaver and Klinnert (1982) viewed attachment as an early

form of affiliation which served two distinct but related functions: direct anxiety reduction, and increased cognitive clarity (see also Reis & Patrick, 1996). These authors concluded that for both humans and nonhuman primates the relationship between distress and affiliation is maintained throughout life. We have more and more reasons to believe that the social sharing of emotion precisely is a typical manifestation of this lifelong relationship.

Conclusion

In sum, this conceptual analysis is suggesting that after a negative emotional experience, the individual is driven by two key motives: (1) achieving cognitive clarity and consistency, and (2) reducing emotional distress through social support. The question now arises of how far these two motives are in line with what the person needs to regulate in order to overcome the impact of a negative emotion and thus, to achieve emotional recovery?

What needs to be regulated after a negative emotion?

Negative episodes have complex consequences because they impact upon a person at many different levels. Hereafter we will insist upon the necessity to disentangle the cognitive impact of such episodes from their socio-affective impact. We want to show that they respectively involve radically different regulation modes.

Cognitive impact

A negative emotional experience impacts upon current adaptation when cognitions implied in the corresponding memory network sustain the signaling function of emotion. Such cognitions cause the network to reaccess the working memory and to rouse mental rumination, intrusive thoughts and images, a need to talk and so forth. Cognitions of three kinds can provoke these emotional reminiscences (Rimé, 2005; 2007): (1) representation of goals which were blocked by the emotion-eliciting situation (Carver & Scheier, 1990; Dembo, 1931; Klingler, 1975; Mandler, 1984; Martin & Tesser, 1989), (2) expectations, schemas, models, or self- and worldviews which were disconfirmed by this situation (e.g., Epstein, 1990, 1991; Janoff-Bulman, 1992; Horowitz, 1976, 1979; Taylor, 1983), (3) unmodified appraisal of the encoded emotional situation—if the person's appraisal of this memory

duplicates the initial appraisal of the situation, the same emotion is triggered every time the memory is accessed. In order to reduce or eliminate the cognitive perseveration (mental rumination, intrusive thoughts, intrusive imagery...) elicited by the negative episode, and thus to achieve emotional recovery, the emotion regulation should thus turn off each of these various memory-sustaining cognitions. This requires completion of the corresponding cognitive tasks which can be listed as (1) abandonment of frustrated goals, and/or reorganization of the hierarchy of motives, (2) modification of one's models and schemas; integration of new information in personal representations and theories of reality, (3) developing the cognitive work and social communication proper to restore the symbolic system, and (4) engaging in cognitive reframing and reappraisal of the remembered eliciting circumstances. Contributions from other persons can be critical in this process.

Socio-affective impact

Negative emotional episodes have important collateral effects. They involve a momentary destabilization of the person which elicits strong feelings of anxiety, insecurity, helplessness, estrangement, alienation, loss of self-esteem, etc. Such effects result from the unattainment of goals, the disconfirmation of expectations or schemas, the shattering of symbolic constructions and so forth. Whereas in current life, individuals behave in a context of apparent order and meaning, emotional events disconfirm their expectations, models, and world views and thus undermine this delicate architecture. Traumatic situations have been shown to be particularly deleterious in this regard (Epstein, 1973, 1990; Janoff-Bulman, 1992; Parkes, 1972). But any emotion has some impact on this symbolic architecture because emotion precisely develops at its fissures—or where things are unexpected and/or go out-of-control (Corsini & Rimé, 2009). This temporary destabilization of the person goes generally overlooked because it is confounded with the emotional impact itself. Yet we strongly argue that these are two different things and that they imply very distinct regulation modes. Whereas buffering the cognitive impact of an emotion requires the cognitive regulation modes just mentioned, buffering the person's destabilization and feelings of distress specifically requires the active supportive contribu-

tions from others, or socio-affective regulation modes. Thus, negative experiences open upon a quest for (1) receiving appeasement, comforting, love, care, availability, proximity, and/or physical contact (e. g. Bowlby, 1969; Harlow, 1959), (2) receiving concrete material help and assistance manifested in someone's actions (e. g. Stroebe & Stroebe, 1996; Thoits, 1984), (3) receiving social support when developing actual behavior or action, (4) receiving social recognition and validation, listening and understanding, unconditional acceptance and social integration (e. g. Wortman & Lehman, 1985), and (5) receiving support from others, reassurance, and expression of esteem (e. g. Epstein, 1973).

We argue that the feelings of relief and perceived benefits reported by participants after the sharing of a negative emotion precisely result from the socio-affective responses they received from their sharing targets. Relief and benefits both result from a socially mediated alleviation of the feelings of insecurity, anxiety, and helplessness aroused by a negative emotional episode. As people are indiscriminate about the multifaceted impact of an emotion, they equate emotional relief and emotional recovery, and the benefits they perceive from talking out emotion in an interpersonal context thus feed up gross beliefs that sharing is helpful.

What is really regulated in social sharing situations?

Negative emotion-inducing situations such as goal-blocking were consistently demonstrated to immediately stimulate an enhanced concentration on the unattained goal, with invigoration and repetitive efforts (e.g., Dembo, 1931; Klinger, 1975; Martin & Tesser, 1989). Only in the long run, and often after some depressive phase, are people likely to reconsider the situation and their cognitive appraisal of this situation. In other words, early after an emotion—which is precisely when most sharing takes place—people generally refuse to abandon their frustrated goals, they do not consider modifying their hierarchy of motives, they stick to their existing schemas, they do not want to change their representations, they stand by their initial appraisal of the emotional situation, they do not feel ready to reframe it nor to change their perspective. In sum, in their early social sharing of a negative episode, people are relatively impervious to cognitive regulation modes.

Rather, investigating social sharing interactions revealed a typical interpersonal dynamic to develop when an emotion is socially shared (Christophe & Rimé, 1997). To sum up what was observed, Person A, who experienced an emotion, shares it with B. The latter manifests a marked interest for the shared content and this stimulates Person A in expressing emotion more and more. Consequently, emotional arousal is activated in Person B. A reciprocal stimulation of emotion thus develops among interactants and leads to an enhanced empathy in Person B. The latter then experiences a willingness to help and support Person A. The higher the emotional intensity of the shared episode, the more B gives up using verbal expression and switches to a nonverbal communication mode, with body contact or touching. As a result, B's liking for A increases. Similarly A, who is the focus of B's attention, interest, empathy, and support, necessarily experiences enhanced liking for the latter. This suggests that sharing emotion is effective in bringing narrator and listener closer to one another. As sharing addressees are predominantly intimates, the sharing process can maintain, refresh, and strengthen intimacy. Self-disclosure studies led to very similar conclusions (e.g., Reis & Patrick, 1996). Meta-analytic data confirmed that people who engage in intimate disclosures tend to be liked more than people who disclose at lower levels and that additionally, people like others as a result of having disclosed to them (Collins & Miller, 1994). That emotion is a crucial ingredient in this regard was stressed by Laurenceau et al. (1998 p. 1238) who observed that: "*self-disclosure of emotion emerged as a more important predictor of intimacy than did self-disclosure of facts and information*".

In sum, though negative emotional experiences elicit both cognitive and socio-affective needs, the data just reviewed lead to conclude that as it develops naturally, the social sharing of emotion essentially favors socio-affective processes. Both narrators' demands and targets' responses concur to this conclusion. Narrators are keen to receive socio-affective responses from intimate targets. Social sharing interactions precisely stimulate such responses among listeners and they therefore end up in bringing interactants closer to one another. This is ideally suited for buffering the destabilizing effects resulting from a negative emotional episode. There likely lies the source of the important benefits nar-

rators generally report from sharing a negative experience. Nothing would preclude listeners from providing socio-cognitive responses and thus, the possibility exists for such situations to contribute to emotional recovery. However, the elements considered above clearly suggested that spontaneous sharing would generally not incline in feeding the cognitive route. This can explain why naturally occurring sharing was not found predictive of emotional recovery. In case of severe negative emotional experience, obviously, ample space is thus open to professional intervention which would focus on the cognitive processing of the emotional episode.

Testing the model

The reasoning followed so far thus led to tell apart two types of regulation tasks resulting from exposure to a negative event. A first one entails the cognitive work requested to deal with cognitions likely to sustain the signalling function of emotion, and thus to cause emotional reminiscences. It involves abandonment of the frustrated goals, reorganization of one's hierarchy of motives, accommodation of models and schemas, recreation of meaning, assimilation through reframing or reappraisal of the event. A second regulation task comprises the socio-affective work needed to buffer the destabilization resulting from exposure to a negative episode. It aims at obtaining from others responses involving help, support, comfort, consolation, legitimization, attention, bonding, and empathy. A person performing the cognitive work involved in the first regulation task should achieve emotional recovery. A person who meets the socio-affective responses involved in the second regulation task would not achieve emotional recovery. Yet, this person would nevertheless experience marked positive feelings due to a reduction of the destabilization distress caused by the negative emotional experience. Studies tested various aspects of this model by manipulating responses adopted by the listener in emotional sharing interactions (Nils & Rimé, 2009). In a random assignment, listeners adopted either a socio-affective responding or responses proper to prompt cognitive work by the sharing person. Predictions were as follows.

Socio-affective responses

If listeners adopt socio-affective responses, should emotional recovery follow for the initiator? The

model predicts a negative answer. Emotional feelings related to the shared episode could even increase temporarily as an effect of emotion reviving. Consequently, mental rumination, intrusive thoughts and the need for sharing may be enhanced in the period which immediately follows a sharing round. Should changes in cognitions and motivations result from this socio-affective sharing? A negative answer is implied by the model. Indeed, the initial appraisal of the event would be left unchanged, frustrated goals would stay at the foreground, gaps in representations and schemas would not be fulfilled, and nothing would have contributed constructively to the search for meaning elicited by the episode. Should the destabilizing impact of the episode be buffered? The model predicts a positive answer. After the sharing session, the initiator is expected to report feelings of being recognized, validated, supported, impression of relief, reduction of loneliness, feeling of social integration as well as a strengthening of shared beliefs. It should be stressed, however, that these effects are at risk of being only temporary. As emotional recovery failed to be achieved in such an interaction, the emotional impact of the episode can persist and may reactivate the destabilization. This is probably what explains observations according to which despite recurrent sharing, people who failed to recover from a given emotional experience keep manifesting the need to share it.

Cognitive responses

If listeners adopt responses prompting cognitive work, should emotional recovery follow for the initiator? The model answers positively and thus predicts a subsequent reduction in mental rumination, intrusive thoughts and need for sharing. Would change in cognitions and motivations be recorded after such social interactions? Yes indeed, according to the model. There are indeed chances that, due to the prompted cognitive work, the initial appraisal of the event would be modified, that frustrated goals would be abandoned, that gaps in representation and schemas would be fulfilled, and that the search for meaning would be brought to completion. Should the destabilizing impact of the episode be buffered? The model proposes a negative answer. Nothing in these cognitive responses condition would elicit feelings of being recognized, validated, and supported. There would be no re-

duction of loneliness, and no enhancement of feeling of integration. There would be no strengthening of shared beliefs.

Illustration

In one of the experiments (Nils & Rimé, 2009), volunteer students were individually induced a negative emotional state using a movie clip. Immediately after the movie, participants shared their movie experience with a friend of theirs who came to the lab at the same time. Friends were used as targets because social sharing studies repetitively showed that sharing very generally addresses friends. While the participant watched the movie, the friend was instructed to hold a systematic attitude in the sharing session. In one condition, the friend had to maintain an empathetic attitude, which corresponded to a socio-affective responding. In a second condition, the friend had to manifest positive reframing, which corresponded to one modality of cognitive responding. In a third, control condition, the friend had to hold a neutral attitude. Dependent variables were measured first immediately after the sharing session, and then another time 48 hours later, after reexposure to movie. Participants completed scales assessing emotional, cognitive and social variables with respectively, emotional distress, beliefs and world views, and loneliness scale.

Results showed that movie-related emotional distress was significantly lower in the cognitive condition than in the two other ones and this effect was again observed after reexposure to the movie, thus confirming that a cognitively oriented sharing brings emotional recovery. In addition, both after sharing and after movie reexposure, beliefs and world views which were challenged by the movie content (i. e., scenes of human cruelty toward animals), were significantly less dampened in the cognitive condition than in the two other ones, thus confirming that a cognitively oriented sharing contributes to the reconstruction of assumptions. Finally, both after sharing and after movie reexposure, loneliness scores were much lower in the socio-affective condition than in the two other ones, thus confirming the interpersonal and social integration benefits brought up by a socio-affectively oriented sharing.

Conclusions

Altogether, these results and those from other experiments were quite consistent with the model.

They confirmed that when social sharing situations open upon alternative cognitive resources such as positive reappraisal, threat minimization, or regulation responses, they can attenuate emotion and rumination. Results also demonstrated that a validating or supporting confederate provoked no effects, or only weak ones, on movie-related emotional arousal and rumination. However, in line with the model, these participants rated their confederate as more similar, friendlier and more empathic than the challenging or cognitive reframing confederate. In other terms, the validating confederate fulfilled socio-affective needs better, but did not help to decrease movie-related emotional arousal and rumination. It thus seems that in conformity with the model, prompting cognitive responses in an emotion sharing situation can produce the recovery effect which former studies centred on mere social sharing failed to evidence. It also seems that when listeners adopt socio-affective responses, the distress or destabilization elicited by the shared negative experience can be relieved, at least for some time.

General conclusions

Investigating the social sharing of emotion revealed important characteristics of emotion which stand in sharp contrast with common assumptions. First, emotion is not a rapidly vanishing state bound to disappear as soon as emotional circumstances ended. Emotion impregnates the subsequent life of affected persons. This impact can be long-lasting: the higher the intensity of the experience, the stronger its hold on later life. Second, contrarily to common views, emotion is in no manner antagonist to cognition. In the present context, emotions appeared at the service of cognitive consistency and of meaning production. They signal the occurrence of cognitive discrepancies between assumed state of the world and the current experience. They also exert a continuous motivational pressure upon the person in the direction of discrepancy reduction. Third, we observed that emotion is in no manner an internal process constrained within the boundaries of an affected individual. When they experience an emotion, people turn to others. An emotional experience elicits its sharing. Abundant data suggested that virtually every emotion entails such a social effect and that emotional experiences failing to induce it really are exceptions rather than the

rule. The available evidence now suggests that social responses following emotion can safely be added to the various manifestations—facial-expressive, physiologic, behavioral, cognitive and phenomenal—usually considered as the prototypical features of emotional responding. Fourth, social sharing targets were found to share what they heard with further targets and they thus initiate a process of propagation of the shared experience. Successive targets inform one another of what happened to a given member of their social network. At the same time, they feed up the socially shared knowledge about emotional events and emotional responding. Finally, social consequences of emotion were found to go beyond these manifestations of communication and interpersonal propagation. Because sharing emotions arouses similar emotions among social targets, sharing ends up in strengthening social bonds between interactants. The social sharing of emotion was thus revealed a particularly powerful tool for enhancing social integration. Interpersonal and collective consequences of such observations await further empirical developments.

References

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Archer, R. L., & Berg, J. H. (1978). Disclosure reciprocity and its limits: A reactance analysis. *Journal of Experimental Social Psychology, 14*, 527-540.
- Arendt, M., & Elklit, A. (2001). Effectiveness of psychological debriefing. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 104*, 423-437.
- Bawnes Baldwin, D. A., & Moses, L. J. (1996). The ontogeny of social information gathering. *Child Development, 67*, 1915-1939.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bryant, F. B. (1989). A four factor model of perceived control: Avoiding, coping, obtaining, and savoring. *Journal of Personality, 57*, 773-797.
- Cantril, H. (1950). *The why of man's experience*. New York: Mac Millan.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review, 97*, 19-35.
- Christophe, V. & Rimé, B. (1997). Exposure to the social sharing of emotion: Emotional impact, listener responses and the secondary social sharing. *European Journal of Social Psychology, 27*, 37-54.
- Christophe, V. (1997). *Le partage social des émotions du point de vue de l'auditeur*. [Social sharing of emotion under the angle of the listener]. Unpublished doctoral dissertation, Université de Lille III, France.
- Collins, N. L., & Miller, L. C. (1994). Self-Disclosure and liking: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 116*, 457-475.
- Collins, R. (2004). Rituals of solidarity in the wake of terrorist attack. *Sociological Theory, 22*, 53-87.
- Corsini, S. & Rimé, B. (2007). *Everyday emotional events and basic beliefs*. Manuscript submitted for publication.
- Cottrell, N. B. & Epley, S. W. (1977). Affiliation, social comparison, and socially mediated stress reduction. In J. M. Suls & R. L. Miller (Eds.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 43-68). Washington, DC: Hemisphere.
- Curci, A., & Bellelli, G. (2004). Cognitive and social consequences of exposure to emotional narratives: Two studies on secondary social sharing of emotions. *Cognition and Emotion, 18*, 881-900.
- Dembo, T. (1931). Der anger als dynamisches problem [Anger as a dynamic problem]. *Psychologische Forschung, 15*, 1-144.
- Dyregrov, A. (1997). The process in psychological debriefings. *Journal of Traumatic Stress, 10*, 589-605.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited, or a theory of a theory. *American Psychologist, 28*, 404-416.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L. Pervin (Ed.). *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 165-192). New York: Guilford Press.
- Epstein, S. (1991). The self-concept, the traumatic neurosis, and the structure of personality. In D. Ozer, J. M. Healey, Jr., & A. J. Stewart (Eds.), *Perspectives on personality* (Vol. 3, Part A, pp. 63-98). London: Jessica Kingsley Press

- Finkenauer, C. & Rimé, B. (1998a). Socially shared emotional experiences vs. emotional experiences kept secret: Differential characteristics and consequences. *Journal of Social and Clinical Psychology, 17*, 295-318.
- Finkenauer, C. & Rimé, B. (1998b). Keeping emotional memories secret: Health and subjective well-being when emotions are not shared. *Journal of Health Psychology, 3*, 47-58.
- Frattaroli, J. (2006). Experimental Disclosure and Its Moderators: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 132*, 823-865
- Frijda, N. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. (2006). *The laws of emotion*. Mahaw, NJ: Erlbaum.
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 228-245.
- Gortner, E.M. & Pennebaker, J. (2003). The archival anatomy of a disaster: media coverage and community-wide health effects of Texas A&M bonfire tragedy. *Journal of Social and Clinical Psychology, 22*, 580-603.
- Harber, K. D. & Cohen, D. J. (2005). The emotional broadcaster theory of social sharing. *Journal of Language and Social Psychology, 24*, 382-400.
- Harlow, H. F. (1959, June). Love in infant monkeys. *Scientific American, 200*, 68-74.
- Herbette, G. & Rimé, B. (2004). Verbalization of emotion in chronic pain patients and their psychological adjustments. *Journal of Health Psychology, 9*, 661-676.
- Herbette, G. (2002). *Chronic Illness and the response of others: Emotional, cognitive, and social aspects*. Unpublished doctoral dissertation, Catholic University of Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Horowitz, M. J. (1969). Psychic trauma: Return of images after a stress film. *Archives of General Psychiatry, 20*, 552-559.
- Horowitz, M. J. (1992). *Stress response syndromes*. Northvale, NJ: Jason Aronson (original work published 1976).
- Horowitz, M. J. & Becker, S. S. (1971). Cognitive response to stress and experimental demand. *Journal of Abnormal Psychology, 78*, 86-92.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions. Towards a new psychology of trauma*. New York: The Free Press.
- Kelly, G. A. (1955). *A theory of personality: A psychology of personal construct*. New York: Norton.
- Kennedy-Moore, E. & Watson, J. C. (1999). *Expressing emotion: Myths, realities, and therapeutic strategies*. New York: Guilford Press.
- Klinger, E. (1975). Consequences of commitment to and disengagement from incentives. *Psychological Review, 82*, 1-25.
- Kulik, J. A., Mahler, H. I. M., & Moore, P. J. (1996). Social comparison and affiliation under threat: Effects on recovery from major surgery. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 967-979
- Kulik, J. A., Mahler, H. I. M. & Earnest, A. (1994). Social comparison and affiliation under threat: Going beyond the affiliate-choice paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 301-309.
- Langston, C. A. (1994). Capitalizing on and coping with daily-life events: expressive responses to positive events. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1112-1125.
- Laurenceau, J.-P., Feldman-Barret, L., Pietromonaco, P. R. (1998). Intimacy as an interpersonal process : The importance of self-disclosure, partner disclosure, and perceived partner responsiveness in interpersonal exchanges. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1238-1251.
- Laurens, F. (2000). *La souffrance des infirmier(e)s : comment prévenir leur burn-out?* Mémoire de licence non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Lazarus, R. S. , Opton, E. M. ,Monikos, M. S. , & Rankin, N. O. (1965). The principle of short-circuiting of threat: Further evidence. *Journal of Personality, 47*, 909-917.
- Luminet, O., Bouts, P., Delie, F., Manstead, A. S. R., & Rimé, B. (2000). Social sharing of emotion following exposure to a negatively valenced situation. *Cognition and Emotion, 14*, 661-688.
- Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. New York: Norton.
- Martin, L. L., & Tesser A., (1989). Toward a motivational and structural theory of ruminative

- thought. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended Thought* (pp. 306-326). New York: Guilford.
- McCammom, S., Durham, T. W., Allison, E. & Williamson, J. E. (1988). Emergency workers' cognitive appraisal and coping with traumatic events. *Journal of Traumatic Stress*, *1*, 353-371.
- Mesquita, B. (1993). *Cultural variations in emotion: A comparative study of Dutch, Surinamese and Turkish people in the Netherlands*. Unpublished doctoral dissertation, University of Amsterdam, The Netherlands.
- Mitchell, J. T., & Everly, G. S. (1995). Critical incident stress debriefing (CISD) and the prevention of work-related traumatic stress among high risk occupational groups. In G. S. Everly & J. M. Lating (Eds.), *Psychotraumatology. Key papers and core concepts in post-traumatic stress* (pp. 267-280). New York: Plenum Press.
- Nils, F., & Rimé, B. (2009). Social sharing of emotion, listeners' responses and emotion regulation. Manuscript submitted for publication.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell
- Öhman, A., Flykt, A. & Esteves, F. (2001). Emotion drives attention: Detecting the snake in the grass. *Journal of Experimental Psychology: General*, *130*, 466-478.
- Paez, D., Rimé, B., & Basabe, N. (2005). Un modelo socio-cultural de los rituales: efectos y procesos psico-sociales de la participación en manifestaciones después del atentado del 11 de Marzo. *Revista de Psicología Social*, *17*, 369-375.
- Parkes, C. M. (1972). *Bereavement: Studies of grief in adult life*. London, UK: Tavistock Publications
- Pennebaker, J. W. (1989). Confession, inhibition and disease. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22, pp. 211-244). Orlando, FL: Academic Press.
- Pennebaker, J. W. & Beall, S. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, *95*, 274-281.
- Pennebaker, J. W. & Harber, K. (1993). A social stage model of collective coping: The Loma Prieta earthquake and Persian Gulf war. *Journal of Social Issues*, *49*, 125-145.
- Reis, H. T., & Patrick, B. C. (1996). Attachment and intimacy: Component processes. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 523-563). New York: Guilford Press.
- Rimé, B. (1989). Le partage social des émotions. In B. Rimé & K. Scherer (Eds.), *Les émotions* (pp. 271-303). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions [The social sharing of emotions]*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rimé, B. (2007). Interpersonal emotion regulation. In J. J. Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 466-485). New York: Guilford Publications.
- Rimé, B., Dozier, S., Vandenplas, C. & Declercq, M. (1996). Social sharing of emotion in children. In N. Frijda (Ed.), *ISRE 96. Proceedings of the IXth Conference of the International Society for Research in Emotion* (pp. 161-163). Toronto, Ontario: ISRE.
- Rimé, B., Finkenauer, C., Luminet, O., Zech, E., & Philippot, P. (1998). Social sharing of emotion: New evidence and new questions. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vol. 9, pp. 145-189). Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Rimé, B., Hayward, M. S. & Pennebaker, J. W. (1996). [Characteristics of recovered vs. unrecovered emotional experiences]. Unpublished raw data.
- Rimé, B., Mesquita, B., Philippot, P., & Boca, S. (1991a). Beyond the emotional event: Six studies on the social sharing of emotion. *Cognition and Emotion*, *5*, 435-465.
- Rimé, B., Noël, P., & Philippot, P. (1991b). Episode émotionnel, réminiscences cognitives et réminiscences sociales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *11*, 93-104
- Rimé, B., Philippot, P., Boca, S., & Mesquita, B. (1992). Long lasting cognitive and social consequences of emotion: Social sharing and rumination. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 3, pp. 225-258). Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Rimé, B., Yogo, M., & Pennebaker, J. W. (1996). [Social sharing of emotion across cultures]. Unpublished raw data.

- Rose, S., & Bisson, J. (1998). Brief early psychological interventions following trauma: A systematic review of the literature. *Journal of Traumatic Stress, 11*, 697-710.
- Schachter, S. (1959). *The psychology of affiliation*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Schaefer, A & Philippot, P. (2005). Selective effects of emotion on the phenomenal characteristics of autobiographical memories. *Memory, 13*, 148-160
- Scheff, T. J. (1979). *Catharsis in healing, ritual, and drama*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Shaver, P. & Klinnert, M. (1982). Schachter's theories of affiliation and emotion: Implications of developmental research. *Review of Personality and Social Psychology, 3*, 37-71.
- Shortt, J. W. & Pennebaker, J. W. (1992). Talking versus hearing about Holocaust experiences. *Basic and Applied Social Psychology, 13*, 165-179.
- Singh-Manoux, A. & Finkenauer, C. (2001). Cultural Variations in social sharing of emotions: An intercultural perspective on a universal phenomenon. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 647-661.
- Sroufe, L. A. & Waters, E. (1976). The ontogenesis of smiling and laughter: A perspective on the organization of development in infancy. *Psychological Review, 83*, 173-189.
- Strack, F. & Coyne, J. C. (1983). Shared and private reaction to depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 798-806.
- Stroebe W. et Stroebe M., (1996). The Social Psychology of Social Support. In E. T. Higgins and A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (pp. 597-621). New York and London: The Guilford Press.
- Tait, R. & Silver, R. C. (1989). Coming to term with major negative life events. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 351-382). New York: The Guilford Press.
- Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events. A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist, 38*, 1161-1173.
- Thoits, P. A. (1984). Coping, social support, and psychological outcomes. In P. Shaver (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 5, pp. 219-238). Beverly Hills: Sage.
- Van Emmerik, A. A., Kamphuis, J. H., Hulsbosch, A. M., & Emmelkamp, P. M. (2002). Single session debriefing after psychological trauma: A meta-analysis. *The Lancet, 360*, 766-771.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weick, K. (2001). *Making sense of the organization*. Malden, MA: Blackwell.
- Weisaeth, L. (1989). A study of behavioral responses to an industrial disaster. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 80* (Suppl. 355), 13-24.
- Wilkinson, C. B. (1983). Aftermath of a disaster: The collapse of the Hyatt Regency Hotel skywalks. *American Journal of Psychiatry, 140*, 1134-1139.
- Wortman, C. B., & Lehman, D R. (1985). Reactions to victims of life crises: Support attempts that fail. In I. G. Sarason & B. R. Sarason (Eds.), *Social support: Theory, research, and applications* (pp. 463-489). Dordrecht, The Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Yogo, M. & Onoe, K. (1998). *The social sharing of emotion among Japanese students*. Poster session presented at ISRE '98, The Biannual conference of the International Society for Research on Emotion, held in Wuerzburg, Germany, August 4-8, 1998.
- Zech, E. & Rimé, B. (2005) Is it talking about an emotional experience helpful? Effects on emotional recovery and perceived benefits. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 12*, 270-287.
- Zech, E. (2000). *The effects of the communication of emotional experiences*. Unpublished doctoral dissertation. Louvain-la-Neuve, Belgium: University of Louvain
- Zech, E., Ucros, C., Rimé, B., & DeSoir, E. (2002). *[The emotional impact of a train crash among federal police service personnel]*. Unpublished raw data.

El compartir social de las emociones. Regulación emocional

Bernard Rimé

Universidad de Lovaina, Lovain-la-Neuve, Bélgica

En una intersección urbana, un coche golpeó a dos jóvenes que iban en moto. Ambas víctimas, gravemente heridas, quedaron tendidas en el suelo. En un minuto, eran tantas las personas agolpadas en torno a ellas, que la ambulancia tuvo que detenerse a cierta distancia y los médicos tuvieron que abrirse paso a duras penas. El siguiente hecho fue particularmente llamativo: la mayoría de los testigos narraban a sus allegados con sus teléfonos móviles la emotiva escena que estaban presenciando. Esta observación anecdótica ilustra una característica fundamental de las personas que experimentan emociones. Estas personas sienten una necesidad imperiosa de compartir las emociones y hablar de ellas. Antes de que existieran los teléfonos móviles, esta necesidad se satisfacía inicialmente en el lugar del suceso. Los testigos hablaban entre sí y, cuando regresaban a casa, volvían a hablar de la escena con sus allegados. A esto es a lo que llamamos “compartir socialmente las emociones”. Bajo esta denominación, analizamos el proceso que tenía lugar en los minutos, las horas, los días o incluso las semanas o los meses siguientes a la vivencia de un episodio emocional. El estudio recoge la descripción del acontecimiento emocional, narrada en un lenguaje socialmente compartido por la persona que lo vivió, a un receptor determinado (Rimé, 1989; Rimé, Mesquita, Philippot y Boca, 1991a). En su versión completa, este compartir social de las emociones tiene lugar cuando las personas hablan abiertamente con una o más personas acerca de las circunstancias del acontecimiento que provocó la emoción y de sus propios sentimientos y reacciones emocionales frente al mismo. En sus versiones atenuadas, consiste en comunicaciones latentes o indirectas en las que el destinatario de la descripción sólo está presente de manera simbólica, como ocurre en el caso de las cartas o de los diarios.

En nuestra cultura, las emociones tienen un acusado sabor individualista. Se consideran experiencias esencialmente íntimas y privadas. En contraste con esta idea, el estudio realizado acerca del compartir social de las emociones indica que toda

experiencia emocional lleva inherente una respuesta social. Esta respuesta no sólo implica la necesidad de estar con otros, sino también la necesidad de conversar con ellos, contarles lo ocurrido y compartir con ellos los sentimientos y los pensamientos experimentados. En este capítulo, analizaremos en primer lugar las pruebas empíricas en apoyo de la idea de que, salvo raras excepciones, todas las emociones se comparten a nivel social. En segundo lugar, analizaremos otros documentos científicos sobre manifestaciones de este compartir social y estudiaremos quiénes son los destinatarios de la información compartida, cómo se propaga el compartir emocional por las distintas comunidades o grupos, y en qué circunstancias puede evitarse este proceso. En tercer lugar, analizaremos la evolución temporal del compartir social tras la vivencia de una experiencia emocional. En cuarto lugar, responderemos a la cuestión habitualmente planteada de si el simple hecho de compartir una emoción lleva consigo la recuperación emocional. Las pruebas empíricas de las que disponemos nos llevarán a contestar que no, aunque es indudable que el hecho de compartir las emociones nos aporta numerosos beneficios. Estas complejas conclusiones nos obligarán a profundizar más en el proceso del compartir social con el fin de comprender mejor sus causas y sus efectos. Por consiguiente, en quinto lugar nos preguntaremos por qué la gente comparte sus emociones, si es que lo hace, y en sexto lugar, analizaremos qué es lo que es necesario regular tras la vivencia de una experiencia emocional. Esto nos llevará a esbozar un modelo de lo que conlleva compartir una emoción, de las situaciones en las que puede aportar beneficios, y de cuáles pueden ser estos beneficios. Por último, examinaremos algunas pruebas empíricas del modelo propuesto.

Las emociones se comparten a nivel social: pruebas empíricas

Datos autobiográficos

Los primeros estudios que analizaron esta predicción se basaban en datos autobiográficos. Se pedía a los participantes en el estudio que recordaran y describieran brevemente una experiencia emocional de su pasado reciente correspondiente a una emoción básica determinada (por ejemplo: alegría, enfado, miedo, vergüenza o tristeza). A continuación, los participantes debían responder a preguntas acerca

del modo en que habían compartido dicho episodio: ¿Hablaron del episodio con otras personas? ¿Con quiénes? ¿Cuánto tiempo después de experimentar la emoción? ¿Con cuánta frecuencia? Rimé, Philippot, Boca y Mesquita (1992) analizaron ocho estudios independientes de este tipo. En ellos se recogían 1.384 episodios emocionales relatados por 913 participantes de edades comprendidas entre los 12 y los 72 años. Los datos recabados demostraron que, según el estudio, se habían compartido socialmente entre el 88% y el 96% de los episodios recogidos. El patrón típico del compartir emocional se iniciaba poco después del episodio, compartiéndose por primera vez las emociones durante el día en que tenía lugar el suceso en el 60% de los casos del conjunto de los estudios. Las respuestas típicas también indicaban que los participantes hablaban del acontecimiento “varias veces” con “diversas personas”, lo que sugiere que el compartir emocional constituye un proceso repetitivo en el que se ven involucrados diversos destinatarios. El alcance de este compartir emocional (es decir, el número de repeticiones y el número de receptores) aparecía positivamente correlacionado con el nivel de intensidad de la experiencia emocional: cuanto más intensa era la emoción, más habían hablado los participantes de ella. Aunque estos conjuntos de datos iniciales apoyaban firmemente la idea de que “toda emoción tiende a ser socialmente compartida”, podían estar excesivamente inflados, ya que es probable que los participantes recordaran selectivamente episodios que habían compartido socialmente. Con el fin de reducir el tiempo transcurrido entre el episodio emocional y la recolección de datos, se recurrió al método de los estudios basados en diarios.

Estudios basados en diarios

En los estudios basados en diarios, los participantes cumplimentaban cada noche durante un par de semanas un breve cuestionario antes de irse a la cama. Describían brevemente el hecho que más les había afectado aquel día, lo calificaban según escalas emocionales y a continuación respondían a preguntas sobre el suceso, entre las que había cuestiones sobre el compartir social. Mediante este procedimiento se reducía el riesgo de que los participantes se dejaran llevar por sesgos de selección y de reconstrucción y permitía recabar datos sobre emociones de la vida real, de intensidad reducida o moderada. Fueron varios los estudios que se reali-

zaron de este tipo (para más información, véase Rime, Finkenauer, Luminet, Zech y Philippot, 1998). Numerosos estudios autobiográficos previos demostraban que, en el 60% de los casos aproximadamente, las emociones se comparten durante el mismo día en el que se experimentan. Por consiguiente, se esperaba que los episodios emocionales diariamente descritos en los estudios basados en diarios se hubieran compartido, en un 60% de los casos aproximadamente, antes de la noche siguiente. Los resultados se ajustaron con precisión a esta predicción. De ello se desprende que las conclusiones de los estudios autobiográficos no parecían basarse en sesgos de selección o de reconstrucción de la memoria: las conductas tendientes a compartir socialmente las emociones parecen ser una consecuencia habitual de la exposición a emociones, aunque dicha exposición sea leve. Esta conclusión fue sometida a posteriores comprobaciones a través de estudios de “seguimiento” en los que los investigadores “preseleccionaban” una experiencia emocional concreta y a continuación investigaban la forma en que se compartía dicha experiencia tras su acaecimiento. Mediante este procedimiento se evitaba cualquier tipo de sesgo de selección en los participantes en el estudio.

Procedimientos de seguimiento

Los investigadores del estudio se ponían en contacto con los participantes en el mismo cuando éstos últimos habían vivido alguna experiencia emocional intensa y, a continuación, se les hacía un seguimiento durante varias semanas. En los seis estudios, los episodios emocionales escogidos consistieron, respectivamente, en: (a) el fallecimiento de un ser querido; (b) un examen importante; (c) la primera donación de sangre; (d) la asistencia a la disección de un cadáver humano entre estudiantes de medicina; (e) la ejecución de la primera disección; (f) el primer parto de madres jóvenes (Rimé et al., 1998). En cada uno de estos estudios, los cuestionarios de seguimiento evaluaban la frecuencia con la que los participantes compartían socialmente sus emociones inmediatamente después de experimentarlas y, de nuevo, a intervalos periódicos posteriores. Todos los estudios de seguimiento arrojaron resultados perfectamente compatibles con conclusiones de análisis previos. En cada una de las seis cohortes, los participantes compartieron socialmente sus emociones a lo largo de la semana siguiente al episodio

emocional en porcentajes que se correspondían estrechamente con los de los estudios autobiográficos (es decir, en torno al 90% de los casos del conjunto de los estudios). En conjunto, estos resultados en los que se habían eliminado los sesgos selectivos de memoria confirmaron que aquellos que experimentaban emociones, las compartían a nivel social.

Datos experimentales. Dado que esta propuesta implica claramente una relación causal, debían realizarse pruebas experimentales. Así pues, en laboratorio se provocaron tres experiencias de intensidad emocional exponiendo a los participantes a extractos de cortometrajes (3 minutos) de intensidades elevada, moderada y reducida. Se demostró que los cortometrajes eran comparables según la emoción provocada (Luminet, Bouts, Delie, Mansstead y Rimé, 2000). En los tests participaban estudiantes voluntarios, cada uno acompañado de un amigo. De manera aleatoria, se escogía a un miembro de cada pareja para que viera uno de los cortometrajes, mientras que el otro realizaba una tarea dirigida en otra sala. Tras el cortometraje, se reunía al participante escogido y a su amigo en una sala de espera para que hablaran en privado. Discretamente, se grababa su conversación. A continuación, unos jueces independientes clasificaban las grabaciones según el tiempo de conversación dedicado al cortometraje y según la proporción de palabras referidas al mismo. Tres experimentos distintos basados en este modelo indicaron que, en comparación con los participantes en las otras dos situaciones emocionales, las personas expuestas al cortometraje de situaciones emocionales intensas hablaban más de su experiencia. Otros estudios revelaron que cuanto más se conmovían los participantes por los cortometrajes, más hablaban de ello en la sala de espera. En uno de los estudios, los participantes volvieron al laboratorio dos días después y calificaron su manera de compartir sus emociones en la vida real durante el periodo transcurrido. Los resultados coincidían con los de las salas de espera, de modo que apoyaban su validez ecológica.

Conclusiones generales

Los estudios demostraron sistemáticamente que el proceso del compartir social se inicia poco después del acaecimiento del suceso emotivo, y que las emociones se comparten con diversos receptores. La generalidad de estas consecuencias sociales de la emoción quedó ampliamente respaldada (para más

información, véase Rimé et al., 1992, 1998). Este compartir social de las emociones tenía lugar con independencia de la edad y el sexo de las personas. En contra de los estereotipos habituales, se demostró que las mujeres no eran más propensas a compartir sus emociones que los hombres. Además, ni el tipo de emoción básica provocada ni la valencia emocional afectaron a la proporción o alcance del compartir social de las emociones. Emociones de miedo, enfado o tristeza, se compartieron con la misma intensidad que emociones como la alegría o el amor. No obstante, tal y como se expondrá más adelante, las emociones de vergüenza y culpabilidad constituyeron la excepción y se compartieron en menor grado (Finkenauer y Rimé, 1998a). Diversos estudios transculturales han demostrado que la tendencia a compartir socialmente las emociones es similar entre las distintas muestras europeas (por ejemplo: Bélgica, Francia, Holanda, el País Vasco en España, Italia) (Rimé et al., 1998), entre muestras de inmigrantes en Europa (de Surinam o Turquía) (Mesquita, 1993), y entre poblaciones tan distintas como las asiáticas (Corea del Sur, Singapur, India, Japón) (por ejemplo, Singh-Manoux y Finkenauer, 2001; Yogo y Onoe, 1998) y las estadounidenses (por ejemplo, Rimé, Yogo, y Pennebaker, 1998). Sin embargo, el modo de compartir las emociones es claramente distinto. Tanto la latencia, como la repetición y el tipo de receptor varían considerablemente según las culturas (véase, Singh-Manoux y Finkenauer, 2001).

Manifestaciones del compartir social de las emociones

Receptores del compartir social de las emociones

¿Quiénes son los receptores que escogen las personas para compartir sus emociones? Resultan interesantes las tendencias que se revelaron con respecto a los receptores en la comparación entre grupos por edades (Rimé et al. 1991a, 1991b, 1992; Rimé, Dozier, Vandenplas y Declercq, 1996). Se demostró que los niños de edades comprendidas entre los 6 y los 8 años que escuchaban una narración emotiva, prácticamente no compartían dichas emociones con compañeros de su clase. Sin embargo, la mayoría de ellos compartió el episodio con sus padres una vez de vuelta en casa. En este grupo de edad, fue excepcional la inclusión de otros miembros de la familia como receptores de la comunica-

ción emocional. Los preadolescentes (8 a 12 años de edad) fueron objeto de estudio tras un juego nocturno en un campamento de verano que, según las calificaciones de los niños, había provocado en ellos emociones de intensidad moderada. Regresaron a sus casas al día siguiente. Tres días después, las calificaciones de los padres con respecto a la tendencia de sus hijos a compartir las emociones desde que finalizó el campamento, demostraron que el juego nocturno había sido compartido por el 97% de los participantes en el estudio. Asimismo, quedó demostrado que los padres eran los receptores de preferencia en este grupo de edad (la madre, en un 93%, y el padre, en un 89% de los casos). Los hermanos constaron como receptores en un 48% de los casos, los mejores amigos en un 33% de los casos, los compañeros en un 37% de los casos, y los abuelos tan sólo en un 5% de los casos. En el grupo de adolescentes (12 a 18 años de edad), los familiares, especialmente los padres, fueron, con diferencia, los receptores más mencionados, tanto entre los chicos como entre las chicas. Los amigos concentraron en torno a un tercio de ese compartir emocional. Raramente se mencionó a novios y novias, o bien porque no existían, o bien porque aún no eran considerados como posibles receptores. Sin embargo, en las cohortes de mayor edad, adquirían cada vez mayor importancia los novios/novias y las mejores amigas (del sexo femenino). Raramente se mencionó a otras personas como receptoras. Entre adultos jóvenes (18 a 33 años de edad), el papel de los familiares quedaba considerablemente reducido, especialmente entre los varones. Sin embargo, en ambos sexos, los cónyuges y las parejas desarrollaban un papel importante como receptores, y los amigos conservaban el papel desarrollado entre los adolescentes. La importancia de los familiares como receptores volvía a decrecer entre los adultos de mediana edad (40 a 60 años), quizá debido en parte a que los padres ya no estaban. Además, descendía considerablemente la importancia de los amigos entre los participantes del sexo masculino, aunque no entre las mujeres. En este grupo de edad, sobresalían notablemente como receptores los cónyuges y las parejas. Entre los varones en particular, su cónyuge o pareja constituía su receptor exclusivo en más de tres cuartos de la muestra. Los datos recabados entre personas mayores (65-95 años de edad) reproducían los resultados del grupo anterior. A partir de la edad adulta, los cónyuges y

las parejas se convirtieron en los principales receptores (más del 75%), seguidos de los familiares (más del 30%) y los amigos (en torno al 20%). Tal y como hemos mencionado anteriormente, raramente se mencionaba a otros tipos de receptores, como extraños o compañeros profesionales (en menos del 5% de los casos).

Estas conclusiones están sometidas a ciertas reservas en lo que respecta a experiencias que se desarrollan en un entorno con mayor componente laboral que personal. Se preguntó a empleados de enfermería hospitalaria destinados en unidades de emergencia o de cuidados coronarios con quién compartían los episodios emocionales que experimentaban en el trabajo. Los resultados indicaron que los compañeros y otros profesionales eran, en este caso, los principales receptores (Laurens, 2000; Zech, Ucros, Rimé y De Soir, 2002). También se incluía en este proceso a los más allegados, pero en menor medida.

El compartir social secundario de las emociones

El estudio sobre el “compartir social secundario de las emociones” arrojó argumentos adicionales en apoyo de la conclusión general de la tendencia a compartir socialmente las emociones. El hecho de escuchar una narración emotiva es, por sí mismo, un hecho emotivo (Archer y Berg, 1978; Lazarus, Opton, Monikos y Rankin, 1965; Shortt y Pennebaker, 1992; Strack y Coyne, 1983). Si el hecho de experimentar emociones provoca una tendencia a compartirlas, los receptores de una narración emotiva compartida deberían, en principio, acudir a un tercero y compartir lo escuchado. En otras palabras, al compartir social “primario” de las emociones debería seguirle un “compartir social secundario de las emociones”. En uno de los estudios concebidos para evaluar esta predicción (Christophe y Rimé, 1997), los participantes debían recordar una narración reciente de sus allegados que se asemejara a alguna de las veinte situaciones enumeradas en una lista. De manera aleatoria, se les facilitó una lista de situaciones emotivas de baja intensidad (es decir, del nivel más bajo de una escala de situaciones de la vida normal), de intensidad moderada (es decir, del nivel más alto de esa misma escala), o de intensidad elevada (es decir, una lista de situaciones provocadoras de estrés postraumático). A continuación, calificaban su interacción social secundaria con respecto al episodio recordado. En confirma-

ción de la predicción, este compartir social secundario fue mencionado por la mayoría de los participantes (en conjunto, en un 78% de los casos), sin diferencias significativas en función de las distintas situaciones. No obstante, al igual que ocurría con el compartir social primario, la frecuencia del compartir social secundario dependía de la intensidad emocional del episodio escuchado. Cuanto mayor era la intensidad emocional de las situaciones, más se repetía el compartir social secundario y más numerosos eran los receptores. Estas observaciones quedaron reproducidas y ampliadas en un estudio de Curci y Bellelli (2004).

Propagación del compartir social de las emociones

Dado que el receptor de una narración emocional secundaria experimenta emociones al escuchar, esta interacción secundaria debería estar seguida de un *compartir social terciario*. Christophe (1997) descubrió que un tercio de los participantes que escuchaban las experiencias en una interacción emocional secundaria, las compartían de nuevo con diversos receptores, mientras que otro tercio de los participantes tan sólo las compartían con un receptor. Por consiguiente, en dos tercios de los receptores de una interacción secundaria se verificó un compartir social terciario de las emociones. Esto significa que una situación emocional desencadena la difusión de información emocional entre redes sociales. Así pues, cuando una situación emocional de cierta intensidad afecta a una persona, en las horas posteriores al suceso, 50 o 60 miembros del entorno de dicha persona adquirirán conocimiento de aquélla a través del proceso en cadena del compartir social. Un estudio de campo llevado a cabo con una muestra de 33 estudiantes universitarios que habían visitado un depósito de cadáveres hospitalario confirmó la realidad de la deducción anterior (Harber y Cohen, 2005). La intensidad de las reacciones emocionales de los estudiantes ante dicha visita resultó ser predictiva del número de personas con las que compartieron sus emociones (compartir primario), del número de personas con las que las compartieron sus amigos (compartir secundario), y del número de personas con las que las compartieron los amigos de sus amigos (compartir terciario). El estudio demostró que en el plazo de 10 días, casi 900 personas habían adquirido conocimiento de la situación a través de este proceso en cascada del compartir social de las emociones.

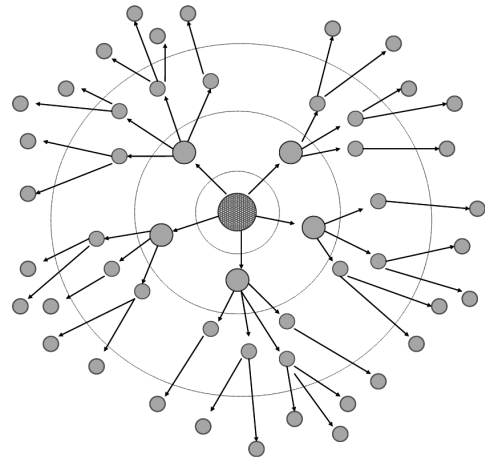


Figura 1. La propagación emocional del compartir social después de un episodio emocional privado: en el centro de la gráfica, algunos experimentan una emoción y la comparten con una serie de personas íntimas. Cada uno de los que lo reciben, comparten el episodio escuchado con alguno de sus íntimos en un proceso de compartir social secundario. Estos últimos, a su vez, vuelven a propagar la narración en un intercambio social terciario (ver Rimé, 2005).

¿En qué casos se evita este compartir social de las emociones?

Por supuesto, con independencia de los diversos argumentos que apoyan la regla general de la tendencia a compartir socialmente las emociones, existen excepciones. A este respecto, analizaremos dos casos documentados: (1) los episodios emocionales que se mantienen en secreto, y (2) las restricciones o limitaciones sociales impuestas por otros en la tendencia a compartir una emoción. Así como los datos indican que alrededor del 90% de las emociones se comparten socialmente, también indican que una pequeña, pero consistente, proporción de ellas no se comparten. ¿Por qué motivo no se comparten estas últimas? Comparando los recuerdos emocionales que se compartían y los que se mantenían en secreto, Finkenauer y Rimé (1998a) observaron que ni la intensidad de la emoción experimentada en el momento del suceso, ni la intensidad de la emoción aún experimentada en el momento de narrarla, diferenciaban las experiencias compartidas de las no compartidas. Además, las experiencias emocionales no compartidas no tenían ni más ni menos valencia negativa que las compartidas. Si ni la intensidad emocional ni la valencia sirven para predecir el secreto emocional, ¿existen otras características de las expe-

riencias emocionales que sí puedan predecirlo? En dos estudios independientes se demostró que las experiencias emocionales no compartidas provocaban sentimientos de vergüenza y culpa más intensos que las compartidas. Estos hallazgos, por consiguiente, apoyaron la idea de que cuando una situación emocional provoca emociones sociales como la vergüenza y la culpabilidad, éstas últimas pueden contrarrestar la poderosa tendencia a compartir las emociones.

Aunque la emoción provoca la necesidad de compartirla socialmente, es posible que el entorno social no se muestre receptivo. Diversos estudios sobre la respuesta social ante traumas colectivos mostraron que los niveles de interacción social emocional y de muestras de solidaridad aumentan en la comunidad afectada durante las dos o tres semanas posteriores al suceso traumático. Tras esta fase de emergencia, se observa generalmente un marcado descenso; la solidaridad continúa manifestándose a un nivel elevado durante un mes más. Dos meses después del suceso, las muestras de solidaridad empiezan a experimentar un paulatino declive y la interacción emocional espontánea desaparece (Pennebaker y Harber, 1993; Gortner y Pennebaker, 2003; Collins, 2004). En esta fase, las personas que continúan dispuestas a compartir su experiencia son rechazadas. Por consiguiente, la receptividad puede actuar en contra de la propensión a compartir emociones, un fenómeno que Pennebaker y Harber (1993) acuñaron con el término de “restricción social”. A menudo, tanto los enfermos como las víctimas de sucesos trascendentales, se encuentran enfrentados a restricciones sociales. En entrevistas con enfermos aquejados de dolores crónicos, la falta de comprensión y la falta de escucha de sus allegados constaban entre las dificultades que citaban con mayor frecuencia (Herbette, 2002; Herbette y Rimé, 2004). Deberíamos concluir aquí que a pesar de que la necesidad de compartir emociones es especialmente apremiante entre enfermos graves, sus receptores potenciales imponen a menudo restricciones sociales a este respecto.

Evolución temporal del compartir social de las emociones

¿Cuál es el sino del compartir emocional? ¿Cuándo dejan las personas de hablar sobre una misma experiencia emocional? ¿En qué condiciones siguen hablando acerca de un suceso determinado?

Reminiscencias emocionales y su extinción

Inmediatamente después del episodio, las experiencias emocionales se reproducen de manera recurrente en la memoria operativa, por lo que además de impulsar una actividad cognitiva a través de la rumiación mental de dicha experiencia, activan la necesidad de compartirla. La fenomenología de la experiencia vivida regresa así a la conciencia. A medida que pasa el tiempo, las reminiscencias emocionales pasan a ser menos frecuentes y el impacto de la experiencia vivida sobre la adaptación emocional de momentos posteriores pasa a ser progresivamente insignificante. Por ejemplo, una semana después de un examen importante, el 100% de los estudiantes que lo hicieron seguían hablando de él; dos semanas después, seguía haciéndolo el 94% de ellos; sin embargo, tres semanas después, el porcentaje había descendido hasta el 50% (Rimé et al., 1998). Es importante resaltar que la inclinación de esta extinción depende de la intensidad inicial de la experiencia emocional: cuanto más intensas son las emociones, menor será la tendencia de extinción generada. En función de la intensidad emocional del suceso, la extinción puede presentarse en horas, días, semanas, meses o incluso años. Tait y Silver (1989) pidieron a una muestra de personas que informaran sobre el impacto emocional que ejercía sobre ellas en aquellos momentos el “peor acontecimiento de sus vidas”. Aunque los acontecimientos así recabados habían tenido lugar, de media, hacía más de 22 años, seguían provocando reminiscencias en aproximadamente la mitad de la muestra.

La memoria latente y la reactivación

Cuando las reminiscencias han alcanzado su última etapa evolutiva, constituyen lo que podría denominarse “memoria latente”. Dichos recuerdos ya no tienen impacto sobre la adaptación emocional del momento. Sin embargo, “latente” significa que es posible que la memoria de una experiencia emocional no se desvanezca jamás por completo. Los recuerdos volverán si en ese momento se producen las señales oportunas. El episodio olvidado retoma fuerza y repercute de nuevo sobre la adaptación emocional del momento. Las señales apropiadas pueden reactivar incluso experiencias emocionales muy antiguas de intensidad considerable.

La no extinción y la memoria emocional no recuperada

Es posible que los recuerdos emocionales nunca alcancen una etapa latente. Pueden conservar su capacidad de movilizar los recursos atencionales en perjuicio de situaciones actuales nuevas. Las personas son, en general, muy conscientes del estado “no recuperado” de tales recuerdos. Expresan abiertamente la sensación de “seguir llevando a cuestras” un suceso del pasado, o de “no estar en paz” con él (Tait y Silver, 1989). Esto quedó documentado en un estudio en el que se pidió a la mitad de los participantes que rescataran de la memoria una experiencia del pasado “que aún les afectara en esos momentos” (episodio recuperado). La otra mitad de los participantes tuvo que escoger un recuerdo “que ya no le afectara” (episodio no recuperado) (Rimé, Hayward y Pennebaker, 1996). Tras la rememoración, todos los participantes respondieron a un cuestionario que analizaba el impacto, tanto inicial como de aquellos momentos, de la experiencia recordada. Los resultados indicaron que inicialmente, es decir, en el momento en que ocurrieron, los episodios eran absolutamente comparables en ambos casos. No diferían en el impacto emocional producido, el proceso del compartir social se había iniciado con la misma rapidez, y las emociones se habían compartido con una frecuencia comparable. Por el contrario, ambos tipos de episodios diferían en todos los aspectos en lo que respecta al impacto en el momento de la realización del estudio. Comparados con los episodios recuperados, los no recuperados provocaron en la rememoración emociones mucho más intensas. Asimismo, provocaron una necesidad superior de compartir las emociones y, de hecho, en el pasado reciente se habían compartido con mayor frecuencia.

Episodio no recuperado y compartir social perpetuado

El hecho de que la memoria emocional que no alcanza la etapa latente continúa provocando la tendencia a compartir socialmente las emociones quedó demostrado mediante un reanálisis de ocho estudios diferentes. En cada uno de estos estudios, los participantes calificaban la intensidad emocional experimentada al recordar un episodio emocional del pasado (“intensidad emocional residual”) y la medida en que (a) seguían sintiendo la necesidad de hablar de él (“necesidad residual de compartir las

emociones”), y (b) de hecho, continuaban hablando del mismo (“compartir social real”) (Rimé et al., 1998). El tiempo transcurrido entre el suceso emocional escogido y estas calificaciones fluctuaba entre una semana y varios años, en función del estudio. Para cada conjunto de datos, se calcularon correlaciones entre la intensidad emocional residual, por un lado, y cada uno de los dos índices del compartir residual, por el otro. Los dieciséis coeficientes arrojaron resultados positivos y significativos (oscilaban entre $r = 0,20$ y $r = 0,64$). Así pues, se observó un vínculo bastante consistente entre el impacto emocional residual y el compartir social residual. Mientras la memoria emocional conserva impacto, también provoca la necesidad de compartir las emociones y, de hecho, ese compartir tiene lugar.

¿Implica el hecho de compartir socialmente las emociones una recuperación emocional?

El sentido común recomienda a menudo que hay que “contarlo todo” sobre una emoción negativa, o “desahogarse”. Muchos psicólogos también subrayan los efectos terapéuticos de la expresión emocional (véase Scheff, 1979 a este respecto) y consideran que *simplemente el hecho de hablar* sobre una experiencia emocional disolvería su impacto emocional. A continuación, analizaremos diversos intentos de probar empíricamente esta hipótesis de “expresión-liberación”.

Ausencia de comunicación emocional

Esta hipótesis, por supuesto, lleva a esperar que los episodios no compartidos conservarán un impacto emocional más intenso que los episodios compartidos. Tanto Pennebaker (1989) como Finkenauer y Rimé (1998b) descubrieron que los participantes que narraron el recuerdo de una emoción no compartida también reseñaron un mayor número de enfermedades que aquellos que no tenían recuerdos de este tipo. Además, aquellos que no habían compartido como mínimo una emoción obtenían puntuaciones más bajas en diversos indicadores de satisfacción vital. No obstante, cuando se compararon los episodios emocionales compartidos con los no compartidos en función de la intensidad de su impacto emocional al recordarlos, no se observaron diferencias significativas (Finkenauer y Rimé, 1998a). Por lo tanto, aunque estaban asociados a diferencias en el estado de salud y bienestar, los re-

cuerdos no compartidos no despertaban ni más ni menos emociones que los compartidos. Estos hallazgos, por consiguiente, no sirvieron para apoyar la idea de expresión-liberación.

Alcance del compartir social naturalmente desarrollado

Esta hipótesis fue posteriormente sometida a prueba en estudios en los que los participantes recibían un seguimiento tras un suceso emocional concreto. Los diseños de investigación generalmente abarcaban la evaluación de (1) la intensidad inicial de las emociones despertadas por el episodio, (2) el alcance del compartir emocional desarrollado a continuación, y (3) la intensidad de las emociones provocadas cuando se activaba el recuerdo del episodio con posterioridad. El grado de recuperación emocional se estableció en cada paciente mediante la diferencia entre el punto (1) y el punto (3) y se analizó si esta variable tenía una correlación positiva con el alcance del compartir social de las emociones. Los resultados de estos estudios (que permanecieron inéditos debido a sus resultados negativos), fracasaron considerablemente a la hora de establecer dichas correlaciones (Rimé et al., 1998). En ningún caso aparecía el índice de recuperación considerablemente vinculado al compartir inicial, de modo que en este caso tampoco sirvió para apoyar la idea de expresión-liberación.

Compartir social de las emociones inducido en laboratorio

Se llevaron a cabo diversos experimentos que analizaban variables en los modos de compartir emociones, en los que la recuperación emocional funcionaba como variable dependiente (Zech, 2000; Zech y Rimé, 2005). En tres de los estudios, estudiantes de psicología hablaron con sus familiares sobre una situación emocional negativa reciente. En otro estudio, los participantes compartieron ampliamente con el investigador el suceso más perturbador de sus vidas. En todos estos estudios, se pidió a los participantes que enfatizaran, o bien los hechos del episodio, o bien sus sentimientos con respecto a él. En situaciones de control, hablaban sobre un tema no emocional. El impacto emocional que continuaba teniendo el suceso compartido al recordarlo fue valorado a través de diversos índices (por ejemplo, la intensidad emocional de la memoria, la intensidad de las sensaciones

fisiológicas al hablar del suceso, las tendencias conductuales al pensar en el suceso, las creencias básicas cuestionadas), por primera vez, antes de la entrevista en la que se compartiría el suceso, en segundo lugar, inmediatamente después de la entrevista y, por último, un par de días después. En uno de los estudios, se realizaron análisis adicionales dos meses después. En ninguno de ellos se verificó una repercusión del modo de compartir las emociones sobre los índices del impacto emocional. No obstante, resulta interesante recalcar que, en comparación con otros grupos, los participantes en el grupo de emociones experimentadas, coincidieron al calificar la reunión dedicada a compartirlas como algo más emocionalmente relajante, más cognitivamente útil y más beneficioso en el ámbito interpersonal. Por consiguiente, el hecho de compartir la emoción no modificó el impacto de la memoria emocional. Ahora bien, paradójicamente, los participantes que habían compartido sus emociones adujeron que el hacerlo había sido ampliamente beneficioso para ellos.

Debriefings o análisis psicológicos

Ciertas investigaciones clínicas sobre los efectos de las técnicas del debriefing o análisis psicológico arrojaron datos relevantes para la hipótesis expresión-liberación. El debriefing o análisis psicológico consiste en una intervención técnica en grupo, concebida para su aplicación inmediatamente después de un suceso traumático (para una perspectiva general véanse Dyregrov, 1997; Mitchell y Everly, 1995). Los participantes, divididos en pequeños grupos, tienen que describir qué es lo que ocurrió desde su punto de vista, se les pide que expresen sus pensamientos más destacados en relación con el suceso y que indiquen los peores aspectos de su experiencia en el mismo. El objetivo de la técnica consiste en evitar el desarrollo de trastornos de estrés postraumático. Diversos análisis metanalíticos evaluaron los resultados de estudios controlados llevados a cabo según este enfoque (Arendt y Elklit, 2001; Rose y Bisson, 1998; Van Emmerik, Kamphuis, Hulsbosch y Emmelkamp, 2002). Estos análisis concluían sistemáticamente que los debriefings no son eficaces a la hora de reducir los síntomas de los desórdenes de estrés postraumático u otros síntomas relacionados con traumas. Incluso arrojaron efectos adversos. No obstante, a pesar de estos resultados no concluyentes en cuanto a la recupera-

ción emocional, buena parte de los participantes indicaron que tomar parte en un debriefing psicológico había resultado útil y beneficioso para ellos. Por consiguiente, estos resultados coincidían en gran medida con los estudios sobre el compartir social de las emociones.

Divulgación por escrito

En las dos últimas décadas, impulsado por los estudios de James Pennebaker, ha surgido el interés por los efectos que tiene sobre el bienestar la divulgación por escrito de las emociones. En dichos estudios (por ejemplo, Pennebaker y Beall, 1986), los participantes escribieron diariamente, durante varios días consecutivos, en sesiones de corta duración (15 a 30 minutos), sobre situaciones traumáticas o estresantes que habían vivido en el pasado. En los grupos de comparación, los participantes escribieron sobre temas triviales. La conclusión básica de dichos estudios residió en que, en comparación con los grupos de control, los participantes que escribieron sobre traumas presentaron, durante el seguimiento, una menor frecuencia en las visitas por enfermedad a centros sanitarios, así como menos síntomas de enfermedad autoinformados (Pennebaker y Beall, 1986). Un análisis metanalítico de 146 estudios de escritos aleatorios confirmó que la divulgación por escrito resultaba beneficiosa para la salud psicológica, la salud física y el funcionamiento global (Frattaroli, 2006). Generalmente, se considera que estas conclusiones apoyan la idea de que “expresar las emociones en palabras” lleva a la recuperación emocional. No obstante, los estudios no analizaban si el hecho de expresar en palabras un episodio emocional *específico* aporta una disminución considerable del recuerdo de dicho episodio *específico*. De hecho, las instrucciones normales invitaban a los participantes a “escribir sobre todas las experiencias traumáticas de su pasado” que desearan. Con ello se evitaba que se centraran en un único episodio emocional claramente especificado. Además, los efectos evaluados en estos estudios incluían indicadores de salud y de bienestar y no contemplaban en absoluto la recuperación emocional en relación con un único episodio emocional claramente especificado. En resumen, aunque podían haberlo hecho perfectamente, los estudios de escritos no analizaban la cuestión aquí analizada.

Conclusión

No se hallaron en estos estudios argumentos de apoyo consistentes para la idea generalizada de que expresar en palabras una experiencia emocional disuelve su impacto. La profusión de conclusiones nulas en la evaluación de la hipótesis de expresión-liberación indicaba que *la simple* comunicación verbal de una emoción no basta para modificar la memoria emocional. Resulta interesante subrayar aquí que un análisis exhaustivo de conclusiones empíricas sobre la evaluación de la “hipótesis de la ventilación” (*venting hypothesis*) llevado a cabo por Kennedy-Moore y Watson (1999), arrojó resultados similares. Según esta hipótesis, el hecho de expresar emociones negativas, como el llanto o la ira, proporciona un alivio directo e inmediato. Al final de su análisis, Kennedy-Moore y Watson (1999) exponían lo siguiente: “A estas alturas, debería estar claro que la hipótesis de la ventilación y sus corolarios son mitos. El hecho de que la comunicación verbal de las emociones negativas sea beneficiosa o no, depende de las emociones que se comunican, a quién se comunican y cómo se comunican” (p. 58). Según las conclusiones formuladas por Kennedy-Moore y Watson (1999), era imposible avanzar en esta dirección en ausencia de algún tipo de modelo teórico sobre relaciones de causas y efectos en el proceso de la comunicación social de las emociones. En resumen, necesitamos entender por qué la gente comparte sus emociones y cuáles son sus necesidades de regulación.

¿Por qué comparten las personas sus emociones?

Emociones positivas frente a emociones negativas

Aunque la comunicación social de las emociones tiene lugar tanto en el caso de episodios positivos como en el caso de episodios negativos, los motivos que subyacen a estas dos formas de comunicación social podrían ser radicalmente distintos. Existen pruebas concluyentes de que la recuperación y la reformulación verbal de una emoción del pasado despiertan imágenes mentales conexas y rescatan sentimientos asociados, sensaciones corporales y estimulaciones fisiológicas (por ejemplo, Pennebaker y Beall, 1986; Rimé, Noël y Philippot, 1991b; Schaeffer y Philippot, 2005). Por consiguiente, cuando se comparten episodios con valencia positiva, se activan imágenes y sentimientos emociona-

les placenteros. Así pues, el compartir experiencias positivas encuentra su apoyo en los beneficios inmediatos que genera. Langston (1994) confirmó esta hipótesis a través de la investigación de las situaciones emocionales positivas como elementos para “capitalizar” o sacar provecho. La capitalización quedó definida como el proceso de interpretar de manera beneficiosa las experiencias positivas (Bryant–1989– utilizó a este respecto el término *saborear*), algo que puede lograrse especialmente a través de la búsqueda de contactos sociales y dando a conocer a los demás la experiencia positiva. En dos de sus estudios, Langston (1994) demostró que el hecho de comunicar experiencias positivas a los demás estaba, de hecho, asociado a una intensificación del afecto positivo que superaba ampliamente los beneficios debido a la valencia positiva de las propias vivencias. Gable, Reis, Impett y Asher (2004) no sólo confirmaron esta conclusión, sino que además demostraron que cuando la pareja de un individuo responde con entusiasmo a la capitalización, el bienestar de la pareja evaluado en función de la intimidad o de la satisfacción conyugal es mayor. Por lo tanto, compartir emociones positivas aumenta el afecto positivo en el ámbito interpersonal y estrecha los vínculos afectivos interpersonales.

Por el contrario, compartir experiencias negativas despierta imágenes mentales cargadas de negatividad y sentimientos emocionales desagradables. Así pues, si este tipo de compartir conlleva la vivencia de una experiencia desagradable, podríamos deducir que la tendencia a compartir socialmente las experiencias más negativas quedaría reducida. Sin embargo, tal y como hemos visto anteriormente en este capítulo, los datos indican sistemáticamente lo contrario. Mientras que los factores subyacentes a la tendencia a compartir emociones positivas fueron sometidos a investigaciones fructíferas, en el caso de las emociones negativas no se verificó en absoluto este comportamiento. Aun así, la tendencia a compartir tales emociones parece claramente depender de dos elementos esenciales. Por un lado, las experiencias emocionales negativas continúan ejerciendo una presión cognitiva sobre la persona que las vivió. Estimulan los elementos cognitivos de la persona. Y por otro lado, dichas experiencias despiertan una propensión a buscar el contacto social y la comunicación interpersonal centrada en aquéllas. Fomentan el comportamiento social. En consecuencia, surge la siguiente pregunta:

¿Por qué las experiencias emocionales negativas fomentan (1) la actividad cognitiva y (2) el comportamiento social?

Emoción y cognición

La respuesta emocional activa en primer lugar, y ante todo, una función orientativa por la que la situación emotiva capta la atención de la persona (Frijda, 1986, 2006; Oatley y Jenkins 1996). Diversos estudios que tenían por objeto detectar estímulos amenazadores en representaciones visuales complejas confirmaron que la emoción dirige la atención (Öhman, Flykt y Esteves, 2001). En la vida cotidiana, las respuestas de atención ante los estímulos emocionales se manifiestan, por ejemplo, cuando los conductores disminuyen la velocidad para ver un accidente de tráfico, cuando los peatones corren para ver un edificio en llamas o cuando la gente se siente atraída por las historias de los periódicos, las películas, las novelas, las obras de teatro, los dramas, la ópera, las canciones y los cuadros. No obstante, las experiencias emocionales conservan su capacidad para captar la atención incluso una vez finalizadas. Los recuerdos de experiencias negativas resurgen de manera recurrente en la consciencia en forma de pensamientos molestos, imágenes mentales o reflexión mental (Martin y Tesser, 1989; Tait y Silver, 1989). Las emociones suaves inducidas en laboratorio provocaron fácilmente estos efectos (Horowitz, 1969; Horowitz y Becker, 1971; para conocer más información, véase Horowitz, 1992). Las emociones de la vida cotidiana provocaron pensamientos recurrentes durante los días y las semanas siguientes en el 95% de los casos (por ejemplo, Rimé et al., 1992). Las experiencias traumáticas provocaron a gran escala recuerdos molestos transcurridos meses o incluso años desde su vivencia (por ej., Bawnes, Gorman y Sayer, 1991; McCammon, Durham, Allison y Williamson, 1983; Tait y Silver, 1989; Weisaeth, 1989; Wilkinson, 1983).

¿Cuál sería el motivo de que esta capacidad de la experiencia emocional para captar la atención se mantuviera una vez producido el suceso? Los autores clásicos pusieron de relieve la tendencia de los seres humanos a generar una visión coherente del mundo y a preservar la armonía entre su propio mundo aceptado y cada situación concreta a la que la vida los enfrenta. Tanto Harold Cantril (1950) como Georges Kelly (1955) plantearon que las ex-

perencias emocionales impulsan la atención y la actividad cognitiva precisamente porque no se ajustan a las expectativas, presunciones, previsiones o representaciones mentales de la gente. Más tarde, Weick (1995; 2001) extendió la aplicación de estas ideas al estudio de empresas. Los directivos hacen frente a disensiones, sorpresas, acontecimientos inesperados y discordancias; las empresas se topan con problemas de ingeniería, incidencias, accidentes e incluso catástrofes. Según Weick, tales situaciones emotivas ofrecen la oportunidad de centrar la atención en la construcción de significado. Indicó que cuando fracasan los pronósticos, cuando quedan en papel mojado las expectativas, cuando se bloquean las actividades en trámite, es cuando surge la creación de significado en su máxima expresión. Con la emoción, se identifica la situación como problemática, se añade a la lista de problemas pendientes y queda en suspenso hasta que se la sitúa como prioritaria para su resolución. En resumen, la capacidad de una emoción del pasado para captar la atención estaría generada por discrepancias cognitivas inherentes a la situación emocional.

Emoción y comportamiento social

Schachter (1959) demostró que el hecho de vivir una situación emocional desencadena la motivación de la persona a buscar el contacto social. En sus estudios clásicos, los participantes que sentían ansiedad ante la posibilidad de que se les administraran descargas eléctricas expresaron su deseo de esperar en compañía de otras personas, mientras que aquellos que tenían menos probabilidades de recibir dichas descargas, preferían esperar solos. Este efecto de “estrés y necesidad de afiliación” impulsó la realización de un número considerable de investigaciones. El análisis de unos cuarenta estudios relativos a esta temática llevó a Cottrell y Epley (1977) a concluir que el miedo provoca sin duda la necesidad de afiliación, pero que los procesos subyacentes son mucho menos evidentes. Schachter (1959) planteó cuatro motivos: (1) el apoyo emocional o la reducción directa de la ansiedad a través de la presencia de otros, (2) la reducción indirecta de la ansiedad eludiendo uno mismo el hecho de pensar o de preocuparse, (3) la claridad cognitiva, o la obtención de información de los demás acerca de la naturaleza o peligro de la situación anticipada, y (4) la comparación social, o la reducción de ansiedad utilizando a otros que comparten el mismo destino como indi-

gador para evaluar el estado emocional propio. Schachter (1959) optó por la última explicación, pero su elección no obtuvo apoyo en investigaciones posteriores (Cottrell y Epley, 1977). Kulik y otros compañeros (Kulik, Mahler y Earnest, 1994; Kulik, Mahler y Moore, 1996) analizaron la necesidad de afiliación a compañeros de habitación entre enfermos hospitalizados que estaban en espera de someterse a una importante operación quirúrgica de corazón. Concluyeron que cuando se analizaban las relaciones de estrés y necesidad de afiliación en situaciones más reales, surgían múltiples motivaciones que llevaban a la gente a sentir la necesidad de afiliación ante una amenaza. Con toda probabilidad, esta idea es aplicable también a las relaciones entre la emoción y el compartir social de las emociones.

Sin embargo, el concepto de apego bien podría proporcionar un marco más determinante para el hecho de que la emoción provoca el compartir social de las emociones. Los recién nacidos indican sus malestares y necesidades emitiendo señales emocionales. Sus cuidadores reaccionan ante dichas señales con regularidad y continuidad y, debido a ello, se desarrolla un vínculo de apego entre ellos y el bebé. Bowlby (1969) definió el apego como una herramienta utilizada por el bebé en momentos de estrés (Bowlby, 1969). La búsqueda de contacto de los bebés de primates y humanos con los demás en momentos de malestar se encuentra ampliamente documentada (por ejemplo, Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978; Harlow, 1959; Sroufe y Waters, 1977). En situaciones emocionales, las figuras de apego proporcionan a los niños su presencia, contacto, consuelo y apoyo. Apaciguando a los niños, les permiten explorar su amenazante entorno, interpretarlo, y desarrollar las herramientas cognitivas necesarias para evitar sufrir más estrés emocional. Hace mucho tiempo, Shaver y Klinnert (1982) consideraban el apego como una forma temprana de afiliación que tenía dos funciones distintas, pero relacionadas: la reducción directa de la ansiedad y el aumento de la claridad cognitiva (véase asimismo Reis y Patrick, 1996). Estos autores indicaron que en el caso de los primates, tanto humanos como no humanos, la relación entre el malestar y la afiliación se conserva durante toda la vida. Cada vez disponemos de más fundamentos para considerar que el compartir social de las emociones es precisamente una manifestación típica de esta relación que dura toda la vida.

Conclusión

En resumen, este análisis conceptual sugiere que tras una experiencia emocional negativa, el individuo se deja guiar por dos motivos clave: (1) lograr la claridad y la coherencia cognitiva, y (2) reducir el malestar emocional a través del apoyo social. La cuestión que se plantea aquí es la siguiente: ¿hasta qué punto están estos dos motivos en consonancia con lo que la persona necesita para regularse emocionalmente con el fin de superar el impacto de una emoción negativa y, por consiguiente, lograr la recuperación emocional?

¿Qué es lo que hay que regular tras la vivencia de una emoción negativa?

Las experiencias negativas tienen consecuencias complejas porque repercuten sobre la persona a muchos niveles. A continuación insistiremos en la necesidad de disociar el impacto cognitivo de dichas experiencias, de su impacto socio-afectivo. Queremos demostrar que abarcan, respectivamente, modalidades de regulación radicalmente distintas.

Impacto cognitivo

Una experiencia emocional negativa repercute sobre la adaptación actual cuando los elementos cognitivos implícitos en la correspondiente red de memoria conservan la función orientativa de la emoción. Dichos elementos cognitivos hacen que la red vuelva a acceder a la memoria operativa y active la reflexión mental, las imágenes y los pensamientos intrusivos, la necesidad de hablar, etcétera. Los elementos cognitivos que pueden provocar estas reminiscencias emocionales son de tres tipos (Rimé, 2005; 2007): (1) representación de objetivos que quedaron bloqueados por la situación emotiva (Carver y Scheier, 1990; Dembo, 1931; Klinger, 1975; Mandler, 1984; Martin y Tesser, 1989), (2) expectativas, esquemas, modelos o ideas sobre uno mismo y sobre el mundo que quedaron en entredicho debido a dicha situación (por ejemplo, Epstein, 1990, 1991; Janoff-Bulman, 1992; Horowitz, 1976, 1979; Taylor, 1983), (3) evaluación no modificada de la situación emocional codificada (si la evaluación personal de esta memoria repite la evaluación inicial de la situación, cada vez que se accede a la memoria se despierta la misma emoción). A efectos de reducir o eliminar la perseveración cognitiva (reflexión mental, imágenes y pensamientos intrusivos...) provocada por la experiencia negativa y, de

este modo, lograr la recuperación emocional, la regulación de la emoción debería apagar cada uno de estos elementos cognitivos conservadores de la memoria. Ello requiere la ejecución de las correspondientes tareas cognitivas, que pueden enumerarse como (1) el abandono de objetivos frustrados y/o la reorganización de la jerarquía de los motivos, (2) la modificación de los modelos y esquemas propios; la integración de nueva información en las interpretaciones y teorías de la realidad, (3) el desarrollo del trabajo cognitivo y de la comunicación social adecuados para restaurar el sistema simbólico, y (4) la intervención en la reestructuración y reevaluación cognitiva de las circunstancias provocadoras de las emociones recordadas. En este proceso, las aportaciones de otras personas pueden resultar críticas.

Impacto socio-afectivo

Las experiencias emocionales negativas tienen importantes efectos colaterales. Implican una desestabilización pasajera de la persona, que provoca fuertes sentimientos de ansiedad, inseguridad, impotencia, distanciamiento, alienación, pérdida de amor propio, etc. Tales efectos se deben a un fracaso a la hora de alcanzar objetivos, una falta de ajuste a expectativas o esquemas, una destrucción de construcciones simbólicas, etc. Aunque en la vida cotidiana las personas se conducen en un contexto de aparente orden y significado, las situaciones emocionales echan por tierra sus expectativas, modelos y visión del mundo y, por consiguiente, debilitan esta delicada estructura. Las situaciones traumáticas han demostrado ser particularmente perjudiciales a este respecto (Epstein, 1973, 1990; Janoff-Bulman, 1992; Parkes, 1972). Pero toda emoción ejerce algún tipo de impacto sobre esta estructura simbólica porque la emoción se desarrolla precisamente en las fisuras de aquella (o cuando surgen imprevistos y/o las cosas quedan fuera de control) (Corsini y Rimé, 2009). Generalmente, esta desestabilización temporal de la persona se pasa por alto porque se confunde con el propio impacto emocional. Sin embargo, afirmamos con rotundidad que se trata de dos cosas distintas y que implican modos de regulación distintos. Mientras que amortiguar el impacto cognitivo de una emoción requiere los modos de regulación cognitiva recién mencionados, amortiguar la desestabilización y los sentimientos negativos de la persona requiere, en concreto, las aportaciones de apoyo activas de los

demás. Por lo tanto, las experiencias negativas se revelan tras la petición de: (1) recibir apaciguamiento, consuelo, amor, cuidados, disponibilidad, proximidad y/o contacto físico (por ejemplo, Bowlby, 1969; Harlow, 1959), (2) recibir ayuda y asistencia material concretas manifestadas a través de las conductas de otro (por ejemplo, Stroebe y Stroebe, 1996; Thoits, 1984), (3) recibir apoyo social en el momento de desarrollar una conducta o actuación real, (4) recibir reconocimiento y aceptación social, ser escuchado y comprendido, recibir aceptación incondicional e integración social (por ejemplo, Wortman y Lehman, 1985), y (5) recibir apoyo de los demás, seguridad y demostración de respeto (por ejemplo, Epstein, 1973).

Defendemos que los sentimientos de alivio y los beneficios percibidos, según informaron los participantes tras compartir una emoción negativa, derivan precisamente de las respuestas socio-afectivas que recibieron de sus receptores. Tanto el alivio como los beneficios proporcionados derivan de una mitigación socialmente dirigida de los sentimientos de inseguridad, ansiedad e impotencia provocados por la experiencia emocional negativa. Dado que las personas no distinguen el impacto multifacético de una emoción, equiparan alivio emocional y recuperación emocional con los beneficios que perciben de contarle todo sobre una emoción en un contexto interpersonal y, por lo tanto, alimentan la rotunda convicción generalizada de que resulta útil compartir las emociones.

¿Qué es lo que se regula realmente en las situaciones en las que se comparten socialmente las emociones?

En diversos estudios, quedó sistemáticamente demostrado que las situaciones que suscitan emociones negativas, como el bloqueo de objetivos, estimulan inmediatamente una mayor concentración en el objetivo no alcanzado, acompañadas de una vigorización y de esfuerzos reiterados (por ejemplo, Dembo, 1931; Klinger, 1975; Martin y Tesser, 1989). Tan sólo a largo plazo, y a menudo tras algún tipo de trastorno depresivo, se encuentra la gente dispuesta a reconsiderar la situación y evaluarla cognitivamente. En otras palabras, poco tiempo después de experimentar una emoción (que es precisamente cuando tiene lugar la mayor parte del compartir social de la emoción), la gente, por lo general, se niega a abandonar sus objetivos frustrados, no se plantea modificar su jerarquía de moti-

vos, se aferra a sus esquemas existentes, no desea cambiar sus representaciones, se atiene a su evaluación inicial de la situación emocional, no se siente preparada para reestructurar ésta última ni para cambiar de perspectiva. En resumen, en la fase inicial del compartir social de una experiencia emocional negativa, la gente se muestra relativamente impermeable a los modos de regulación cognitiva.

Más bien, la investigación de las interacciones sociales en el ámbito emocional demostró que cuando se comparte socialmente una emoción, se desarrolla una dinámica interpersonal típica (Christophe y Rimé, 1997). Resumimos las conclusiones en la siguiente narración: la Persona A, que experimentó una emoción, comparte dicha emoción con B. Esta última manifiesta un marcado interés por el contenido compartido, lo que impulsa a la Persona A a hablar cada vez más de la emoción. Por consiguiente, se activa la estimulación emocional en la Persona B. De este modo, surge entre los sujetos de la interacción una estimulación recíproca de la emoción que lleva a A a sentir una mayor empatía por la Persona B. Esta última siente entonces el deseo de ayudar y apoyar a la Persona A. Cuanto mayor sea la intensidad del episodio emocional compartido, mayor será la renuncia de B a utilizar la expresión verbal, pasando a utilizar la comunicación no verbal, a través del contacto físico o las caricias. Esto desemboca en un mayor apego de B por A. Del mismo modo, A, que es el centro de atención, interés, empatía y apoyo de la Persona B, siente necesariamente un mayor apego por esta última. Esto indica que compartir una emoción resulta eficaz a la hora de estrechar vínculos entre el narrador y el receptor. Dado que los receptores de la información compartida son principalmente los allegados, el proceso de comunicación emocional puede mantener, refrescar y reforzar la intimidad. Diversos estudios de autorrevelación arrojaron resultados similares (por ej., Reis y Patrick, 1996). De acuerdo con los datos metanalíticos se confirmó que las personas que intervienen en la revelación de información personal tienden a agrandar más que las personas que revelan menos datos personales y que, del mismo modo, las personas sienten apego por aquellos que les comunican información, por el hecho de haber sido escogidas como receptoras de la información (Collins y Miller, 1994). El hecho de que la emoción constituye un ingrediente básico a este respecto fue resaltado por Laurenceau et al. (1998

p. 1238), que indicó que: “*la autorrevelación de emociones demostró ser un factor predictivo de la intimidad más determinante que la autorrevelación de hechos e información*”.

En suma, aunque las experiencias emocionales negativas desencadenan tanto necesidades cognitivas como socio-afectivas, los datos recién analizados nos llevan a concluir que cuando se desarrolla de manera natural, el compartir social de las emociones favorece esencialmente los procesos socio-afectivos. Tanto las demandas de los narradores como las respuestas de los receptores contribuyen a emitir esta conclusión. A los narradores les agrada recibir respuestas socio-afectivas de receptores allegados. Las interacciones sociales estimulan precisamente estas respuestas de los oyentes y, por consiguiente, desembocan en un estrechamiento del vínculo entre ambos sujetos de la interacción. Esto resulta muy apropiado para amortiguar los efectos desestabilizadores de una experiencia emocional negativa. Ahí es donde probablemente resida la fuente de los importantes beneficios que afirman generalmente percibir los narradores por el hecho de compartir una experiencia negativa. Nada impide que los oyentes proporcionen respuestas socio-cognitivas y, por consiguiente, existe la posibilidad de que estas situaciones contribuyan a la recuperación emocional. No obstante, los elementos anteriormente analizados indican claramente que, por lo general, el compartir social espontáneo de las emociones no tiende a tomar el rumbo cognitivo. Este es el motivo que impidió que el hecho de compartir socialmente las emociones de manera espontánea se pudiera considerar predictivo de la recuperación emocional. Por lo tanto, en el caso de experiencias emocionales negativas severas, obviamente, se deja un amplio espacio a la intervención profesional, que se centraría en el procesamiento cognitivo del episodio emocional.

Prueba del modelo

El razonamiento aplicado hasta ahora, nos ha llevado a distinguir dos tipos de tareas de regulación tras la vivencia de un suceso emocional negativo. La primera de ellas abarca el trabajo cognitivo necesario para abordar los elementos cognitivos que podrían conservar la función orientativa de la emoción y, así, provocar reminiscencias emocionales. Implica el abandono de objetivos frustrados, la reorganización de la jerarquía personal de motivos, la

adaptación de modelos y esquemas, la reconstrucción de significado, la asimilación a través de la reestructuración o reevaluación del suceso. La segunda tarea de regulación engloba el trabajo socio-afectivo necesario para amortiguar la desestabilización provocada por la vivencia del episodio emocional negativo. Tiene por objeto obtener de los demás respuestas que lleven consigo ayuda, apoyo, bienestar, consuelo, legitimización, atención, unión y empatía. Si la persona ejecuta el trabajo cognitivo incluido en la primera tarea, debería lograr la recuperación emocional. Si, por el contrario, la persona obtiene respuestas socio-afectivas incluidas en la segunda tarea, no alcanzará la recuperación emocional. Sin embargo, esta persona experimentaría en cualquier caso sentimientos positivos debido a la reducción del malestar desestabilizante provocado por la experiencia emocional negativa. En diversos estudios se analizaron varios aspectos de este modelo a través de la manipulación de las respuestas adoptadas por el oyente en sesiones de comunicación verbal de las emociones (Nils y Rimé, 2009). De manera aleatoria, los oyentes adoptaron, o bien respuestas socio-afectivas, o bien respuestas adecuadas para provocar el trabajo cognitivo por parte de la persona que compartía sus emociones. Se obtuvieron las siguientes predicciones.

Respuestas socio-afectivas

Si los oyentes adoptan respuestas socio-afectivas, ¿debería producirse a continuación la recuperación emocional del narrador? El modelo predice una respuesta negativa. Los sentimientos emocionales relacionados con el episodio compartido podrían incluso incrementarse por el hecho de revivir la emoción. En consecuencia, la reflexión mental, los pensamientos intrusivos y la necesidad de compartir las emociones pueden intensificarse durante el periodo inmediatamente posterior a la reunión en la que la persona comparte sus emociones. ¿Deberían derivarse de este compartir socio-afectivo cambios en elementos cognitivos y motivaciones? En el modelo se encuentra implícita una respuesta negativa. De hecho, quedaría sin modificar la evaluación inicial del suceso, se mantendría la prioridad de los objetivos frustrados, no se colmarían las lagunas en las representaciones y esquemas, y nada habría contribuido de manera constructiva en la búsqueda del significado provocado por el suceso. ¿Se amortiguaría el impacto desestabilizante del episodio? El

modelo predice una respuesta positiva. Tras la sesión de comunicación emocional, se espera que el narrador indique que se siente reconocido, aceptado, apoyado y que tiene sensación de alivio, de menor soledad, de integración social, así como de refuerzo de los pensamientos compartidos. No obstante, debe recalcar que se corre el riesgo de que estos efectos sean meramente temporales. Dado que a través de esta interacción no se logra la recuperación emocional, el impacto emocional del episodio puede persistir y reactivar la desestabilización. Esto es probablemente lo que explica las observaciones en cuya virtud, a pesar de compartir reiteradamente las emociones, las personas que no lograron recuperarse de una experiencia emocional determinada seguían manifestando la necesidad de compartirla.

Respuestas cognitivas

Si los oyentes adoptan respuestas inductoras del trabajo cognitivo, ¿debería producirse a continuación la recuperación emocional del narrador? El modelo responde positivamente a esta pregunta y predice una reducción posterior de la reflexión mental, de los pensamientos intrusivos y de la necesidad de compartir emociones. ¿Se verificarían cambios en los elementos cognitivos y en las motivaciones tras las interacciones sociales? Según el modelo, sin ninguna duda. Existen muchas posibilidades de que, debido a la provocación de trabajo cognitivo, se modifique la evaluación inicial del suceso, se abandonen los objetivos frustrados, se colmen las lagunas en representaciones y esquemas, y se complete la construcción de significado del suceso. ¿Se amortiguaría el impacto desestabilizante del episodio? El modelo predice una respuesta negativa. En el caso de las respuestas cognitivas, no se provocarían sentimientos de reconocimiento, aceptación y apoyo. No se reduciría el sentimiento de soledad ni se sentiría la sensación de mayor integración. Tampoco se reforzarían los pensamientos compartidos.

Ejemplo

En uno de los experimentos (Nils y Rimé, 2009), se indujo a estudiantes que se ofrecieron voluntarios a un estado emocional negativo a través de una película. Inmediatamente después de la película, los participantes compartieron la experiencia con un amigo suyo que había acudido al laboratorio al mismo tiempo. Se utilizaba como receptores a los

amigos porque los estudios sobre el compartir social de las emociones demostraban sistemáticamente que las personas generalmente compartían sus emociones con amigos. Mientras el participante veía la película, su amigo recibía instrucciones sobre la actitud sistemática que debía adoptar en la reunión de comunicación emocional. En unos casos, se solicitaba al amigo que mantuviera una actitud empática correspondiente a una respuesta socio-afectiva. En otros, el amigo tenía que manifestar una reestructuración positiva, que se correspondía con la modalidad de la respuesta cognitiva. Por último, en el grupo de control, el amigo tenía que adoptar una actitud neutral. Se midieron las variables dependientes por primera vez inmediatamente después de la reunión, y de nuevo se midieron 48 horas después, una vez que los participantes habían vuelto a ver la película. Los participantes calificaron según escalas que medían variables emocionales, cognitivas y sociales, los respectivos sentimientos de malestar, dogmas y visiones del mundo, y la escala de soledad.

Se demostró que el malestar emocional producido por la película era significativamente menor en el caso de la respuesta cognitiva que en los otros dos casos, hecho que se repitió tras la segunda visualización de la película, lo que confirmó que el compartir social cognitivamente orientado aporta una recuperación emocional. Además, tanto después de la reunión de comunicación emocional como después de la visualización de la película por segunda vez, los dogmas e idearios cuestionados por el contenido de la película (es decir, escenas de crueldad humana con animales), quedaron menos empañados en el caso de las respuestas cognitivas que en los otros dos casos, hecho que confirma que el compartir social cognitivamente orientado contribuye a la reconstrucción de hipótesis. Por último, tanto después de la reunión de comunicación emocional como después de la visualización de la película por segunda vez, las puntuaciones en la escala de soledad eran mucho menores en el caso de la respuesta socio-afectiva que en los otros dos, lo que confirma los beneficios de la integración interpersonal y social aportados por la comunicación emocional socio-afectivamente orientada.

Conclusiones

En conjunto, en estas conclusiones y en las extraídas de los experimentos se verificó una coherencia

bastante considerable con el modelo. Confirmaron que cuando se comparten socialmente las emociones con arreglo a recursos cognitivos, como la reevaluación positiva, la minimización de las amenazas o las respuestas de regulación, se pueden atenuar las emociones y la reflexión mental. Asimismo, los resultados demostraron que la intervención de un receptor con muestras de aceptación y apoyo no produjo efectos, o tan sólo efectos sutiles, sobre la estimulación y la reflexión emocional provocadas por la película. En cualquier caso, en consonancia con el modelo, este tipo de receptor fue calificado por el narrador como una persona más afín, amistosa y empática que los receptores provocadores de una estimulación o reestructuración cognitiva. En otras palabras, el receptor con muestras de aceptación colmó en mayor medida las necesidades socio-afectivas, pero no ayudó a disminuir la estimulación y la reflexión emocional producidas por la película. Por consiguiente, parece, de conformidad con el modelo, que el hecho de fomentar respuestas cognitivas en situaciones en las que se comparten socialmente las emociones, puede desembocar en la recuperación emocional, algo que no pudieron demostrar estudios previos que se centraban en el mero compartir social de las emociones. Asimismo, parece que las respuestas socio-afectivas de los receptores pueden aliviar, al menos durante un tiempo, el malestar o la desestabilización producidos por la experiencia negativa compartida.

Conclusiones generales

La investigación acerca del compartir social de las emociones reveló importantes características de la emoción que contrastan significativamente con ideas generalizadas. En primer lugar, la emoción no es un estado que se desvanece rápidamente y que está destinado a desaparecer tan pronto como finalizan las circunstancias emotivas. La emoción impregna la vida de las personas afectadas tras el suceso que provocó la emoción. Este impacto puede permanecer durante mucho tiempo: cuanto mayor sea la intensidad de la experiencia, mayor será su permanencia en momentos posteriores de la vida. En segundo lugar, en contra de las creencias generalizadas, la emoción no es en ningún caso un antagonista de la cognición. En este contexto, las emociones demostraron estar al servicio de la coherencia cognitiva y de la producción de significado. Señalan la aparición de discrepancias cognitivas entre la

idea personal sobre la situación del mundo y la experiencia real. Asimismo, ejercen una presión motivacional continua sobre la persona, tendente a la reducción de discrepancias. En tercer lugar, hemos observado que la emoción no es en ningún caso un proceso interno que se limita al fuero interno de la persona afectada. Cuando las personas experimentan una emoción, se vuelcan hacia los demás. Las experiencias emocionales provocan la comunicación social. Son abundantes los datos que indican que prácticamente todas las emociones provocan este efecto social y que las experiencias emocionales que no lo provocan constituyen realmente excepciones a la regla. Las pruebas de las que disponemos actualmente indican que las respuestas sociales tras la vivencia de la emoción pueden añadirse, seguramente, a las diversas manifestaciones (facial expresiva, fisiológica, conductual, cognitiva y fenomenológicas habitualmente consideradas como los rasgos prototípicos de la respuesta emocional. En cuarto lugar, se ha observado que los receptores de la información emocional compartida comparten la narración escuchada con otros receptores y, de este modo, inician un proceso de propagación de la experiencia compartida. Los sucesivos receptores informan unos a otros de lo que ocurrió a un miembro determinado de su red social. Al mismo tiempo, alimentan el conocimiento socialmente compartido acerca de los sucesos emocionales y de las respuestas emocionales. Por último, ha quedado comprobado que las consecuencias sociales de la emoción van más allá de estas manifestaciones de la comunicación y propagación interpersonal. Dado que el hecho de compartir emociones suscita emociones similares entre los receptores sociales, este compartir emocional desemboca en un fortalecimiento de los vínculos sociales entre las personas implicadas. Así pues, el compartir socialmente las emociones ha demostrado ser una herramienta particularmente útil para aumentar la integración social. Las consecuencias interpersonales y colectivas de tales observaciones serán objeto de futuros estudios empíricos.

Referencias

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.

- Archer, R. L. y Berg, J. H. (1978). Disclosure reciprocity and its limits: A reactance analysis. *Journal of Experimental Social Psychology, 14*, 527-540.
- Arendt, M. y Elklit, A. (2001). Effectiveness of psychological debriefing. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 104*, 423-437.
- Bawnes Baldwin, D. A. y Moses, L. J. (1996). The ontogeny of social information gathering. *Child Development, 67*, 1915-1939.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Nueva York: Basic Books.
- Bryant, F. B. (1989). A four factor model of perceived control: Avoiding, coping, obtaining, and savoring. *Journal of Personality, 57*, 773-797.
- Cantril, H. (1950). *The why of man's experience*. Nueva York: Mac Millan.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review, 97*, 19-35.
- Christophe, V. y Rimé, B. (1997). Exposure to the social sharing of emotion: Emotional impact, listener responses and the secondary social sharing. *European Journal of Social Psychology, 27*, 37-54.
- Christophe, V. (1997). *Le partage social des émotions du point de vue de l'auditeur*. [Comunicación social de las emociones desde el punto de vista del oyente]. Tesis doctoral inédita, Universidad de Lille III, Francia.
- Collins, N. L. y Miller, L. C. (1994). Self-Disclosure and liking: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 116*, 457-475.
- Collins, R. (2004). Rituals of solidarity in the wake of terrorist attack. *Sociological Theory, 22*, 53-87.
- Corsini, S. y Rimé, B. (2007). *Everyday emotional events and basic beliefs*. Manuscrito enviado para su publicación.
- Cottrell, N. B. y Epley, S. W. (1977). Affiliation, social comparison, and socially mediated stress reduction. En J. M. Suls y R. L. Miller (Eds.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 43-68). Washington, DC: Hemisphere.
- Curci, A. y Bellelli, G. (2004). Cognitive and social consequences of exposure to emotional narratives: Two studies on secondary social sharing of emotions. *Cognition and Emotion, 18*, 881-900.
- Dembo, T. (1931). Der anger als dynamisches problem [La ira como problema dinámico]. *Psychologische Forschung, 15*, 1-144.
- Dyregrov, A. (1997). The process in psychological debriefings. *Journal of Traumatic Stress, 10*, 589-605.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited, or a theory of a theory. *American Psychologist, 28*, 404-416.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. En L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 165-192). Nueva York: Guilford Press.
- Epstein, S. (1991). The self-concept, the traumatic neurosis, and the structure of personality. En D. Ozer, J. M. Healey, Jr. y A. J. Stewart (Eds.), *Perspectives on personality* (Vol. 3, Sección A, pp. 63-98). Londres: Jessica Kingsley Press
- Finkenauer, C. y Rimé, B. (1998a). Socially shared emotional experiences vs. emotional experiences kept secret: Differential characteristics and consequences. *Journal of Social and Clinical Psychology, 17*, 295-318.
- Finkenauer, C. y Rimé, B. (1998b). Keeping emotional memories secret: Health and subjective well-being when emotions are not shared. *Journal of Health Psychology, 3*, 47-58.
- Fratraroli, J. (2006). Experimental Disclosure and Its Moderators: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 132*, 823-865.
- Frijda, N. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. (2006). *The laws of emotion*. Mahaw, NJ: Erlbaum.
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A. y Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 228-245.
- Gortner, E.M. y Pennebaker, J. (2003). The archival anatomy of a disaster: media coverage and community-wide health effects of Texas A&M bonfire tragedy. *Journal of Social and Clinical Psychology, 22*, 580-603.
- Harber, K. D. y Cohen, D. J. (2005). The emotional broadcaster theory of social sharing.

- Journal of Language and Social Psychology*, 24, 382-400.
- Harlow, H. F. (1959, junio). Love in infant monkeys. *Scientific American*, 200, 68-74.
- Herbette, G. y Rimé, B. (2004). Verbalization of emotion in chronic pain patients and their psychological adjustments. *Journal of Health Psychology*, 9, 661-676.
- Herbette, G. (2002). *Chronic Illness and the response of others: Emotional, cognitive, and social aspects*. Tesis doctoral inédita, Universidad Católica de Lovaina, Louvain-la-Neuve, Bélgica.
- Horowitz, M. J. (1969). Psychic trauma: Return of images after a stress film. *Archives of General Psychiatry*, 20, 552-559.
- Horowitz, M. J. (1992). *Stress response syndromes*. Northvale, NJ: Jason Aronson (obra original publicada en 1976).
- Horowitz, M. J. y Becker, S. S. (1971). Cognitive response to stress and experimental demand. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 86-92.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions. Towards a new psychology of trauma*. Nueva York: The Free Press.
- Kelly, G. A. (1955). *A theory of personality: A psychology of personal construct*. Nueva York: Norton.
- Kennedy-Moore, E. y Watson, J. C. (1999). *Expressing emotion: Myths, realities, and therapeutic strategies*. Nueva York: Guilford Press.
- Klinger, E. (1975). Consequences of commitment to and disengagement from incentives. *Psychological Review*, 82, 1-25.
- Kulik, J. A., Mahler, H. I. M. y Moore, P. J. (1996). Social comparison and affiliation under threat: Effects on recovery from major surgery. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 967-979.
- Kulik, J. A., Mahler, H. I. M. y Earnest, A. (1994). Social comparison and affiliation under threat: Going beyond the affiliate-choice paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 301-309.
- Langston, C. A. (1994). Capitalizing on and coping with daily-life events: expressive responses to positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1112-1125.
- Laurenceau, J.-P. y Feldman-Barret, L., Pietromonaco, P. R. (1998). Intimacy as an interpersonal process : The importance of self-disclosure, partner disclosure, and perceived partner responsiveness in interpersonal exchanges. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1238-1251.
- Laurens, F. (2000). *La souffrance des infirmier(e)s : comment prévenir leur burn-out?* Tesina de Licenciatura no publicada, Universidad Católica de Lovaina, Louvain-la-Neuve, Bélgica.
- Lazarus, R. S., Opton, E. M., Monikos, M. S. y Rankin, N. O. (1965). The principle of short-circuiting of threat: Further evidence. *Journal of Personality*, 47, 909-917.
- Luminet, O., Bouts, P., Delie, F., Manstead, A. S. R. y Rimé, B. (2000). Social sharing of emotion following exposure to a negatively valenced situation. *Cognition and Emotion*, 14, 661-688.
- Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. Nueva York: Norton.
- Martin, L. L. y Tesser A., (1989). Toward a motivational and structural theory of ruminative thought. En J. S. Uleman y J. A. Bargh (Eds.), *Unintended Thought* (pp. 306-326). Nueva York: Guilford.
- McCammon, S., Durham, T. W., Allison, E. y Williamson, J. E. (1988). Emergency workers' cognitive appraisal and coping with traumatic events. *Journal of Traumatic Stress*, 1, 353-371.
- Mesquita, B. (1993). *Cultural variations in emotion: A comparative study of Dutch, Surinamese and Turkish people in the Netherlands*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Ámsterdam, Holanda.
- Mitchell, J. T. y Everly, G. S. (1995). Critical incident stress debriefing (CISD) and the prevention of work-related traumatic stress among high risk occupational groups. En G. S. Everly y J. M. Lating (Eds.), *Psychotraumatology. Key papers and core concepts in post-traumatic stress* (pp. 267-280). Nueva York: Plenum Press.
- Nils, F. y Rimé, B. (2009). Social sharing of emotion, listeners' responses and emotion regulation. Manuscrito entregado para su publicación.
- Oatley, K. y Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell

- Öhman, A., Flykt, A. y Esteves, F. (2001). Emotion drives attention: Detecting the snake in the grass. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 466-478.
- Paez, D., Rimé, B. y Basabe, N. (2005). Un modelo socio-cultural de los rituales: efectos y procesos psico-sociales de la participación en manifestaciones después del atentado del 11 de Marzo. *Revista de Psicología Social*, 17, 369-375.
- Parkes, C. M. (1972). *Bereavement: Studies of grief in adult life*. Londres, Reino Unido: Tavistock Publications
- Pennebaker, J. W. (1989). Confession, inhibition and disease. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22, pp. 211-244). Orlando, FL: Academic Press.
- Pennebaker, J. W. y Beall, S. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274-281.
- Pennebaker, J. W. y Harber, K. (1993). A social stage model of collective coping: The Loma Prieta earthquake and Persian Gulf war. *Journal of Social Issues*, 49, 125-145.
- Reis, H. T. y Patrick, B. C. (1996). Attachment and intimacy: Component processes. En E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 523-563). Nueva York: Guilford Press.
- Rimé, B. (1989). Le partage social des émotions. En B. Rimé y K. Scherer (Eds.), *Les émotions* (pp. 271-303). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions [Compartir socialmente las emociones]*. París: Presses Universitaires de France.
- Rimé, B. (2007). Interpersonal emotion regulation. En J. J. Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 466-485). Nueva York: Guilford Publications.
- Rimé, B., Dozier, S., Vandenplas, C. y Declercq, M. (1996). Social sharing of emotion in children. En N. Frijda (Ed.), *ISRE 96. Proceedings of the IXth Conference of the International Society for Research in Emotion* (pp. 161-163). Toronto, Ontario: ISRE.
- Rimé, B., Finkenauer, C., Luminet, O., Zech, E. y Philippot, P. (1998). Social sharing of emotion: New evidence and new questions. En W. Stroebe y M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vol. 9, pp. 145-189). Chichester, Reino Unido: John Wiley y Sons Ltd.
- Rimé, B., Hayward, M. S. y Pennebaker, J. W. (1996). [Características de experiencias emocionales recuperadas frente a característica de experiencias emocionales no recuperadas]. Datos brutos inéditos.
- Rimé, B., Mesquita, B., Philippot, P. y Boca, S. (1991a). Beyond the emotional event: Six studies on the social sharing of emotion. *Cognition and Emotion*, 5, 435-465.
- Rimé, B., Noël, P. y Philippot, P. (1991b). Episode émotionnel, réminiscences cognitives et réminiscences sociales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 11, 93-104
- Rimé, B., Philippot, P., Boca, S. y Mesquita, B. (1992). Long lasting cognitive and social consequences of emotion: Social sharing and rumination. En W. Stroebe y M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 3, pp. 225-258). Chichester, Reino Unido: John Wiley y Sons Ltd.
- Rimé, B., Yogo, M., y Pennebaker, J. W. (1998). [Compartir socialmente las emociones entre culturas]. Datos brutos inéditos.
- Rose, S. y Bisson, J. (1998). Brief early psychological interventions following trauma: A systematic review of the literature. *Journal of Traumatic Stress*, 11, 697-710.
- Schachter, S. (1959). *The psychology of affiliation*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Schaefer, A. y Philippot, P. (2005). Selective effects of emotion on the phenomenal characteristics of autobiographical memories. *Memory*, 13, 148-160
- Scheff, T. J. (1979). *Catharsis in healing, ritual, and drama*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Shaver, P. y Klinnert, M. (1982). Schachter's theories of affiliation and emotion: Implications of developmental research. *Review of Personality and Social Psychology*, 3, 37-71.
- Shortt, J. W. y Pennebaker, J. W. (1992). Talking versus hearing about Holocaust experiences. *Basic and Applied Social Psychology*, 13, 165-179.
- Singh-Manoux, A. y Finkenauer, C. (2001). Cultural Variations in social sharing of emotions: An intercultural perspective on a uni-

- versal phenomenon. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 647-661.
- Sroufe, L. A. y Waters, E. (1976). The ontogenesis of smiling and laughter: A perspective on the organization of development in infancy. *Psychological Review*, 83, 173-189.
- Strack, F. y Coyne, J. C. (1983). Shared and private reaction to depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 798-806.
- Stroebe W. y Stroebe M., (1996). The Social Psychology of the Social Support. En E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of Basic Principles* (pp. 597-621). Nueva York y Londres: The Guilford Press.
- Tait, R. y Silver, R. C. (1989). Coming to term with major negative life events. En J. S. Uleman y J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 351-382). Nueva York: The Guilford Press.
- Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events. A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*, 38, 1161-1173.
- Thoits, P. A. (1984). Coping, social support, and psychological outcomes. En P. Shaver (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 5, pp. 219-238). Beverly Hills: Sage.
- Van Emmerik, A. A., Kamphuis, J. H., Hulsbosch, A. M., y Emmelkamp, P. M. (2002). Single session debriefing after psychological trauma: A Meta-Analysis. *The Lancet*, 360, 766-771.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weick, K. (2001). *Making sense of the organization*. Malden, MA: Blackwell.
- Weisaeth, L. (1989). A study of behavioral responses to an industrial disaster. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 80 (Supl. 355), 13-24.
- Wilkinson, C. B. (1983). Aftermath of a disaster: The collapse of the Hyatt Regency Hotel skywalks. *American Journal of Psychiatry*, 140, 1134-1139.
- Wortman, C. B. y Lehman, D R. (1985). Reactions to victims of life crises: Support attempts that fail. En I. G. Sarason y B. R. Sarason (Eds.), *Social support: Theory, research, and applications* (pp. 463-489). Dordrecht, Holanda: Martinus Nijhoof.
- Yogo, M. y Onoe, K. (1998). *The social sharing of emotion among Japanese students*. Sesión de carteles presentada en ISRE '98, en la Conferencia bianual de la International Society for Research on Emotion, celebrada en Wuerzburg, Alemania, en los días 4-8 de agosto de 1998.
- Zech, E. y Rimé, B. (2005) Is it talking about an emotional experience helpful? Effects on emotional recovery and perceived benefits. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 270-287.
- Zech, E. (2000). *The effects of the communication of emotional experiences*. Tesis doctoral inédita. Louvain-la-Neuve, Bélgica: Universidad de Lovaina
- Zech, E., Ucros, C., Rimé, B. y DeSoir, E. (2002). *[El impacto emocional de un accidente ferroviario entre los empleados del servicio de policía federal]*. Datos brutos inéditos.

A Meta-Analysis of the Effectiveness of Universal School-based Social-Emotional Learning programs

Joseph A. Durlak
Loyola University Chicago

Abstract

A meta-analysis was conducted on the outcomes from 213 school-based, universal social and emotional learning (SEL) programs involving 270,034 kindergarten through high school students. Compared to controls, SEL participants demonstrated significantly improved social and emotional skills, attitudes, behavior, as well as improved academic performance that reflected an 11-percentile-point gain in achievement. As predicted, the use of four recommended practices for developing skills and programs not reporting any major implementation problems were associated with better outcomes in several areas. The findings offer further empirical support for the ability of SEL programs to enhance several aspects of students' lives. Policymakers, educators, and the public should support the incorporation of evidence-based SEL programming into standard educational practice.

There is growing recognition in the field of education that students' cognitive, emotional and social development are related (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). For instance, there is broad agreement among educators, policymakers and the general public that schools should graduate students who are not only proficient in core academic subjects, but also who are able to work effectively with others in socially and emotionally skillful ways, practice healthy behaviors, and behave responsibly and respectfully (Association for Supervision and Curriculum Development, 2007; Greenberg et al., 2003). These combined qualities should place students on a positive path toward later life success. Yet, at the same time, there is growing pressure on schools to prioritize academic achievement, particularly in the United States as national analyses of students' test scores have suggested that many students are not performing at expected grade levels and relatively few are excelling. Therefore, schools must make wise decisions about which types of programs they adopt in order to offer their students interventions that can achieve

benefits in multiple areas that span social, emotional and cognitive development.

The purpose of our research review was to assess the extent to which universal school-based social-emotional learning (SEL) programs can successfully promote students' development in multiple areas. We were also interested in identifying factors that are associated with more effective interventions. Based on prior research (Durlak, Weissberg & Pachan, in press; Durlak & Dupre, 2008) we hypothesized that programs that followed four recommended practices in developing skills and those that were free of major implementation problems would obtain better results than interventions not having these features.

What is Social and Emotional Learning?

SEL refers to the process by which youth acquire the necessary knowledge, attitudes and skills to accomplish five main tasks: (1) recognize and manage emotions; (2) set and achieve positive goals; (3) demonstrate care and concern for others; (4) establish and maintain positive relationships; and, (5) handle interpersonal situations effectively (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005). Achieving success in these areas typically involves a combination of cognitive, emotional and social skills related to such things as self-awareness, critical thinking and various informational processing abilities, communication and negotiation with others, and self-regulation and self-monitoring of one's thoughts, emotions and behavior.

Prior Research

Several narrative and meta-analytic reviews have appeared to indicate that development of one or more SEL-related skills can enhance young people's adjustment and well-being, including their academic development (e.g., Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2002; Durlak & Wells, 1997; Greenberg et al., 2003; Lösel, & Beelman, 2003; Tobler et al., 2000; Wang, Haertel, & Walberg, 1997; Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001; Wilson & Lipsey, 2007; Zins et al., 2004). However, these reviews differ either by evaluating SEL programs along with an array of other types of interventions or by focusing on specific types of outcomes, age groups, or settings for intervention. In contrast, this project was a systematic meta-analytic

review that focused exclusively on universal school-based SEL interventions in order to examine their impact across diverse outcomes for students in grades K through 12. This paper provides a brief summary of our methodology and findings, and more complete details can be found in our *Child Development* publication (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, in press).

Method

We used multiple search strategies to locate a representative sample of published and unpublished studies of universal SEL interventions conducted around the world for K-12 students that contained a control group, used at least one quantitative outcome of child adjustment, and appeared in English by the end of 2007. Data were obtained for 213 interventions involving 270,034 students and are presented as standardized mean effects (i.e., Hedges' g values) after following recommended meta-analytic techniques for calculating and analyzing effects using a random effects statistical model (Lipsey & Wilson, 2001).

Results

Table 1 presents the mean effects and 95% confidence intervals obtained in six outcome categories at post. Results were uniformly positive. Compared to control students, participants in SEL programs demonstrated significantly improved social and emotional skills (mean ES = 0.57) attitudes (mean ES = 0.23) and prosocial behaviors (e.g., social skills, cooperation, mean ES = 0.24) *lower* levels of conduct problems (e.g., aggression, noncompliance, 0.22) and emotional distress (e.g., depression, anxiety, mean ES = 0.24) and *better* academic performance (mean ES = 0.27) that corresponded to an 11-percentile gain in achievement. Furthermore, programs were successful for students at all grade levels and from different racial and ethnic groups, and for schools located in urban, suburban and rural areas. At first glance, the post mean ESs might seem small to modest in magnitude; however, they are actually comparable to or higher than those obtained in many previous reviews of psychosocial interventions for school-aged youth (Durlak & Wells, 1997; Lösel, & Beelman, 2003; Tobler et al., 2000; Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001; Wilson & Lipsey, 2007).

Although a limited number of studies collected any follow-up, in those studies that con-

tained > six month follow-up information (15% of the studies with a median follow-up period of 52 weeks) student gains remained significant at follow-up for all outcome categories. Because of the smaller study sample at follow-up, the remaining text discusses only the findings at post.

Features Associated with Better Outcomes

As predicted, two factors were related to more successful interventions. Programs that followed four recommended practices for developing skills and that did not encounter any major implementation problems obtained better results than programs not having these features. For example, several authors have noted that successful efforts at developing skills contain at least four common elements. Successful programs: (1) use a carefully sequenced series of sessions to develop skills in a step-by-step fashion (which is usually accomplished by lesson plans or intervention manuals); (2) emphasize active forms of learning whereby students are asked to practice their new skills and they receive feedback on their performance; (3) devote (i.e., focus) exclusive and sufficient time and attention to skill training; and, (4) target specific skills for training so students know what is expected of them. These four features form the acronym SAFE (for Sequential, Active, Focused, and Specific).

SAFE programs (i.e., those that contained all four recommended features) obtained significant mean ESs at post in each of the six outcome categories whereas interventions not having all four features were successful in only three outcome areas (for attitudes, conduct problems and academic achievement). Three of the more commonly reported implementation problems consisted of a lack of fidelity while trying to deliver the program, a high turnover of teaching staff such that their substitute were less adequately trained and prepared for the intervention, or problems in coordinating or otherwise administering the intervention. Interventions with implementation programs obtained significant results at post for only two outcome categories (attitudes and conduct problems) while programs without any implementation problems yielded significant mean effects in all six outcomes.

Conclusions and Implications

Why are current findings important? Our data lend empirical support for the value of universal SEL

Table 1. Mean effects and .05 confidence intervals at post for six outcome categories.

Outcomes

	SEL Skills	Attitudes	Positive Social Behavior	Conduct Problems	Emotional Distress	Academic Performance
Effect Size	0.57*	0.23*	0.24*	0.22*	0.24*	0.27*
95% Confidence Intervals	.48-.67	.16-.30	.16-.32	.16-.29	.14-.35	.15-.39
N	68	106	86	112	49	35

* denotes mean effect is significantly different from zero at the .05 level

programs in enhancing multiple aspects of youths' adjustment, including their academic achievement. Such results confirm that students' social, emotional and academic development are related and there is considerable value in focusing on youths' social and emotional development.

Current data also suggest that carefully executed programs are associated with more benefits for students than programs lacking these characteristics. Therefore, it is critical that SEL interventions follow recommended practices for promoting skills and monitor program implementation to insure the intervention is carefully conducted. Finally, current findings should encourage policymakers, educators, and the public to support the incorporation of evidence-based SEL programming into schools.

References

- Association for Supervision and Curriculum Development. (2007). *The learning compact redefined: A call to action – A report of the Commission on the Whole Child*. Alexandria, VA: Author.
- Catalano, R.F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15. Retrieved August, 1, 2002, from <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050015a.html>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs – Illinois edition*. Chicago, IL: Author.
- Durlak, J. A., & Dupre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (in press). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-analysis of School-based Universal Interventions. *Child Development*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (in press). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based

- prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Lipsey, M. W., & Wilson D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lösel, F., & Beelman, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Tobler, N.S., Roona, M.R., Ochshorn, P., Marshall, D.G., Streke, A.V., & Stackpole, M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *The Journal of Primary Prevention*, 30, 275-336.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCatchan Publishing Corporation.
- Wilson, D., B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (Suppl. 2S), 130-143.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Author Note

This article is based on a grant from the William T. Grant Foundation (grant #2212).

Meta-análisis de la eficacia de los programas universales de educación emocional y social escolar

Joseph A. Durlak

Universidad Loyola, Chicago

Resumen

A partir de los resultados del estudio de 213 programas universales de educación emocional y social (SEL, del inglés *Social and Emotional Learning*) en los que participaron 270.034 alumnos de todos los niveles, desde educación infantil, hasta el último curso de educación secundaria, llevamos a cabo un metanálisis. En comparación con los grupos de control, los participantes en los programas SEL obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en competencias, actitudes y conductas emocionales y sociales, así como en rendimiento académico, en cuyo caso se observó un aumento de 11 puntos en el percentil de los resultados de éxito académico. Tal y como se predijo de antemano, la aplicación de cuatro medidas recomendadas para el desarrollo de habilidades y la ausencia de problemas importantes en la implantación de los programas, llevaron consigo la obtención de mejores resultados en diversos campos. Además, las conclusiones del metanálisis proporcionan un mayor apoyo empírico a la afirmación de que los programas del movimiento SEL mejoran diversos aspectos en la vida de los alumnos. Los responsables políticos, los educadores, y el público en general, deberían apoyar la incorporación a la práctica docente de programas SEL que hayan demostrado su eficacia en la práctica.

En el ámbito de la enseñanza, son cada vez más los que admiten que los procesos de desarrollo cognitivo, emocional y social están relacionados (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). Por ejemplo, los educadores, los responsables políticos, y el público en general, coinciden ampliamente al apuntar que los colegios no sólo deben formar a los alumnos para que éstos obtengan el graduado escolar en función de su dominio de las principales asignaturas académicas, sino que además deben formarlos para que sean capaces de trabajar eficazmente en equipo haciendo un uso apropiado de sus competencias emocionales y sociales, practicar conductas saludables, y comportarse de forma responsable y respetuosa (Association for Supervision and

Curriculum Development, 2007; Greenberg et al., 2003). Estas capacidades combinadas colocarían a los alumnos en un sendero positivo hacia el éxito en su vida futura. Sin embargo, al mismo tiempo, los colegios reciben una creciente presión para priorizar el éxito académico, especialmente en Estados Unidos, donde los análisis de las calificaciones de los alumnos indican que muchos de ellos no rinden conforme a los niveles esperados por curso escolar, y que son pocos los que sobresalen. Por consiguiente, los centros educativos deben adoptar decisiones adecuadas con respecto a los tipos de programas que deben implementar a efectos de ofrecer a sus alumnos intervenciones que puedan resultar beneficiosas en múltiples áreas para promover el desarrollo social, emocional y cognitivo.

Nuestro metanálisis de diversas investigaciones tenía por objeto evaluar el grado de eficacia de los programas universales de educación emocional y social escolar (SEL) en la estimulación del desarrollo de los alumnos en múltiples áreas. Asimismo, nos interesaba identificar los factores que van asociados a las intervenciones más efectivas. A partir de investigaciones previas (Durlak, Weissberg y Pachan, en imprenta; Durlak y Dupre, 2008), partimos de la hipótesis de que los programas en los que se aplicaban cuatro medidas recomendadas para el desarrollo de habilidades, y los programas que no presentaban problemas significativos en su ejecución, obtendrían mejores resultados que las intervenciones carentes de estas características.

¿Qué es la educación emocional y social?

La educación emocional y social (SEL) hace referencia al proceso por el que los jóvenes aprenden los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarios para llevar a cabo cinco tareas principales: (1) reconocer y manejar las emociones; (2) establecer y alcanzar objetivos positivos; (3) demostrar interés y preocupación por los demás; (4) entablar y conservar relaciones positivas; y (5) manejar con eficacia las relaciones interpersonales (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005). Para dominar con éxito estas áreas, generalmente es necesario aplicar una combinación de habilidades cognitivas, emocionales y sociales relacionadas con capacidades como la autoconciencia o el pensamiento crítico, y con diversas habilidades del procesamiento de la información, capacidad de comunicación y negociación con los demás y regulación

y control de los pensamientos, emociones y conductas propias.

Investigaciones previas

Diversas revisiones metanalíticas y narrativas parecen indicar que a través del desarrollo de una o más habilidades relacionadas con el SEL, se puede aumentar el nivel de adaptación y bienestar de los jóvenes, así como su desarrollo académico (por ejemplo, Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2002; Durlak y Wells, 1997; Greenberg et al., 2003; Lösel y Beelman, 2003; Tobler et al., 2000; Wang, Haertel y Walberg, 1997; Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001; Wilson y Lipsey, 2007; Zins et al., 2004). No obstante, los resultados de los análisis varían según se evalúen los programas SEL en conjunto con otros tipos de intervenciones, o si se centran en categorías de resultados, grupos de edad o entornos de intervención. En cambio, nuestro proyecto consistió en un análisis metanalítico sistemático que se centró exclusivamente en las intervenciones universales del movimiento SEL en centros escolares para analizar su influencia sobre los diversos resultados obtenidos por los alumnos desde la etapa de educación infantil hasta los 17-18 años de edad aproximadamente. El presente documento recoge un breve resumen de la metodología que aplicamos y de las conclusiones que obtuvimos. Se pueden consultar más detalles de nuestro trabajo en la revista *Child Development*. (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, en prensa).

Método

Utilizamos múltiples estrategias de búsqueda para localizar una muestra representativa de estudios, tanto publicados como inéditos, sobre intervenciones universales del movimiento SEL aplicadas a nivel mundial sobre alumnos de edades comprendidas entre los 4-5 y los 17-18 años de edad aproximadamente que a su vez contasen con grupos de control, en las que se hubiera utilizado al menos un resultado cuantitativo de adaptación del menor, y presentadas en lengua inglesa antes de finalizar el año 2007. Así, conseguimos recabar datos sobre 213 intervenciones realizadas a un total de 270.034 alumnos-as, los cuales se presentan como efectos medios normalizados (p. ej. valores *g* de Hedges), una vez aplicadas las técnicas metanalíticas recomendadas para el cálculo y el análisis de los efectos a través de un modelo estadístico de efectos aleatorios (Lipsey y Wilson, 2001).

Resultados

La Tabla 1 expone el tamaño medio del efecto (TE) y los intervalos de confianza del 95% obtenidos en seis categorías de resultados tras la intervención. Los resultados fueron uniformemente positivos. En comparación con los alumnos de los grupos de control, se demostró que los participantes en los programas SEL habían aumentado significativamente sus competencias (TE= 0,57) y actitudes emocionales y sociales (TE = 0,23), así como sus conductas prosociales (por ejemplo, habilidades sociales, cooperación; TE= 0,24); además, mostraban niveles *inferiores* en problemas conductuales (por ejemplo, agresividad o incumplimiento de normas, TE= 0,22) y malestar emocional (por ejemplo, depresión o ansiedad, TE= 0,24), y niveles *superiores* en rendimiento académico (TE = 0,27), lo que significó un aumento de 11 puntos en el percentil de éxito escolar. Además, los programas resultaron eficaces para los alumnos de todos los cursos y de diferentes razas y grupos étnicos, y en los centros educativos situados tanto en zonas urbanas, como en zonas suburbanas y rurales. A primera vista, los TE tras la intervención podrían parecer reducidos o modestos; sin embargo, son en realidad comparables o superiores a los obtenidos en muchos análisis previos de intervenciones psicosociales realizadas a jóvenes en edad escolar (Durlak y Wells, 1997; Lösel y Beelman, 2003; Tobler et al., 2000; Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001; Wilson y Lipsey, 2007).

A pesar de que escasos estudios presentaban seguimiento, en aquellos que sí recogían información de seguimiento de > seis meses de duración (el 15% de los estudios presentaban un periodo de seguimiento medio de 52 semanas), los resultados positivos de los alumnos-as en dicho seguimiento seguían siendo significativos en todas las categorías de resultados. Dado que la muestra del estudio era menor en el seguimiento, a continuación nos centraremos únicamente en los resultados hallados tras la intervención.

Características asociadas a la obtención de mejores resultados

Tal y como se predijo antes de la intervención, había dos factores que estaban relacionados con un mayor éxito en las intervenciones. Los programas en los que se aplicaron cuatro medidas recomendadas en el desarrollo de habilidades y los programas que

Tabla 1. Efectos medios e intervalos de confianza de 0,05 tras la intervención en seis categorías de resultados.

Resultados	Habilidades SEL	Actitudes	Conducta Social Positiva	Problemas de conducta	Malestar Emocional	Rendimiento académico
Tamaño del efecto	0.57*	0.23*	0.24*	0.22*	0.24*	0.27*
95% del Intervalo de Confianza	.48-.67	.16-.30	.16-.32	.16-.29	.14-.35	.15-.39
N	68	106	86	112	49	35

* denota que el efecto medio es significativamente distinto de cero en el nivel 0,05

no presentaron problemas importantes en su implantación, obtuvieron mejores resultados que las intervenciones carentes de estas características. Por ejemplo, diversos autores han observado que las medidas que resultan fructíferas a la hora de desarrollar habilidades tienen, como mínimo, cuatro elementos en común. Los programas efectivos: (1) utilizan una serie de sesiones cuidadosamente secuenciadas para desarrollar habilidades de un modo gradual (tarea que generalmente se lleva a cabo con base en lecciones planificadas o en manuales de intervención); (2) hacen hincapié en las formas activas de aprendizaje, en cuya virtud se solicita a los alumnos que practiquen sus nuevas habilidades y se califica su actuación; (3) dedican (es decir, centran) tiempo y atención exclusivos y adecuados para la formación en habilidades; y (4) marcan como objetivo la enseñanza de habilidades concretas, de manera que los alumnos sepan qué se espera de ellos. Estas cuatro medidas conforman el acrónimo SAFE (del inglés *Sequential, Active, Focused and Explicit* [secuencial, activa, concreta y explícita]).

Los programas SAFE (es decir, aquellos que aplicaron las cuatro medidas recomendadas) obtuvieron TE significativos en las seis categorías de resultados, mientras que las intervenciones que no incluían todas las medidas tan sólo arrojaron resultados positivos en tres categorías de resultados (actitudes, problemas conductuales y rendimiento académico). Tres de los problemas de ejecución más comunes, según se había hecho constar, consistieron en una falta de fidelidad al ejecutar el programa, un elevado índice de rotación del profesorado lo que conlleva a que los sustitutos tenían una formación menos adecuada y estaban menos pre-

parados para la intervención y problemas en la coordinación o gestión de la intervención. Las intervenciones con problemas de ejecución tan sólo arrojaron resultados significativos en dos categorías de resultados (actitudes y problemas conductuales), mientras que los programas que no presentaron problemas en la ejecución arrojaron valores medios significativos en las seis categorías de resultados.

Conclusiones y repercusiones

¿Por qué son importantes los hallazgos actuales? Nuestros datos proporcionan apoyo empírico en defensa de la eficacia de los programas universales SEL para aumentar la adaptación en múltiples áreas entre los jóvenes, incluido su rendimiento académico. Estos resultados confirman que los procesos de desarrollo emocional, social y académico de los alumnos están relacionados entre sí y que centrar los esfuerzos en el desarrollo emocional y social añade un valor considerable a la educación.

Los datos actuales también indican que la aplicación esmerada de los programas aporta más beneficios a los alumnos que la aplicación de los mismos sin este nivel de cuidado. Por lo tanto, es fundamental que en las intervenciones en el ámbito del SEL se apliquen las medidas recomendadas para el fomento de las habilidades y se controle adecuadamente la implantación del programa para velar por la cuidadosa aplicación del mismo. Por último, en virtud de estos resultados, los responsables políticos, los educadores, y el público en general, deberían verse alentados a apoyar la incorporación en los centros educativos de programas SEL que hayan demostrado su eficacia en la práctica.

Referencias

- Association for Supervision and Curriculum Development. (2007). *The learning compact redefined: A call to action – A report of the Commission on the Whole Child*. Alexandria, Virginia: Autor.
- Catalano, R.F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. y Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, artículo 15. Extraído el 1 de agosto de 2002 de <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050015a.html>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs – Edición de Illinois*. Chicago, Illinois: autor.
- Durlak, J. A. y Dupre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-analysis of School-based Universal Interventions. *Child Development*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. y Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*.
- Durlak, J. A. y Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Lipsey, M. W. y Wilson D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Lösel, F., y Beelman, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Tobler, N.S., Roona, M.R., Ochshorn, P., Marshall, D.G., Streke, A.V., y Stackpole, M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *The Journal of Primary Prevention*, 30, 275-336.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., y Walberg, H. J. (1997). Learning influences. En H. J. Walberg y G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkeley, California: McCatchan Publishing Corporation.
- Wilson, D., B., Gottfredson, D. C., y Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Wilson, S. J. y Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (Supl. 2S), 130-143.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.

Nota de autor

Este artículo se basa en una subvención de la Fundación William T. Grant (subvención nº 2212).

The Development of Positive Human Qualities

Kimberly A. Schonert-Reichl
University of British Columbia

Educating the mind without educating the heart is no education at all
Aristotle

[S]elf-absorption in all its forms kills empathy, let alone compassion. When we focus on ourselves, our world contracts as our problems and preoccupations loom large. But when we focus on others, our world expands. Our own problems drift to the periphery of the mind and so seem smaller, and we increase our capacity for connection - or compassionate action
Daniel Goleman (2006, p. 54)

Introduction

A fundamental mission of schools is to educate students to master essential content areas such as reading, writing, math, and science. In addition to these basic academic skills, however, most educators, parents, students, and the public at large support a more comprehensive agenda for education – one that includes promoting students' social and emotional competence, morality, and social responsibility (Rose & Gallop, 2000). Current theory and research posit that a high quality education should not only cultivate the intellectual skills of students, schools today also need to nurture the development of positive human traits, such as social awareness, compassion, and altruism – characteristics that will lead to meaningful employment and engaged citizenship (Greenberg et al., 2003).

Schools have been implicated as contexts that can play a crucial role in fostering children's positive development, and have recently been acknowledged as one of the primary settings in which activities to promote social competence and prevent unhealthy behaviors should occur (Durlak & Wells, 1997; Weissberg & Greenberg, 1998; Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004). Indeed, schools are important settings in which to promote social and emotional develop-

ment because they provide access to most children on a regular and consistent basis over the majority of their formative years of development. Today's schools, however, are facing increased pressure to improve academic performance while also giving attention to children's social and emotional needs, and are thus expected to do more than ever before with diminishing resources. Given competing demands, educators often struggle to implement evidence-based curricular approaches that optimize learning and social adaptation, while proving to be both time- and cost-effective.

This chapter focuses on the ways in which children's positive human qualities – such as empathy, compassion, and altruism – can be advanced in educational settings. The first section of this chapter provides a rationale for promoting children's social and emotional competence in schools. Included in this section is a both a rationale and description of the field of social and emotional learning (SEL). In the second section, extant research and theory on the development of empathy and altruism is presented, which is then followed by a description of one classroom-based universal social and emotional competence promotion program for promoting empathy among elementary school children – the *Roots of Empathy*. The chapter ends with an example from practice that illustrates children's altruism in a school setting and a discussion of the importance of efforts to promote SEL in the wider school context.

Making the Case for the Promotion of Children's Social and Emotional Competence in School

Addressing the social, emotional, and mental health needs of children has become a priority in countries across the globe (UNICEF, 2007; World Health Organization, 2003). Epidemiological reports highlight increased childhood mental health disturbances, with approximately one in five children and adolescents experiencing psychological disorders severe enough to warrant mental health services (Romano, Tremblay, Vitaro, Zoccolillo, & Pagani, 2001). Yet, fewer than 15% of those needing help receive the services they need (National Advisory Mental Health Council, 1990), and those that do receive services receive such services via their schools (Rones & Hoagwood, 2000).

Childhood mental health problems have been identified as a salient concern among researchers, clinicians, and educators alike not only because of continuities in the manifestation of such problems in children (Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001; Loeber, Wung, Keenan, & Giroux, 1993) and concomitant problems associated with mental health difficulties including peer relationship problems and school dropout (Coie & Dodge, 1998; Parke & Slaby, 1983), mental health problems (e.g., anxiety, aggression) are often associated with contemporaneous difficulties, such as significant disruption to the social and academic ethos for other children in classrooms and schools as well as the community at large. Given that behavior problems during the early school years can be potent warning signs for later more serious forms of psychopathology, elementary schools in particular have been considered as the locus for primary prevention because early instantiations of problems may be more amenable to prevention efforts than their later manifestations. Indeed, the significant role of mental health problems and associated risks underscore the need to implement the effectiveness of school-based prevention programs whose aim is to promote protective factors and foster resiliency among all children and adolescents (Institute of Medicine, 2009).

School-based prevention efforts have been heralded as an efficacious and cost-effective way to promote students' positive development and stave off an upward trajectory of aggression and mental health problems. Bolstered by evidence indicating that empirically based curricula can deter the onset of problem behaviors and emotional difficulties (see Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, in press), many school districts throughout North America and the world have strengthened their efforts to include programs that promote students' social and emotional competence because such factors have been identified as those that reduce or ameliorate risk, promote positive child development, and prevent problems in child development.

Social and Emotional Learning (SEL)

Social emotional learning, or SEL, is the process of acquiring the competencies to recognize and manage emotions, develop caring and concern for others, establish positive relationships, make responsi-

ble decisions, and handle challenging situations effectively (Greenberg et al., 2003). In short, SEL competencies comprise the foundational skills for positive health practices, engaged citizenship, and school success. SEL is sometimes called “the missing piece” because it represents a part of education that is inextricably linked to school success, but has not been explicitly stated or given much attention until recently. The good news is that these skills can be taught through nurturing and caring learning environments and experiences (Elias et al., 1997; Greenberg, 2010). Moreover, SEL emphasizes active learning approaches in which skills can be generalized across curriculum areas and contexts when opportunities are provided to practice the skills that foster positive attitudes, behaviors, and thinking processes. Research clearly demonstrates the significant role of SEL in promoting the healthy development and academic achievement of all students. It also shows that SEL reduces problem behaviors and emotional distress that interfere with the learning and development of some students. Research further indicates that SEL programming significantly raises test scores while it lowers levels of emotional distress; disruptive behavior; and alcohol, tobacco, or other drug use (see Durlak et al., in press).

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL; www.casel.org) a nonprofit organization in Chicago, IL, is at the forefront in North American and international efforts to promote SEL. Founded in 1993 by Daniel Goleman (famed author of the 1995 landmark book, *Emotional Intelligence*) and Eileen Rockefeller Growald, its mission is to advance the science of SEL and expand evidence-based, integrated SEL practices as an essential part of preschool through high school education. CASEL has identified a set of social emotional skills that underlie effective and successful performance for social roles and life tasks, drawing from extensive research in a wide range of areas, including brain functioning and methods of learning and instruction. The SEL competencies identified by CASEL include the following five dimensions described by Weissberg, Payton, O'Brien, and Munro (2007):

- **Self-awareness**—accurately assessing one's feelings, interests and strengths; maintaining a well-grounded sense of self-confidence

- **Self-management**—regulating one’s emotions to handle stress, control impulses, and motivate oneself to persevere in overcoming obstacles; setting and monitoring progress toward the achievement of personal and academic goals; expressing emotions appropriately
- **Social awareness**—being able to take the perspective of and empathize with others; recognizing and appreciating individual and group similarities and differences; recognizing and effectively using family, school, and community resources
- **Relationship skills**—establishing and maintaining healthy and rewarding relationships based on cooperation; resisting inappropriate social pressure; preventing, managing, and constructively resolving interpersonal conflict; seeking help when needed
- **Responsible decision-making**—making decisions based on consideration of all relevant factors, including ethical standards, safety concerns, social norms, respect for others, and likely consequences of alternative courses of action; applying decision-making skills to daily academic and social situations; contributing to the well-being of one’s school and community

The impact of CASEL is already being seen around the world. Indeed, recognition of the importance of SEL in schools has spread rapidly across the globe in the last several years. SEL has become the organizing umbrella that encompasses many different education movements emphasizing similar concepts and skills, such as programs in character education, violence prevention, anti-bullying, drug prevention, and school discipline. SEL provides a framework within which several seemingly disparate programs and initiatives can coherently work together.

In 2008, the Marcelino Botin Foundation published a report entitled “Social and Emotional Education: An International Analysis” in which they describe some of the SEL work taking place in Europe and the U.S. The Foundation’s website (<http://educacion.fundacionmbotin.org/>) has reports describing SEL in the UK, Sweden, The Netherlands, Spain, the US and Germany (Click the country name to see that country’s report). Singapore has undertaken an active initiative, as have

some schools in Malaysia, Hong Kong, Japan, and Korea. In Europe, the U.K. has led the way, but more than a dozen other countries have schools that embed social emotional learning approaches within the school curriculum, including the Isle of Man, Israel, Spain, Australia, New Zealand, and some countries in Latin America and Africa (see the CASEL website for a full description of SEL initiatives in various countries around the world: <http://www.casel.org/sel/globe.php>). UNESCO, in 2003, initiated a worldwide plan to promote SEL by preparing a report delineating ten basic principles for implementing SEL based on the latest empirical research in the area (Elias, 2003). The UNESCO report was sent to the ministries of education in 140 countries (available at www.casel.org).

In Canada a number of SEL initiatives have emerged in the last several years. For example, in British Columbia in 2000, the Ministry of Education identified social responsibility as one of four “foundational skills,” as important as reading, writing, and numeracy. The framework for BC’s Social Responsibility Performance Standards includes a common set of expectations for the development of students along four categories (see Table 1, and www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/social_resp.htm for the full report).

Empathy, Altruism, and Prosocial Behavior

Do children have the capacity for empathy and altruism, and for acting out of altruistic rather than egoistic motives? How does empathy and altruism develop across childhood and adolescence and what are the ways in which educators and families can cultivate such positive human qualities and guide children on a path to reach their personal and human potential? As I discuss these questions, I draw from recent theory and research on the development of children’ empathy and altruism. In considering what leads to empathy and concern for others and how these qualities can be fostered, I argue that it would behoove parents and educators to gain an understanding of the developmental progression of children’s empathy and the conditions that can facilitate or undermine it.

This focus on prevention and social and emotional competence promotion aligns with the paradigm shift occurring in psychology that is reflected in a growing interest among researchers to study the positive aspects of human nature rather than its

Table 1: Categories of BC’s Social Responsibility Standards

Social Responsibility Dimension	Example Behaviors
Contributing to the classroom and School community	Sharing responsibility for their social and physical environment Participating and contributing to the class and to small groups
Solving problems in peaceful ways	Managing conflict appropriately, including presenting views and arguments respectfully, and considering others’ views Using effective problem-solving steps and strategies
Valuing diversity and defending human rights	Treating others fairly and respectfully; showing a sense of ethics Recognizing and defending human rights
Exercising democratic rights and responsibilities	Knowing and acting on rights and responsibilities (local, national, global) Articulating and working toward a preferred future for the community, nation, and planet – a sense of idealism

negative aspects (see Keltner, 2009 for an excellent recent review of research on the role of positive emotions in human behavior). The positive psychology movement, as it has been called, aims to examine the positive features of human development including the study of personal traits such as, “subjective well-being, optimism, happiness, and self-determination” (Seligman & Csikszentimihalyi, 2000, p. 9). Recent work within this area has been expanding to include younger populations (Clonan et al., 2004; Huebner & Gilman, 2003; Huebner, Gilman, & Furlong, 2009; Terjesen et al., 2004). Shifting away from a focus of human dysfunction to a strengths-based approach, the recent years have been marked by a growing body of research and literature on conditions that explain, promote, and foster well-being in children and adolescents. Implicit in this trend is the assumption that educational interventions can be designed to foster children’s positive development and resiliency (Hymel, Schonert-Reichl, & Miller, 2007; Schonert-Reichl & Hymel, 2007). Nonetheless, there remains a paucity of interventions and research that focus on the promotion children’s positive human qualities –empathy, altruism, and kindness.¹

Empathy is increasingly being recognized as an important dimension of social competence because it not only tends to prompt altruistic behav-

iors (Eisenberg & Miller, 1987; Hoffman, 2000), but because it also “may play a particularly significant role in the control of aggression” (Feshbach, 1983, p. 267). Indeed, a plethora of empirical investigations have found that empathy inhibits, or at least mitigates, aggressive and antisocial behaviors (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009; Gini, Albiro, Benelli, & Altoè, 2007; Miller & Eisenberg, 1988). In addition to the critical role that empathy plays in helping individuals desist from aggressive behaviors, research also points to the significance of empathy in enhancing or diminishing the quality of one’s social relationships (Schonert-Reichl, 1993). Empathy, according to some, is one of the most desirable of personality traits, not only because it provides a buffer against antisocial and aggressive behaviors, but also because of positive association with pro-social behaviors, such as helping, sharing and cooperating (Eisenberg & Miller, 1987).

Definitions of Empathy

Empathy is derived from the Greek word *empathia*, defined as, “physical affection, passion, partiality” which comes from *en*, “in at” + *pathos* “passion” or “suffering”. The Greek term means “to suffer with”. Lipps (1907), who is credited with introducing the concept of empathy into psychology, translated the Greek term into the German

word *Einfühlung* — a term which literally means “feeling into”. It was not until 1909 that Titchener provided the translation of *Einfühlung* into the English word “empathy” (Wispe, 1991). As a psychological construct, empathy has been used to describe a broad range of feelings, expressions, and behaviors that enable individuals to recognize, to perceive, and to respond appropriately to the emotional state of others. Although some have argued that empathy is a characteristic unique to humans, other have demonstrated that emotional contagion and consolation occurs in other mammalian species, including social primate species, and especially bonobo chimpanzees (see de Waal, 2002).

In his book “Theory of Moral Sentiments” written over two centuries ago, Adam Smith (1790) described empathy as “the ability to understand another’s perspective and to have a visceral or emotional reaction” (as cited by Hastings, Zahn-Waxler, & McShane, 2006). Many researchers have spent considerable time trying to distinguish empathy from other related constructs, including sympathy, compassion, and personal distress (Feshbach, 1979; Hoffman, 2000; Wispe, 1991). Eisenberg et al. (2006), for instance, have put forth a clear distinction between empathy and sympathy. In their view, *empathy* is considered a mirroring or vicarious experience of another’s emotions whereas *sympathy* “is an affective response that frequently stems from empathy, but can derive directly from perspective taking or other cognitive processing, including retrieval of information from memory. It consists of feeling sorrow or concern for the distressed or needy other (rather than feeling the same emotion as the other person is experiencing or is expected to experience)” (p. 647). In contrast, *personal distress*, which also emerges from exposure to another person’s distress, refers to a self-focused and aversive reaction (e.g., anxiety, discomfort) to the vicarious experiencing of another’s emotion (Eisenberg et al., 1991).

Compassion is much like sympathy in that it stems from the suffering of another, but it also includes the need or desire to alleviate suffering. As Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson, and Rhee (2008) posit, “Compassion is a dimension of morality that emphasizes concern for the well-being of others in distress. It is an important aspect of interpersonal responsibility and ethical behavior. Empathy and prosociality are essential to the expression of compassion” (p. 737).

Despite the problems that have arisen when trying to nail down a single definition of empathy, there appears to be a confluence of findings across empirical studies, emerging from a range of disciplines with both human and nonhuman species that “show that individuals of many species are distressed by the distress of a conspecific and will act to terminate the object’s distress, even incurring risk to themselves” (Preston & de Waal, 2002, p. 1). Nonetheless, identifying the proximate mechanism of empathy has stirred much discussion and empirical investigation. Is empathy motivated by self-interest? Simply a result of conditioning? Or is empathy motivated by a genuine concern for others? Hence, there is not only conceptual confusion about the precise nature of the term, discerning the “why” of empathy is still under debate. Indeed, what G. W. Allport said more than 40 years rings true today, “the process of *empathy* remains a riddle in social psychology... The nature of the mechanism is not yet understood (Allport, 1968, p. 30 from Wispe 1987, original emphasis). Although debates arise when trying to come to agreement regarding the primary function of empathy in human and nonhuman species, recent theoretical, methodological, and empirical advances seem to point to the importance of empathy in helping individuals form and maintain lasting social bonds (Anderson & Keltner, 2002).

The Development of Empathy in Children

It is during the second year of life in which true empathy likely emerges (Eisenberg et al., 2006). Hoffman (2000) has been acknowledged as being one of the first in the field to propose a theoretical model that describes the development of empathy from infancy to childhood. In his four-level model, he delineates a developmental shift that occurs across childhood that moves from an egocentric self-concern in response to others’ distress to empathic concern for others that results in prosocial behavior that is other-oriented. His model described in Table 2 provides a description of each of his four stages along with the age range in which each stage is most likely to be revealed.

Hoffman (1976) was the first to point out that empathy occurs at a much earlier age than initially assumed. In his theory, he delineates the role of infants’ self-awareness and self-other differentiation in its emergence. Even very young chil-

dren (e.g., one year olds) are capable of a rudimentary empathic response to another's distress, such as crying when seeing another person cry. Hoffman characterizes this early stage as "Global Empathy."

Hoffman has described the child at the age of 1 to 2 years as experiencing "egocentric" empathy. Take, for example, his description of a child at this age:

[T]he child is fully aware of the self and other as distinct physical entities and thus [is] able for the first time to experience empathic distress while also being aware that another person, and not the self, is the victim. Children cannot fully distinguish between their own and other person's inner states, however, and are apt to confuse them with their own, as illustrated by their efforts to help others, which consist chiefly [in] giving the other person what they themselves find most comforting. Examples are a 13-month-old who responded with a distressed look to an adult who looked sad and then offered the adult his beloved doll; and another who ran to fetch his own mother to comfort a crying friend, even though the friend's mother was equally available (Hoffman, 1982, pp. 287-288).

At the age of three, children begin to identify some emotions properly, but their performance remains imperfect up to the age of 6. Throughout the preschool and elementary school years, children move through a third stage in which they are able to truly empathize with the feelings of another person. During this third stage of empathy development – "Empathy for another's feelings," children develop skills that help them better able to recognize some of the more subtle emotional cues of another's distress. It is also at this stage, Hoffman (2000) argues, in which children are more capable of discerning what the other person might need by way of comfort or help – not assuming, as in the earlier stage of empathy development, that the other person would want what they want. Nonetheless, during these elementary school years, children are still embedded in a perspective that is connected to the immediate situation. It is not until the

late childhood and/or early adolescent years in which Hoffman's fourth stage of empathy development emerges. And, it is at this point in development in which children are able to empathize with another person's general condition or plight. Perspective-taking skills have generally been implicated in increasing the likelihood of individuals identifying, understanding, and sympathizing with a person in distress (e.g., Feshbach, 1978). Indeed, Hoffman (1982) proposed that improvement in young children's perspective taking is critical to children's abilities to differentiate between their own and others' distress and to accurately understand others' emotional reactions. These skills are believed to foster empathy and sympathy and, consequently, more and higher quality prosocial behavior.

Prosocial Behavior and Altruism

To begin, it is important distinguish altruism from other forms of prosocial behaviors. Prosocial behaviors can be described as a set of actions that benefit others, or that are regarded by society or culture as beneficial to others (Carlo, 2006; Eisenberg et al., 2006; Staub, 1978). More specifically, prosocial behaviors include such actions as comforting or helping someone in distress, sharing or donating resources with someone in need, and volunteering in charitable organizations. These forms of behavior are generally considered to be hallmarks of social and emotional competence in childhood and adolescence, and have been related theoretically and empirically to other forms of social competence such as peer acceptance and approval (e.g., Bukowski & Sippola, 1996; Oberle, Schonert-Reichl, & Thomson, 2010; Schonert-Reichl, 1999), and academic achievement (Wentzel, 2003). Despite the many positive associations with such helpful behaviors, the underlying motivation for performing such acts of kindness can be multifaceted and arise from both altruistic and self-serving motives. For instance, individuals might donate money to gain approval from others. An adolescent might volunteer in a charitable organization because it is a requirement for high school graduation. In general, then, prosocial behaviors are deemed socially desirable behaviors that benefit our society.

One special subset of prosocial behaviors is altruism. Altruism refers to the subset of actions that not only benefit others, but also are primarily

Table 2: Hoffman’s Stages of Empathy Development

Age	Developmental Stage	Description
0-12 months	Global empathy	The child cannot yet distinguish himself/herself from others; experiences an empathic distress response elicited from distress cues; reactive newborn cry.
12-18 months	Egocentric empathy	The child can fully distinguish himself/herself from others; can recognize when someone else is in distress, but still confuses others’ inner state with his/her own.
2-8 years (Early childhood)	Empathy for another’s feelings	The child is now increasingly aware of other people’s feelings and that other people’s perspectives may be different from his/her own perspective. Begin to experience empathic responses even when the person is not physically present.
8-12 years (Late childhood/ early adolescence)	Empathy for another’s condition	The child is now able to have feelings of empathic distress for an entire group or class of people (e.g., homeless, poor – or oppressed)

motivated by the desire to benefit others, regardless of other conditions and simultaneous, but secondary, motivations (Carlo & Randall, 2001). Such behaviors have been subsumed under the general term “prosocial behavior” – a term coined by Wispé in 1972 as a counterpart to “antisocial behavior.” Human altruism thus comes in many forms, possibly supported by different psychological mechanisms. Most of these are evident already in human children (Eisenberg et al., 2006).

Groundbreaking new research in this area, conducted by Felix Warneken and Michael Tomasello, provides empirical evidence that even very young children can behave altruistically. As these researchers posit (2009)

“... we defend the thesis that young children are naturally altruistic. Our argument is based on a number of recent studies that we and others have conducted on the propensity of one-year-old children – just beginning to acquire language and to be socialized formally – to help others instrumentally, even when no rewards and none of the usual mechanisms that maintain cooperation evolutionarily would seem to be operative. In addition, studies demonstrating that our nearest primate relatives also, at least in some situations,

can be helpful provide further evidence for this claim” p. 456).

Warneken and Tomasello (2006, 2007, 2008) have conducted a series of studies to explore the cognitive and motivational components of helping in infancy. In one of these studies (Warneken & Tomasello, 2006), they presented 18-month-old infants with ten different situations in which an adult experimenter was having trouble achieving his goal. The variety of situations probed the children’s ability to discern a variety of goals and intervene in a variety of ways. For instance, the experimenter used clothespins to hang towels on a line, and, when he accidentally dropped a clothespin on the floor and unsuccessfully reached for it, the toddler helped by walking over to the experimenter, picking up the clothespin, and handing it to the experimenter. In another situation identified as the ‘cabinet task,’ the experimenter tried to put a large stack of magazines into a cabinet, but he was unable to open the cabinet doors because his hands were full of the large stack of magazine. In this experiment, the child walked over to the cabinet doors and opened them for the experimenter. For each of the ten tasks there were control conditions to rule out the possibility that children would perform the target behavior (offering the clothespin; opening the door) irrespective of the other’s need (e.g. because they like to hand things to adults or like to open cabinet doors when

their attention is drawn to it). In these control conditions, the same basic physical situation was established, but with no indication that the experimenter needed help. The finding of this study was that children displayed spontaneous, unrewarded helping “altruistic” behaviors when another person was unable to achieve his goal (but performed these behaviors significantly less often in control conditions where no help is necessary) (to see video examples of these experiments, see Dr. Warneken’s Research Lab website in the Department of Psychology at Harvard University: <http://email.eva.mpg.de/~warneken/video>). This research conducted by Warneken and Tomasello provides empirical evidence that even very young children can be altruistic, and thereby suggests that more attention should be given to cultivating this natural tendency in our children and youth.

From Research and Theory to Practice: Compassion in Action

Returning now to one of the questions originally posed at the beginning of this chapter: Do children have the capacity for empathy and altruism, and for acting out of altruistic rather than egoistic motives? The recent findings of Warneken and Tomasello (2009) and others seem to support the contention that children are born altruistic and, as children develop, there are factors both within the individual and the context that may socialize children *away from* altruism. What is necessary, then, are intentional efforts on the part of parents, educators, and the general public to create supportive and caring contexts that allow children’s natural tendencies to be altruistic to flourish and thrive.

Across Canada and the US, there have been increasing efforts to foster positive social and emotional development in children and youth (e.g., see the Collaborative for Academic, and Social, and Emotional Learning’s 2003 Safe and Sound Guide at www.casel.org for a compendium of school- and classroom-based social and emotional learning programs). Intervention and prevention efforts aimed at high-risk samples as well as universal programs for the general population of students have been developed and implemented, within both school and community agencies. One such a program is the called “The Roots of Empathy.” This program will be described in greater detail in the following section.

Compassion into Action: The Roots of Empathy Program

The *Roots of Empathy* is a universal classroom-based social and emotional competence promotion program for students in Kindergarten through grade 8. The program was initially piloted in two classrooms in Toronto in 1996. Since that time it has grown to serve thousands of children and has been extended throughout Canada and the world. The program was created by educator and author Mary Gordon (Gordon, 2009), and is being delivered in Canada, the United States, New Zealand, the Isle of Man, Northern Ireland, Republic of Ireland, and Scotland.

The primary goals of ROE are to (1) develop children’s social and emotional understanding, (2) promote children’s prosocial behaviors and decrease their aggressive behaviors, and (3) increase children’s knowledge about infant development and effective parenting practices. An empirical understanding of the processes and mechanisms that elicit both aggression and prosocial behaviors, as well as the theoretical models that guide related programs targeting a range of social behaviors, provided a framework for the development of the ROE program (see Conduct Problems Research Group, 1999; Eisenberg et al., 2006). The ROE curriculum model draws on current research and theory in developmental psychology that suggests that emotion processes and social understanding play critical roles in children’s interpersonal relationships and social behaviors (e.g., Izard, 2002; Shipman, Zeman, Penza, & Champion, 2000). Specifically, the ROE model draws, in part, from theory and research aligned with the *functionalist* approach to emotions (Campos, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994), wherein emotion understanding and expressivity are seen as playing central roles in the establishment and maintenance of children’s interpersonal relationships. Moreover, the ROE theoretical model is founded on the belief that “emotions form the motivational bases for empathy and prosocial behavior” (Izard, Fine, Mostow, Trentacosta, & Campbell, 2002, p. 761). As noted by Izard (2002) “Although arousal of any negative emotion may provide the basis for strong learning, the induction and utilization of the emotions relating to empathy, sympathy, and prosocial behavior have the greatest relevance for preventive interventions” (p. 801). Empathy, in particular, is

considered to be core to the ROE curriculum due to its centrality in the moral personality. Indeed, as noted earlier, empathy has been identified as one of the most essential of personality traits because not only does empathy lead individuals to desist from aggression, the ability to empathize is positively associated with the development of positive social relationships and prosocial behaviors (Eisenberg & Miller, 1987). Feshbach (1979) has put forth a three-component model in which empathy is conceptualized as comprising both cognitive and affective components. These three components include a) the ability to discriminate the affective states of others (identifying and explaining emotions), b) the ability to take the perspective of others, and c) emotional-responsiveness. Feshbach's framework provides a conceptual basis for the content of the ROE lessons and an organizing scheme for the measures that we utilized in this evaluation.

ROE is a 9-month program that has as its cornerstone a monthly classroom visit by an infant and his/her parent(s) whom the class "adopts" at the beginning of the school year. It is during these monthly visits that children learn about the baby's growth and development via interactions and observations with the baby. Each month the ROE program instructor visits his/her participating classrooms three times, once for a pre-family visit, another time for the visit with the parent and infant, and finally, a post-family visit. The lessons for the bimonthly visits from the instructor foster empathy, emotional understanding, and problem-solving skills through discussion and activities in which the parent-infant visit serves as a springboard for discussions about understanding feelings and infant development and effective parenting practices. Each lesson plan is designed to capitalize on shared observations from the family visit. Lesson plans and accompanying activities are scripted to match the age of the baby and are calibrated to the students' level of development (four different curriculums are available: Kindergarten, 1st to 3rd grade, 4th to 6th grade, and 7th and 8th grade). In addition to the three classroom visits per month by the instructor, each classroom teacher utilizes the lessons and ideas presented during the specific ROE lesson in his/her own lessons.

Each of the ROE lessons provides opportunities to discuss and learn about the different dimensions of empathy, namely emotion identifica-

tion and explanation, perspective-taking, and emotional sensitivity. For example, across various lessons children are invited to identify the emotions of the baby and to provide explanations for those emotions. Following, children then become engaged in lessons either through stories, art activities, and general classroom discussion in which they reflect and discuss their own emotions and the emotions of others. For Theme 3 (Caring and Planning for the baby), for instance, in the pre-family visit, the instructor reads the book *Sasha and the Wiggly Tooth* (by R. Tregobov, 1993) to the children. After the story, the instructor leads a discussion with the children about the mixed feelings that can ensue when one loses a tooth (e.g., "happy to be getting a visit by the tooth fairy," "embarrassed because you may look funny with a missing tooth"). In the subsequent parent and infant visit, children are provided opportunities to perspective-take via asking questions of the parents about their feelings about their infant's teething experience (e.g., "how does it feel to see your baby in pain?," "what do you do to help your baby feel better?"). As can be surmised from this brief example is the ways in which each ROE lesson is focused on eliciting and fostering the various dimensions of children's social and emotional understanding. For more information about the ROE program, see www.rootsofempathy.org.

In keeping with other comprehensive social competence promotion programs, embedded within the ROE program are explicit components aimed at changing the ecology of the classroom environment to one in which belonging, caring, collaboration, and understanding others is emphasized (Noddings, 1992). Throughout the program lessons, for instance, are opportunities for children to be engaged in activities that benefit their baby (e.g., Battistich et al., 1997; Staub, 1988, 2005). For example, in one lesson, children create a tape of nursery rhymes and songs for their baby, and in another lesson at the end of the school year, the children create a "wishing tree" whereby each child in the classroom writes a wish that she or he has for the baby's life. Such activities, specifically those in which individuals work collectively on projects that benefit others, have been shown to promote altruism and a "prosocial value" orientation (Staub, 1988, 2005).

Research on the effectiveness of ROE has yielded consistent and highly promising findings re-

garding the impact of the program across multiple studies conducted with children of various age groups residing in different countries (for a review, see Schonert-Reichl & Scott, 2009). Specifically, children who participated in ROE, compared to those children who did not, have demonstrated advances in emotional and social understanding, as well as reduced physical and relational aggressive behavior, increased prosocial behavior, and increased understanding of infant development and positive parenting practices.

Compassion into Action: “The Breakfast Club”

In 2006, a group of teachers in the Coquitlam School District (a city near Vancouver, British Columbia, Canada) attended a session on social responsibility in which I served as a facilitator. The teachers were part of a Social Responsibility Design Team that was part of the school district’s initiative on social responsibility. At the session, I told the teachers about some of the latest empirical research findings on happiness and on the ways in which happiness could be cultivated and promoted (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005). One of the research findings I discussed with the teachers was from research conducted by leading researchers which demonstrated that when individuals engage in altruism – random acts of kindness – they become healthier and happier (see Lyubomirsky, 2008; Post, 2005).

One of the teachers participating in the session was from a school characterized as low in socioeconomic status and high in rates of bullying. The day after the session, she went back to her class of 8th grade students and shared with them the new research about which she had just learned – to be happier, help others. The students were interested and decided to conduct an experiment. For that school day, the students went and performed “random acts of kindness” for the teachers in their school. The students held doors open for teachers, complimented teachers, and offered to help teachers with various projects. At the end of the school day the students returned to their classroom with great excitement. Performing random acts of kindness “was fun!” The students wanted to continue their “experiment” and perform even more acts of kindness. So, they decided to give themselves a name – “The Breakfast Club” and proceeded to do

many more anonymous acts of kindness to the teachers and staff at their school. The first one being writing an anonymous letter to all teachers and staff at their school telling them how much they appreciate all of their hard work for them. They typed the letter, made copies for each and every teacher and staff member at their school and (secretly) put it in the teachers’ mailboxes with the signoff of “The Breakfast Club.” The next day the teachers and school staff were abuzz with talk about the note and puzzled as to who could have written it.

The students’ next random act of kindness came with the help of the community. The students met together and said, “what do all of our teachers really like? – Starbucks coffee!” So the students went to their local Starbucks and asked them if they could donate coffee for all of their teachers as a surprise. The Starbucks coffee employees gave the donation – and an anonymous letter from the Breakfast Club on the principal’s desk (in a sort of ransom note style) – with the signature “The Breakfast Club.”

Essentially, what happened after this was magical – the students’ enthusiasm and engagement for performing random acts of kindness for the teachers and staff and for their classmates amplified! They continued to do random acts of kindness with the generous support of the community via donations (e.g., pizza, donuts, mandarin oranges, chocolates). Moreover, the local newspapers become aware of the activities, and covered the story of the Breakfast Club in their papers. More donations from the community poured in, including several anonymous donations, including a Christmas tree for the school at Christmastime. All members of the school community – administrators, teachers, staff, and students – were engaged in discussions in which they speculated about who the members of the Breakfast Club might be. And, in the teacher staff room there was even a chart labeled with “Suggestions on who might be behind the Breakfast Club” with categories for “supporting evidence” and “contrary evidence.”

After the school holidays, the Breakfast Club decided to take their efforts further and have their classmates engage in these random acts of kindness. They assigned each classroom to another as their “anonymous givers” and gave each classroom a breakfast name (e.g., *Cheerios*, *Blueberry Muffins*). Shortly thereafter, anonymous acts of kindness were

occurring all over the school. For instance, one group of students described being in a math class only to hear a knock at the door, and a subsequent delivery of hot chocolate and cookies for everyone in the class.

A couple of months went by and the students from the Breakfast Club decided to take it further. They wanted to spread their giving to their community. So they decided to put a challenge to their school community “Raise 1300 food items for the local food bank² and we will reveal ourselves!” The school far exceeded that goal – students from every classroom in the school donated items for the food bank.³ The final assembly whereupon the food was displayed and the Breakfast Club students stood up one by one to an increasing applause was captured on film – it is hard to watch this without being touched and inspired by this amazing group of students! There was so much more that happened after this with the generosity of the students, teachers, and community continuing onward, even until today.

This story of the “Breakfast Club” illustrates an important lesson about SEL. That is, SEL is not only concerned with the promotion of students’ social and emotional competence through the implementation of school and classroom-based programs, SEL can unfold when there is an explicit focus on creating the contexts and condition in which students are given the power, love, and support to follow their heart to make the world a kinder and more compassionate place in which we all can live.

Conclusions

No society can long sustain itself unless its members have learned the sensitivities, motivations and skills involved in assisting and caring for other human beings

Urie Bronfenbrenner (2005, p. 14)

As we move into the next decade, the importance of finding ways to promote the social and emotional well-being and competence of our children becomes paramount. To create a world characterized by the values and practices that illustrate caring and kindness among all people, it is essential that educators, parents, community members, and policy makers work in concert to achieve long-term

change. Clearly, there is no single solution but many different approaches that can facilitate positive social and emotional growth in children and youth. In today’s complex society, we need to take special care to encourage and facilitate our young people to reach their greatest potential and to flourish and thrive. It is therefore critical that we make intentional efforts to devise the most effective preventions and educational practices that promote children’s and adolescents’ social and emotional competence, including their empathy, compassion, and altruism. Such efforts must be based on strong conceptual models and sound research. Only then will we be in a position to advance the development of our world’s children and youth.

References

- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological approaches on human development. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bukowski, W.M., & Sippola, L.K. (1996). Friendship and morality. In W. M. Bukowski & A. F. Newcomb (Eds.). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 238-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campos, J., Mumme, D., Kermoian, R., & Campos, R. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 284-303.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically-based morality. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 551-579). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carlo, G., & Randall, B. (2001). Are all prosocial behaviors equal? A socioecological developmental conception of prosocial behavior. In F. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research* (Vol. II, pp. 151-170). Huntington, NY: Nova Science Publishers.

- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L., & Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools, 4*, 101-110.
- Clouder, C. et al. *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional: Informe Fundación Marcelino Botín 2008*. Santander, 2008.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Volume 3, Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 779-862). New York: Wiley.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Retrieved from <http://www.casel.org>
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems II: Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 648-657.
- de Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism : The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology, 59*, 279-3000.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 25*, 115-152.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (in press). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. *Child Development*.
- Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eisenberg, N. (2009). Eight tips to developing prosocial kids. *Good things to do: Expert suggestions for fostering goodness*. Council for Spiritual and Ethical Education (CSSE) Publications.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*, 91-119.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen, J. G. Smetana, M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. (pp. 517-549). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., & Knight, G. (1991). Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Vol. 2. Research* (pp. 63-88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning*. International Academy of Education, International Bureau of Education (UNESCO).
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 8, pp. 1-47). New York: Academic Press.
- Feshbach, N. D. (1979). Empathy training: A field study in affective education. In S. Feshbach & A. Fraczek (Eds.), *Aggression and behaviors change: Biological and social processes* (pp. 234-249). New York: Praeger.
- Feshbach, N. D. (1983). Learning to care: A positive approach to child training and discipline. *Journal of Clinical Child Psychology, 12*, 266-271.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467-476.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. NY: Bantam.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. NY: Bantam Books.
- Gordon, M. (2009). *The Roots of Empathy: Changing the world child by child!* Toronto, Ontario: Thomas Allen Publishers.

- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: current status and future challenges. *Effective Education*, 2, 27-52.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, 1-62
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., & McShane, K. (2006). We are, by nature, moral creatures: Biological bases of concern for others. In M. Killen, & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 483–516). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 124–143). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hoffman, M. L. (1982). The measurement of empathy. In C. E. Izard (Ed.), *Measuring emotions in infants and children* (pp. 279–296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. NY: Cambridge.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18, 99-102.
- Huebner, E. S., Gilman, R., & Furlong, M. J. (2009). A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. In E. S. Huebner, R. Gilman, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 3-8). NY, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Hymel, S., Schonert-Reichl, K. A., & Miller, L. D. (2007). Reading, 'Riting, 'Rithmetic and relationships: Considering the social side of education. *Exceptionality Education Canada*, 16, 149-191.
- Institute of Medicine. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. The National Academies Press, Washington, DC.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796-824.
- Izard, C. E., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C., & Campbell, J. (2002). Emotional processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Developmental and Psychopathology*, 14, 761-787.
- Keltner, D. (2009). *Born to be good: The science of a meaningful life*. NY: W. W. Norton & Company.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8, 737-752.
- Lipps, Th. (1907). Das Wissen von fremden Ichen. In Th. Lipps (Ed.) *Psychologische Untersuchungen* (pp. 694-722). Leipzig: Engelmann.
- Loeber, R., Wung, P., Keenan, K., & Giroux, B. (1993). Parameters influencing social problem-solving of aggressive children. In R. J. Pinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families: A research annual* (Vol. 5, pp. 31-63). London: Kingsley.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A new approach to getting the life you want*. NY: Penguin Group.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 6, 803-855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behaviors. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- National Advisory Mental Health Council. (1990). *National plan for research on child and adolescent mental disorders (DHHS Publication No. 90-1683)*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. (2010). Understanding the link between so-

- cial and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 1330-1342.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4, Personality and socialization processes* (4th ed., pp. 547-641). New York: Wiley.
- Post, S. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine*, *12*, 66-77.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, *25*, 1-72.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Zoccolillo, M., & Pagani, L. (2001). Prevalence of psychiatric diagnosis and the role of perceived impairment: Findings from an adolescent community sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*, 451-461.
- Rones, M., & Hoagwood, K. (2000) School-based mental health services: A research review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *3*, 223-41.
- Rose, L. C., & Gallup, A. M. (2000). *The 32nd Annual Phi Delta Kappan/Gallup poll of the public's attitudes towards the public schools*. Retrieved July 7, 2002, from <http://www.pdkintl.org/kappan/kpol0009.htm>
- Schonert-Reichl, K. A. (1993). Empathy and social relationships in adolescents with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *18*, 189-204.
- Schonert-Reichl, K. A. (1999). Moral reasoning during early adolescence: Links with peer acceptance, friendship, and social behaviors. *Journal of Early Adolescence*, *19*, 249-279.
- Schonert-Reichl, K. A., & Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind: Why social and emotional learning is critical for students' school and life success. *Education Canada*, *47*, 20-25.
- Schonert-Reichl, K. A., & Scott, F. (2009). Effectiveness of "The Roots of Empathy" program in promoting children's emotional and social competence: A summary of research findings. In M. Gordon, *The Roots of Empathy: Changing the world child by child* (pp. 239-252). Toronto, Ontario: Thomas Allen Publishers.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14.
- Schulman, M., & Mekler, E. (1985). *Bringing up a moral child: A new approach for teaching your child to be kind, just, and responsible*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Shipman, K., Zeman, J., Penza, S., & Champion, K. (2000). Emotion management skills in sexually maltreated and nonmaltreated girls: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, *12*, 47-62.
- Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality: Social and personal influences* (Vol. 1). New York: Academic.
- Staub, E. (1988). The evolution of caring and nonaggressive persons and societies. *Journal of Social Issues*, *44*, 81-100.
- Staub, E. (2005). The roots of goodness: The fulfillment of basic human needs and the development of caring, helping and nonaggression, inclusive caring, moral courage, active bystandership, and altruism born of suffering. In G. Carlo & C. P. Edwards (Eds.), *Moral motivation through the lifespan* (Vol. 51, pp. 33-72). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Terjesen, M., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, *41*, 163-172.
- Tregebov, R. (1993). *Sasha and the wiggly tooth*. Toronto, ON: Second Story Press.
- UNICEF. (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries countries, *Innocenti Report Card 7*, 2007. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, Italy. (available on line at unicef.org)
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, *311*, 1301-1303.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, *11*, 271-294.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, *44*, 1785-1788.
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psy-*

chology. *Target article with commentaries*, 100, 445-471.

- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In I. E. Siegel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 5. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 877-954). New York: Wiley.
- Weissberg, R. P., Payton, J. W., O'Brien, M. U., & Munro, S. (2007). Social and emotional learning. In F. C. Power, R. J. Nuzzi, D. Narvaez, D. K. Lapsley, & T. C. Hunt (Eds.), *Moral education: A handbook, Volume 2: M-Z* (pp. 417-418). Greenwood Press: Westport, CT.
- Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology, Vol. 7: Educational Psychology* (pp. 235-258). New York: Wiley.
- Wispé, L. G. (1972). Positive forms of social behaviour: An overview. *Journal of Social Issues*, 28, 1-19.
- Wispé, L. (1987). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology* 50, 314-21.
- Wispé, L. G. (1991). *The psychology of sympathy*. NY: Plenum Press.
- World Health Organization. (2003). *Caring for children and adolescents with mental disorders: Setting WHO directions*. Author, Geneva, Switzerland. (http://www.who.int/mental_health/media/en/785.pdf)
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., & Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg, (Eds.), *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). NY: Teachers College Press.
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31, 393-398.

Notes

¹ Despite the lack of programs that focus specifically on the promotion of empathy in children, Nancy Eisenberg — a leader in the field of empathy and prosocial behavior — has published work in which she has outlined specific strategies and approaches for cultivating children's empathy and kindness (see Eisenberg, 1992, 2009). Also, see Schulman and Mekler (1985) for some useful tips for promoting children's empathy.

² A "food bank" is a type of charity organization found in many communities in the US and Canada in which nonperishable food items are collected and then distributed to individuals and families in the communities in need.

³ It is interesting to note that teachers noticed that several of the items donated were items that had been obtained from the food bank – indicating that many students in the school were also food bank recipients

El desarrollo de las cualidades humanas positivas

Kimberly A. Schonert-Reichl
Universidad de British Columbia

*Educar la mente sin educar el corazón
no es educar*
Aristóteles

El ensimismamiento, en cualquiera de sus formas, destruye la empatía, por no hablar de la compasión. Cuando centramos nuestra atención en nosotros mismos, nuestro mundo se contrae, al tiempo que nuestros problemas y preocupaciones adquieren dimensiones amenazadoras. Cuando, por el contrario, centramos nuestra atención en los demás, nuestro mundo se expande. En este último caso, nuestros problemas se dirigen hacia la periferia de nuestra mente y, por consiguiente, parecen empequeñecer; de este modo, aumenta nuestra capacidad de establecer contacto con los demás, es decir, de actuar compasivamente
Daniel Goleman (2006, p. 54)

Introducción

Una misión importante de los colegios reside en enseñar a los alumnos a dominar materias esenciales como la lectura, la escritura, las matemáticas y las ciencias. No obstante, además de estas habilidades académicas básicas, la mayoría de los educadores, padres y madres, alumnos y el público en general, apoyan el establecimiento de un programa educativo más amplio, un programa que incluya la estimulación en los alumnos de competencias sociales y emocionales, ética y responsabilidad social (Rose y Gallop, 2000). Los teóricos e investigadores actuales defienden que una educación de alta calidad no sólo debería cultivar las habilidades intelectuales de los estudiantes, sino que hoy en día es necesario que en los colegios se fomente el desarrollo de los rasgos positivos de la personalidad, como la conciencia social, la compasión y el altruismo, características éstas que llevan al individuo a encontrar un empleo digno y a ser un ciudadano comprometido (Greenberg et al., 2003).

Los colegios han sido calificados como entornos que pueden desempeñar un papel determi-

nante a la hora de fomentar el desarrollo positivo de los niños, y recientemente han sido considerados como uno de los principales ámbitos de actuación en la promoción del aprendizaje de competencias sociales y en la prevención de comportamientos insanos (Durlak y Wells, 1997; Weissberg y Greenberg, 1998; Zins, Bloodworth, Weissberg, y Walberg, 2004). Sin duda, los colegios proporcionan un entorno en el que fomentar el desarrollo emocional y social, ya que los niños acuden a ellos regular y sistemáticamente durante gran parte de sus años de formación. Sin embargo, hoy en día se enfrentan a una presión creciente que les obliga a aumentar el rendimiento académico y a colmar, además, las necesidades sociales y emocionales de los niños. Por lo tanto, se espera que aporten más que nunca, cuando los recursos de los que disponen son cada vez más limitados. Vistas estas paradójicas exigencias, los profesores luchan a menudo por aplicar planes de estudios que han demostrado optimizar el aprendizaje y la adaptación social, además de resultar rentables, tanto en términos de tiempo como de dinero.

Este capítulo se centra en las distintas formas que existen de fomentar las cualidades humanas positivas de los niños (como la empatía, la compasión y el altruismo) en el contexto educativo. La primera parte del artículo expone las causas por las que conviene estimular las competencias sociales y emocionales de los niños en su entorno escolar. También en este apartado se recogen las bases y la descripción del movimiento del aprendizaje emocional y social (SEL, del inglés *Social and Emotional Learning*). En la segunda parte, se presentan las teorías e investigaciones existentes sobre el desarrollo de la empatía y del altruismo, seguidas de una descripción de un programa universal de estimulación de competencias sociales y emocionales en el contexto escolar, diseñado para fomentar la empatía entre niños de educación primaria –el programa llamado *Roots of Empathy* [Raíces de la empatía]–. Finalmente, se expone un ejemplo ilustrativo de una iniciativa de los alumnos de un colegio canadiense en el ámbito del altruismo, y una explicación de la importancia de dedicar esfuerzos a promover el aprendizaje emocional y social en el ámbito escolar en general.

Argumentos a favor de la estimulación de las competencias emocionales y sociales de los niños en el entorno escolar

En todos los países del mundo se ha situado como

prioritaria la necesidad de cubrir las necesidades sociales, emocionales y mentales de los niños (UNICEF, 2007; Organización Mundial de la Salud, 2003). Los informes epidemiológicos ponen de relieve el aumento de trastornos de la salud mental en la infancia, ya que uno de cada cinco niños y adolescentes sufren trastornos psicológicos cuya gravedad justifica la intervención de los servicios de salud mental (Romano, Tremblay, Vitaro, Zoccolillo y Pagani, 2001). Sin embargo, menos del 15% de los menores que necesitan ayuda reciben la atención que necesitan (National Advisory Mental Health Council, 1990), y aquellos que sí la reciben, lo hacen a través de los colegios (Rones y Hoagwood, 2000). Los problemas de salud mental en la infancia han sido calificados como un factor de suma preocupación por investigadores, médicos y profesores, no sólo por la frecuencia en la manifestación de estos problemas (Greenberg, Domitrovich y Bumbarger, 2001; Loeber, Wung, Keenan y Giroux, 1993) y las dificultades concomitantes asociadas a problemas de salud mental, (por ejemplo, las dificultades en las relaciones con los compañeros y el abandono escolar) (Coie y Dodge, 1998; Parke y Slaby, 1983), sino porque los problemas de salud mental (por ejemplo, la ansiedad, la agresividad) están a menudo asociados de forma simultánea con la alteración del carácter académico y social que sufren los niños en el aula, el colegio y la comunidad en general. Dado que los problemas conductuales en los primeros años escolares pueden constituir importantes signos de alarma ante la posibilidad de que se transformen más adelante en psicopatologías graves, los colegios de educación primaria han sido considerados como los centros por excelencia en los que llevar a cabo la prevención primaria, ya que hay más posibilidades de luchar con éxito frente a las manifestaciones tempranas de estos problemas que frente a manifestaciones posteriores. De hecho, la prevalencia de los problemas de salud mental y de los riesgos asociados a éstos, subraya la importancia de aplicar la eficacia de los programas escolares de prevención, destinados a promover factores de protección y a impulsar la resiliencia en niños y adolescentes (Institute of Medicine, 2009).

Los programas escolares de prevención han sido considerados como una herramienta rentable y eficaz para la estimulación del desarrollo positivo

de los alumnos, así como para la prevención de una trayectoria ascendente de agresividad y trastornos de salud mental. Impulsados por las pruebas que demuestran que los planes de estudios basados en datos empíricos pueden evitar el desencadenamiento de conductas problemáticas y problemas emocionales (véase Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, en prensa), muchos colegios, tanto en Estados Unidos como en el resto del mundo, han intensificado sus esfuerzos por incluir programas de estimulación de las competencias emocionales y sociales de los alumnos, puesto que se ha demostrado que éstas reducen o disminuyen los riesgos, fomentan el desarrollo infantil positivo y evitan problemas en el desarrollo infantil.

Aprendizaje emocional y social (SEL)

El aprendizaje emocional y social o SEL es el proceso mediante el cual se adquieren competencias para reconocer y manejar emociones, demostrar interés y preocupación por los demás, entablar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y afrontar los desafíos con eficacia (Greenberg et al., 2003). En resumen, las competencias del SEL engloban las habilidades fundamentales requeridas para la práctica de conductas saludables, la adopción de una actitud cívica y el logro del éxito académico. El movimiento SEL es considerado en ocasiones como “la pieza que falta”, ya que representa una parte de la educación que está íntimamente ligada al éxito escolar y, sin embargo, hasta hace poco no se le ha prestado mucha atención ni se ha hecho referencia expresa al mismo. La buena noticia es que, a través de la práctica y de entornos protectores y estimuladores, es posible fomentar la adquisición de estas habilidades (Elias et al., 1997; Greenberg, 2010). Además, el movimiento SEL refuerza los enfoques de aprendizaje activo, en cuya virtud puede generalizarse la adquisición de estas habilidades en todos los ámbitos y contextos curriculares, siempre que se ofrezca la posibilidad de practicar habilidades que fomenten las actitudes, las conductas y los procesos de pensamiento positivos. Las investigaciones dejan claramente patente el papel fundamental del SEL en la estimulación del desarrollo saludable y del éxito académico de todos los estudiantes. Asimismo, demuestran que el SEL reduce las conductas problemáticas y el estrés emocional que interfiere

en el aprendizaje y el desarrollo de algunos alumnos. Además, los trabajos de investigación indican que los programas SEL incrementan significativamente las calificaciones, al tiempo que reducen los niveles de estrés emocional, los trastornos conductuales, y el consumo de alcohol, tabaco u otras drogas (véase Durlak et al., en prensa).

La llamada *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL; www.casel.org) una organización sin ánimo de lucro de Chicago, Illinois, se encuentra a la vanguardia, tanto de Estados Unidos, como del resto del mundo, en la promoción del movimiento SEL. Fundada en 1993 por Daniel Goleman (famoso autor del emblemático libro de 1995 titulado *Inteligencia emocional*) y Eileen Rockefeller Growald, tiene por objeto avanzar en la ciencia del movimiento SEL y difundir la práctica integrada del mismo como parte esencial de la educación, desde la etapa preescolar, hasta la universidad. CASEL ha identificado, a partir de exhaustivas investigaciones sobre una amplia temática que abarca desde el funcionamiento del cerebro, hasta los métodos de aprendizaje y de docencia, un conjunto de habilidades emocionales que sirven de base para el rendimiento eficaz y exitoso en el desempeño de roles sociales y tareas cotidianas. Entre dichas competencias del SEL identificadas por CASEL se encuentran las cinco dimensiones descritas por Weissberg, Payton, O'Brien y Munro (2007), que constan a continuación:

- **Autoconciencia.** Analizar con precisión los sentimientos, intereses y aptitudes de uno mismo; mantener un sólido sentimiento de autoconfianza.
- **Autogestión.** Regular las emociones propias para manejar el estrés, controlar los impulsos y encontrar motivación para perseverar en la superación de obstáculos; iniciar y controlar el progreso hacia la consecución de las metas personales y académicas; expresar las emociones de manera adecuada.
- **Conciencia social.** Ser capaz de ponerse en el lugar de los demás y empatizar con ellos; reconocer y apreciar las similitudes y las diferencias individuales y grupales; reconocer y utilizar con eficacia los recursos familiares, escolares y comunitarios.
- **Habilidades en gestión de las relaciones.** Entablar y conservar relaciones sanas y gratificantes basadas en la cooperación; resistir frente a la presión social indebida; prevenir, controlar y resolver de manera constructiva conflictos interpersonales; pedir ayuda cuando sea necesario.
- **Toma de decisiones de manera responsable.** Tomar decisiones teniendo en consideración todos los factores relevantes, incluidos los principios éticos, la seguridad, las normas sociales, el respeto por los demás, y las posibles consecuencias de otras medidas de actuación alternativas; aplicar estas habilidades en la toma de decisiones a las situaciones sociales y académicas cotidianas; contribuir a que reine el bienestar, tanto en el colegio como en la propia comunidad.

En la actualidad, ya se observa la influencia de CASEL en todo el mundo. De hecho, en los últimos años, se ha extendido rápidamente y a nivel internacional la aceptación generalizada de la importancia del movimiento SEL. El SEL se ha convertido en el marco organizativo de numerosos movimientos docentes diferentes que ponen de relieve conceptos y habilidades similares, como los programas en educación del carácter, la prevención de la violencia, la lucha contra el acoso, la prevención del consumo de drogas y la disciplina escolar. El SEL proporciona un entorno en el que pueden trabajar conjuntamente y de manera coherente diversos programas e iniciativas aparentemente dispares.

En 2008, la Fundación Marcelino Botín publicó un informe titulado "Educación Emocional y Social. Análisis Internacional", en el que se describían algunas de las iniciativas que se estaban llevando a cabo en el ámbito del movimiento SEL en Europa y en Estados Unidos. En la página web de la Fundación (<http://educacion.fundacionbotin.org/>) se pueden consultar diversos informes que exponen la evolución a este respecto en el Reino Unido, Suecia, Holanda, España, Estados Unidos y Alemania (haga clic en el nombre del Estado para conocer su informe). Singapur ha emprendido una iniciativa activa al respecto, al igual que diversos colegios de Malasia, Hong Kong y Corea. En Europa, el Reino Unido fue el Estado pionero, pero son más de doce los Estados de todo el mundo que ya cuentan con colegios que incluyen el aprendizaje emo-

cional y social en sus planes de estudios, como la Isla de Man, Israel, España, Australia, Nueva Zelanda y algunos países de Latinoamérica y África (véase la página web de CASEL para conocer una descripción completa de las iniciativas del movimiento SEL en diversos países de todo el mundo: <http://www.casel.org/sel/globe.php>). La UNESCO, en 2003, puso en marcha un plan mundial para promover el movimiento SEL a través de la elaboración de un informe que recogía los diez principios básicos para la implantación del mismo según la investigación empírica más reciente en este campo (Elias, 2003). Este informe de la UNESCO se envió a los ministros de Educación de 140 países (disponible en www.casel.org).

En Canadá han surgido en los últimos años distintas iniciativas en educación emocional y social. Por ejemplo, en British Columbia en 2000, el ministro de Educación calificó la *responsabilidad social* como una de las cuatro “habilidades fundamentales”, junto con la lectura, la escritura y las matemáticas. El marco de las Normas de Actuación en Responsabilidad Social de British Columbia (BC) incluye un conjunto general de expectativas con respecto al desarrollo de los estudiantes en cuatro disciplinas (véanse Tabla 1 y www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/social_resp.htm para conocer el informe completo).

Empatía, altruismo y conducta prosocial

¿Tienen los niños capacidad de empatía y altruismo y capacidad para actuar movidos por fines altruistas y no egoístas? ¿Cómo se desarrollan la empatía y el altruismo en la infancia y la adolescencia y con qué herramientas pueden contar los profesores y las familias para cultivar dichas cualidades positivas y guiar a los menores por un sendero que los lleve a desarrollar su potencial personal y humano? Al abordar estas cuestiones, partiré de los trabajos teóricos y de investigación recientes sobre el desarrollo de la empatía y el altruismo en los niños. Al analizar qué es lo que nos mueve a adoptar una actitud empática y a preocuparnos por los demás y cómo pueden fomentarse estas capacidades, sostengo que convendría instruir a los padres y a la comunidad educativa sobre el desarrollo evolutivo de la empatía en los niños y sobre las condiciones que pueden facilitar o socavar dicha evolución.

Esta focalización en la estimulación de las competencias emocionales y sociales se corresponde con el cambio de paradigma que se está verificando

en psicología y que se refleja en un creciente interés de los investigadores por estudiar preferentemente los aspectos positivos de la naturaleza humana, y no los negativos (véase Keltner, 2009, para conocer un excelente análisis de la investigación llevada a cabo sobre el papel desempeñado por las emociones positivas en el comportamiento humano). El llamado movimiento de la psicología positiva tiene por objeto analizar las características positivas del desarrollo humano, tarea que abarca el estudio de los rasgos de la personalidad, como el “bienestar subjetivo, el optimismo, la felicidad y la autodeterminación” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, p. 9). En esta materia, el trabajo de investigación se ha expandido para estudiar a poblaciones más jóvenes (Clonan et al., 2004; Huebner y Gilman, 2003; Huebner, Gilman y Furlong, 2009; Terjesen et al., 2004). Dejando de lado la focalización en los defectos humanos, para pasar a centrarse en un enfoque basado en los aspectos positivos, el corpus de investigación y documentación de los últimos años ha estado marcado por un creciente interés por conocer las condiciones que explican, estimulan y fomentan el bienestar en los niños y en los adolescentes. En esta tendencia se encuentra implícita la presunción de que es posible diseñar intervenciones educativas conducentes a estimular el desarrollo positivo y la resiliencia en los niños (Hymel, Schonert-Reichl y Miller, 2007; Schonert-Reichl y Hymel, 2007). No obstante, sigue habiendo una pequeña parte de intervenciones y actividades de investigación que se centran en la estimulación de las cualidades humanas positivas (empatía, altruismo y amabilidad) en los niños.¹

La empatía es considerada, cada vez más, como una importante dimensión de las competencias sociales, ya que no sólo tiende a fomentar conductas altruistas (Eisenberg y Miller, 1987; Hoffman, 2000), sino que también “podría desempeñar un papel especialmente importante en el control de la agresividad” (Feshbach, 1983, p. 267). De hecho, numerosas investigaciones empíricas han demostrado que la empatía inhibe o al menos, mitiga, las conductas agresivas y antisociales (Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2009; Gini, Albiero, Benelli y Altoè, 2007; Miller y Eisenberg, 1988). Además del papel fundamental que desempeña la empatía al ayudar a que las personas depongan conductas agresivas, la investigación también le atribuye la capacidad de mejorar o empeorar la calidad de las relaciones sociales

Tabla 1: Categorías de las Normas de Responsabilidad Social de BC

Dimensión de la responsabilidad social	Ejemplos de conductas
Contribuir a que reine el bienestar en el aula y en el colegio en general	Compartir responsabilidades en su entorno social y físico Participar y contribuir con la clase y con grupos pequeños
Resolver problemas de manera pacífica	Hacer frente a conflictos de manera adecuada, hecho que engloba la exposición de opiniones y argumentos de manera respetuosa y la consideración de las opiniones de los demás Utilizar medidas y estrategias eficaces en la resolución de problemas
Valorar la diversidad y defender los derechos humanos	Tratar a los demás equitativa y respetuosamente; mostrar un espíritu ético Reconocer y defender los derechos humanos
Ejercer los derechos y las obligaciones democráticas	Conocer y actuar conforme a los derechos y las obligaciones (locales, nacionales e internacionales) Delinear un futuro mejor para la comunidad, el país y el planeta en general y trabajar para lograrlo –espíritu idealista–

(Schonert-Reichl, 1993). Según algunos autores, la empatía es uno de los rasgos más valiosos de la personalidad, no sólo porque sirve de amortiguador frente a las conductas agresivas y antisociales, sino porque además se encuentra positivamente relacionada con conductas prosociales, como ayudar, compartir y cooperar (Eisenberg y Miller, 1987).

Definiciones de empatía

El término empatía deriva del vocablo griego *em-pathēia*, definida como “afecto físico, pasión, parcialidad” y procedente etimológicamente de *en*, “en, dentro” + *pathos* “pasión” o “sufrimiento”. La palabra en griego significa “sufrir con”. Lipps (1907), de quien se considera que introdujo el concepto de empatía en la psicología, tradujo el término griego al alemán mediante la palabra *Einfühlung*, término que significa literalmente “sentir hacia adentro”. No fue hasta 1909 cuando Titchener aportó la traducción de *Einfühlung* al inglés con el vocablo “empathy” (Wispé, 1991). Como constructo psicológico, la empatía ha sido utilizada para describir una amplia gama de sentimientos, expresiones y conductas que permiten a los individuos reconocer, percibir y responder adecuadamente ante el estado emocional de los demás. Aunque algunos han afirmado que la empatía es una característica

única de los seres humanos, otros han demostrado que el contagio y el consuelo emocional se manifiestan en otros mamíferos, como los primates con alto grado de socialización y, especialmente, los chimpancés bonobo (véase de Waal, 2002).

Adam Smith (1790), en su libro “Theory of Moral Sentiments”, escrito hace más de dos siglos, describió la empatía como “la capacidad para ponerse en el lugar del otro y para responder de un modo visceral o emocional” (según citan Hastings, Zahn-Waxler y McShane, 2006). Numerosos investigadores han dedicado un tiempo considerable a intentar distinguir la empatía de otros constructos asociados, como la simpatía, la compasión y el malestar personal (Feshbach, 1979; Hoffman, 2000; Wispé, 1991). Eisenberg et al. (2006), por ejemplo, establecieron una clara distinción entre empatía y simpatía. Desde su punto de vista, la *empatía* es la experiencia vicaria de los sentimientos y emociones del otro, mientras que la *simpatía* “es una respuesta afectiva que nace frecuentemente de la empatía, pero que puede nacer directamente del hecho de ponerse en el lugar del otro o de otro proceso cognitivo, como la recuperación de información de la memoria. Consiste en sentir dolor o preocupación por la persona afligida o necesitada (más que en sentir las mismas emociones que la otra

persona, tal y como ésta las está experimentando o se espera que las experimente)” (p. 647). En cambio, el *malestar personal*, que también nace de la exposición al malestar de otra persona, se refiere a la reacción aversiva y egocéntrica (por ejemplo, ansiedad, incomodidad) frente a la experiencia vicaria de las emociones del otro (Eisenberg et al., 1991).

La compasión se asemeja mucho a la simpatía porque también nace del sufrimiento del otro, pero difiere de ésta última en que incluye además la necesidad o el deseo de aliviar el sufrimiento. Tal y como defienden Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson y Rhee (2008), “La compasión es una dimensión de la moralidad que pone de relieve la preocupación por el bienestar de los afligidos. Constituye un aspecto importante de la responsabilidad interpersonal y de la conducta ética. La empatía y la prosocialidad son esenciales para la expresión de la compasión” (p. 737).

A pesar de los problemas que han surgido a la hora de intentar establecer una definición única de empatía, parece haber una coincidencia en las conclusiones de estudios empíricos sobre diversas disciplinas, realizados tanto con seres humanos como con animales, que “demuestran que los individuos de muchas especies se sienten afligidos por el malestar de un congénere y desean intervenir para acabar con el origen del malestar del otro incluso si ello supone un peligro para sí mismos” (Preston y de Waal, 2002, p. 1). No obstante, la identificación del mecanismo causal de la empatía ha desatado grandes debates e investigaciones empíricas. ¿Está la empatía motivada por el interés propio? ¿Es simplemente fruto del condicionamiento? ¿O está la empatía motivada por una preocupación real por los demás? Por lo tanto, no sólo es la confusión conceptual acerca de la naturaleza exacta del término la que explica el motivo por el que la empatía sigue siendo objeto de debate. De hecho, lo que afirmó G. W. Allport hace más de 40 años es igual de válido hoy en día: “el proceso de la *empatía* sigue siendo un enigma en la psicología social... Aún se desconoce la naturaleza de su mecanismo” (Allport, 1968, p. 30, de Wispe 1987, énfasis del original). Aunque se desencadena el debate cuando se intenta alcanzar un consenso en lo que respecta a la función primaria de la empatía en seres humanos y no humanos, los recientes progresos teóricos, metodológicos y empíricos parecen señalar la importancia de la empatía por su capacidad de ayudar

a los individuos a entablar y conservar vínculos sociales (Anderson y Keltner, 2002).

El desarrollo de la empatía en los niños

Previsiblemente, la empatía emerge durante el segundo año de vida (Eisenberg et al., 2006). Hoffman (2000) ha sido reconocido como uno de los primeros en proponer un modelo teórico descriptivo del desarrollo de la empatía desde la infancia hasta la niñez. En su modelo de cuatro etapas, esboza el giro evolutivo que se manifiesta a lo largo de la niñez, en cuya virtud el niño, en respuesta al malestar ajeno, pasa de adoptar una postura egocéntrica, a mostrar una actitud empática que se traduce en una conducta prosocial orientada al otro. Su modelo, descrito en la Tabla 2, proporciona una descripción de cada una de sus etapas, acompañadas de los tramos de edad previsiblemente correspondientes.

Hoffman (1976) fue el primero en señalar que la empatía tiene lugar a una edad mucho más temprana que la que se presumía inicialmente. En su teoría, define el papel que desempeñan en los niños las capacidades de autoconciencia y de diferenciación entre su propio yo y los demás, cuando emergen dichas capacidades. Incluso los niños muy pequeños (de un año de edad) son capaces de mostrar una respuesta empática rudimentaria ante el malestar del otro, como, por ejemplo, echándose a llorar al ver llorar a otra persona. Hoffman denomina esta etapa como la etapa de la “Empatía Global”.

A continuación, en el tramo de edad de 1 a 2 años, el ser humano pasa a desarrollar la empatía “egocéntrica”. Véase, por ejemplo, la descripción que él mismo facilita de los niños a estas edades:

“El niño adquiere plena conciencia de que los otros existen como entidades físicas distintas de él y, por consiguiente, [es] por primera vez capaz de sentir malestar empático, al tiempo que es consciente de que la víctima es la otra persona, y no él mismo. Sin embargo, en esta etapa los niños no son capaces de distinguir plenamente su estado interno del de los demás, y pueden confundir el estado anímico de otra persona con el suyo propio, algo que se pone de manifiesto en su esfuerzo por ayudar a los demás, principalmente dando a la otra persona lo que ellos mismos consideran su objeto de mayor consuelo. Como ejemplos de esta etapa tenemos los siguientes: un niño de 13 meses mira afligido a un adulto que parece triste y ofrece a este último su muñeco preferido, o un niño que va en

Tabla 2: Etapas del desarrollo de la empatía según Hoffman

Edad	Etapa evolutiva	Descripción
0-12 meses	Empatía global	El niño no es capaz aún de distinguirse a sí mismo de los demás; experimenta una respuesta empática ante el dolor provocada por señales de aflicción; llanto reactivo del bebé recién nacido.
12-18 meses	Empatía egocéntrica	El niño distingue plenamente a sí mismo de los demás; se da cuenta del dolor ajeno, pero sigue confundiendo el estado interno de los demás con el suyo propio.
2-8 años (Niñez temprana)	Empatía por los sentimientos ajenos	El niño es cada vez más consciente de los sentimientos del otro, y las perspectivas de los demás pueden ser diferentes de la suya propia. Empieza a experimentar respuestas empáticas, aun cuando la persona no esté físicamente presente.
8-12 años (Niñez tardía/ adolescencia temprana)	Empatía por la situación del otro	El niño es ahora capaz de sentir el dolor empático de un grupo o conjunto de personas (p. ej., los "sin techo", los pobres, los oprimidos)

busca de su propia madre para que consuele a un amigo que está llorando, a pesar de encontrarse también presente la madre de éste" (Hoffman, 1982, pp. 287-288).

A los 3 años de edad, los niños empiezan a identificar bien algunas emociones, pero su evolución sigue siendo imperfecta hasta los 6 años de edad. Durante los años preescolares y de educación infantil, los niños recorren la tercera etapa, en la que son capaces de empatizar plenamente con los sentimientos de otra persona. Durante esta tercera etapa de evolución empática ("Empatía por los sentimientos del otro"), los niños desarrollan capacidades que les permiten reconocer parte de las señales emocionales más sutiles del malestar ajeno. También es en esta etapa, según Hoffman (2000), en la que los niños tienen mayor capacidad para discernir lo que podría necesitar la *otra* persona a través del consuelo o la ayuda (ya no suponen, como en la etapa anterior de la evolución de la empatía, que la otra persona quiere lo que ellos querrían). Sin embargo, durante estos años de educación infantil, los niños continúan inmersos en una perspectiva vinculada a la situación inmediata. No es hasta la niñez tardía y/o la adolescencia temprana cuando el niño alcanza la cuarta etapa de la evolución de la empatía de Hoffman. Y es en este momento de la evolución cuando los niños son capaces de empatizar con el estado general o la desesperación del

otro. La capacidad de una persona para ponerse en el lugar del otro incrementa, por lo general, la probabilidad que tiene esa persona de identificar, comprender y simpatizar con una persona afligida (por ejemplo, Feshbach, 1978). De hecho, Hoffman (1982) indicó que la evolución de los niños pequeños a la hora de ponerse en el lugar del otro es fundamental para su capacidad de diferenciar entre el dolor ajeno y el suyo propio y entender con precisión las reacciones emocionales de los demás. Se considera que estas capacidades fomentan la empatía y la simpatía y, por consiguiente, estimulan conductas prosociales de mayor calidad.

Conductas prosociales y altruismo

Para empezar, es importante distinguir el altruismo de otras formas de conductas prosociales. *Una conducta prosocial* se puede definir como un conjunto de acciones que benefician a los demás o que son consideradas por una sociedad o cultura determinadas como beneficiosas para los demás (Carlo, 2006; Eisenberg et al., 2006; Staub, 1978). Más concretamente, las conductas prosociales engloban las acciones destinadas a consolar o ayudar a una persona afligida, compartir o aportar recursos a la persona que los necesita, y participar en régimen de voluntariado con organizaciones benéficas. Estos tipos de conducta son generalmente considerados distintivos de las competencias emociona-

les y sociales en la niñez y la adolescencia, y han sido teórica y empíricamente relacionados con otras formas de competencias sociales, como la aceptación y la aprobación de iguales (por ejemplo, Bukowski y Sippola, 1996; Oberle, Schonert-Reichl y Thomson, 2010; Schonert-Reichl, 1999) y el éxito académico (Wentzel, 2003). A pesar de las numerosas asociaciones positivas a tales conductas serviciales, la motivación subyacente a la ejecución de estos actos de amabilidad puede ser multifacética y residir tanto en fines altruistas como interesados. Por ejemplo, hay personas que donan dinero para lograr la aprobación de los demás. En ocasiones, los adolescentes se inscriben como voluntarios en organizaciones benéficas porque su inscripción es necesaria para obtener el título universitario. Así pues, en general, las conductas prosociales son consideradas como conductas deseables que benefician a la sociedad.

Un subconjunto especial de las conductas prosociales es el altruismo. El altruismo hace referencia al subconjunto de acciones que no sólo benefician a los demás, sino que también están *principalmente* motivadas por el deseo de hacerlo, con independencia de la existencia de otros condicionamientos y motivaciones simultáneas, pero secundarias (Carlo y Randall, 2001). Tales conductas han quedado englobadas bajo el término general de “conducta prosocial” (término acuñado por Wispe en 1972 en contraposición a “conducta antisocial”).

El altruismo humano, por lo tanto, se manifiesta de muchas maneras, posiblemente respaldado por diferentes mecanismos psicológicos. En los seres humanos, la mayoría de ellos se encuentran ya patentes en la niñez (Eisenberg et al., 2006).

Las novedosas y vanguardistas actividades de investigación en esta materia llevadas a cabo por Felix Warneken y Michael Tomasello, aportan pruebas empíricas de que incluso los niños de muy corta edad pueden comportarse de manera altruista. Tal y como afirman dichos investigadores (2009): “...partimos de la premisa de que los niños pequeños son altruistas por naturaleza. Para ello basamos nuestro argumento en diferentes estudios recientes que hemos llevado a cabo nosotros mismos y otros compañeros sobre la tendencia de los niños de 1 año de edad (que justo empiezan a hablar y a socializarse formalmente) a ayudar a los demás instrumentalmente, a pesar de no encontrarse aparentemente operativos, según el desarrollo evolutivo, ni la re-

compensa, ni los mecanismos habituales de mantenimiento de la cooperación. Además, los estudios que demuestran que, al menos en determinadas situaciones, los primates que más se asemejan a nosotros también pueden mostrar actitudes colaborativas, proporcionan un mayor apoyo a esta afirmación” p. 456).

Warneken y Tomasello (2006, 2007, 2008) han realizado una serie de estudios con el fin de analizar los componentes cognitivos y motivacionales de la tendencia a ayudar en la infancia. En uno de estos estudios (Warneken y Tomasello, 2006) expusieron a niños de 18 meses de edad a diez situaciones diferentes en las que el experimentador tenía dificultades para alcanzar su meta. Las diversas situaciones demostraron la capacidad de los niños para discernir entre diferentes objetivos e intervenir de diferentes formas. Por ejemplo, el experimentador utilizó pinzas de tender la ropa para colgar toallas en una cuerda y cuando, “sin querer”, se le cayó una pinza al suelo y no conseguía cogerla, el pequeño le ayudaba caminando hacia él, recogiendo la pinza y entregándosela. En otra situación denominada “tarea de la vitrina”, el experimentador intentaba colocar una gran pila de revistas en una vitrina, pero no conseguía abrir las puertas de la vitrina porque tenía las manos ocupadas con toda la pila de revistas. En este experimento, el niño se dirigía a las puertas de la vitrina y las abría para el experimentador. En cada una de las diez tareas había un grupo de control para excluir la posibilidad de que los niños practicasen la conducta deseada (entregar la pinza, abrir las puertas) con independencia de las necesidades del otro (por ejemplo, porque les gusta entregar cosas a los adultos o les gusta abrir las puertas de las vitrinas cuando centran su atención en ellas). En los grupos de control también se exponía a los niños a la misma situación física básica, pero no se indicaba que el experimentador necesitaba ayuda. Las conclusiones de este estudio demostraron que los niños practicaban conductas de colaboración “altruistas” y espontáneas sin esperar recompensa alguna cuando una persona era incapaz de alcanzar su objetivo aunque el grupo de control, al que no se le indicaba la necesidad de ayuda, practicó estas conductas con una frecuencia significativamente menor (para visualizar ejemplos de estos experimentos grabados en vídeo, véase la página web del Laboratorio de Investigación del Dr. Warneken en el Departamento de Psicología de la Uni-

versidad de Harvard: <http://email.eva.mpg.de/~warneken/video>). Esta investigación llevada a cabo por Warneken y Tomasello aporta pruebas empíricas de que incluso los niños de muy corta edad pueden ser altruistas y, por consiguiente, indica que se debería velar por cultivar esta tendencia natural en los niños y en los jóvenes.

De la investigación y la teoría, a la práctica: Compasión en acción

Volviendo ahora a una de las cuestiones planteadas al inicio del capítulo: ¿Tienen los niños capacidad de empatía y altruismo y capacidad para actuar movidos por fines altruistas y no egoístas? Los hallazgos de Warneken y Tomasello (2009) y de otros compañeros parecen apoyar la afirmación de que los niños nacen altruistas y, a medida que se desarrollan, existen factores, tanto en el propio individuo como en su entorno, que pueden hacer que los niños se socialicen distanciados del altruismo. Por consiguiente, es necesario que los padres, los educadores y la comunidad en general, adoptemos medidas intencionales para crear entornos de apoyo y protección que permitan que florezca y prospere esta tendencia natural de los niños a ser altruistas.

En Canadá y Estados Unidos se han intensificado los esfuerzos por promover el desarrollo emocional y social positivo en los niños y adolescentes (por ejemplo, véase la Guía *Safe and Sound de 2003* de la organización *Collaborative for Academic, and Social, and Emotional Learning* en www.casel.org, en la que se recoge un compendio de programas destinados al aprendizaje emocional y social en las aulas). Tanto en los colegios como en organismos locales se han desarrollado e implantado medidas de intervención y prevención destinadas a muestras de alto riesgo, así como programas universales para el alumnado en general. Uno de estos programas es el denominado “Las raíces de la empatía” [*Roots of Empathy*]. En la siguiente sección se explica con más detalle en qué consiste.

Compasión en acción: el programa Raíces de la empatía (RE)

El programa *Raíces de la empatía* es un programa universal de estimulación escolar de competencias emocionales y sociales para alumnos con edades comprendidas entre los 4 y los 14 años de edad aproximadamente. El programa fue inicialmente puesto a prueba en dos aulas de Toronto en 1996. Desde

entonces, se ha expandido y aplicado a miles de niños de todo Canadá y del mundo entero. El programa fue creado por la profesora y autora Mary Gordon (Gordon, 2009) y se aplica en Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda, la Isla de Man, Irlanda del Norte, la República de Irlanda y Escocia.

Los principales objetivos del programa RE consisten en (1) desarrollar la comprensión emocional y social de los niños, (2) promover las conductas prosociales y disminuir el comportamiento agresivo en los niños, y (3) aumentar el conocimiento de los niños sobre el desarrollo infantil y las prácticas parentales efectivas. El marco para el desarrollo del programa RE se configuró a partir de la comprensión empírica de los procesos y mecanismos que desencadenan conductas tanto agresivas como prosociales y de los modelos teóricos que sirven de guía a programas asociados destinados a determinadas conductas sociales (véase Conduct Problems Research Group, 1999; Eisenberg et al., 2006). El modelo del programa RE se basa en los trabajos teóricos y de investigación que se están llevando a cabo actualmente en el ámbito de la psicología del desarrollo, que indican que los *procesos emocionales* y la comprensión social desempeñan un papel fundamental en las relaciones interpersonales y en las conductas sociales de los niños (por ejemplo, Izard, 2002; Shipman, Zeman, Penza y Champion, 2000). En concreto, el modelo del programa RE nace, en parte, de las actividades teóricas y de investigación que defienden un enfoque funcionalista de las emociones (Campos, Mumme, Kermoian y Campos, 1994), en cuya virtud, la comprensión y la expresión de las emociones son consideradas como factores fundamentales para el establecimiento y la conservación de las relaciones interpersonales de los niños. Además, el modelo teórico RE parte de la premisa de que “las emociones constituyen el nexo de causalidad de la empatía y las conductas prosociales” (Izard, Fine, Mostow, Trentacosta y Campbell, 2002, p. 761). Tal y como apunta Izard (2002), “Aunque la excitación de cualquier emoción negativa podría proporcionar la base de un sólido aprendizaje, en las intervenciones de prevención resulta crucial inducir y utilizar emociones relacionadas con la empatía, la simpatía y las conductas prosociales” (p. 801). La empatía, en concreto, es considerada el núcleo del programa RE, dado su papel central en la personalidad moral. De hecho, tal y como se ha apuntado anteriormente, la

empatía ha sido considerada como uno de los rasgos más esenciales de la personalidad, ya que no sólo lleva a los individuos a deponer actitudes agresivas, sino que la capacidad de empatizar está positivamente relacionada con el desarrollo de relaciones sociales positivas y de conductas prosociales (Eisenberg y Miller, 1987). Feshbach (1979) presentó un modelo de tres componentes en el que se define la empatía como un concepto que engloba tanto componentes cognitivos como afectivos. Estos tres componentes abarcan a) la habilidad para discernir entre los estados afectivos y otro tipo de estados (identificar y explicar las emociones); b) la habilidad para ponerse en el lugar del otro y c) la capacidad de respuesta emocional. El marco de Feshbach proporciona una base conceptual para el contenido de los temas impartidos en el programa RE, así como un esquema organizativo de las medidas que hemos utilizado en esta evaluación.

El programa RE es un programa de 9 meses de duración que tiene como piedra angular la visita mensual al aula de un bebé “adoptado” por la clase al inicio del curso, acompañado por uno o ambos progenitores. Durante estas visitas mensuales, los niños van aprendiendo cómo crece y se desarrolla el bebé, interactuando con éste y observando sus reacciones. Tres veces al mes, el instructor del programa RE acude a las clases que tiene a su cargo: la primera de ellas, antes de la visita familiar; la segunda, durante la visita del bebé y sus padres, y la tercera, tras la visita. Las clases que imparte bimensualmente el instructor fomentan la empatía, la comprensión emocional y el desarrollo de habilidades para resolver problemas a través de la conversación y actividades. La visita del bebé y sus padres sirve de trampolín para entablar conversaciones sobre la comprensión de los sentimientos y del desarrollo del bebé, así como de las prácticas parentales efectivas. Todos los temas están diseñados de modo que se puedan aprovechar las observaciones compartidas acerca de la visita familiar. El contenido docente de las lecciones y actividades complementarias se desarrolla de manera que éstas últimas se adapten tanto a la edad del bebé, como al nivel de desarrollo de los alumnos. Existen cuatro planes de estudio diferentes: para niños de 4 y 5 años; para niños de edades comprendidas entre los 6 y los 9 años aproximadamente; para niños de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años aproximadamente, y para niños de edades comprendi-

das entre los 12 y los 14 años aproximadamente.¹ Además de las 3 visitas mensuales del instructor, los profesores de las diferentes materias también utilizan en su propio trabajo docente el contenido y las ideas presentadas durante la clase del programa RE correspondiente.

Todas y cada una de las lecciones del RE proporcionan temas de debate y la posibilidad de aprender acerca de las diferentes dimensiones de la empatía, especialmente la identificación y explicación de emociones, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y la sensibilidad emocional. Por ejemplo, en diversas lecciones se invita a los niños a identificar las emociones del bebé y a explicarlas. A continuación, los niños se involucran en los distintos temas, ya sea a través de cuentos, de manualidades o de debates generales en clase, en los que exponen y comparten sus propias emociones y las emociones de los demás. Por ejemplo, en Canadá, para preparar el Tema 3 (Cuidar y planificar el desarrollo del bebé), el instructor lee a los niños en su visita previa a la visita familiar el libro *Sasha and the Wiggly Tooth* (de R. Tregobov, 1993). Después de leer el cuento, el instructor dirige un debate con los niños acerca de los sentimientos encontrados que pueden surgir cuando a uno se le cae un diente (por ejemplo, “contento porque vendrá el ratoncito Pérez”, “avergonzado porque sin el diente voy a tener un aspecto extraño”). En la siguiente visita familiar, se brinda a los niños la posibilidad de ponerse en el lugar del otro preguntando a los padres qué sienten en la etapa de dentición del bebé (por ejemplo, “¿cómo te sientes cuando ves que tu bebé sufre?”, “¿qué haces para que tu bebé se sienta mejor?”). Tal y como puede desprenderse de este breve ejemplo, este es el procedimiento que se utiliza en las clases de RE para estimular y fomentar las diversas dimensiones de la comprensión emocional y social de los niños. Para conocer más detalles acerca del programa RE, véase www.rootsofempathy.org.

Para mantener la coherencia con otros programas estimuladores de las competencias sociales, en el programa RE se incluyen componentes explícitos destinados a modificar la ecología del entorno del aula para convertir este espacio en un lugar con un mayor nivel de integración, protección, colaboración y comprensión (Noddings, 1992). Por ejemplo, en las distintas lecciones del programa se brinda a los niños la posibilidad de intervenir en actividades que beneficien a “su bebé” (por ejemplo, Bat-

tistisch et al., 1997; Staub, 1988, 2005). Así, en una lección, los niños realizan una grabación de audio con canciones para su bebé, y en otra lección al finalizar el curso, los niños crean un “árbol de los deseos” en el que plasman sus deseos para la vida futura del bebé. Estas actividades, especialmente aquellas en las que se trabaja en grupo sobre proyectos que benefician a los demás, han demostrado ser eficaces a la hora de fomentar el altruismo y una tendencia de “valor prosocial” (Staub, 1988, 2005).

La investigación sobre la eficacia del programa RE ha arrojado unos resultados consistentes y realmente prometedores en lo que respecta a la repercusión del programa, en los múltiples estudios llevados a cabo con niños en grupos de diversas edades y residentes en distintos países (para conocer más detalles, véase Schonert-Reichl y Scott, 2009). En concreto, comparándolos con los niños que no participaron en el programa RE, en los niños que sí participaron se verificaron mayores progresos en comprensión emocional y social, así como menos conductas agresivas físicas y relacionales, más conductas prosociales y un incremento en la comprensión del desarrollo infantil y de las prácticas parentales positivas.

Comasión en acción: El llamado “Club del desayuno”

En 2006, un grupo de profesores del distrito escolar de Coquitlam (una ciudad cercana a Vancouver, British Columbia, Canadá) asistió a una reunión sobre responsabilidad social en la que yo intervine como instructora. Los profesores formaban parte de un Equipo de Diseño de Responsabilidad Social que se creó en aplicación de la iniciativa de este distrito escolar en materia de responsabilidad social. En la reunión, comuniqué a los profesores algunos de los últimos hallazgos en investigaciones empíricas sobre la felicidad y sobre los modos en que ésta podía cultivarse y fomentarse (Lyubomirsky, King y Diener, 2005; Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005). Uno de los hallazgos que comenté con los profesores, extraído de estudios llevados a cabo por investigadores destacados, pone de manifiesto que las personas que practican el altruismo (actos de amabilidad aleatorios) mejoran la salud y aumentan la felicidad (véase Lyubomirsky, 2008; Post, 2005).

Una profesora que participó en la reunión era de un colegio considerado de bajo nivel socioeconómico y con un elevado índice de acoso escolar. Al

día siguiente de la reunión, volvió a su clase con sus alumnos (de 13-14 años de edad) y compartió con ellos las conclusiones de estas nuevas investigaciones que acababa de conocer (posibilidad de lograr niveles más elevados de felicidad, ayudar a los demás). Esto despertó el interés de los alumnos, quienes decidieron llevar a cabo un experimento. Durante aquel día, los alumnos se dedicaron a practicar “actos de amabilidad aleatorios” para los profesores de su colegio. Les sostuvieron la puerta al pasar, los elogiaron y les ofrecieron su ayuda en diversos proyectos. Al finalizar la jornada escolar, los alumnos volvieron a su clase realmente contentos. ¡Practicar actos de amabilidad aleatorios era “divertido”! Los alumnos quisieron continuar con su “experimento” y practicar aún más actos de amabilidad. Así pues, decidieron ponerse un nombre (el “Club del desayuno”) y se pusieron a practicar muchos más actos de amabilidad con los profesores y el personal del colegio. El primero de ellos consistió en escribir una carta anónima a todos los profesores y al personal escolar por la que les hacían saber lo mucho que apreciaban el duro trabajo que realizaban por ellos. Mecanografiaron la carta, hicieron copias para todos y cada uno de los profesores y de los empleados del colegio y (de manera anónima) colocaron en los buzones las cartas firmadas por el “Club del desayuno”. Al día siguiente, todos los profesores y empleados del colegio hablaban de la nota e intentaban descubrir quién la habría escrito.

El siguiente acto de amabilidad de los alumnos se practicó gracias a la ayuda de la comunidad. Los estudiantes se reunieron y se preguntaron: “¿qué les gusta a todos nuestros profesores? - ¡La cafetería Starbucks Coffee!” Así que se dirigieron a la cafetería Starbucks de su localidad y preguntaron a los empleados si les podían ofrecer como donativo un café para todos sus profesores, para así darles una sorpresa. Los empleados de la cafetería Starbucks realizaron el donativo, y los alumnos dejaron encima del escritorio del Director una carta con letras de imprenta pegadas y firmada por el “Club del desayuno”.

En esencia, lo que pasó después fue mágico... ¡aún aumentó más el entusiasmo y el compromiso de los alumnos por practicar actos de amabilidad con los profesores, los empleados y los compañeros del colegio! Continuaron practicándolos con el generoso apoyo de la comunidad a través de donaciones (por ejemplo, pizzas, donuts, fruta, bombo-

nes...). Además, los periódicos locales se hicieron eco de estas actividades y cubrieron la noticia del "Club del desayuno" en sus páginas. Llovieron más donaciones por parte de la comunidad, incluidas diversas donaciones anónimas, como un árbol de Navidad para adornar el colegio en esa época. Todos los miembros de la comunidad educativa (administradores, profesores, personal y estudiantes) se preguntaban e intentaban adivinar quiénes podían ser los integrantes del "Club del desayuno". Y en la sala de profesores había incluso un cartel en el que se leía "¿Quién puede estar detrás del Club del desayuno? Sugerencias", y más adelante había una tabla con dos columnas: "argumentos a favor" y "argumentos en contra".

Después de las vacaciones escolares, el Club del desayuno decidió intensificar sus esfuerzos y conseguir que sus compañeros intervinieran en la práctica de este tipo de actos de amabilidad. Las clases funcionaban entre sí como "donantes anónimos" y cada clase tenía el nombre de un desayuno (por ejemplo, *Cheerios*, *Blueberry Muffins*). Poco después, los actos de amabilidad se practicaban por doquier en el colegio. Por ejemplo, un grupo de alumnos comentó que estaban en clase de matemáticas y que, de pronto, se oyó que llamaban a la puerta y acto seguido se estaba repartiendo chocolate caliente y galletas a todos.

Transcurrieron un par de meses y los alumnos del Club del desayuno decidieron ir más allá. Querían expandir sus iniciativas en esta materia a la comunidad escolar: "Recauden 1.300 alimentos para el banco de alimentos² ¡y revelaremos quiénes somos!" El colegio superó con creces el objetivo: todos los alumnos de todas las clases del colegio donaron alimentos para el banco de alimentos.³ La reunión en la que se expuso toda la comida recaudada y en la que se fueron levantando, uno a uno, todos los miembros del Club del desayuno entre clamorosos aplausos, fue grabada en vídeo (¡es difícil verlo sin emocionarse y entusiasmarse ante este asombroso grupo de estudiantes!). Después de esta reunión se sucedieron muchos más actos de generosidad practicados por los estudiantes, los profesores y la comunidad en general, actos que incluso hoy en día siguen practicándose.

Esta historia del "Club del desayuno" es ilustrativa de una gran lección de aprendizaje emocional y social (SEL). Es decir, el movimiento SEL no

sólo está destinado a promover las competencias emocionales y sociales de los alumnos a través de la implantación de programas en las aulas y en los colegios en general, sino que además se pueden ampliar sus efectos cuando aquellos que aplican el programa centran expresamente su atención en crear los entornos y las condiciones que brinden a los alumnos capacidad de actuación, cariño y apoyo para seguir lo que les dicte el corazón y hacer del mundo un lugar más amable y compasivo en el que todos podamos vivir.

Conclusiones

Ninguna sociedad puede mantenerse durante mucho tiempo si sus miembros no han adquirido las sensibilidades, las motivaciones y las habilidades necesarias para ayudar y cuidar a otros seres humanos

Urie Bronfenbrenner (2005, p. 14)

A medida que avanzamos hacia la próxima década, se hace perentoria la necesidad de encontrar los modos de promover el bienestar y las competencias emocionales y sociales en nuestros niños. Para crear un mundo caracterizado por valores y acciones denotativas de atención y amabilidad entre la gente, es esencial que los educadores, los padres, los miembros de la comunidad en general y los responsables políticos trabajen en equipo para lograr un cambio a largo plazo. Está claro que la solución no es única, sino que existen numerosos enfoques que pueden facilitar el desarrollo emocional y social positivo en los niños y en los jóvenes. En la compleja sociedad actual, debemos esforzarnos al máximo por fomentar y facilitar a nuestros jóvenes el desarrollo al máximo de su potencial y por abrirles el camino de la prosperidad. Por consiguiente, es esencial que adoptemos medidas intencionales a efectos de idear los mecanismos de prevención de conductas indeseables y las prácticas educativas más eficaces para promover las competencias emocionales y sociales de los niños y adolescentes, especialmente su empatía, compasión y altruismo. Tales medidas deben basarse en sólidos modelos conceptuales y en investigaciones rigurosas. Sólo entonces estaremos en condiciones de hacer progresos en el desarrollo de los niños y jóvenes de nuestro mundo.

Referencias

- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. y Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological approaches on human development. Thousand Oaks, California: Sage.
- Bukowski, W.M. y Sippola, L.K. (1996). Friendship and morality. En W. M. Bukowski y A. F. Newcomb (Eds.). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 238-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campos, J., Mumme, D., Kermoian, R. y Campos, R. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 284-303.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P. y Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically-based morality. En M. Killen y J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 551-579). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Carlo, G. y Randall, B. (2001). Are all prosocial behaviors equal? A socioecological developmental conception of prosocial behavior. En F. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research* (Vol. II, pp. 151-170). Huntington, Nueva York: Nova Science Publishers.
- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L. y Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools*, 4, 101-110.
- Clouder, C. et al. *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional: Informe Fundación Marcelino Botín 2008*. Santander, 2008.
- Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon (Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Volume 3, Social, emotional, and personality development* (5ª ed., pp. 779-862). Nueva York: Wiley.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Extraído de <http://www.casel.org>
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems II: Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 648-657.
- De Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-3000.
- Durlak, J. A. y Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Resultados de metanálisis. *Child Development*.
- Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Eisenberg, N. (2009). Eight tips to developing prosocial kids. *Good things to do: Expert suggestions for fostering goodness*. Council for Spiritual and Ethical Education (CSSE) Publications.
- Eisenberg, N. y Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Spinrad, T. (2006). Prosocial Development. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. y Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. En M. Killen, J. G. Smetana, M. Killen y J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. (pp. 517-549). Mahwah, Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G. y Knight, G. (1991). Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. En W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*. Vol. 2. *Research* (pp. 63-88). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning*. Academia Internacional de Educa-

- ción, Oficina Internacional de Educación (Unesco).
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. En B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 8, pp. 1-47). Nueva York: Academic Press.
- Feshbach, N. D. (1979). Empathy training: A field study in affective education. En S. Feshbach y A. Fraczek (Eds.), *Aggression and behavior change: Biological and social processes* (pp. 234-249). Nueva York: Praeger.
- Feshbach, N. D. (1983). Learning to care: A positive approach to child training and discipline. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 266-271.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Nueva York: Bantam.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Nueva York: Bantam Books.
- Gordon, M. (2009). *The Roots of Empathy: Changing the world child by child!* Toronto, Ontario: Thomas Allen Publishers.
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: current status and future challenges. *Effective Education*, 2, 27-52.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. y Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, 1-62
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T. y Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C. y McShane, K. (2006). We are, by nature, moral creatures: Biological bases of concern for others. En M. Killen y J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 483-516). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 124-143). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Hoffman, M. L. (1982). The measurement of empathy. En C. E. Izard (Ed.), *Measuring emotions in infants and children* (pp. 279-296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Nueva York: Cambridge.
- Huebner, E. S. y Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18, 99-102.
- Huebner, E. S., Gilman, R. y Furlong, M. J. (2009). A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. En E. S. Huebner, R. Gilman y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 3-8). Nueva York, Nueva York: Routledge/Taylor & Francis.
- Hymel, S., Schonert-Reichl, K. A. y Miller, L. D. (2007). Reading, 'Riting, 'Rithmetic and relationships: Considering the social side of education. *Exceptionality Education Canada*, 16, 149-191.
- Institute of Medicine. (2009). Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities. The National Academies Press, Washington, DC.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796-824.
- Izard, C. E., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C. y Campbell, J. (2002). Emotional processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Developmental and Psychopathology*, 14, 761-787.
- Keltner, D. (2009). *Born to be good: The science of a meaningful life*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L. y Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward em-

- pathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8, 737-752.
- Lipps, Th. (1907). Das Wissen von fremden Ichen. En Th. Lipps (Ed.) *Psychologische Untersuchungen* (pp. 694-722). Leipzig: Engelmann.
- Loeber, R., Wung, P., Keenan, K. y Giroux, B. (1993). Parameters influencing social problem-solving of aggressive children. En R. J. Pinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families: A research annual* (Vol. 5, pp. 31-63). Londres: Kingsley.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A new approach to getting the life you want*. Nueva York: Penguin Group.
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 6, 803-855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Miller, P. A. y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behaviors. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- National Advisory Mental Health Council. (1990). *National plan for research on child and adolescent mental disorders (DHHS Publication No. 90-1683)*. Washington, DC: Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. y Thomson, K. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1330-1342.
- Parke, R. D. y Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4, Personality and socialization processes* (4ª ed., pp. 547-641). Nueva York: Wiley.
- Post, S. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12, 66-77.
- Preston, S. D. y de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 1-72.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Zoccolillo, M. y Pagani, L. (2001). Prevalence of psychiatric diagnosis and the role of perceived impairment: Findings from an adolescent community sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 451-461.
- Rones, M. y Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 223-41.
- Rose, L. C. y Gallup, A. M. (2000). *The 32nd Annual Phi Delta Kappal/Gallup poll of the public's attitudes towards the public schools*. Extraído el 7 de julio de 2002 de <http://www.pdkintl.org/kappan/kpol0009.htm>
- Schonert-Reichl, K. A. (1993). Empathy and social relationships in adolescents with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 18, 189-204.
- Schonert-Reichl, K. A. (1999). Moral reasoning during early adolescence: Links with peer acceptance, friendship, and social behaviors. *Journal of Early Adolescence*, 19, 249-279.
- Schonert-Reichl, K. A. y Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind: Why social and emotional learning is critical for students' school and life success. *Education Canada*, 47, 20-25.
- Schonert-Reichl, K. A. y Scott, F. (2009). Effectiveness of "The Roots of Empathy" program in promoting children's emotional and social competence: A summary of research findings. En M. Gordon, *The Roots of Empathy: Changing the world child by child* (pp. 239-252). Toronto, Ontario: Thomas Allen Publishers.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentimihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Schulman, M. y Mekler, E. (1985). *Bringing up a moral child: A new approach for teaching your child to be kind, just, and responsible*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Shipman, K., Zeman, J., Penza, S. y Champion, K. (2000). Emotion management skills in sexually maltreated and nonmaltreated girls: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 12, 47-62.
- Staub, E. (1978). *Positive social behavior and moral-*

- ity: *Social and personal influences* (Vol. 1). Nueva York: Academic.
- Staub, E. (1988). The evolution of caring and nonaggressive persons and societies. *Journal of Social Issues*, 44, 81-100.
- Staub, E. (2005). The roots of goodness: The fulfillment of basic human needs and the development of caring, helping and nonaggression, inclusive caring, moral courage, active bystandership, and altruism born of suffering. En G. Carlo y C. P. Edwards (Eds.), *Moral motivation through the lifespan* (Vol. 51, pp. 33-72). Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Terjesen, M., Jacofsky, M., Froh, J. y DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41, 163-172.
- Tregebov, R. (1993). *Sasha and the wiggly tooth*. Toronto, Ontario: Second Story Press.
- UNICEF. (2007). Pobreza infantil en perspectiva: un panorama del bienestar infantil en los países ricos, *Informe Innocenti 7*, 2007. Centro de investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, Italia (disponible en línea en unicef.org)
- Warneken, F. y Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311, 1301-1303.
- Warneken, F. y Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11, 271-294.
- Warneken, F. y Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, 44, 1785-1788.
- Warneken, F. y Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology. Target article with commentaries*, 100, 445-471.
- Weissberg, R. P. y Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. En I. E. Siegel y K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 5. Child psychology in practice* (5ª ed., pp. 877-954). Nueva York: Wiley.
- Weissberg, R. P., Payton, J. W., O'Brien, M. U. y Munro, S. (2007). Social and emotional learning. En F. C. Power, R. J. Nuzzi, D. Narvaez, D. K. Lapsley y T. C. Hunt (Eds.), *Moral education: A handbook, Volumen 2: M-Z* (pp. 417-418). Greenwood Press: Westport, CT.
- Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. En W. Reynolds y G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology, Vol. 7: Educational Psychology* (pp. 235-258). Nueva York: Wiley.
- Wispé, L. G. (1972). Positive forms of social behaviour: An overview. *Journal of Social Issues*, 28, 1-19.
- Wispé, L. (1987). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology* 50, 314-21.
- Wispé, L. G. (1991). *The psychology of sympathy*. Nueva York: Plenum Press.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Caring for children and adolescents with mental disorders: Setting WHO directions*. Autor, Ginebra, Suiza. (http://www.who.int/mental_health/media/en/785.pdf)
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. y Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang y H. J. Walberg, (Eds.), *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). Nueva York: Teachers College Press.
- Zeman, J., Shipman, K. y Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31, 393-398.

Notas

¹ A pesar de la falta de programas centrados especialmente en la estimulación de la empatía en niños, Nancy Eisenberg (líder en el campo de la empatía y del comportamiento prosocial) ha publicado un trabajo en el que ha esbozado estrategias y enfoques específicos para cultivar la empatía y la amabilidad en los niños (véase Eisenberg, 1992, 2009). Véase también Schulman y Meckler (1985) para conocer consejos útiles para estimular la empatía en los niños.

² Un “banco de alimentos” es una especie de organización benéfica que existe en muchas localidades de Estados Unidos y Canadá, que recoge donaciones de alimentos no perecederos y después los distribuye entre las personas y las familias de las comunidades necesitadas.

³ Resulta interesante destacar que los profesores se percataron de que varios de los alimentos donados en la recaudación del colegio procedían del banco de alimentos, lo que significa que muchos de los alumnos del colegio también eran beneficiarios del banco de alimentos.

Más Aristóteles y menos Prozac: de la inteligencia emocional a la felicidad¹

Pablo Fernández-Berrocal²

Natalio Extremera

Universidad de Málaga

La felicidad no es un efecto del azar; es a la vez un don de los dioses y el resultado de nuestros esfuerzos.

Aristóteles, *Moral a Nicómaco*

1. De Aristóteles a la Psicología Positiva

Aristóteles inicia de esta manera tan firme y rotunda el capítulo VII del libro primero de su famosa *Ética a Nicómaco*. La idea de la felicidad como el resultado de nuestros esfuerzos ya expuesta en el siglo IV a. C. es de una modernidad admirable y, como veremos a lo largo de este capítulo, la Psicología científica intenta dilucidar qué esfuerzos son más inteligentes que otros para conseguir el bienestar personal.

El concepto de felicidad de Aristóteles se aleja de la ética de Platón y ya no es necesario que el individuo sea un filósofo que alcance el conocimiento absoluto de cualquier virtud para dirigir sus acciones hacia la moralidad. Esto implica de forma práctica no creer en la felicidad con mayúsculas, trascendente y universal, sino en personas concretas que con sus limitaciones y en determinadas circunstancias y contextos buscan con sus acciones, pensamientos y deseos un día dichoso, quizá una época de bienestar e, incluso, con un gran esfuerzo y voluntad una vida feliz.

No obstante, la visión popular sobre la mejora del bienestar y la felicidad de las personas no coincide ni con la de Aristóteles ni con la de la Psicología. El cambio para la mayoría de las personas viene más del azar, el destino o de lo que los dioses tengan a bien depararnos que de nuestras acciones y nuestro esfuerzo. Estamos obsesionados esperando circunstancias externas que nos cambien la vida para mejor: conocer a alguien maravilloso, viajar a la India, que nos toque la lotería, haber nacido en otra época,...

Por ello, ante la pregunta: ¿es posible cambiar mi estilo de vida? Para el común de los mortales la respuesta es que sí, pero, y ahí reside la tragedia humana, no depende de lo que yo haga, piense o desee.

1.1 Tres razones por las que no puedo cambiar mi estilo de vida

Los psicólogos Sonja Lyubomirsky y Kennon Sheldon han señalado en diferentes publicaciones que la visión clásica sobre la posibilidad de mejorar el bienestar y la felicidad ha sido históricamente pesimista (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005; Sheldon y Lyubomirsky, 2004).

Este pesimismo cultural se fundamenta en tres argumentos esenciales:

- 1 *Los genes nos determinan.* Para algunos autores existe una especie de punto de partida (*set point*) de nuestro bienestar que estaría determinado genéticamente entre un 50% y un 80% (Lykken y Tellegen, 1996). Es decir, cada persona tendría un nivel característico y estable de felicidad que se vería alterado a corto plazo por los acontecimientos positivos y negativos de nuestra vida cotidiana, pero al que finalmente volveríamos como si de una línea base se tratara.
- 2 *La personalidad es estable.* Las investigaciones sobre la personalidad han mostrado que los cinco grandes rasgos de personalidad son muy estables en el tiempo (McCrae y Costa, 1990). En concreto, los dos rasgos de personalidad más relacionados con el bienestar psicológico, neuroticismo y extraversión, permanecen invariables a lo largo del ciclo vital. Por analogía, estos autores plantean que el afecto positivo de las personas continuaría igual de estable durante toda la vida.
- 3 *Adaptación hedónica.* Este sencillo principio psicológico mantiene que las personas se acostumbran con rapidez a una nueva situación, de manera que evalúan su situación como estable. Desde esta perspectiva los eventos positivos y negativos tienen efectos sólo temporales sobre el afecto positivo. Por ejemplo, Luis se cambia a una ciudad cerca del mar y con un clima perfecto y está muy feliz durante un tiempo, pero luego regresa a la "felicidad habitual".

Estas tres ideas pesimistas confluyen en la conclusión de que la búsqueda de la felicidad es un juego trivial en el que siempre vuelves a la casilla de salida.

La psicología positiva considera este pesimismo cultural como exagerado y equivocado, por-

que describe de forma parcial las opciones de las personas para mejorar su horizonte de felicidad (ver Lyubomirsky, 2008; así como el capítulo de la autora en este libro).

Para la psicología positiva, la felicidad se define como una mezcla de afecto positivo frecuente, alta satisfacción vital y afecto negativo infrecuente (Lyubomirsky, King y Diener, 2005). La felicidad vendría determinada por la integración tanto de los aspectos genéticos y de personalidad como los sociodemográficos y circunstanciales. No obstante, la novedad de este modelo reside en incluir los factores motivacionales y actitudinales de la persona.

Desarrollaremos de forma breve estos factores y su contribución específica a la felicidad (Lyubomirsky et al., 2005).

- *Los genes.* Supondría aproximadamente un 50% de la varianza y refleja características personales, afectivas y de temperamento muy estables como extraversión, neuroticismo, intensidad afectiva y afectividad negativa.
- *Las circunstancias.* Variables sociodemográficas como raza, sexo, edad, ocupación, nivel socioeconómico son importantes pero sólo suponen un 10% de la varianza.
- *La actividad intencional.* Es una categoría muy amplia ya que supone las acciones concretas y prácticas en las que las personas eligen voluntariamente implicarse. Este apartado daría cuenta del 40% de la varianza restante y deja un amplio margen para el cambio y la mejora del bienestar personal.

Nos focalizaremos en la dimensión intencional. Para estos autores existen tres grandes tipos de actividades intencionales:

- 1 Conductuales: hacer ejercicio físico de forma habitual o ser amable con los demás.
- 2 Cognitivas: adoptar una visión positiva de las cosas o recordar las veces que he sido cariñoso con otras personas.
- 3 Motivacionales: Identificar y mantener las metas personales que me motivan.

En la práctica estas tres categorías se mezclan entre sí e interaccionan, a su vez, con los factores más estables como la personalidad y las circunstancias. Por ejemplo, imaginemos tu pareja que se

implica en un conjunto de actividades intencionales para llevarse mejor contigo. Para ello puede hacer diversas actividades. En primer lugar, tu pareja tiene el objetivo (el deseo) de mejorar este año vuestra relación (actividad motivacional), luego se esfuerza en apreciar tus cualidades positivas y recordar las cosas positivas que has hecho por él/ella recientemente (actividad cognitiva) y, por último, te prepara una cena romántica el fin de semana (actividad conductual).

Desde la Psicología Positiva, el concepto de felicidad es muy aristotélico: la felicidad es el resultado directo de nuestras acciones. Pero no todas nuestras acciones y nuestros esfuerzos son igual de afortunados para alcanzar nuestro bienestar personal. Los estudiosos sobre las emociones y la Inteligencia Emocional han tratado de esclarecer qué esfuerzos son más inteligentes que otros para descubrir y mantener la felicidad.

2. Concepto de Inteligencia Emocional

A pesar de que ya han pasado casi dos décadas de investigación desde el artículo vertebrador de esta nueva área de estudio (Salovey y Mayer, 1990), todavía no parece existir un consenso unánime sobre la conceptualización y dimensiones integrantes de este constructo (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; ver también Matthews, Zeidner y Roberts, 2002). Cuando el periodista Daniel Goleman publicó su ya clásico libro titulado “Inteligencia emocional” (Goleman, 1995), redefinió el concepto de varias formas, bien en su primera formulación asociándolo con el “carácter” de la persona (Goleman, 1995, p. 28), o bien en un segundo acercamiento concibiéndola como un conjunto de competencias socioemocionales relacionadas con el éxito en el ámbito laboral (Goleman, 1998). Goleman moldeó y ajustó a su gusto la definición científica que cinco años antes habían dado los padres genuinos de la IE. Lo que en un principio surgió como un interesante concepto científico y una nueva línea de investigación en el campo de la inteligencia y las diferencias individuales, pronto se convirtió en un concepto popular, más comercial que científico, que parecía ser la cura milagrosa para los males que acechaban a nuestra sociedad. Sin embargo, esta forma popular de entender la IE poco tenía que ver con la visión propuesta por Salovey y Mayer sobre el estudio conjunto de las relaciones entre emoción e inteligencia. Más bien se convirtió en un cajón de sastre

que albergaba todas aquellas características personales positivas que no fuesen el Cociente Intelectual, por tanto, era fácil encontrar en sus definiciones aspectos relacionados con la personalidad, las motivaciones, las habilidades sociales, las actitudes, etc. Con mucho, esta visión amplia del concepto, exagerada en cuanto a su influencia sobre las personas, y apenas de rigor científico no se acercó nunca a las intenciones más modestas y originarias de los psicólogos Peter Salovey y John Mayer. Tales planteamientos, de hecho, oscurecieron, en un primer momento, los intentos científicos por comprender qué era objetivamente y qué mecanismos explican la IE.

Con una filosofía contraria a la de esta oleada de libros divulgativos, el grupo de Salovey y Mayer (ver Salovey y Mayer, 1990; también Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003) ha sido siempre muy cauto en sus trabajos, ha seguido un método científico de investigación, una metodología rigurosa de evaluación y, desde su primera conceptualización, ha entendido la IE como una capacidad para procesar información relacionada con las emociones, donde la inteligencia y las emociones son los elementos vertebradores de su trabajo. Para distinguir su modelo de estos otros acercamientos, los autores matizan que la IE, desde su postura, tiene que ver con la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de las emociones para mejorar y guiar el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997), no incluyéndose ninguna otra característica personal positiva en su definición.

Actualmente, la división más admitida en IE distingue entre un modelo de habilidad, centrado en la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que nos proporcionan las emociones, y modelos de rasgos o mixtos, que incluyen en su conceptualización una combinación de variables no estrictamente relacionadas con las emociones o la inteligencia (Mayer, et al., 2000). Los modelos de rasgos o mixtos plantean un acercamiento amplio de la IE, entendiéndola como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000; Goleman, 1995; ver el capítulo de Boyatzis en este libro). En nuestro país, en el ámbito organizacional, ha sido hasta hace poco el modelo de trabajo más ex-

tendido, como fruto del éxito editorial y mediático de Goleman.

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

El presente capítulo se centra en este modelo. Nosotros defendemos juntos a otros autores que este modelo de IE presenta ventajas teóricas y prácticas superiores a las otras conceptualizaciones existentes. Resumidamente, es la formulación teórica que mayor evidencia ha mostrado de su diferencia con teorías y rasgos de personalidad, es el planteamiento que mejor relación ha revelado con otros tipos de inteligencias y, finalmente, es esta postura y su forma de medición la que menores sesgos plantea en cuanto a problemas de deseabilidad social.

2.1 El Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)

La IE tal como es concebida por Mayer y Salovey (1997), está compuesta por un conjunto de habilidades emocionales que forman un continuo que abarcan desde aquellas de nivel más básico, que ejecutan funciones fisiológicas fundamentales tales como la percepción y atención a nuestros estados fisiológicos o expresivos a otras de mayor complejidad cognitiva que buscan el manejo personal e interpersonal (Mayer, Caruso y Salovey, 2008; así como los dos capítulos de estos autores en este libro). Las cuatro habilidades emocionales de complejidad ascendente planteadas por estos autores son: “la habi-

lidad 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, p. 5).

2.1.1 La percepción emocional

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

2.1.2 La facilitación emocional

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

2.1.3 La comprensión emocional

La comprensión emocional implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica un actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se com-

binan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias (i.e., los celos pueden considerarse una combinación de admiración y amor hacia alguien junto con un matiz de ansiedad por miedo a perderla debido a otra persona). Por otra parte, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, por ejemplo, las generadas durante una situación interpersonal (i.e., el remordimiento que surge tras un sentimiento de culpa y pena por algo dicho a un compañero, de lo que te arrepientes ahora). Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros (i.e., la sorpresa por algo no esperado y desagradable, el enfado posterior y su expresión, y finalmente el sentimiento de culpa debido a esa manifestación de ira desmedida) y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios (i.e., sentimientos de amor y odio sobre una misma persona).

2.1.4 La regulación emocional

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

Estas cuatro ramas forman una jerarquía, de forma que la percepción de emociones es la habilidad de nivel más básico y la regulación emocional es el componente de mayor nivel en la jerarquía y también el de mayor complejidad, de este modo la habilidad para regular nuestras emociones y la de los demás se construye sobre la base de las competencias representadas en las otras tres ramas. Asimismo, se observa una distinción entre la segunda rama (facilitación emocional) y las otras tres. Mientras que la primera, la tercera y la cuarta rama

(percepción, comprensión y regulación) incluyen el proceso de razonar acerca de las emociones, la segunda rama incluye el uso de las emociones para mejorar el razonamiento.

3. Cómo se evalúa la IE

El avance en cualquier área científica requiere de instrumentos que puedan operacionalizar las dimensiones y que nos permitan demostrar que existen diferencias individuales significativas entre unas personas y otras en ese constructo. En este sentido, siguiendo la polémica sobre la conceptualización teórica, los instrumentos de medición de la IE han seguido la misma suerte, siendo muchas las herramientas de medición desarrolladas, tantas como modelos sobre IE se han planteado. No obstante, cualquier instrumento debe cumplir una serie de criterios psicométricos validados. En especial, además de indicadores claros de fiabilidad y validez, cuando surge un nuevo constructo, las herramientas desarrolladas deben mostrar que no valoran simplemente otras dimensiones psicológicas ya conocidas como los rasgos de personalidad, la inteligencia cognitiva o las habilidades sociales. Resumidamente, tres son los acercamientos que más se han empleado en la evaluación de la IE: los instrumentos de auto-informe, los test de ejecución y los informes de observadores externos. Concretamente, el modelo de Mayer y Salovey ha basado sus investigaciones en los dos primeros métodos, que serán los que detallaremos con más profundidad. Las ventajas y desventajas que presentan unos y otros métodos ya han sido debatidas en otro lugar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). Aquí nos limitaremos a describir ambas formas de evaluación y comentaremos su aplicabilidad y algunas ventajas y desventajas de ambas metodologías.

3.1 Medidas de auto-informe.

El primer abordaje de medición de la IE consistió en el uso de un procedimiento clásico en nuestra disciplina: las medidas auto-informadas. En este momento, el acercamiento mediante auto-informes que se basan en la percepción del individuo sobre sus habilidades emocionales sigue siendo ampliamente utilizado, entre otras cosas por su fácil administración y la rapidez para obtener unas puntuaciones.

Estas medidas confían en los procesos introspectivos como una de las formas más efectivas de indagar en los aspectos emocionales y afectivos

del ser humano. En la mayoría de estas medidas, se le pregunta a la persona su grado de acuerdo o desacuerdo con ciertas frases referentes a sus capacidades para percibir, atender, comprender, regular y manejar sus emociones y su contestación proporciona un índice de lo que se ha denominado "IE percibida" (Salovey Stroud, Woolery y Epel, 2002). En este sentido, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) desarrollaron una medida, el *Trait Meta-Mood Scale*, que trataba de recoger los aspectos de IE intrapersonal de las personas, en concreto sus habilidades para atender, discriminar y reparar los propios estados emocionales. En España, nuestro grupo de investigación ha realizado una versión reducida y modificada denominada TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Esta versión mantiene la misma estructura que la original y, a través de 24 ítems, evalúa tres dimensiones (8 ítems por factor): Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones. La Atención a los sentimientos es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (i.e., "*Pienso en mi estado de ánimo constantemente*"); Claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones (i.e., "*Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos*"), por último, Reparación de las emociones alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (i.e., "*Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista*"). Esta medida sigue siendo ampliamente utilizada, no en vano, es considerada la escala de IE de mayor uso en investigación psicológica y educativa tanto en España como en gran parte de Latinoamérica (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Las medidas de auto-informe como el TMMS y otras escalas de IE han sido criticadas por diversos motivos, la mayoría de ellos, son los aplicables a cualquier medida de auto-informe utilizado en psicología. No obstante, también presentan ventajas pragmáticas con respecto a las medidas de ejecución.

Entre las desventajas de las medidas auto-informadas podemos encontrar que: a) proporcionan una estimación de las habilidades de IE de las personas más que una puntuación de la capacidad emocional real; b) las respuestas de las personas pueden estar sesgadas por problemas de deseabilidad social o de personalidad narcisista que podrían inflar sus puntuaciones, por fingir mejores res-

puestas, o bien porque existan procesos emocionales automáticos no conscientes que el sujeto utiliza en su vida cotidiana pero que no percibe y, por tanto, no informa en el cuestionario; c) además, presentan una moderada correlación y solapamiento con medidas de personalidad (i.e., Big Five) y es más propensa a la varianza compartida cuando se utilizan medidas criterios también evaluadas con auto-informe (i.e., inventario depresión de Beck). Entre las ventajas de las medidas auto-informadas podemos encontrar que: a) son fáciles de administrar, con instrucciones sencillas y se puede obtener de forma rápida una puntuación total; b) su uso es libre y gratuito con fines de investigación; c) permite evaluar procesos emocionales conscientes e introspectivos.

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

3.2 Las medidas de ejecución

Un test que desea medir un tipo de inteligencia debe centrarse específicamente en dimensiones emocionales relevantes y debe implementar tareas que evalúan las respuestas emocionales y el conocimiento emocional de los individuos más que auto-percepciones afectivas. Esta ha sido la postura planteada por John Mayer, Peter Salovey y David Caruso quienes fueron los primeros que apostaron por la necesidad de elaborar medidas de IE basadas en un acercamiento más práctico y dirigido a medir la IE mediante tareas de ejecución.

Aunque han existido intentos previos de evaluación de la IE con medidas de ejecución (MEIS; Mayer, Caruso y Salovey, 1999), la medida actualmente más utilizada y mejor validada es el “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; para la adaptación al castellano ver Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006).

Esta metodología proporciona un indicador más objetivo que las medidas de auto-informe y, según los autores, está menos sujeta a problemas de deseabilidad social, aunque no totalmente exenta. Aún más importante, los test de ejecución emocional miden destrezas emocionales que, a diferencia

de los auto-informes de IE, se muestran como relativamente distintas de constructos de personalidad clásicos (Lopes, Salovey y Straus, 2003) y se relaciona moderadamente con otras formas de inteligencia como el razonamiento verbal (Brackett y Mayer, 2003).

El MSCEIT v. 2.0 es un instrumento compuesto por 141 ítems, y diseñado para medir los cuatro factores del modelo: a) percibir emociones de manera eficaz, b) usar emociones para facilitar el pensamiento, c) comprender las emociones y d) manejar emociones (Mayer y Salovey, 1997). A los participantes se les pide que cumplieren un total de ocho tareas emocionales de diversa índole que recogen las habilidades del modelo. En general, el MSCEIT proporciona una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas (experiencial y estratégica), las puntuaciones referidas a las cuatro habilidades del modelo y, finalmente, las puntuaciones en cada una de sus subescalas. Cada una de estas puntuaciones es obtenida mediante dos criterios: experto y consenso. El criterio experto implica el grado de acuerdo de la respuesta de los participantes con la opinión de 21 expertos e investigadores en el campo emocional. El criterio consenso se refiere al acuerdo de las respuestas de los participantes con la respuesta de una muestra amplia y heterogénea de más de 5000 individuos.

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

Diversas investigaciones han encontrado que las puntuaciones obtenidas con el MSCEIT no correlacionan extremadamente con medidas auto-informadas de IE (Brackett y Mayer, 2003), sugiriendo que ambas formas de evaluación (auto-informe vs. ejecución) están midiendo aspectos y procesos diferentes del funcionamiento emocional de un mismo individuo (ver Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a; para un análisis comparativo de medidas).

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

Entre las ventajas de las medidas de ejecución podemos encontrar que: a) plantea un acercamiento similar al utilizado en los instrumentos de inteligencia clásica, lo cual aumenta la validez del constructo; b) son menos propensas a los sesgos de discapacidad social y a la posibilidad de falsar una respuesta; c) presentan menor solapamiento conceptual con medidas de personalidad y correlaciona moderadamente con otras inteligencias como la verbal.

Tras exponer ambos tipos de medida, surge la irremediable cuestión sobre cuál es el mejor método para evaluar la IE de los alumnos. En nuestra opinión, ambas formas de evaluación serían más complementarias que contradictorias. Si partimos de la premisa de que la IE engloba un conjunto de competencias relacionadas con el procesamiento emocional de la información, sería interesante conocer tanto los procesos emocionales conscientes (i.e., a través de medidas de auto-informe) como aquellos otros procesos afectivos no intencionales o automáticos (i.e., a través de medidas de ejecución) que ayudan al individuo a procesar y regular sus emociones.

El uso conjunto de estas dos formas de evaluación, junto con la posibilidad de utilizar métodos de observadores externos en los casos de trabajar con niños, nos permitiría obtener un perfil más completo del ajuste emocional y afectivo de los individuos. Además, a raíz de los resultados encontrados en el campo de la validez convergente que demuestran escasa relación entre medidas auto-informadas y medida de habilidad (Brackett y Mayer, 2003; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews

y Roberts, 2005), cada vez estamos más seguros que ambos procedimientos evalúan procesos o mecanismos afectivos diferentes pero que tienen su relevancia vital en el desarrollo de la propia autoeficacia emocional del individuo y en el desempeño de competencias que le permiten adaptarse más positivamente y tener un mejor funcionamiento social y personal.

4. Para qué sirve tener Inteligencia Emocional

El propósito de este apartado es ilustrar la utilidad de la IE evaluada como habilidad con el MSCEIT en diferentes criterios importantes de la vida cotidiana como:

4.2 Acciones saludables,

- IE y las relaciones interpersonales,
- la IE en el ámbito profesional y
- IE, felicidad y bienestar psicológico
- Acciones saludables

Existen diferentes factores que afectan a las acciones saludables y que van desde los individuales a los interpersonales, pasando por los institucionales y los de política pública. En las sociedades desarrolladas, los principales factores de riesgo de enfermedad, discapacidad o muerte están vinculados con comportamientos más o menos saludables como: tabaco, presión arterial elevada, alcohol, colesterol alto, índice de masa corporal elevado, escaso consumo de frutas y verduras, falta de actividad física o drogas ilegales.

En este apartado, nos centramos en el papel que desempeña la IE en ciertas conductas de riesgo como el consumo de drogas y la depresión.

4.1.1 IE y el consumo de drogas

El consumo de drogas es un fenómeno multidimensional en el que la IE tiene un papel específico. En concreto, las personas con una falta de habilidades emocionales pueden recurrir al consumo de drogas como una forma externa de autorregulación para disminuir, ocultar o ignorar sus estados emocionales negativos o para generar estados emocionales más agradables.

Dennis Trinidad y colaboradores han realizado diferentes investigaciones sobre las relaciones entre la IE y el consumo de drogas legales. En un estudio con adolescentes americanos (Sur de California) se descubrió que los adolescentes más inteli-

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

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

Estos estudios de Trinidad y colaboradores muestran que los programas dirigidos a la prevención de consumo de tabaco y alcohol en adolescentes incrementarían su efectividad si tuvieran en cuenta variables como la IE. En especial, la implementación de programas de intervención que educaran a los adolescentes en las habilidades necesarias para percibir, comprender y regular sus emociones

(en especial, las negativas como la tristeza y la hostilidad) y las habilidades interpersonales precisas para resistir la presión de su entorno de amigos para consumir drogas (ver capítulo de Durlak en este libro).

4.1.2 IE y depresión

La IE nos permite manejar los estados de ánimo negativos provocados por los acontecimientos adversos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). En este sentido, la IE nos hace menos vulnerables al afecto negativo y la depresión. Las investigaciones que han sido realizadas utilizando medidas de auto-informe de la IE como el TMMS han mostrado que las dimensiones de Claridad y Reparación se relacionan negativamente con el afecto negativo y la depresión, mientras que la dimensión de Atención lo hace en sentido positivo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Rude y McCarthy, 2003; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). En cambio, las investigaciones realizadas con medidas de ejecución como el MSCEIT son aún limitadas. Una excepción es el trabajo de Irina Goldenberg sobre la relación entre el MSCEIT y la sintomatología depresiva evaluada con el BDI en una muestra de adultos (Goldenberg, Matheson y Mantler, 2006). Este estudio muestra que las personas con más IE, ya sea evaluada con pruebas de auto-informe o con el MSCEIT, presentan menos sintomatología depresiva.

En nuestro país, un estudio realizado con estudiantes tanto de instituto como universitarios ha obtenido resultados análogos (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2006). La relación entre el TMMS y la sintomatología depresiva es similar a la encontrada en otros estudios previos. Las personas no depresivas muestran unos niveles de Atención medios y, en cambio, altas puntuaciones en Claridad y en Reparación. Por el contrario, las personas depresivas prestan excesiva atención a sus emociones y tienen poco claras sus emociones y no saben regularlas de forma adecuada. Adicionalmente, los resultados mostraron que la IE evaluada con el MSCEIT también está vinculada directamente con su sintomatología depresiva.

4.2 IE y las relaciones interpersonales

El infierno son los otros como decía Sartre o, al menos, en algunas ocasiones los demás pueden con-

vertir nuestra vida en un infierno. Pero también, y a la vez, es cierto como resalta el profesor Fierro que “Nadie es feliz y nadie es alguien sin los otros” (2000; p. 202).

La IE es importante para entender cómo la persona se adapta de forma positiva a su entorno social y emocional y comprender el origen y la evolución de sus relaciones sociales (Mayer y Salovey, 1997). Una habilidad indispensable para evitar, cuando sea posible, que los demás conviertan nuestra vida en un infierno o que nosotros mismos lo hagamos. Una herramienta crucial para saber compartir nuestra dicha y nuestra suerte, pero del mismo modo nuestros infortunios y nuestras sombras (ver capítulo de Rimé en este libro).

4.2.1 IE y amistad

Paulo Lopes y colaboradores han realizado diferentes investigaciones utilizando el MSCEIT que han mostrado la relación positiva entre la IE y unas mejores relaciones interpersonales. En un primer estudio, Lopes, Salovey y Straus, (2003) encontraron conexiones entre una alta puntuación en el componente de manejo emocional del MSCEIT y relaciones más positivas en sus interacciones sociales, una mayor percepción de apoyo por parte de los padres y menos interacciones negativas con los amigos más íntimos.

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

sonas del sexo opuesto como de mayor calidad y con más éxito (Lopes et al., 2004).

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

En nuestro país, un estudio similar ha mostrado resultados análogos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b). A los participantes se les pidió que informaran sobre la calidad de sus relaciones con sus amigos usando el *Network of Relationships Inventory* en diferentes dimensiones como apoyo social (compañerismo, intimidad, afecto y alianza) e interacción negativa (conflicto y antagonismo). En concreto, se les pedía que pensarán en el mejor amigo que tuvieran y valorasen los ítems en función de esa amistad. Por ejemplo: “¿En qué medida tu amigo/a se preocupa por ti?” o “¿En qué medida estas seguro de que la relación con tu amigo/a continuará en los años siguientes?”. Los resultados mostraron que los estudiantes con más IE (Manejo emocional) mostraban mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amigos.

4.2.2 IE y las relaciones románticas

Marc Brackett conjuntamente con otros investigadores han investigado la influencia de la IE en la calidad de las relaciones románticas (Brackett, Warner y Bosco, 2005).

En concreto, se plantearon que las relaciones románticas son un caso especial de relación y adaptación social en el que la IE tiene una función esencial para que se produzca una implicación emocional e íntima adecuada. Por ejemplo, la capacidad para percibir y decodificar adecuadamente la comunicación no verbal de tu pareja y la capacidad para manejar los conflictos cotidianos serían factores claves para que la relación sea positiva. El estu-

dió se realizó en 86 parejas jóvenes heterosexuales (una media de 20 años) y que estaban cursando estudios universitarios. A las parejas se las agrupó en tres categorías:

- Los dos con alta IE,
- Uno alta y otro baja, y
- Los dos con baja IE

Las parejas en las que los dos tenían baja IE tenían una peor relación en diferentes indicadores que las parejas en las que sólo uno de ellos tenía una alta IE. En general, las parejas con baja IE se consideraban menos satisfechas con su relación. En concreto, puntuaron más bajo en aspectos relacionados con la Profundidad de la relación: ¿Cómo es de importante, profunda, positiva y segura tu relación? En cambio, puntuaron más alto en las dimensiones negativas como las relacionadas con la Conflictividad en la pareja: ¿Con qué frecuencia tu pareja hace que te enfades?

De forma sorprendente, las parejas en las que los dos tenían una alta IE no se diferenciaron de las parejas en las que sólo uno de ellos tenía una alta IE. Es decir, para mantener a flote una pareja parece que es suficiente con que uno de ellos tenga una alta IE. No obstante, es necesario realizar más investigaciones sobre este tema ya que las parejas que han sido estudiadas son muy jóvenes (alrededor de 20 años). ¿Ocurrirá lo mismo con parejas que lleven 15 ó 20 años de convivencia? ¿Se aprenderá a ser emocionalmente inteligente en las relaciones de larga duración?

Fitness (2006) ha propuesto algunas ideas muy interesantes sobre la conexión entre la IE y las relaciones románticas. La autora sugiere que las personas con alta IE podrían manejar con éxito algunas situaciones emocionalmente delicadas en la pareja como pedir perdón y saber concederlo. También jugaría un papel crucial para afrontar de forma constructiva los conflictos de pareja y las emociones negativas que suelen ir asociadas como el miedo, el enfado o el odio. En definitiva, las parejas con alta IE se distinguen por tener la capacidad, a pesar de los problemas, para generar un clima emocional positivo en su relación.

4.3 IE en el ámbito profesional

En el ámbito profesional, nuestras habilidades emocionales y sociales desempeñan una función indis-

pensable en un contexto tan competitivo y demandante, así como en continuo cambio (Goleman, 1998; Lopes, Coté y Salovey, 2007).

Lopes, Grewal, Kadis, Gall y Salovey (2006) han realizado en una empresa de seguros de Estados Unidos (*Fortune* 400) un estudio sobre la influencia de la IE en el afecto y las actitudes positivas en el ámbito laboral. En concreto, la muestra estuvo formada por 44 analistas y personal de administración. Los resultados mostraron que las personas con más IE recibieron mayores aumentos salariales por sus méritos y ocuparon puestos más altos en la compañía que sus compañeros. Por otra parte, las personas con más IE fueron evaluadas por sus compañeros más positivamente en diferentes aspectos como sensibilidad interpersonal, sociabilidad y generación de un clima de trabajo positivo en la empresa. Esta evaluación dada por sus iguales también coincidió con las calificaciones de los supervisores en sensibilidad interpersonal, sociabilidad, gusto, contribución a un ambiente positivo de trabajo, tolerancia al estrés y capacidad de liderazgo. Estas relaciones, en general, fueron significativas incluso controlando variables tan relevantes como el nivel educativo y la personalidad.

4.4. IE, felicidad y bienestar

Tal como ya hemos comentado, la IE integra la habilidad para procesar la información afectiva guiando nuestras actividades cognitivas, centrando nuestra atención o focalizando nuestra energía para la solución de los problemas cotidianos (Salovey, Mayer y Caruso, 2002). Este marco teórico implica analizar la capacidad del individuo para procesar la información afectiva proveniente de emociones tanto básicas como complejas, positivas como negativas, y su eficacia para resolver los problemas cotidianos. Según este enfoque, la interacción emoción-cognición y su procesamiento conjunto es lo que facilita en el individuo un funcionamiento personal y social más adaptativo y, por ende, un mayor bienestar psicológico. Pero además, la IE no sólo facilitaría un mayor bienestar a través de mejores relaciones sociales, algunos estudios preliminares realizados por nuestro laboratorio plantean que la IE tiene un efecto directo sobre la felicidad y el bienestar controlando variables de personalidad e, incluso, utilizando diseños prospectivos. En concreto, recientemente Extremera, Salguero y Fernández-Berrocal (2011), han examinado las relaciones en-

tre la IE percibida (evaluada con el TMMS) y los niveles de felicidad en un estudio de siete semanas de seguimiento. Los resultados han mostrado que los niveles de reparación emocional de los universitarios predecían su felicidad siete semanas después una vez controlado el nivel basal de felicidad en el primer tiempo. Estos datos aportan nuevas evidencias a los estudios transversales ya existentes sobre IE percibida, satisfacción vital y bienestar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005) y sugieren que la IE percibida es una dimensión relevante implicada no sólo en el experimentación de estados de ánimos positivos sino en el mantenimiento de indicadores de bienestar y felicidad.

En esta misma línea, hemos encontrado que los niveles de IE como habilidad, medidas con el MSCEIT, predecían tanto concurrente como prospectivamente los niveles de bienestar hedónico pero principalmente eudaimónico en otra muestra de universitarios, incluso cuando se controlaban variables clásicas asociadas al bienestar como son los cinco grandes de personalidad (Extremera, Ruiz-Aranda, Pineda y Salguero, 2011). En general, estos hallazgos proporcionan evidencias prospectivas del valor de la IE como una habilidad para el mantenimiento de estados de ánimo positivos y una mayor satisfacción vital (bienestar hedónico) y, específicamente, los datos muestran una mayor asociación de la IE con el desarrollo de aspectos vitales del funcionamiento humano óptimo (bienestar eudaimónico).

En resumen, estos hallazgos sugieren que los programas y modelos de psicología positiva actuales (Sin y Lyubomirsky, 2009) podrían beneficiarse de la inclusión de la IE y su entrenamiento. De acuerdo con este planteamiento, las personas con mayores habilidades para percibir, comprender y regular sus propias emociones podrían estar en mejor disposición para minimizar el impacto potencialmente negativo de los eventos estresantes y, por tanto, podrían cultivar más emociones positivas. En definitiva, no cabe duda que examinar la efectividad de estos programas dirigidos al desarrollo de nuestras habilidades emocionales nos ayudará a una mejor comprensión de los mecanismos que nos hacen felices y nos permiten alcanzar una vida más plena.

Conclusión

Las personas sin ser héroes ni filósofos buscan en un mundo ambiguo, complejo y cambiante un cierto equilibrio, un punto práctico y sensible entre dos

extremos (de virtud, diría Aristóteles), que les permita una vida feliz. Desde esta perspectiva, nosotros apostamos jugando con el título del popular libro de Marinoff por *Más Aristóteles y menos Prozac*. Pero una vida completa como se ha resaltado en este capítulo no incumbe sólo a lo individual, por ejemplo, a las acciones saludables y recomendables o a la evitación del dolor y la superación de las emociones negativas. Del mismo modo, conlleva la ingente tarea de manejar nuestras relaciones interpersonales ya sea con los colegas en el trabajo y nuestros vecinos, con nuestros amigos y familiares o con nuestra pareja e hijos. Un difícil equilibrio entre el yo y los otros que sólo necesita de un golpe de estupidez emocional para convertir con suma rapidez la serenidad personal en una pesadilla social.

En este sentido apostamos por una Psicología con mayúsculas que sirva para aliviar el sufrimiento humano y que tome partido sin reservas por el bienestar y la felicidad. Una Psicología que puede llamarse Psicología Positiva o de otras formas, pero que ayude en definitiva a satisfacer las aspiraciones y los deseos de las personas sin deslizarse y caer en el individualismo egoísta. Una ciencia de lo primordial, de lo único que realmente nos interesa a las personas, en la que el estudio de la gestión inteligente de las emociones y de las relaciones sociales que se ha esbozado en este capítulo debiera ser una línea de investigación preferente.

Con todo en esta nueva Psicología debe haber, y hay de hecho, ciencia y empirismo como proyecto necesario de sistematización global, pero deviene en lo particular de forma muy rápida en arte, o con menos pretensiones, en bricolaje. Acaso en técnicas de supervivencia en las que cualquier estrategia es buena si funciona en nuestra vida cotidiana. Y así cada uno tendrá que decidir con prudencia y sabiduría si es mejor más Aristóteles, Epicuro, Séneca, o Psicología Positiva, o una combinación de ellos dependiendo de las prioridades y de la situación, como los ingredientes indispensables para diseñar la fórmula magistral que nos acerque como personas y sociedad a la siempre esquivada felicidad.

Referencias

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

- Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Warner, R. M. y Bosco, J. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12, 197-212.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15, 117-137.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and Incremental validity using the Trait Meta-mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Validity and reliability of the Spanish versions of the Ruminative Response Scale-Short Form and the Distraction Responses Scale in a sample of high school and college students. *Psychological Reports*, 98, 141-150.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, 191-205.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda, C. y Salguero, J. M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: a prospective study. *Personality and Individual Differences*, 51, 11-16.
- Extremera, N., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2011) Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 509-517.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, supl., 72-78.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fierro, A. (2000). *Sobre la vida feliz*. Málaga: Aljibe.
- Fitness, J. (2006). The emotional intelligence marriage. En J. Ciarrochi, J. Forgas y J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed.) (pp. 129-139). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Goldenberg, I., Matheson, K. y Mantler, J. (2006). The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self-Report Methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1999).
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J., Schütz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lopes, P. N., Coté, S. y Salovey, P. (2007). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y el entrenamiento. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Manual*

- de Inteligencia Emocional*, 217-234. Madrid: Pirámide.
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M. y Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, supl., 132-138.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lykken, D., y Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Urano.
- Lyubomirsky, S., King, L. A., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect. *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed.) (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual*. Toronto, Canada: MHS.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- McCrae, R. R., y Costa, P. T. (1994). The stability of personality: Observations and evaluations. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 173-175.
- Rude, S. S. y McCarthy, C. T. (2003). Emotional functioning in depressed and depression-vulnerable college students. *Cognition and Emotion*, 17, 799-806.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D. y Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. En C. R. Synder y S. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford Publisher.
- 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, y Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sheldon, K. M., y Lyubomirsky, S. (2004). Achieving sustainable new happiness: Prospects, practices, and prescriptions. En A. Linley y S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 127-145). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sin, N. L., y Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 467-487.
- Sternberg, R. J. y Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.

- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C. P. y Johnson, C. A. (2004a). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945–954.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C. P., Azen, S. P. y Johnson, C. A. (2004b). Emotional Intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34, 46–55.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. y Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and nongifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369–391.

Notas

- ¹ Una parte sustancial de este capítulo fue publicado previamente como artículo en un monográfico sobre la felicidad en la revista *Encuentros en psicología social*: Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). Más Aristóteles y menos Prozac: la inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Encuentros en Psicología Social*, 2, 40-51.
- ² Dirigir correspondencia a Pablo Fernandez-Berrocal. Facultad de Psicología. Campus de Teatinos, s/n. 29071 Málaga. SPAIN. berrocal@uma.es. <http://emotional.intelligence.uma.es>

More Aristotle and less Prozac: from emotional intelligence to happiness¹

Pablo Fernández-Berrocal²
 Natalio Extremera
 Malaga University

*Happiness does not derive from luck;
 it is both a gift from the gods and the
 result of our efforts.*

Aristotle, from the *Nicomachean Ethics*

1. From Aristotle to Positive Psychology

Chapter VII of the first book of Aristotle's famous *Nicomachean Ethics* begins in this substantial and emphatic way. The extraordinarily modern concept that happiness results from our efforts was already expounded in the 7th century BC and, as we will see in this chapter, scientific psychology will try to explain which efforts are more intelligent than others for attaining personal well-being.

Aristotle's concept of happiness differs from Plato's ethics and it is now not necessary for the individual to be a philosopher with full knowledge of every virtue in order to act in a moral fashion. In practical terms this implies not believing in happiness on a large scale or in an overarching and total way but believing in specific people who, via their actions, thoughts and desires, with their limitations in particular circumstances and contexts seek an enjoyable day, a period of well-being and even, with great effort and willpower, a happy life.

However, the popular notion of people's improved well-being and happiness does not coincide with either that of Aristotle or that of psychology. Change for most people derives more from luck, destiny or what the gods deem to provide us with, than from our actions and our efforts. We are obsessed with the hope that outside circumstances will improve our lives: that we will meet someone amazing, travel to India, win the lottery, be born at a different time...

Thus, faced with the question: Is it possible to change my lifestyle? For most mere mortals, the answer is yes. But that is where human tragedy lies because it does not depend on what I do, think or desire.

1.1 Three reasons why I can't change my lifestyle

Psychologists Sonja Lyubomirsky and Kennon Sheldon state in a number of publications that the clas-

sic idea regarding the possibility of improving well-being and happiness is historically pessimistic (Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005; Sheldon & Lyubomirsky, 2004).

This cultural pessimism is based on three fundamental arguments:

- 1 *Genes determine us.* For some authors there is a kind of departure point for our well-being that is determined genetically somewhere between 50% and 80% (Lykken & Tellegen, 1996). In other words, everyone has a personal and stable level of happiness which changes in the short term due to the positive and negative happenings of our daily lives but to which we eventually return as if it were a baseline.
- 2 *Personality is stable.* Research on personality has shown that the five main personality traits remain very stable through time (McCrae & Costa, 1990). Specifically, neuroticism and extraversion, the two personality traits most linked to psychological well-being do not vary throughout the life cycle. By analogy, these authors maintain that people's positive affect stays the same during their entire lives.
- 3 *Hedonic adaptation.* This simple psychological principle maintains that people quickly become accustomed to new situations and thus evaluate their situation as stable. From this perspective, positive and negative events only have temporary effects on positive affect. For example, Luis moves to a city near the sea with perfect weather and is happy for a while, but then returns to his "usual happiness level".

These three pessimistic ideas come together in the conclusion that the pursuit of happiness is a trivial game where you always return to square one. Positive psychology sees this cultural pessimism as exaggerated and wrong because it only partially describes people's options for improving their horizon of happiness (see Lyubomirsky, 2008, and the author's chapter in this book).

For positive psychology, happiness is defined as a mixture of frequent positive affect, high life satisfaction and infrequent negative affect (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). Happiness

is determined by both the integration of genetics and personality as well as socio-demographics and circumstances. The new development however in this model is the inclusion of the individual's motivational and attitudinal factors.

We will briefly outline these factors and their specific contribution to happiness (Lyubomirsky et al., 2005).

- *Genes.* Make up about 50% of the variance and reflect personal and affective traits as well as very stable temperaments such as extraversion, neuroticism, affective intensity and negative affect.
- *Circumstances.* Socio-demographic variances such as race, sex, age, occupation and socioeconomic status are important, but only represent 10% of the variance.
- *Intentional activity.* A very broad category involving the specific and practical actions in which people voluntarily choose to involve themselves. This section makes up the remaining 40% variance, leaving ample room for changes and improvements in personal well-being.

We will focus on intentional dimension. For these authors there are three main types of intentional activities:

- 1 Behavioural: exercising regularly and being kind to others.
- 2 Cognitive: adopting a positive view of things and remembering the times I have been loving to others.
- 3 Motivational: identifying and maintaining personal goals that motivate me.

In practice, these three categories are combined and in turn interact with more stable factors such as personality and circumstances. For example, imagine your partner creates a series of intentional activities to get along better with you. To do this they can undertake various activities. Firstly, your partner's goal (the desire) is to improve your relationship (motivational activity) this year, they then try to appreciate your positive qualities and remember the positive things you have done for them recently (cognitive activity) and finally, they prepare a romantic dinner for you on the weekend (behavioural activity).

From the view of Positive Psychology, the concept of happiness is very Aristotelian: happiness is the direct result of our actions. But our actions and efforts are not all equally good for attaining personal well-being. Researchers of emotions and Emotional Intelligence have tried to clarify which efforts are more intelligent over others for finding and maintaining happiness.

2. The concept of Emotional Intelligence

Although almost two decades of research have been done since the start of this new area of study (Salovey & Mayer, 1990), there is still not unanimous consensus with regard to the conceptualisation and the integral dimensions of this construct (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; see also Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002). When the journalist Daniel Goleman published his classic book "Emotional Intelligence" (Goleman, 1995), he redefined the concept in various ways; in his first formulation he associated it with the "character" of the person (Goleman, 1995, p. 28), and in his second approach he conceived it as a set of socio-emotional skills related to success in the workplace (Goleman, 1998). The scientific definition given to EI by its true founders five years previously was shaped and adjusted by Goleman to his liking.

What initially appeared to be an interesting scientific concept and new line of research in the field of intelligence and individual differences soon became a popular concept – more commercial than scientific – and seemed to be the miracle cure for all ills affecting our society. But this popular way of understanding EI had little in common with the idea put forward in the joint study by Salovey and Mayer on the relationship between emotion and intelligence. Rather, it became a hodgepodge of all positive personal characteristics not part of the IQ and therefore it was easy to find aspects related to personality, motivation, social skills, attitudes, etc., in their definition. This broad view of the concept, exaggerated with regard to its influence on people, and of little scientific rigor, had very little in common with the initial and more modest ideas of psychologists Peter Salovey and John Mayer. In fact, these approaches at first obscured scientific attempts to objectively understand what EI was and the mechanisms that explained it.

With a philosophy contrary to this wave of popular books, the Salovey and Mayer group (see

Salovey & Mayer, 1990; and also Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003) has always been very cautious in its studies. It followed a scientific line of research, a rigorous method of evaluation and, since the start, conceived EI as the ability to process information related to emotions where intelligence and emotions make up the essential structure of its work. In order to distinguish their model from these other approaches, the authors specify that EI is, from their point of view, the skill to reason emotionally and the potential ability of emotions to improve and guide thinking (Mayer & Salovey, 1997) without including any other positive personal characteristics in its definition.

The most widely accepted division on EI currently distinguishes between an ability model, focused on the ability to perceive, understand and manage the information provided to us by our emotions, and trait or mixed models whose conceptualisation includes a set of variables not strictly related to emotions or intelligence (Mayer, et al., 2000). Trait or mixed models put forward a broad EI approach, explaining it as a series of stable personality traits, socio-emotional skills, aspects of motivation and a number of cognitive abilities (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000; Goleman, 1995; see Boyatzis's chapter in this book). With regard to the organisational field in Spain, and as a result of Goleman's publications and media success, this was, until recently, the most widely used work model.

The ability model however, is a more precise view defended by Salovey and Mayer who conceive EI as genuine intelligence based on the adaptive use of emotions and their application to our thinking. According to them, emotions help solve problems and facilitate our adaptation to our surroundings. This functionalist perspective of emotions recalls the classic definitions of intelligence that emphasise the ability to adapt to a continually changing environment (Sternberg & Kaufman, 1998). Using this definition as a starting point, EI is considered an ability that focuses on the emotional information processing that brings together emotions and reasoning, allowing us to use our emotions to enable more effective reasoning and a more intelligent way of thinking about our emotional life (Mayer & Salovey, 1997). It is also considered to be an intelligent system and as such

should form part of other well-established traditional intelligences, in particular verbal intelligence, given its link to the expression and understanding of feelings (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

This chapter focuses on this model. We agree with other authors and believe that this EI model has theoretical and practical advantages over other existing conceptualisations. In short, it is the theoretical formulation where the most differential evidence to theories and personality traits can be seen, and it is this approach that has been shown to have the best link to other types of intelligence. Finally, this position and its system of measurement decrease biases with regard to problems of social desirability.

2.1 Mayer and Salovey's EI Model (1997)

EI, as conceived by Mayer and Salovey (1997) consists of a set of emotional abilities that form a continuum spanning the most basic ones - those which carry out fundamental physiological functions such as perception and attention to our physiological and expressive states - to other more complex cognitive ones seeking to attain personal and interpersonal management (Mayer, Caruso, & Salovey, 2008; as well as the two chapters by these authors in this book). The four emotional abilities put forward by these authors in ascending order of complexity are: "*the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth*" (Mayer & Salovey, 1997, p. 5).

2.1.1 Emotional perception

At the base of the pyramid is emotional perception. This emotional skill is the ability to identify and recognise your own feelings as well as the feelings of those around you. It involves paying attention and accurately deciphering emotional signs of facial expression, body language and tone of voice. This ability refers to the degree to which individuals can appropriately identify their own emotions as well as the physiological and cognitive states and feelings they entail. Lastly, this implies the power to accurately distinguish the honesty and sincerity of emotions expressed by other people.

2.1.2 Emotional facilitation

Emotional facilitation involves the ability to take into account feelings when reasoning or solving problems. This ability focuses on the way emotions affect the cognitive system and how our emotional states help decision-making. They also help prioritise our basic cognitive processes, focusing our attention on what is really important. Depending on the emotional states involved, the perception of problems changes and even improves our creative thinking. In other words, this ability suggests that our emotions act positively on our reasoning and our way of processing information.

2.1.3 Emotional understanding

Emotional understanding entails the ability to detail the broad and complex repertoire of emotional signals, to label emotions and recognise in which categories emotions are grouped. It also entails both anticipatory and retrospective activities to understand root causes created by mood and the future consequences of our actions. Similarly, emotional understanding involves knowing how to combine different emotional states which lead to so-called secondary emotions (i.e., jealousy can be considered a combination of admiration and love for someone, with an added touch of anxiety for fear of losing them to someone else). It also includes the ability to interpret the meaning of complex emotions such as those generated during an interpersonal situation (for instance, remorse following a feeling of guilt and shame for something said to a colleague that you now regret). It contains the skill to recognise the transition of one state of emotion to another (for example, surprise at something unexpected and unpleasant, the ensuing anger and its expression, and finally the feeling of guilt due to that expression of disproportionate anger) and the appearance of simultaneous and contradictory feelings (for instance, feelings of love and hate for the same person).

2.1.4 Emotional management

Emotional management is the most complex EI ability. This dimension includes the capacity to be open to both positive and negative feelings, then reflecting on them and discarding or using the information contained in them according to its usefulness. It also includes the ability to regulate one's own emotions and those of others, moderating

negative emotions and enhancing positive ones. It thus includes the management of our intrapersonal as well as interpersonal worlds, in other words, the capability of regulating the emotions of others by implementing various strategies of emotional regulation that modify not only our feelings but those of others too. This ability is the most complex of the emotional processes and is the conscious regulation of emotions to achieve emotional and intellectual growth (Mayer & Salovey, 1997, p. 5).

These four branches form a hierarchy with the perception of emotions as the most basic ability and the management of emotions as the highest level of skill in the hierarchy and also the most complex. Thus the ability to manage our emotions and those of others is built on a foundation made up of the skills represented by the three other branches. There is also a distinction between the second branch (emotional facilitation) and the other three. While the first, third and fourth branches (perception, understanding and management) include the process of reasoning with regard to emotions, the second branch includes the use of emotions to improve reasoning.

3. How EI is measured

Progress in any scientific field requires tools to operationalize dimensions and allow us to demonstrate that there are significant individual differences between people in this construct. In this regard and following the controversy over theoretical conceptualisation, instruments for measuring EI have suffered the same fate with as many instruments having been developed as there are EI models. However, all instruments must meet a number of validated psychometric criteria. In particular, and in addition to clear indicators of reliability and validity, when a new construct is put forward the tools developed must show that they do not simply assess other already familiar psychological dimensions such as personality traits, cognitive intelligence or social skills. In short, there are three approaches most used for the evaluation of EI: self-report instruments, performance tests and reports by external observers. To be precise, Mayer and Salovey's model has based its research on the first two methods and are the ones we will detail in more depth. The advantages and disadvantages of these various methods have already been discussed elsewhere (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a). Here we

will simply limit ourselves to describing both forms of evaluation and discuss their applicability and some of their advantages and disadvantages.

3.1 Self-report measures of EI

The first approach consists in measuring EI with one of the standard processes of our discipline: self-reported measures. This approach using self-reports based on the individual's perception of their emotional abilities is still widely used today, both for its easy application and the speed with which results are obtained. These measures rely on introspective processes as one of the most effective ways to research the emotional and affective aspects of human beings. For most of these measures, the person is asked their level of agreement or disagreement using certain statements regarding to their ability to perceive, attend to, understand, regulate and manage their emotions. Their responses provide an index of "Perceived EI" (Salovey Stroud, Woolery, & Epel, 2002). Salovey, Mayer, Goldman, Turvey and Palfai (1995) thus developed a measure, the Trait Meta-Mood Scale, which collected intrapersonal EI aspects of people with an emphasis on their skills for attending to, discriminating and repairing their own emotional states. In Spain our research group has carried out a modified and reduced version called TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004). This version maintains the same structure as the original and, using 24 items, assesses three dimensions (8 items per factor): Attention to feelings, emotional Clarity and emotional Repair. Attention to feelings is the degree to which people think they pay attention to their emotions and feelings (i.e. "*I think about my mood constantly*"); emotional Clarity refers to how people believe they perceive their emotions (i.e. "*I am often wrong about my feelings*"), and lastly, emotional Repair refers to the subject's belief in their capacity to break with and regulate negative emotional states and extend positive ones (i.e. "*Although I sometimes feel sad, I usually have an optimistic outlook*"). This measure is still commonly used, and not for nothing is considered the most widely applied EI scale for psychological and educational research in Spain as well as in much of Latin America (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

Self-report measures such as the TMMS and other EI scales have been criticised for various reasons and most of them are applicable to all self-re-

ported measures used in psychology. However, they also have practical advantages with respect to measures of performance.

Among the disadvantages of self-reported measures we find that: a) They give an estimate of people's EI skills rather than a score of actual emotional abilities; b) people's responses may be biased due to issues of social desirability or a narcissistic personality that could increase their score by faking better answers, or perhaps due to the existence of unconscious, automatic emotional processes used by the subject in their daily life yet not perceived by them, and therefore are not reported in the questionnaire; c) it also shows a moderate correlation and overlapping with personality measures (the Big Five) and is more prone to shared variance when self-reported criteria measures have also been used (i.e. Beck Depression Inventory). Among the advantages of self-reported measures we find that: a) they are easy to apply and with simple instructions an overall score is quickly obtained; b) its use is publicly available and free for research purposes; c) it allows the assessment of conscious and introspective emotional processes.

As a consequence of these criticisms and in order to develop a measure in accordance with their conceptualisation of EI as a skill, Mayer and Salovey have, since the late 90s, focused their efforts on the development and validation of new, and a priori, more objective forms of assessment, called performance measures of EI (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).

3.2 Performance Measures of EI

Any test wanting to measure a type of intelligence must specifically focus on relevant emotional dimensions and implement tasks that assess emotional responses and the emotional knowledge of individuals rather than affective self-perceptions. This is the point of view put forward by John Mayer, Peter Salovey and David Caruso who were the first to realise the need for the creation of EI measures based on a more practical approach and aimed at measuring EI with the use of tasks. Although there have been previous attempts to assess EI with performance measures (MEIS; Mayer, Caruso, & Salovey, 1999), the current, most used and best validated measure is the "Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test" (MSCEIT; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002; for its Spanish version see

Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006). This methodology provides a more objective indicator than self-report measures and, according to the authors, is less prone to problems of social desirability, though not totally exempt. More importantly, emotional performance tests measure emotional abilities which, as opposed to EI self-reports, appear quite different from standard personality constructs (Lopes, Salovey, & Straus, 2003) and are somewhat linked to other forms of intelligence such as verbal reasoning (Brackett & Mayer, 2003).

MSCEIT v. 2.0 is an instrument consisting of 141 items, designed to measure the four factors of the model: a) to perceive emotions effectively, b) to use emotions to facilitate thinking, c) to understand emotions and d) to manage emotions (Mayer & Salovey, 1997). Participants are asked to carry out a total of eight different kinds of emotional tasks that reflect the abilities in the model. In general, the MSCEIT provides a total score, two scores relating to areas (experiential and strategic), scores related to the four abilities in the model and lastly the scores in each of the subscales. Each of these scores is reached by two criteria: expert and consensus. Expert criterion involves the degree of coincidence of the answers by the participants with the opinion of 21 emotion experts and researchers. Consensus criterion refers to the level of coincidence of participants' answers with the responses given by a wide and diverse sample of over 5,000 people.

Each of the four skills is assessed by two tasks. The ability to perceive emotions is assessed by tasks of perception of facial emotions in faces and pictures; the emotional facilitation factor is measured by the task of sensations and facilitation; the capacity to understand emotions is assessed by a blends task of emotions and another of emotional changes or transformations. Lastly, the ability to manage emotions is assessed by a task of emotion management and another of emotional relationships.

Research has found that MSCEIT scores do not exactly correlate with EI self-report measures (Brackett & Mayer, 2003), suggesting that both forms of assessment (self-report vs. performance) measure different aspects and processes of the emotional functioning of a particular individual (see Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a; for a comparative analysis of measures).

Despite their advantages, performance measures are not free from limitations. Among the disadvantages of these measures we find a) some subscales have low psychometric properties as well as low validity (i.e. synaesthesia), it is an extensive questionnaire (141 items), and it is possible that some of the emotional situations proposed require cultural adaptation; b) more than the actual emotional ability of the person, they provide an indicator of the level of emotional awareness and the discernment of effective emotional strategies of the person, this however does not assure a total contingency of its implementation in social situations and everyday life; c) to take the test, the distributor must be paid and the data is then resent to them in order to obtain the total score based on the scale.

Among the advantages that measures of performance have we find that: a) it is an approach similar to that used in standard intelligence instruments which increases the validity of the construct; b) they are less prone to social desirability biases and the possibility of faking a response; c) there is less conceptual overlap with personality measures and moderately correlates with other intelligences such as the verbal.

After presenting both types of measure, the unavoidable question arises of which is the best method for assessing EI in students. In our opinion, both forms of assessment are complementary rather than contradictory. If we assume that EI encompasses a set of skills related to the emotional processing of information, it would be interesting to know both the conscious emotional processes (i.e. using self-report measures) as well as other unintentional or automatic affective processes (i.e. using measures of performance) that help the individual to process and regulate their emotions.

The joint use of these two forms of assessment, together with the possibility of using external observers, in particular when working with children, allows us to obtain a more complete profile of the emotional and affective adjustment of the individuals. In addition, following the findings in the field of converging validity that show little relation between self-reported measures and performance measures (Brackett & Mayer, 2003; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005), we are increasingly certain that these procedures assess different affective processes and mechanisms but are of vital importance in the de-

velopment of the individual's own emotional self-efficacy and in their use of skills that allow them to adapt more positively and function better on social and personal levels.

4. Why do we need Emotional Intelligence

The purpose of this section is to illustrate the usefulness of EI abilities assessed with the MSCEIT with regard to various important criteria of everyday life such as:

- Healthy actions,
- EI and interpersonal relations,
- EI at work, and
- EI, happiness and psychological well-being.

4.1 Healthy actions

A number of factors affect healthy actions and range from the individual to the interpersonal, including institutional and public policies. In developed societies the main risk factors of illness, disability and death are linked to a higher or lesser degree of healthy behaviour: smoking, high blood pressure, a diet low in fruit and vegetables, high BMI, lack of exercise and drug use.

In this section we focus on the role played by EI in some areas of risk such as drug use and depression.

4.1.1 EI and drug use

Drug use is a multidimensional phenomenon in which EI has a specific role. In particular, people lacking emotional abilities sometimes resort to drugs as an external form of self-regulation for decreasing, hiding or ignoring their negative emotional states or for the creation of more pleasant ones.

Dennis Trinidad and his colleagues have done much research on the link between EI and the use of legal drugs. In a study of adolescents in the US in southern California they discovered that those who were more emotionally intelligent smoked less and consumed less alcohol (Trinidad & Johnson, 2002). Specifically, the adolescents with higher EI reported having smoked less over the past 30 days as well as weekly and daily and had consumed less alcohol over the previous week than the adolescents with low EI. These results show that low EI is a risk factor affecting smoking and drinking in adolescence. What is the mechanism? According to the authors, emotionally intelligent adolescents bet-

ter understand the reasons why their classmates consume and are able to better manage the discrepancies between their motivations and those of their group allowing them to behaviourally handle peer pressure. It is consequently easier for them to reduce the level of consumption of alcohol and cigarettes (Trinidad & Johnson, 2002).

A second study by this research team evaluated the protective character of EI regarding the risk of smoking in adolescents (Trinidad, Unger, Chou, & Johnson, 2004a). The results showed that EI was a protective factor against smoking in adolescents as it was linked to a better understanding of the negative social consequences associated with smoking and better efficiency for rejecting cigarettes offered by classmates. In addition, adolescents with high EI showed less intention of smoking the following year. This team also found that levels of EI in the adolescents interacted with past smoking experiences, with the intention of smoking in the future and the psycho-social risk factors linked to the habit of smoking (Trinidad, Unger, Chou, Azen, & Johnson, 2004b). Students with high EI were more likely to smoke the following year if they have already tried it in the past. On the other hand, adolescents with low EI were more likely to smoke in the future if their hostility scores were high or if they had a perceived low capacity to reject the offer of cigarettes from their friends.

These studies by Trinidad and his colleagues show that these programmes aimed at preventing smoking and drinking among adolescents have increased efficacy when variables such as EI are taken into account. Particularly effective is the implementation of intervention programmes which educate adolescents about the necessary abilities for perceiving, understanding and regulating their emotions (in particular negative ones such as sadness and hostility) and precise interpersonal abilities for resisting peer pressure to take drugs (see Durlak's chapter in this book).

4.1.2 EI and depression

EI allows us to manage our negative moods caused by the adverse events in our everyday life (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). EI thus makes us less vulnerable to negative affect and depression. Research done using self-report EI measures such as the TMMS have shown that the dimensions of Clarity and Repair are negatively linked to negative

affect and depression, while the Attention dimension has a positive effect (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera, & Pizarro, 2006; Rude & McCarthy, 2003; Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002). However, research done with measures of performance such as the MSCEIT is still limited. An exception is Irina Goldenberg's work done on a group of adults on the link between the MSCEIT and depressive symptomatology assessed with BDI (Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006). This study shows that people with higher EI, be they assessed with self-report tests or with the MSCEIT, show less depressive symptomatology.

In our country, a study carried out with high school students as well as those attending university obtained similar results (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, & Cabello, 2006). The link between the TMMS and depressive symptomatology is similar to that found in other previous studies. People who are not depressed show medium Attention levels but high scores for Clarity and Repair. On the other hand, people with depression pay excessive attention to their emotions, are not clear about them and do not know how to manage them in a proper way.

In addition, the results show that EI assessed with the MSCEIT is also directly linked to depressive symptomatology.

4.2 EI and interpersonal relationships

Hell is other people said Sartre, or perhaps at times other people make our life hell. But also, and at the same time, what professor Fierro says is true "Nobody is happy and nobody is somebody without other people" (2000; p. 202).

EI is important for understanding how a person adapts to their social and emotional surroundings in a positive way and to understand the origin and evolution of their social relationships (Mayer & Salovey, 1997). This is an essential ability for avoiding, whenever possible, other people making our lives hell or even doing it ourselves. A vital tool for sharing our joy and our fate, but at the same time our misfortunes and our dark moments (see Rime's chapter in this book).

4.2.1 EI and friendship

Paulo Lopes and his colleagues have done much research using the MSCEIT and have shown a posi-

tive link between EI and improved interpersonal relationships. In one of their first studies, Lopes, Salovey and Straus (2003) found links between a high score in MSCEIT's component for emotional management and more positive relationships for their social interactions, a higher perception of parental support and fewer negative interactions with their closest friends.

Subsequently, two studies done in other countries have reconfirmed the positive links between the ability to manage emotions using the MSCEIT and the quality of social interactions (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin, & Salovey, 2004). The first study, done with university students in the US not only assessed their own perception of their relationships, but also took into account the opinion of two friends personally chosen by them. The results showed that a high score on MSCEIT's emotional management scale was positively linked to the quality of relationships with friends, reporting more positive interactions and less negative ones, as well as higher levels of emotional support, even when the five personality traits were controlled. In the second study, carried out with German university students, participants described their daily social interactions over two weeks. The results highlighted that students with more EI (emotional Management) perceived their interactions with people of the opposite sex to be of a higher quality and more successful (Lopes et al., 2004).

Lastly, in another study with university students, Lopes and his colleagues asked them to assess themselves in aspects such as "Are you sensitive to other people's feelings?" and "Do you know how to deal with your interpersonal problems?" They were also asked to name eight classmates with regard to different aspects related to the quality of their social relationships on issues such as "Who is the most sociable person?" and "Who creates conflict and tension?" Students with more EI (specifically, emotional Management) showed more interpersonal and pro-social sensitivity and, at the same time, were those most highly ranked by their university dorm-mates with regard to interpersonal sensitivity, acceptance and reciprocal friendship (Lopes, Salovey, Côté, & Beers, 2005).

A similar study in this country has shown analogous results (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b). Participants were asked to report on the quality of their relationships with their friends us-

ing the *Network of Relationships Inventory* for various dimensions such as social support (companionship, intimacy, affection and alliances) and negative interaction (conflict and antagonism). They were specifically asked to think of their best friend and to assess the items based on that friendship. For example: “To what extent does your friend care about you?” or “To what extent do you think this relationship with your friend will last in future years?” The results showed that students with higher EI (emotional Management) showed higher levels of intimacy and affection towards their friends.

4.2.2 *EI and romantic relationships*

Marc Brackett and other colleagues have researched the influence of EI on the quality of romantic relationships (Brackett, Warner, & Bosco, 2005).

Specifically, they argue that romantic relationships are a special type of relationship and social adaptation in which EI plays an essential role in producing an appropriate emotional and intimate involvement. For example the ability to properly perceive and decipher one’s partner’s non-verbal communication and the ability to manage daily conflicts are key factors for a positive relationship. The study was carried out with 86 young heterosexual couples (with an average age of 20) studying at university. The couples were grouped into three categories:

- Both with high EI,
- One high and the other low, and
- Both with low EI

Couples where both partners had low EI had a worse relationship in different indicators than couples where only one had high EI. Generally, couples with low EI were less satisfied with their relationships. Specifically, they scored lower in aspects linked to the Depth of the relationship: How important, deep, positive and secure is your relationship? On the other hand, they scored higher for negative dimensions such as those linked to their Conflictive situations: How often does your partner make you angry?

Surprisingly, the couples where both had high EI were no different from those where only one had high EI. In other words, to keep the relationship going it is enough for only partner to have high EI. However, more research needs to be done on this topic as the couples studied were very young

(about 20 years old). Would the same result be obtained for couples who have been together for 15 or 20 years? Can long lasting relationships learn to be emotionally intelligent?

Fitness (2006) has put forward some very interesting ideas on the link between EI and romantic relationships. The author suggests that people with high EI can successfully manage some emotionally delicate situations within the couple such as saying sorry and knowing how to forgive. It would also play a vital role for constructively dealing with negative emotions usually associated with fear, anger and hate. In short, couples with high EI are distinguished by having the ability, despite their problems, to create a positive emotional climate for their relationship.

4.3 *EI at work*

At work our emotional and social abilities play an essential role in a very competitive, demanding and ever-changing context (Goleman, 1998; Lopes, Cotê, & Salovey, 2007).

Lopes, Grewal, Kadis, Gall and Salovey (2006) carried out a study on the influence of EI on affect and positive attitudes in the workplace at an American, Fortune 400 insurance company. The sample was made up of 44 analysts and clerical employees. The results showed that those with higher EI received more salary increases based on merit and held higher positions in the company than their colleagues. The people with higher EI were also assessed more positively by their colleagues with regard to different aspects such as interpersonal sensitivity, sociability and the creation of a positive work climate within the company. This assessment given by their peers also coincided with the scores given by supervisors on interpersonal sensitivity, sociability, taste, contribution to a positive work climate, tolerance of stress and leadership ability. In general these relationships were significant even controlling such relevant variables as levels of education and personality.

4.4. *EI, happiness and well-being*

As already mentioned, EI integrates the ability to process affective information to guide our cognitive activities, focusing our attention or our energy on solving everyday problems (Salovey, Mayer, & Caruso, 2002). This theoretical framework involves analysing the capacity of the individual for pro-

cessing affective information that comes from both basic and complex, positive and negative emotions, and their efficacy for solving everyday problems.

According to this view, emotion-cognition interaction and its processing are what allow an individual to function more adaptively personally and socially and therefore enjoy better psychological well-being. In addition, EI not only creates improved well-being through better relationships, but some preliminary studies carried out by our laboratory suggest that EI has a direct effect on happiness and well-being, controlling variables in personality, and even using prospective designs. Specifically, Extremera, Salguero and Fernández-Berrocal (2011) recently explored the links between perceived EI (assessed with the TMMS) and levels of happiness in a seven-week follow-up study. The results showed that the university students' levels of emotional repair predicted their happiness seven weeks later, once their baseline level of happiness had been controlled in the first stage. This data brings new evidence to already existing transversal studies on perceived EI, life satisfaction and well-being (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005) and suggest that perceived EI is a relevant dimension involved not only for experiencing positive moods but also for maintaining indicators of well-being and happiness. Along the same lines, we found that EI levels such as ability, measured with the MSCEIT, predicted both concurrently and prospectively the levels of hedonic well-being but mainly the eudaimonic ones in another sample of university students, even when standard variables linked to well-being such as the five big personality ones were controlled (Extremera, Ruiz-Aranda, Pineda, & Salguero, 2011). Overall, these findings provide prospective evidence of the value of EI as an ability to maintain positive moods and increased life satisfaction (hedonic well-being); the data specifically shows a greater association of EI with the development of vital aspects of optimal human functioning (eudaimonic well-being). To sum up, these findings suggests that current positive psychology programmes and models (Sin & Lyubomirsky, 2009) could benefit from the inclusion of EI in their training courses.

In line with this approach, people with greater abilities to perceive, understand and regulate their own emotions are better placed to minimise the potentially negative impact of stressful events

and therefore can develop more positive emotions. In short, there is no doubt that exploring the effectiveness of these programmes aimed at developing our emotional abilities will help us better understand the mechanisms that make us happy and allow us to achieve a fuller life.

Conclusion

In order to achieve a happy life, yet without being heroes or philosophers, people living in an ambiguous, complex and changing world seek a certain balance, a practical and sensitive point (of virtue, Aristotle would say) between two extremes. With this in mind, 'More Aristotle and Less Prozac' plays with the title of Marinoff's popular book. But a fulfilling life, as highlighted in this chapter, does not just mean the individual should follow, for example, healthy and recommendable actions or avoid pain or overcome negative emotions. It also involves the huge task of managing our interpersonal relationships be they with work colleagues or neighbours, friends and family or our partner and children. A difficult balance between self and others that simply requires a foolish emotional blow to instantly turn personal serenity into a social nightmare.

We are therefore deeply committed to a Psychology that serves to relieve human suffering and unconditionally banks on well-being and happiness. A kind of Psychology which could perhaps be called Positive Psychology among other names, but one that, all in all, satisfies the hopes and desires of people without them slipping and falling into selfish individualism. A science of the primordial where people are what interest us the most; one where the study of the intelligent management of the emotions and social relationships outlined in this chapter should be a special line of research.

This new Psychology therefore must, and does, include science and empiricism as necessary aspects of the comprehensive systemization of the project, but in the specific it very quickly becomes an art or, more simply put, a craft. Perhaps survival techniques where any strategy is good if it works in our everyday life. And so, each one of us will have to decide with prudence and wisdom if more Aristotle, Epicurus, Seneca or Positive Psychology, or a combination of them, depending on each situation's priorities, are better essential ingredients for designing a master formula for us, both as individuals and a society, to get closer to that ever elusive happiness.

References

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Warner, R. M., & Bosco, J. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12, 197-212.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004a). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15, 117-137.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and Incremental validity using the Trait Meta-mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2006). Validity and reliability of the Spanish versions of the Ruminative Response Scale-Short Form and the Distraction Responses Scale in a sample of high school and college students. *Psychological Reports*, 98, 141-150.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. & Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, 191-205.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MS-CEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda, C., & Salguero, J. M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: a prospective study. *Personality and Individual Differences*, 51, 11-16.
- Extremera, N., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 509-517.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, supl., 72-78.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fierro, A. (2000). *Sobre la vida feliz*. Málaga: Aljibe.
- Fitness, J. (2006). The emotional intelligence marriage. In J. Ciarrochi, J. Forgas and J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed.) (129-139). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self-Report Methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Spanish Trans. Kairós, 1996).
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Spanish Trans. Kairós, 1999).
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional in-

- telligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lopes, P. N., Corté, S., & Salovey, P. (2007). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y el entrenamiento. In J. M. Mestre and P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Manual de Inteligencia Emocional* (217-234). Madrid: Pirámide.
- Lopes, P.N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, supl., 132-138.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: Penguin Press.
- Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect. *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed.) (396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual*. Toronto, Canada: MHS.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D.R., (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1994). The stability of personality: Observations and evaluations. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 173-175.
- Rude, S. S., & McCarthy, C. T. (2003). Emotional functioning in depressed and depression-vulnerable college students. *Cognition and Emotion*, 17, 799-806.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Synder and S. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (159-171). New York: Oxford Publisher.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (125-154). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., & Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sheldon, K. M. & Lyubomirsky, S. (2004). Achieving sustainable new happiness: Prospects, practices, and prescriptions. In A. Linley and S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (127-145). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 467-487.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.

- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95–105.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C. P., & Johnson, C. A. (2004a). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945–954.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C. P., Azen, S. P., & Johnson, C. A. (2004b). Emotional Intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34, 46–55.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and nongifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369–391.

Notes

- ¹ A substantial part of this chapter was previously published as an article in a monograph on happiness in the *Encuentros en psicología social* (Social Psychology Encounters) journal: Fernández-Berrocal, P. and Extremera, N. (2009). More Aristotle and less Prozac: emotional intelligence and a study on happiness. *Encuentros en Psicología Social*, 2, 40-51 (Social Psychology Encounters).
- ² Please send correspondence to Pablo Fernandez-Berrocal. Facultad de Psicología. Campus de Teatinos, s/n. 29071 Málaga. SPAIN. berrocal@uma.es. <http://emotional.intelligence.uma.es>

Artes, emociones y creatividad: una propuesta del Centro Botín

Zorana Ivcevic
Jessica Hoffmann
Marc Brackett
Yale University

Fundación Botín

En la actualidad, la creatividad es más importante que nunca. El cambio climático global está imponiendo cada vez más exigencias, tanto a los países ricos como a los pobres. Existe una creciente necesidad de energía en el planeta. Incluso los países occidentales desarrollados luchan por adaptarse al constante cambio de la realidad económica; y no podemos afrontar ninguno de estos retos con los métodos de actuación tradicionales. Los desafíos del siglo XXI nos exigen idear nuevas formas de pensamiento, de modo que es vital que educadores y responsables políticos comprendan tanto el proceso de pensamiento creativo, como el de logro creativo. En este capítulo analizaremos los complejos procesos a nivel emocional que resultan importantes para fomentar la creatividad y describiremos la función social que puede desempeñar el arte a la hora de desarrollarla.

Cuando escuchamos la palabra creatividad, lo primero que, generalmente, nos viene a la cabeza son las distintas disciplinas artísticas. Tanto la creación como la apreciación del arte son procesos profundamente emocionales. El arte nos hace subir a una montaña rusa de tristeza, tranquilidad y angustia. Pablo Picasso, uno de los artistas más creativos del siglo XX, concebía al artista como un receptáculo de emociones y un vehículo de transformación de esas emociones vividas en obras de arte tangibles (Picasso, 1988). Pero las emociones no sólo desempeñan un papel importante en la esfera de la creatividad artística. El proceso de invención e innovación en cualquier ámbito de actividad humana, desde una investigación científica hasta una emprendedora iniciativa empresarial, está lleno de emociones: frustración al encontrarse en callejones sin salida, desconcierto ante lo desconocido, ilusión al analizar nuevos problemas y euforia al conseguir finalmente un éxito. En este capítulo defendemos que para conseguir logros creativos es necesario que la persona que pretenda alcanzarlos reúna dos condiciones: por un lado, debe tener

una actitud abierta (contemplar el mundo que le rodea con interés y receptividad) y, por otro, debe desarrollar ciertas habilidades que le permitan gestionar las emociones que, inevitablemente, acompañan la labor creativa. En primer lugar, presentaremos los diferentes tipos de creatividad; a continuación, analizaremos las distintas actitudes frente a ella y el papel que desempeñan las emociones en el proceso creativo y, por último, defenderemos que las artes pueden ser una herramienta eficaz para enseñar a las personas a gestionar y utilizar sus emociones de forma que impulsen su creatividad.

Hagamos aquí un alto en el camino para exponer lo que entendemos por creatividad. ¿Qué podemos considerar creativo? Los psicólogos estudian la figura de la persona creativa, el proceso creativo y el producto creativo, por lo que en este capítulo haremos referencia a las tres formas de entender la creatividad. Los psicólogos se interesan por estudiar a personas creativas porque quieren conocer bien a los creadores, saber cómo son y describir sus rasgos, sus habilidades y sus experiencias vitales. Al estudiar el proceso creativo, se analiza la manera de pensar y trabajar de las personas creativas, cómo descubren los problemas que deben resolver, cómo los abordan y cómo los afrontan. Por último, los productos creativos pueden ser ideas, presentaciones o artículos, concebidos ya sea individualmente o en grupo. La generación de productos es clave a la hora de analizar la creatividad, ya que en su ausencia tan solo estaríamos hablando de un sueño que no se ha cumplido.

Los productos creativos deben reunir dos características: ser originales y resultar apropiados (Plucker, Beghetto y Dow, 2004). Pongamos el ejemplo de la noticia que apareció en prensa sobre la construcción de un nuevo rascacielos en Londres (Bill, 2013). El edificio fue diseñado por el prestigioso arquitecto Rafael Viñoly y bautizado con el nombre de *Walkie-talkie*. Desafortunadamente, el diseño incluía una fachada cóncava de vidrio reflectante, que canalizaba los rayos del sol y reconcentraba el calor, fundiendo las piezas de la carrocería de los coches e incendiando objetos. En este caso, aunque quizá el diseño fuera original, no resultaba apropiado para ese entorno urbano y, por consiguiente, no es un buen ejemplo de arquitectura creativa. Entretanto, varios ingenieros diseñaron plantas de energía solar capaces de aprovechar este diseño cóncavo de vidrio, empleando espejos

para canalizar la luz solar y calentar el gas, accionar los pistones y generar electricidad. En el contexto de la producción de energía, el uso de paneles cóncavos de vidrio es original, además de apropiado, por lo que puede considerarse una innovación creativa, a diferencia del edificio *Walkie-talkie*.

Por lo general, es complicado determinar qué es lo que hace que un producto sea calificado como creativo. ¿Lo es la elección de los colores en una obra de arte? ¿O su composición? ¿O tal vez es la temática escogida? Teresa Amabile, psicóloga de la Harvard Business School, descubrió que suele haber consenso a la hora de definir algo como creativo o no. Por ejemplo, antes del lanzamiento del iPad, no parecía que el dispositivo fuera a tener mucho éxito. Parecía que era simplemente un iPhone de mayor tamaño, no tenía teclado que pudiera resultar útil para redactar documentos o e-mails más largos, no era lo suficientemente pequeño como para llevarlo en el bolsillo y resultaba caro. Al analizar sus distintas características, no parecía ni particularmente original, ni especialmente útil. Sin embargo, tras su lanzamiento en 2010, se vendieron más de 3 millones de iPads en 80 días y sigue siendo la *tablet* con mayor aceptación en todo el mundo. La revista *Time* consideró el iPad como uno de los 50 mejores inventos de 2010 y la revista *Popular Science* lo calificó como uno de los mejores dispositivos del año. No es fácil determinar cuáles son en concreto las características que convierten este producto en un producto innovador, pero existe un claro consenso en que es creativo.

A pesar de los retos que se nos presentan a la hora de definir qué entendemos por creatividad, los psicólogos han ideado diversas formas de estudiar a las personas creativas, su proceso de creación y las ideas y productos que crean. Esta línea de investigación apunta a que las personas pueden ser creativas de cuatro maneras distintas (Kaufman y Beghetto, 2009). En el nivel más elemental, existen momentos creativos que podrían ser originales solo para un individuo en concreto, como ocurre, por ejemplo, cuando un niño experimenta con bloques de construcción. En el nivel siguiente estaría la creatividad cotidiana, que se manifiesta en las interacciones y actividades del día a día, como cuando se toca algún instrumento musical con los amigos o se encuentra el modo de ayudar a un niño con los deberes. Más arriba se situaría la creatividad a nivel profesional, para la que se requieren mayores habi-

lidades y conocimientos. A modo ilustrativo, la creatividad profesional estaría presente cuando un profesor desarrolla un programa para enseñar a sus alumnos a resolver conflictos con sus compañeros, o cuando un amigo abre un restaurante en el que fusiona la cocina española y la italiana. Y por último, en el peldaño superior se encontraría la creatividad eminente, que describe a aquellas personas que dan un vuelco a un campo de trabajo determinado o incluso a la cultura en general, como por ejemplo, Albert Einstein o Bill Gates. A nosotros nos interesan especialmente los tipos de creatividad que, además de contribuir a mejorar la sociedad, están al alcance de un gran número de personas: la creatividad cotidiana y la creatividad profesional.

¿Cómo son estos individuos creativos? Se trata de personas que trabajan desde cualquier disciplina: desde el innovador que diseña un nuevo *smartphone*, hasta el científico que desarrolla un nuevo tratamiento para la depresión y el directivo que consigue aumentar la productividad de su equipo. Las personas creativas poseen una serie de características de personalidad que las distinguen de las demás. Son personas dispuestas a vivir nuevas experiencias, personas curiosas y poco convencionales (Feist, 1999; Ivcevic, 2007; Ivcevic y Mayer, 2009; King, Walter y Broyles, 1996; McCrae, 1987) y, normalmente, en su infancia tienen intereses artísticos e intelectuales (Helson, Roberts y Agronick, 1995). Estos atributos personales suelen ser comunes en los individuos creativos en distintos ámbitos: desde las artes, hasta las ciencias y la tecnología.

Nos hemos formulado una pregunta más determinante si cabe a la hora de comprender qué personas son más propensas a ser creativas: ¿Cómo ven el mundo estas personas y en qué medida quieren ser creativas? A la hora de decidir cómo abordar un problema o una actividad, la gente se pregunta, ya sea consciente o inconscientemente, si desea ser creativa y si los beneficios de ser creativo son mayores que los riesgos asociados a ello. Por ejemplo, cuando una emprendedora en el sector social aprecia la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico entre los niños, debe, en primer lugar, decidir que no quiere hacer la vista gorda ante este problema; debe decidir comprometerse a abordar este problema y buscar soluciones innovadoras. Y lo mismo ocurre con una ejecutiva de una empresa de marketing que se propone crear una cam-

pañía publicitaria para presentar una nueva línea de ropa: también tiene que optar entre hacer una campaña similar a las anteriores o ser original, exponiéndose al riesgo de que la campaña no tenga una buena acogida.

Las investigaciones que hemos llevado a cabo entre alumnos universitarios y de secundaria demuestran que existen tres tipos de actitud ante la vida y el trabajo que resultan relevantes para la creatividad. Una de ellas se centraría en prever las consecuencias negativas de la creatividad a nivel emocional: a los estudiantes les preocupa que la gente considere absurdas las ideas originales, creen que el hecho de compartir ideas creativas los expone a hacer el ridículo y les asusta que al proponer ideas originales puedan parecer irrespetuosos o molestar a los demás. El segundo tipo de actitud sería el que se centra en prevenir las consecuencias negativas del hecho de compartir ideas creativas. El lema de esta actitud sería «más vale la seguridad que la originalidad»: los estudiantes consideran que solo deben ser creativos cuando sientan plena seguridad psicológica, como puede ocurrir al alcanzar un mayor grado de madurez profesional, o cuando ya se tenga absolutamente dominado un ámbito de trabajo. Muchos profesores se topan con esta actitud cuando los alumnos les preguntan qué pasos concretos deben seguir para obtener calificaciones más altas. Por último, el tercer tipo de actitud es la de acoger favorablemente la creatividad y subraya que trabajar en proyectos abiertos nos hace sentirnos importantes y útiles. En nuestros estudios descubrimos que cuando los alumnos adoptan esta actitud abierta, se sienten más motivados para trabajar en proyectos creativos y están dispuestos a esforzarse más. Así pues, si queremos aumentar la creatividad, tendremos que cambiar la actitud de las personas hacia ella y conseguir que pasen del temor a la curiosidad.

Las emociones en el proceso creativo

¿Cómo se materializa una actitud creativa,—es decir, el hecho de observar el mundo con curiosidad y receptividad—, en un pensamiento y en un acto creativo? En el proceso creativo el conocimiento y las habilidades de pensamiento adquieren una importancia crucial. La persona tiene que ser capaz de aportar ideas diferentes y de concebir posibles soluciones a problemas complejos. Para ello, generalmente es necesario contar con un amplio cono-

cimiento de un ámbito de trabajo determinado. Por ejemplo, si lo que se pretende es diseñar un vehículo eléctrico, su creador deberá tener conocimientos de ingeniería eléctrica. No obstante, el proceso creativo está también cargado de emociones. Por ejemplo, Josephine Cochrane sentía tal frustración cuando su empleada del hogar, al lavar los platos, rompía alguna de las valiosas piezas de su vajilla de porcelana, que decidió que si nadie inventaba un lavavajillas, lo haría ella. De este modo, lo que hizo en realidad fue transformar su frustración, hasta que finalmente ideó el primer lavavajillas viable (Fenster, 1999). A otras personas, la frustración no les servirá como fuente de inspiración a la hora de identificar problemas importantes, sino que les generará enfado. Así pues, en el proceso creativo, las emociones pueden resultar beneficiosas, pero también perjudiciales.

Los especialistas coinciden en afirmar que existen varios pasos comunes en el proceso de creación (Amabile, 1996; Wallas, 1926). La persona debe identificar un problema, recabar la información y los recursos pertinentes para abordarlo, elaborar ideas, evaluar el valor de éstas y, por último, decidir si puede dar el proceso por terminado o si debe repetirlo o dejarlo por imposible. No se trata de pasos lineales, sino que se presentan en orden variable, como cuando el proceso de aprendizaje o formación lleva a la persona a descubrir un problema. Por ejemplo, podría darse el caso de que una profesora cayera en la cuenta de que sus alumnos no leen demasiado y que esto repercute negativamente en su educación y en su desarrollo. Así pues, la profesora identifica un problema y decide abordarlo. En un momento de frustración, podría recurrir simplemente a mandar a los alumnos más lecturas obligatorias o poner malas notas a aquellos que no leen lo suficiente. Sin embargo, la profesora decide ser creativa. Reúne información sobre los intereses de sus alumnos y busca libros que los aborden. Inventa distintas formas de despertar el interés de los niños por dichos libros haciendo que representen a los distintos personajes, que inventen juegos inspirados en los libros y que escriban nuevas aventuras para sus personajes favoritos. La profesora pone en práctica estas ideas en clase y observa si los alumnos empiezan a leer más. Si algunos de los alumnos siguen sin leer demasiado, la profesora habla con ellos e ingenia nuevas ideas para implicarlos en la lectura.

Hasta la fecha, la mayoría de los estudios de investigación sobre las emociones implicadas en el proceso creativo se han centrado en analizar cómo los distintos estados de ánimo fomentan u obstaculizan la generación de ideas. Alice Isen y sus colegas de la Cornell University (Estrada, Young e Isen, 1994; Isen, 1999; Isen, Daubman y Nowicki, 1987) llevaron a los alumnos de la universidad a un laboratorio y les indujeron estados de ánimo positivos y negativos a través de música alegre o triste, o pidiéndoles que pensarán en acontecimientos alegres o tristes de su vida personal. A continuación, les aplicaron algunas pruebas sobre pensamiento creativo. En una de ellas, se les pedía que hallaran un aspecto común a un grupo de tres conceptos. Por ejemplo, ¿qué tienen en común sal, profundidad y espuma? El vínculo común es el mar. En otra prueba, se pedía a los alumnos que idearan un modo de fijar una vela a un tablero de corcho y encenderla sin que la cera goteara al suelo, teniendo en cuenta que solo podían utilizar una vela, una caja de chinchetas y unas cerillas. Los alumnos tenían que caer en la cuenta de que podían sacar las chinchetas de la caja y utilizarla como candelabro. En general, según las conclusiones del estudio, las personas a las que se indujo un sentimiento de alegría demostraron tener pensamientos más flexibles y originales que aquellas a las que se sumió en un estado de ánimo neutral o de tristeza.

Así, si el hecho de estar alegre es clave para concebir ideas creativas, ¿cómo lograron ser creativos todos aquellos prestigiosos artistas que no destacan precisamente por su alegría? Algunos investigadores han sugerido que más que analizar la influencia de las emociones positivas o negativas, se debería examinar cuáles son las emociones que impulsan a una persona a actuar (Baas, De Dreu y Nijstad, 2008). Por ejemplo, un pintor sumido en un estado de ánimo positivo podría sentirse satisfecho con su cuadro y decidir poner fin al proceso creativo, perdiendo así cualquier idea original que se le pudiera haber ocurrido más adelante de haber seguido trabajando en dicho cuadro. Por el contrario, un pintor descontento con un proyecto podría verse impulsado a esforzarse más y persistir en su trabajo durante más tiempo, lo que le podría llevar a ser más creativo. Podría ser que una persona necesite experimentar en primer lugar una emoción negativa que la impulse a actuar para pasar después a sentir emociones más positivas, a medida que se

desarrolle el proceso creativo (Bledow, Rosing y Frese, 2013).

Una emoción que inhibe sistemáticamente el pensamiento creativo es la ansiedad descontrolada. Tal y como afirmó el prestigioso director de teatro español Albert Boadella:

«Cojo un bolígrafo y me pongo a escribir lo que sea como si no tuviera trabajo. Intento estar lo más relajado posible. Cuando estoy en tensión, me bloqueo. Así que intento ser una esponja, conseguir que las cosas fluyan a través de mí».

Pero a pesar de los efectos perjudiciales de la ansiedad descontrolada, el hecho de embarcarse en un proceso creativo suele estar cargado de ansiedad. Enfrentarse a una composición musical a la que poner letra, a una pantalla de ordenador en blanco o a una nueva aventura empresarial, puede resultar realmente desconcertante. La persona que afronta este reto puede imaginarse el complicado proceso de creación, sentir incertidumbre por el éxito que pueda tener su actividad y prever las reacciones de los demás ante su trabajo, que pueden resultar irritantes, devastadoras o incluso exasperantes. El modo en que una persona gestione estas emociones puede ser determinante, ya que puede llevarla a rendirse o, por el contrario, a conseguir algo realmente importante. Un grupo de investigadores holandeses (Van Keef, Anastasopoulou y Nijstad, 2010) estudió los efectos que puede tener el hecho de recibir una crítica negativa sobre una actividad creativa. Se pidió a los participantes que hicieran una prueba de pensamiento creativo y, antes de que comenzaran la siguiente, les mostraron ciertas observaciones sobre sus respuestas. Entre aquellos participantes que recibieron una opinión irritante, unos hicieron mejor la segunda prueba, mientras que otros la hicieron peor. Es decir, hay ciertas personas que tienen la capacidad de canalizar comentarios negativos y transformarlos en motivación para trabajar mejor y con más ahínco, mientras que otras personas se bloquean y se abstraen de la actividad.

El hecho de que algunas personas tengan una mayor capacidad para sobrellevar la ansiedad o canalizar su frustración, demuestra que sus emociones influyen en su pensamiento y su trabajo creativo, y

que tienen más habilidad que otras personas para gestionar sus emociones. Partiendo entonces de la presunción de que podemos sacar provecho de nuestras propias emociones e influir sobre ellas, nuestra investigación se centra en averiguar cómo podemos utilizarlas para fomentar la creatividad. Así pues, no nos preguntamos *qué* emociones favorecen la creatividad, sino más bien nos interesa saber *cómo* se pueden aprovechar o transformar para conseguir una mayor creatividad.

Se puede decir que una persona que sabe utilizar sus emociones para alcanzar objetivos en su vida cotidiana es una persona emocionalmente inteligente. Estas personas son capaces de percibir que están sintiendo una emoción e identificarla con precisión. Saben distinguir entre distintas emociones relacionadas, tales como el aburrimiento y la irritación, o la serenidad y la felicidad. Dado que tienen un conocimiento de las emociones más matizado, las personas emocionalmente inteligentes tienen una mayor capacidad para interpretar su significado, conocer sus causas y gestionarlas con mayor eficacia. Saben que el proceso creativo puede resultar complicado a nivel emocional y, no obstante, aceptan el reto. El trabajo creativo es, por lo general, arduo y complejo; puede conducir hasta callejones sin salida y partir de puntos equivocados. La escritora Mercedes Cebrián describe la persistencia y la ética de trabajo necesarias para alcanzar la creatividad.

«En el mundo del arte, hay que pasar mucho tiempo en soledad y estar dispuesto a trabajar como en cualquier otro sector. No es, ni mucho menos, una diversión constante. En primer lugar, se produce un continuo goteo de anotaciones acerca de todo tipo de aspectos del mundo real. Y después hay que sentarse a trabajar, sabiendo que en el proceso transcurrirá mucho tiempo sin que ocurra nada útil ni definitivo».

Las habilidades de inteligencia emocional desempeñan una función a lo largo de todo el proceso creativo: desde el descubrimiento de los problemas importantes, hasta la concepción de ideas originales y la persistencia a la hora de resolver problemas a pesar de la frustración o los obstáculos que se encuentren en el camino. En otras palabras, las

habilidades de la inteligencia emocional desempeñan un papel importante en la manera en que las personas navegan por el mar de los retos del trabajo creativo. En la Figura 1 se expone el papel que desempeñan las emociones y las habilidades de inteligencia emocional en el proceso creativo. El modelo parte de la presunción de que la clave para la producción creativa son ciertos rasgos, actitudes y habilidades personales, tales como la apertura a nuevas experiencias, la convicción sobre la importancia de la creatividad y el compromiso con ella. Cuando se poseen dichos rasgos, actitudes y habilidades, las emociones pueden ser herramientas y propulsores de la creatividad, y marcar el rumbo de nuestras acciones.

¿Qué hace una persona emocionalmente inteligente cuando se enfrenta a un pedazo de arcilla sin forma o a un nuevo proyecto empresarial? El artista Carsten Höller describió cómo él comienza un nuevo proyecto y señaló la importancia de establecer un equilibrio entre el tiempo que concede a su mente para divagar libremente y el que presta atención a posibles ideas o fuentes de inspiración.

«Ves a un hombre paseando al perro y te fijas en él. Después empiezas a pensar en él y en su perro y en el tipo de comida que dará a su perro. Entonces empiezas a pensar en comida de perros. Y luego sigues así hasta el infinito. Pero de repente, surge otra cosa, una idea que te llega y que no es posible describir con palabras».

La mayoría de las veces, el hecho de trabajar entre restricciones se traduce en soluciones creativas. Por ejemplo, cuando se pide a una persona que diseñe un juguete, será más creativa si se le pone la condición de que utilice unos bloques de construcción concretos, que si se le deja libertad para escoger el número y tipo de bloques que puede utilizar (Moreau y Dahl, 2005). Tanto el dejar divagar a la mente (y, por lo tanto, posponer el trabajo activo), como el imponer condiciones estrictas, pueden generar ansiedad. Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de gestionar mejor las emociones desagradables que se originan durante el proceso creativo, algo que puede conducir a nuevos problemas o a redefinir aquellos que ya se habían planteado. A su vez, la manera de encuadrar el

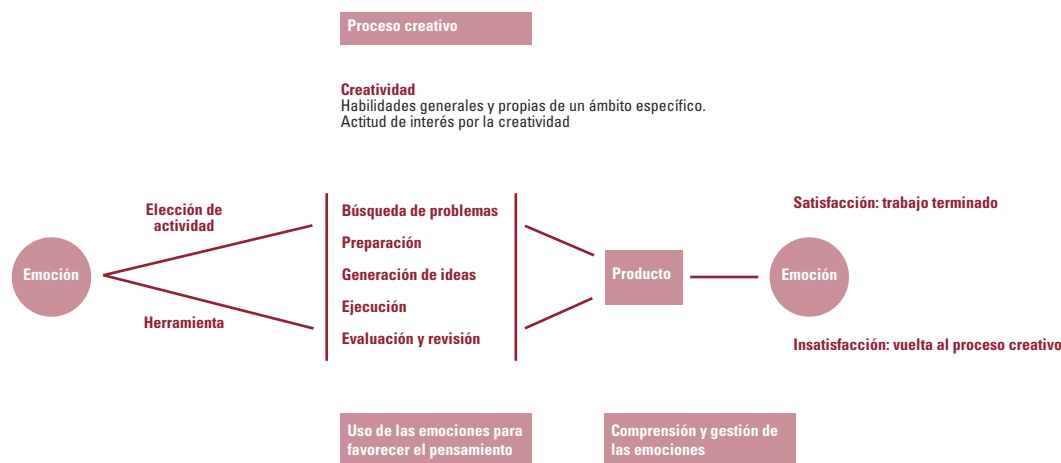


Figura 1. Modelo que representa el papel desempeñado por las habilidades de inteligencia emocional en el proceso creativo personal

problema puede traducirse en el hallazgo de soluciones creativas. En un estudio de investigación, se pidió a niños en edad escolar que hicieran un dibujo titulado «Jugando al pillapilla en el patio del colegio». Algunos de los alumnos hicieron en sus dibujos una representación literal del título, mientras que otros vieron en las instrucciones un punto de partida y reformularon el problema, de manera que les permitiera ser más creativos. Por ejemplo, uno de los alumnos dibujó fantasmas rodeando el colegio con distintas etiquetas, mientras que otro niño entregó un papel en blanco en el que solo había modificado el título: «Jugando al pillapilla en el patio del colegio durante una tormenta de nieve» (Getzels y Jackson, 1962).

Con ocasión de otro estudio, Getzels y Csikszentmihalyi (1975) montaron un taller de arte en su laboratorio de la University of Chicago e invitaron a los estudiantes de arte a dibujar naturalezas muertas compuestas con algunos de los 30 objetos propuestos. Los investigadores observaron a los artistas mientras escogían los objetos, los colocaban y realizaban sus dibujos. Algunos de ellos dedicaron más tiempo que otros a la hora de escoger los objetos, sintiendo sus pesos y texturas e intentando accionar las piezas mecánicas de los mismos. Los investigadores denominaron este proceso como «búsqueda de problemas»: los artistas dedicaban su tiempo a jugar con los objetos e idear qué dibujar antes de consagrarse a la tarea. Estos artistas se mostraron abiertos a la hora de definir qué estructura adoptaría finalmente su naturaleza muerta y tardaron más

tiempo en tomar la decisión de qué dibujar. Al final, los artistas que más tiempo dedicaron a la *búsqueda de problemas* fueron los más creativos en sus composiciones.

Embarcarse en un largo proceso de búsqueda de problemas puede suponer un reto a nivel emocional. Los interrogantes con respecto a qué hacer o cómo enfocar una actividad suelen provocar desconcierto. El grado de malestar que uno está dispuesto a soportar varía de unas personas a otras. Los psicólogos llaman a esta voluntad de soportar la incertidumbre «tolerancia a la ambigüedad», y consideran que está íntimamente relacionada con la creatividad (Helson y Pals, 2000; Lubart y Sternberg, 1995). Las personas emocionalmente inteligentes pueden prever este malestar emocional durante el proceso de *búsqueda de problemas*, pero también son más capaces de lidiar con estos sentimientos. En un mundo en constante cambio donde la mayoría de la gente trabaja en varios proyectos con importantes restricciones temporales, se necesita una gran habilidad para gestionar la ansiedad que los plazos de entrega pueden producir y conceder el tiempo necesario a la *búsqueda de problemas* y a la exploración de ideas.

Las habilidades de inteligencia emocional también son necesarias para transformar las emociones en elementos de motivación para una actividad creativa. Por ejemplo, el aburrimiento puede provocar un deseo de entretenimiento pasivo o incluso un comportamiento destructivo, como el consumo de drogas (Csikszentmihalyi, 1993; Hunter y

Ciszkzentmihalyi, 2003). Pero, por otro lado, también puede servir de inspiración a una persona, animándole a buscar nuevos retos en una actividad creativa, tal y como ilustra la escritora Mercedes Cebrián:

«De pequeña me aburría mucho, pero lo veo como algo bastante positivo. En la edad adulta no nos aburrimos tanto, no hay tiempo para el aburrimiento. Cuando era pequeña, me aburría muchísimo durante los meses de las vacaciones de verano. Era la época en la que había que tener inventiva para encontrar cosas que hacer. Ya de adulta, son otras las situaciones que me provocan verdadero aburrimiento, como las bodas o los funerales. No hay vía de escape, así que yo lo aprovecho para escribir. El aburrimiento no tiene por qué existir si uno saca provecho de él. Pero también le veo un punto negativo y, lo que es más importante, poco realista, al hecho de evitar el aburrimiento, porque supongo que en realidad lo que se quiere evitar es el miedo a estar solo con uno mismo y con los propios pensamientos. En mi opinión, el aburrimiento nos pone en contacto con nuestro propio yo».

Otro modo de utilizar las emociones para impulsar la creatividad consiste en vincular el estado emocional con aquellas tareas más adecuadas a ese estado de ánimo concreto. Por ejemplo, las personas que están tristes tienden a pensar de una manera más crítica, de modo que la tristeza puede resultar útil en actividades que requieran un pensamiento crítico y analítico. Por el contrario, las personas que están contentas tienen más facilidad para proponer ideas interesantes y alegres, de manera que un estado anímico alegre puede resultar útil a la hora de realizar actividades que exijan pensamientos originales en poco tiempo, como en una lluvia de ideas. En una serie de estudios, Cohen y Andrade (2004) demostraron que ciertas personas se abstraen conscientemente en estados de ánimo concretos para favorecer las tareas que tienen que realizar. En sus investigaciones, llevaron a distintos estudiantes universitarios al laboratorio y les proyectaron varios

fragmentos de vídeo con el fin de hacerles experimentar distintas emociones. A continuación, les dijeron a algunos que iban a realizar una actividad en la que necesitarían aplicar un pensamiento analítico, y a otros que la actividad que iban a acometer consistiría en generar ideas creativas e imaginativas. Antes de ponerse a trabajar en dichas tareas, se les dio la opción de escuchar música alegre o triste. Escuchando música, los participantes podrían sumirse en un estado de ánimo positivo o negativo. En muchos de los casos, los participantes a los que se les comunicó que realizarían una actividad de lluvia de ideas decidieron escuchar música alegre, mientras que muchos de aquellos destinados a la actividad de pensamiento analítico, optaron por escuchar música triste.

Este estudio demostró que las personas no sólo gestionan sus estados de ánimo para conseguir ser más positivos, sino que también son conscientes de lo útiles que son las diferentes emociones para las tareas que tengan que acometer. Algunos de los participantes optaron por alterar su estado de ánimo inicial hacia uno más negativo porque la tristeza es más útil a la hora de llevar a cabo actividades en las que interviene el pensamiento crítico. Otros prefirieron sumirse en un estado de ánimo más positivo porque la alegría puede resultar útil para generar ideas originales. No obstante, no todos los participantes adaptaron sus emociones a las actividades a las que se debían enfrentar, lo que demuestra que no todos saben qué estados de ánimo favorecen la realización de distintas tareas. La teoría de la inteligencia emocional sostiene que aquellas personas que tienen la habilidad de servirse de sus emociones para favorecer el pensamiento, comprenden la influencia que ejercen los distintos estados de ánimo sobre su rendimiento y pueden aplicar este conocimiento a su trabajo (Salovey, Mayer y Caruso, 2002). Elegir deliberadamente, bajo un estado de ánimo negativo, realizar tareas de control de calidad o que requieran de una valoración crítica, o por el contrario, dedicarse bajo un estado de ánimo positivo a tareas que requieran generación de nuevas ideas, garantizaría, en principio, un resultado más satisfactorio.

Tras embarcarse en una actividad creativa, las personas pueden sentir todo un torrente de emociones que pueden indicar qué medidas se adoptarán en el futuro. Las emociones relacionadas con la satisfacción indican que el proceso creativo ha ter-

minado: la persona ha resuelto un problema y se siente satisfecha con la solución. Por el contrario, las emociones relacionadas con la insatisfacción o la ansiedad pueden indicar que existe un problema y llevar a la persona a retomar el proceso creativo. Si el grado de frustración o ansiedad es demasiado alto, la persona podría rendirse en lugar de retomar el proceso creativo. En este proceso, resulta útil la capacidad para calificar con precisión los sentimientos personales y comprender el origen de esas emociones. Pongamos por ejemplo a una profesora que se siente frustrada al finalizar la jornada escolar. La profesora reaccionará de una manera si tiene la habilidad de entender que la causa de su frustración es que no todos los alumnos han estado atentos y participativos en clase, y de otra muy distinta si no consigue identificar la fuente de su frustración. Si decide abordar el problema de manera creativa, podrá idear posibles soluciones para implicar a sus alumnos. Valora muchas posibles soluciones, pero se decanta por probar a entregar pegatinas a los alumnos cada vez que levantan la mano. Transcurridas unas semanas, no detecta ningún cambio en la participación de los alumnos. La profesora sigue sintiéndose frustrada. Finalmente, decide sentar en parejas a los alumnos menos participativos con aquellos que más se esfuerzan en clase, y de este modo, consigue que se impliquen más al sentirse responsables de ayudar a los demás. En este caso, la profesora ha conseguido transformar su frustración en motivación para identificar el problema y continuar trabajando hasta resolverlo.

Mejorar las habilidades de inteligencia emocional y la creatividad a través de las artes

Pablo Picasso afirmaba que los artistas eran receptáculos de emociones y vehículos de transformación de las emociones (Picasso, 1988). De igual modo, el prestigioso director de cine Stanley Kubrick comparaba el cine con la música, apuntando que ambos deberían ser una progresión de estados de ánimo y sentimientos a los que se añade posteriormente una temática y significado (Kogan, 1989). Las emociones son vitales para todas las disciplinas artísticas, desde la pintura hasta la escultura, la música, el cine, el teatro y demás artes. Para algunos artistas, esto es un proceso inconsciente y lo perciben como algo automático o natural. No obstante, las habilidades de inteligencia emocional se pueden enseñar, practicar y desarrollar (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey,

2012; Rivers y Brackett, 2011), de modo que todos podemos aprender a utilizar deliberadamente nuestras emociones como apoyo al proceso creativo. El contacto con el arte, tanto desde el punto de vista de su apreciación como de su creación, puede ser una poderosa herramienta de enseñanza para mejorar las habilidades de inteligencia emocional y la creatividad en nuestra vida cotidiana y profesional. Ésta es la tesis central de la misión y la visión del Centro Botín, una tesis que fundamentará el desarrollo de programas educativos y los posteriores trabajos de investigación sobre el impacto de los mismos.

En colaboración con la Fundación Botín y el Centro Botín, un grupo de investigadores del Yale Center for Emotional Intelligence está diseñando una serie de talleres dirigidos tanto a niños como a adultos en los que se utiliza el arte como herramienta de enseñanza. Los distintos programas educativos utilizarán las artes plásticas, la música, el teatro y otras disciplinas artísticas con el fin de que los participantes desarrollen distintas habilidades relacionadas con la creatividad. Por ejemplo, a diferencia de lo que ocurre en la tradicional visita a un museo, en la que el visitante contempla cada obra de arte durante solo unos 30 segundos, se pedirá a los participantes que contemplen una única obra de arte durante un mínimo de 10 minutos. Se propondrá a los asistentes el reto de analizar los detalles del contenido, estructura, composición y color de la obra en cuestión y se les pedirá que la analicen desde distintas perspectivas, ángulos y distancias. Se les animará a imaginarse a sí mismos inmersos en la obra de arte y a que piensen en lo que estarían viendo, escuchando, oliendo y sintiendo si se encontraran literalmente en su interior. Esa percepción de los detalles y esa recreación de una imagen tan rica de la obra de arte se aplicará a continuación para aprender más cosas sobre las emociones y la actividad creativa.

Esta sencilla técnica de atenta observación e inmersión en una obra de arte es una herramienta que utilizan habitualmente insignes creadores, tanto del ámbito artístico como de otros sectores (Root-Bernstein y Root-Bernstein, 1999, 2004). Por ejemplo, los actores de más fama son capaces de identificarse con el personaje al que representan y no sólo entender sus emociones, sino también sentir las como propias. Del mismo modo, muchas personas innovadoras de otros sectores también utilizan esta

técnica, como ocurre con la zoóloga Temple Grandin, que observa el entorno desde el punto de vista de las vacas y las ovejas a la hora de diseñar corrales, o con los médicos que conciben tratamientos personalizados para sus pacientes.

El primer objetivo de nuestros programas educativos a múltiples niveles consiste en aumentar las habilidades de inteligencia emocional. Se pedirá a los asistentes que describan el contenido emocional de distintas obras de arte y reflexionen sobre las sensaciones que les provocan. Al poner en común sus observaciones, los asistentes descubrirán que una misma obra de arte puede provocar sensaciones distintas, dependiendo del grado de detalle apreciado o de las asociaciones personales que la obra suscite a cada uno de los que la contemplan, y advertirán que un mismo evento evoca sentimientos diferentes entre las distintas personas. En este proceso, los participantes descubrirán cómo se expresan las emociones y qué información es necesaria para percibir las correctamente.

El segundo objetivo de nuestros programas educativos consiste en enseñar a los asistentes a utilizar las emociones para su propio proceso creativo. Al imaginar un problema de la vida real representado en una obra de arte, los participantes se distancian de él y logran verlo desde una nueva perspectiva. Se enseñará a los participantes que las distintas emociones pueden tanto ayudar como obstaculizar el desempeño de diversas tareas. Por ejemplo, cuando un participante contemple una obra de arte en la que se representa la tristeza, se le animará a que perciba los tipos de pensamiento que se generan bajo dicho estado de ánimo. Asimismo, analizarán cómo influyen en la actividad creativa diversas emociones como la frustración y el aburrimiento. En una de las actividades, los participantes escogerán una obra de arte que represente su problema y otra que represente una buena solución al problema en cuestión. A continuación, se les pedirá que imaginen que ambas obras de arte son la primera y la tercera pieza de un tríptico, un conjunto de tres cuadros relacionados entre sí. Se les retará a que se imaginen la pieza central. A través de este proceso los asistentes desarrollarán habilidades de pensamiento asociativo, un importante pilar de la creatividad (Russ y Dillon, 2011).

En este trabajo educativo aplicado es fundamental comprender que las habilidades de observación son claves para desarrollar tanto la inte-

ligencia emocional como la creatividad. El arte es un medio adecuado para enseñar a las personas más facetas sobre las emociones y la creatividad. Las obras de arte (desde los cuadros, hasta las esculturas, las piezas de música, la danza y las representaciones teatrales) transmiten emociones y son fruto, en sí mismas, de un proceso creativo. Mientras que hablar sobre nuestras emociones es algo muy personal e incómodo para ciertas personas, las obras de arte nos brindan la posibilidad de analizar dichas emociones al margen de la persona. Así pues, las artes proporcionan un marco donde poder estudiar las emociones con una mayor seguridad psicológica. Incluso aquellos que temen las consecuencias sociales negativas de abrirse a nivel emocional podrán participar en estas actividades educativas que se servirán de las artes como herramienta de aprendizaje.

Nuestra labor de investigación y nuestras actividades educativas tienen como fin primordial dejar que afloren dos elementos vitales de la creatividad. En primer lugar, una actitud de apertura hacia ella, y en segundo, el desarrollo de las habilidades emocionales necesarias para respaldar el esfuerzo que requiere una obra creativa. En este capítulo hemos hecho referencia a ciertos estudios de investigación que demuestran que para alcanzar logros creativos son necesarios rasgos y actitudes personales de apertura hacia la creatividad, pero que por sí mismos no son suficientes. Es importante destacar que las habilidades de inteligencia emocional pueden orientar y regular el comportamiento durante el proceso creativo. Gracias a dichas habilidades podemos convertir las emociones que sentimos en herramientas de inspiración, de manera que guíen nuestros pasos a lo largo del proceso creativo. Al concebir ideas o productos, nuestras habilidades de inteligencia emocional pueden ayudarnos a dilucidar si se ha finalizado el proceso creativo o si aún queda trabajo por hacer. En el estudio de investigación que nos ocupa actualmente analizamos hasta qué punto la actitud que se adopte en cuanto a la importancia de la creatividad y el contar con un alto nivel de habilidades de inteligencia emocional ayudan a conseguir resultados creativos. Nuestro objetivo reside en idear maneras de utilizar obras de arte cargadas de emociones para ayudar a las personas a desarrollar sus habilidades emocionales y creativas de forma plena. A diferencia de los programas y centros de educación artística tradicionales, nuestro

principal objetivo no es desarrollar las habilidades artísticas de los alumnos; lo que en realidad nos interesa es utilizar la implicación de las personas en actividades artísticas para aumentar su creatividad, tanto en su vida cotidiana, como en el ámbito profesional. Nuestro principal objetivo es aumentar la creatividad social, las habilidades necesarias para incrementar la innovación y contribuir al desarrollo de la sociedad.

Bibliografía

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.
- Baas, M., De Dreu, C. y Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, *134*, 779-806. DOI: 10.1037/a0012815.
- Bill, T. (3 de septiembre de 2013). London's walkie talkie tower blamed for melting car. *The Huffington Post*. Artículo extraído de la página web: http://www.huffingtonpost.com/2013/09/03/london-walkie-talkie-tower-melts-car_n_3859283.html
- Bledow, R., Rosing, K. y Frese, M. (2013). A dynamic perspective on affect and creativity. *Academy of Management Journal*, *56*, 432-450. DOI: 10.5465/amj.2010.0894.
- Boadella, A. (10 de julio de 2013). En: R. Palomera (entrevistador). "Theatre, emotions and creativity". Entrevista realizada en el curso de verano de la Universidad de Cantabria *La Bella Durmiente II: artes y emociones para despertar la creatividad*. Fundación Botín, Santander, España. Extraído de http://youtu.be/2_uHKLhazK8.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, *22*, 218-224. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.10.002.
- Cebrián, M. (8 de julio de 2013). En: Z. Ivcevic y R. Palomera (entrevistadores). "Literature, emotions and creativity". Entrevista realizada en el curso de verano de la Universidad de Cantabria *La Bella Durmiente II: artes y emociones para despertar la creatividad*. Fundación Botín, Santander, España. Extraído de <http://youtu.be/pSOct2WLM8o>.
- Cohen, J. B. y Andrade, E. B. (2004). Affective intuition and task-contingent affect regulation. *Journal of Consumer Research*, *31*, 358-367. DOI: 0.1086/422114.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). Activity and happiness: Towards a science of occupation. *Journal of Occupational Science*, *1*, 38-42. DOI: 10.1080/14427591.1993.9686377.
- Csikszentmihalyi, M. y Getzels, J. W. (1971). Discovery-oriented behavior and the originality of creative products: A study with artists. *Journal of Personality and Social Psychology*, *19*, 47-52. DOI: 10.1037/h0031106.
- Estrada, C. A., Isen, A. M. y Young, M. J. (1994). Positive affect improves creative problem solving and influences reported source of practice satisfaction in physicians. *Motivation and Emotion*, *18*, 285-299. DOI: 10.1007/BF02856470.
- Feist, G. J. (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. En: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, 273-296. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Fenster, J. M. (1999). The woman who invented the dishwasher. *American Heritage of Invention and Technology*, *15*, 54-61.
- Getzels, J. W. y Csikszentmihalyi, M. (1975). From problem solving to problem finding. En: I. A. Taylor y J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (90-117). Chicago, Illinois: Aldine.
- Getzels, J. W. y Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Oxford, Inglaterra: Wiley.
- Helson, R. y Pals, J. L. (2000). Creative potential, creative achievement, and personal growth. *Journal of Personality*, *68*, 1-27. DOI: 10.1111/1467-6494.00089.
- Helson, R., Roberts, B. y Agronick, G. (1995). Enduringness and change in creative personality and the prediction of occupational creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 1173-1183. DOI: 10.1037/0022-3514.69.6.1173.
- Holler, C. (11 de julio de 2013). En: Z. Ivcevic (entrevistador). "Visual arts, emotion and creativity". Entrevista realizada en el curso de verano

- de la Universidad de Cantabria. *La Bella Durmiente II: artes y emociones para despertar la creatividad*. Fundación Botín, Santander, España. Extraído de <http://youtu.be/fl5I-Ja0Lss>.
- Hunter, J. P. y Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 27-35. DOI: 0047-2891/03/0200-0027/0.
- Isen, A. M. (1999). On the relationship between affect and creative problem solving. En: S. R. Russ (Ed.), *Affect, creative experience, and psychological adjustment*, 3-17. Psychology Press.
- Isen, A. M., Daubman, K. A. y Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131. DOI: 10.1037/0022-3514.52.6.1122.
- Ivcevic, Z. (2007). Artistic and everyday creativity: An act-frequency approach. *The Journal of Creative Behavior*, 41, 271-290. DOI: 10.1002/j.2162-6057.2007.tb01074.x.
- Ivcevic, Z. (2009). Creativity map: Toward the next generation of theories of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3, 17-21. DOI: 10.1037/a0014918.
- Kagan, N. (1989). *The cinema of Stanley Kubrick*. Nueva York: Continuum Books.
- Kaufman, J. C. y Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1-12. DOI: 10.1037/a0013688.
- King, L. A., Walker, L. M. y Broyles, S. J. (1996). Creativity and the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, 30, 189-203. DOI: 10.1006/jrpe.1996.0013.
- Lubart, T. I. y Sternberg, R. J. (1995). An investment approach to creativity: Theory and data. En: S. M. Smith, T. B. Ward, R. A. Finke (eds.), *The creative cognition approach*, 269-302. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marguc, J., Forster, J. y Van Kleef, G. A. (2011). Stepping back to see the big picture: When obstacles elicit global processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 883-901. DOI: 10.1037/a0025013.
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1258-1265. DOI: 10.1037/0022-3514.52.6.1258.
- Picasso, P. (1988). *Picasso on art: A selection of views*. Nueva York, NY: Da Capo Press.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. y Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96. DOI: 10.1207/s15326985ep3902_1.
- Rivers, S. E. y Brackett, M. A. (2011). Achieving standards in the English language arts (and more) using The RULER Approach to social and emotional learning. *Reading & Writing Quarterly*, 27, 75-100. DOI: 10.1080/10573569.2011.532715.
- Root-Bernstein, R. y Root-Bernstein, M. (1999). *Sparks of genius: The 13 thinking tools of the world's most creative people*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Root-Bernstein, R. y Root-Bernstein, M. (2004). Artistic scientists and scientific artists: The link between polymathy and creativity. En: Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. y Singer, J. L. (eds.), *Creativity: From potential to realization*, 127-151. DOI: 10.1037/10692-008.
- Russ, S. W. y Dillon, J. A. (2011). Changes in children's pretend play over two decades. *Creativity Research Journal*, 23, 330-338. DOI: 10.1080/10400419.2011.621824.
- Van Kleef, G. A., Anastasopoulou, C. y Nijstad, B. A. (2010). Can expressions of anger enhance creativity? A test of the emotions as social information (EASI) model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1042-1048. DOI: 10.1016/j.jesp.2010.05.015.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. J. Cape: Londres.
- Walsh, B. (26 de septiembre de 2013). The Ivanpah Solar Project: Generating energy through fields of mirrors. *Time*. Extraído de: <http://lightbox.time.com/2013/09/26/the-ivanpah-solar-project-generating-energy-through-fields-of-mirrors/#1>.

Creativity, emotions, and the arts: a Proposal from the Botín Centre

Zorana Ivcevic
Jessica Hoffmann
Marc Brackett
Yale University

Fundación Botín

Creativity is more important than ever. Global climate change is putting demands on societies rich and poor. Need for energy is increasing. Even the developed Western countries are straining under the stress of changing economic realities. None of these challenges can be solved in familiar ways. The challenges of the 21st century require new ways of thinking, making it crucial for educators and policy makers to understand the processes of creative thinking and achievement. In this chapter we discuss the emotionally complex processes important for creativity and describe a social function that the arts can play in developing creativity.

When people hear the word creativity, most often they first think of the arts. Both art making and art appreciation are deeply emotional processes. The arts take us on a rollercoaster ride of sadness, tranquility, and anguish. Pablo Picasso, one of the most creative artists of the 20th century, saw artists as receptacles for emotions and vehicles for transforming felt emotions into tangible works of art (Picasso, 1988). But emotions are not only important for artistic creativity. Invention and innovation in all domains of human endeavor, from scientific research to business entrepreneurship, are filled with frustration at many dead ends, puzzlement at the unknown, excitement about new problems to examine, and the elation of eventual success. In this chapter, we assert that for increases in creative achievement to happen, two things are necessary – people need to have an attitude of openness (looking at the world with interest and receptiveness) and they should develop skills to manage the emotions that inevitably accompany creative work. First, we discuss different kinds of creativity. Then, we examine attitudes toward creativity, the role of emotions in the creative process, and finally, we propose how the arts can be a medium to teach people to use and manage their emotions to foster creativity.

Let us pause for a moment and examine what we mean by creativity. What can be creative? Psy-

chologists study the creative person, creative process, and creative products and throughout this chapter we will refer to all three ways of understanding creativity. When psychologists are interested in studying creative people, they want to learn who are the creators – what they are like or how we can describe their traits, skills and life experiences. The study of the creative process answers how a person thinks and works – how they discover problems worth pursuing, how they approach these problems, and how they address them. Finally, creative products can be ideas, performances or items created by individuals or groups. The generation of products is key in discussing creativity – without it, we are talking only about imagination that does not take flight.

Creative products are both original and appropriate (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004). Consider a news report about a new skyscraper in London (Bill, 2013). The building was designed by renowned architect Rafael Viñoly and nicknamed the “walkie-talkie”. Unfortunately, the design included a curved wall of reflective glass, which focused the sun’s rays and melted parts of cars and set things on fire. While the design might have been original, it was not appropriate for the city setting and therefore is not a good example of creative architecture. Meanwhile, engineers have designed solar power plants using the curved glass design, laying fields of mirrors to focus the sun’s light to heat gas, power pistons and create electricity (Walsh, 2013). In the context of energy production, using curved glass panels is both original and appropriate, and therefore deemed a creative innovation, unlike the “walkie-talkie” building.

It is often difficult to tell what makes a creative product. Is it the choice of colors in a work of art? Is it the composition? Is it the subject matter? Teresa Amabile, psychologist at the Harvard Business School, noticed that people tend to agree on whether something is creative or not. For example, before the release of the iPad, it did not seem likely that it would be a big success. The iPad seemed to be an oversized iPhone; it did not have a keyboard that would be useful for writing documents or longer e-mails, it was not small enough to be carried in one’s pocket, and it was expensive. When analyzed feature-by-feature, it did not appear to be particularly original or useful. Still, upon its release in 2010, over 3 million iPads were sold in 80 days

and it continues to be the most popular tablet computer around the world. The iPad was deemed to be one of the 50 best inventions of 2010 by *Time* magazine and the “top gadget” by *Popular Science*. It is hard to say what exact features made this product innovative, but there is a clear consensus that it is creative.

In spite of the challenges in defining creativity, psychologists have devised ways to study creative individuals, their creative process of creation, and the ideas and products they create. This research points to four ways people can be creative (Kaufman & Beghetto, 2009). At the most basic level, there are creative moments which might only be original to the individual, such as when a child experiments with building blocks. Then, there is everyday creativity which is evident in interactions and activities of daily life, such as when one is playing music with friends or when devising a way to help a child struggling with homework. More skill and knowledge is necessary for professional creativity. For instance, a teacher who develops a curriculum to teach kids how to resolve conflicts with peers or your cousin, who opens a restaurant fusing Spanish and Italian cuisine, both show professional creativity. Finally, eminent creativity describes individuals who change a domain of work or even a culture at large, such as Albert Einstein or Bill Gates. We are especially interested in creativity that both contributes to society and is accessible to large numbers of people – everyday and professional creativity.

Who are these creative individuals? They are individuals working in various domains, from an innovator designing a new smart phone, to a scientist developing a new treatment for depression, and a manager improving her team’s productivity. Creative people have a number of personality characteristics that set them apart from others. They are open to new experiences, curious, and unconventional (Feist, 1999; Ivcevic, 2007; Ivcevic & Mayer, 2009; King, Walker & Broyles, 1996; McCrae, 1987) and they often have artistic and intellectual interests as children (Helson, Roberts & Agronick, 1995). These personal attributes are shared by creative individuals in diverse domains, from the arts to sciences and technology.

We have asked an even more fundamental question in understanding who is likely to be creative – how people see the world and whether they want to be creative. When facing a choice

about how to approach a problem or task, people, either consciously or not, ask themselves whether they want to be creative and whether the benefits of being creative are greater than the risks associated with it. By way of example, when a social entrepreneur realizes the need to develop children’s critical thinking skills, she has to decide that she does not want to look away from this problem. She has to decide to make a commitment to work on this problem and look for innovative solutions. Similarly, a marketing executive who sets out to create an ad campaign to promote a new clothing line has to decide whether to do something similar to previous campaigns or to be original and expose herself to the risk of the campaign not being well received.

Our studies with secondary school and university students show that there are three kinds of attitudes towards life and work that are relevant for creativity. One kind of attitude focuses on anticipating negative emotional consequences of creativity. Students are concerned that people might think original ideas are silly, that sharing creative ideas exposes them to ridicule, and they worry about being perceived as disrespectful or angering others if they suggest original ideas. The second kind of attitude focuses on preventing negative consequences of sharing creative ideas. This is an “it is better to be safe than original” attitude. Students believe that they should be creative only when they might feel psychologically safer, such as when they are more senior or have fully mastered a domain of work. Many teachers encounter this attitude when students ask about the exact steps they need to follow in order to get the highest possible grades. Finally, the third kind of attitude is welcoming to creativity and emphasizes that working on open-ended projects feels important and meaningful. We found that when students hold this open attitude, they are both more motivated to work on creative projects and willing to work hard. Thus, if we aim to increase creativity, it will be necessary to shift people’s attitudes toward creativity from apprehension to curiosity.

Emotions in the Creative Process

How does the creative attitude – observing the world with curiosity and receptiveness – translate into creative thinking and doing something creative? Knowledge and thinking skills are crucially important in the creative process. People have to be

able to come up with many different ideas and imagine possible solutions to challenging problems. To do that, they usually need extensive knowledge of a domain of work. Knowledge of electrical engineering, for example, is necessary if one is creating a design for an electric car. But the creative process is also fraught with emotion. Josephine Cochrane was frustrated at her housekeepers chipping valuable china while washing the dishes. She decided that if no one else was going to invent a machine to wash the dishes, she would do it. Indeed, she transformed this frustration and eventually came up with the first workable dishwasher (Fenster, 1999). To another person, frustration will not be a source of inspiration in identifying important problems and will instead lead to anger. Thus, emotions can both be beneficial or detrimental to the creative process.

Scholars agree that there are several common steps in the process of creation (Amabile, 1996; Wallas, 1926). A person has to identify a problem, gather the relevant information and resources, generate ideas, evaluate the value of the ideas, and finally decide whether the process is complete, needs to be repeated or should be abandoned. These steps are not linear and occur in varying orders, such as when learning or preparation leads to recognizing a problem. For example, a teacher might realize that her students do not read a lot and that this is not good for their education and development. The teacher has thus identified a problem and committed to it. In her frustration, the teacher could resort to simply requiring students to read more for class or just give poor grades to students who do not do the required reading. Instead, the teacher decides to be creative. She gathers information about students' interests and finds books that address these interests. She generates ideas about how to interest children in these books by having them act out different characters, invent games inspired by the books, and write new adventures of students' favorite characters. The teacher tries out these ideas in class and observes whether students start reading more books. If there is a group of students who still do not read much, the teacher talks to them and comes up with additional ideas of how to engage them.

To date, most research studying emotions in the creative process has examined how different moods help or hinder idea generation. Alice Isen and her colleagues at Cornell University (Estrada,

Young, & Isen, 1994; Isen, 1999; Isen, Daubman, & Nowicki, 1987) brought university students to a lab and induced either positive or negative moods by playing upbeat or gloomy music or by asking them to think of happy or sad events in their personal lives. Then, the participants were asked to complete tests of creative thinking. In one test, they were asked to find something that was common to a set of three concepts. For example, what do "salt", "deep" and "foam" have in common? The hidden link is "sea". In another test, people had to devise a way to fasten a candle to a corkboard wall and light it without the wax dripping on the floor using only a candle, a box of tacks and a book of matches. People had to figure out that they could take the tacks out of the box and use the tack box as a candleholder. In general, these studies showed that people who were made to feel happy were more flexible and original in their thinking than those in neutral or sad moods.

If being happy is key to coming up with creative ideas, how did all the eminent artists and scientists who are not known for being very cheerful manage to be creative? Some researchers have suggested that rather than looking at the influence of positive or negative emotions, the focus should be on which emotions energize a person to act (Baas, De Dreu & Nijstad, 2008). For example, a painter in a positive mood may feel content with his painting and choose to end the creative process, missing out on more original ideas that could have come about later if he had continued to work on the painting. On the other hand, a painter who is feeling dissatisfied with a project might be pushed to put in more effort and persist longer, leading him to be more creative. It may be that a person must first experience a negative emotion that causes them to act, which is then replaced with more positive emotions as the creative process unfolds (Bledow, Rosing & Frese, 2013).

One emotion that consistently inhibits creative thinking is unmanaged anxiety. As stated by the renowned Spanish theatre director Albert Boadella:

"I have a pen and I write something but as if I didn't have a job. I try to be as relaxed as possible. When I am feeling tension, I block. So I try to be as a sponge so that things flow through me".

Yet, despite the harmful effects of unmanaged anxiety, embarking on a creative process is often filled with anxiety. Facing music in need of lyrics, an empty computer screen, or a new business venture can be unnerving. A person can imagine the difficult process of creation, uncertainty of success, and anticipate others' reactions. Others' reactions to one's work can range from being irritating to devastating to infuriating. How one handles these emotions can make the difference between giving up and achieving something significant. A group of Dutch researchers (Van Kleef, Anastasopoulou & Nijstad, 2010) studied the effects of receiving angry feedback on creativity. Participants were asked to complete a test of creative thinking and then were given feedback before working on another creativity test. Among the participants who received angry feedback, some did better on the second task, while others did worse. Some people have the ability to channel angry feedback into motivation to work harder and better, while others become paralyzed and disengage from the task.

The fact that some people are better able to overcome anxiety or channel their frustration shows that people have influence over how their emotions impact on their thinking and work, and that some people are more skilled at managing their emotions than others. Based on the assumption that people can harness and influence their own emotions, our research asks how people can use their emotions to enhance creativity. Thus, we are not asking what emotions lead to creativity; rather, we are interested in *how* different emotions can be harnessed or transformed for greater creativity.

A person who is able to use their emotions to help them achieve goals in their daily life can be described as emotionally intelligent. Emotionally intelligent people are able to recognize when they are feeling an emotion and label it accurately. They can tell the difference between related emotions, such as boredom and annoyance or serenity and happiness. Because they have a more nuanced understanding of emotions, emotionally intelligent people are better able to interpret the meaning of their emotions, understand the causes of emotions and manage emotions more effectively. They understand that the creative process can be emotionally difficult and they can accept these challenges. Creative work is usually complex and difficult. There

are dead ends and false starts. Writer Mercedes Cebrian describes the persistence and work ethic necessary for creativity.

“In art, you have to spend a lot of time alone and you have to be prepared to work as in any other job. It is not constant fun by any means. First of all, there is this jotting down of notes about all kinds of aspects of the real world. Then you need to sit down and to know that a lot of time will pass during the process in which nothing useful or definitive happens”.

Emotional intelligence abilities have a role throughout the creative process, from finding important problems, to coming up with original ideas and persisting in solving problems despite frustration or obstacles. In other words, emotional intelligence abilities are important in how individuals navigate through the challenges of creative work. Figure 1 depicts the role of emotions and emotional intelligence abilities in the creative process. The model starts with the assumption that the key to creative production are traits, attitudes, and skills, such as openness to experience, beliefs about the importance of creativity, and a commitment to creativity. When these traits, attitudes, and skills exist, emotions can be tools and motivators of creativity and they can direct people's actions.

What does the emotionally intelligent creative person do when facing a lifeless lump of clay or a new business project? Artist Carsten Holler described how he gets started on a new project and pointed to the importance of a balance between allowing his mind time to wander freely and being attentive to potential ideas or sources of inspiration.

“You see somebody going by with a dog and then watch this person. Then you start to think about him and his dog and what kind of food the dog eats. Then you start thinking about dog food. And then you go on like this into infinity. But then, suddenly, there is another thing, an idea coming in and it is not possible to say in words what it is”.

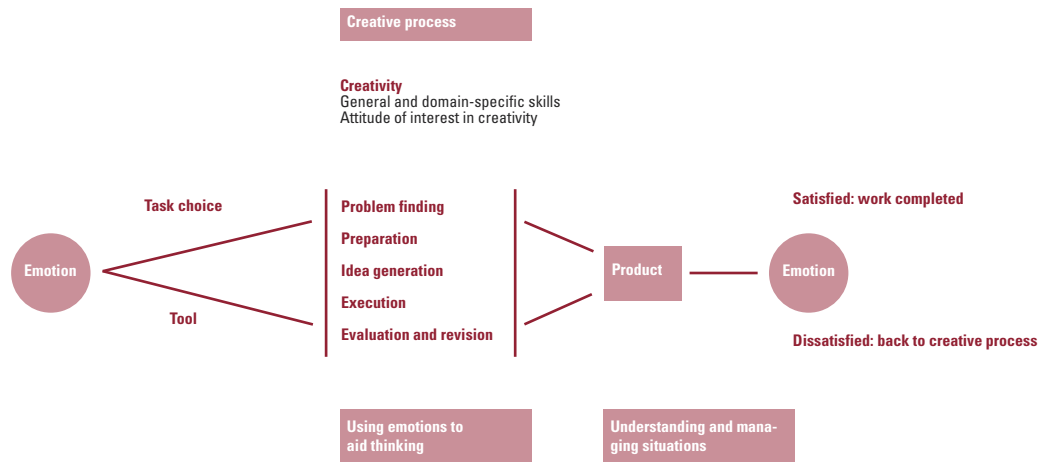


Figure 1. Model depicting the role of emotional intelligence skills in the individual creative process

More often, working around constraints leads to creativity. For instance, when people are asked to design a toy, they are more creative if they are constrained by having to use all of the specified building blocks than if they have more freedom to choose how many and which building blocks to use (Moreau & Dahl, 2005). Both allowing the mind time to wander (and thus putting off active work) and having significant constraints can induce anxiety. Emotionally intelligent individuals are better able to manage unpleasant emotions arising during the creative process, which can lead to new problems or redefining old problems. In turn, the way one frames the problem can lead to creative solutions. In one study, school-aged children were asked to make a drawing entitled “Playing Tag in a School Yard”. Some students took the title literally, whereas others viewed the prompt as a starting place and reformulated the problem to allow themselves to be more creative. For example, one student drew ghosts tagging the school with various labels, while another student handed in a blank piece of paper with the modified title “Playing Tag in a School Yard – During a Blizzard” (Getzels & Jackson, 1962).

In another study, Getzels and Csikszentmihalyi (1975) set up an art studio in their laboratory at the University of Chicago and invited art students to create still-life drawings by choosing from among 30 available objects. The researchers observed the artists as they picked out objects, arranged them and completed the drawings. Some artists spent more

time than others picking up the objects, feeling their weights and textures, and trying to work mechanical parts of the objects. Researchers called this process problem finding – artists spent time playing with objects and ideas of what to draw before they committed to a specific still life. These artists remained open to how they would structure the still life and delayed making a decision about what to draw. In the end, the artists who spent the most time problem finding made the most creative drawings.

Engaging in prolonged problem finding can be emotionally challenging. The unknowns of what to work on or how to approach a task are often disconcerting. People differ in how much of this discomfort they are willing to endure. Psychologists call this willingness to endure uncertainty “tolerance of ambiguity” and find that it is closely related to creativity (Helson & Pals, 2000; Lubart & Sternberg, 1995). Emotionally intelligent individuals can anticipate the emotional discomfort during problem finding, but are also better able to cope with these feelings. In a fast moving world where most people work on multiple projects with significant time constraints, substantial skill is needed to manage anxiety in the face of deadlines and allow oneself time for problem finding and idea exploration.

Emotional intelligence abilities are also necessary to transform emotions into motivators of creative activity. For example, boredom can lead to a desire for passive entertainment or even destructive behavior, such as drug use (Csikszentmihalyi, 1993; Hunter & Csikszentmihalyi, 2003). Alternatively, boredom can

inspire a person to seek challenges in creative work, as illustrated by writer Mercedes Cebrian:

“I suffered from great boredom, but I think that’s quite positive. Now as adults we don’t get as bored, there isn’t time for boredom. I spent the months of my summer school holidays as a child really bored. This is where you had to be inventive to find things to do. [*As an adult*] Other situations, like weddings or funerals, are moments of real boredom. There is no way to escape. So I take advantage of this for my writing. Boredom doesn’t need to exist if one can take advantage of it. But I also think it’s negative, and most importantly, unrealistic to avoid boredom because I suppose it’s really the fear of being alone with oneself and with one’s own thoughts. In my opinion, boredom puts you into contact with your own self”.

Another way that people can use emotions to help creativity is by matching their emotional state to the tasks that would benefit from a certain mood. People in sad moods tend to think more critically; thus, sad moods can help with tasks that require critical and analytic thinking. On the other hand, people in happy moods are better able to quickly come up with interesting and playful ideas; thus, happy moods can help with brainstorming tasks that require original thinking in a short amount of time. In a series of studies, Cohen and Andrade (2004) demonstrated that some people consciously match their moods to benefit the tasks they face. They brought university students into the lab and showed them various video clips to make them experience different emotions. Participants were then either told they would be performing a task requiring precise analytic thinking or a task generating creative and imaginative ideas. Participants were given a choice to listen to happy or sad music before working on these tasks. By listening to music, people could make their mood either more positive or more negative. Many people decided to listen to upbeat music when they were told they would work on a brainstorming task and sad music when they were told they would work on an analytical task.

This study showed that people do not manage their moods only to make them more positive, but that they also consider how useful different emotions are for what they have to do. Some people decided to change their initial mood and make it more negative because sad moods are helpful in performing critical thinking tasks. Others chose to make their mood more positive because happy moods can help with generating original ideas. However, not all people matched their emotions to the tasks awaiting them, demonstrating that not everyone has an understanding of which moods benefit different tasks. The theory of emotional intelligence posits that individuals who have the ability to use emotions to help thinking understand the influence of moods on performance and can apply this understanding in their work (Salovey, Mayer, & Caruso, 2002). By intentionally choosing to work on tasks that require critical evaluation or editing for quality in sad moods and tasks that require coming up with new ideas in happy moods, people should be able to complete their tasks more successfully.

After engaging in a creative task, people can feel a range of emotions, and these emotions can signal future actions. Emotions related to satisfaction signal that the creative process is over; the person solved a problem and feels good about the solution. Alternatively, emotions related to dissatisfaction or anxiety can signal that there is a problem and direct one back to the creative process. If the frustration or anxiety is too high, the person may choose to give up rather than return to the creative process. The skill of accurately labeling one’s feelings and understanding the source of those emotions is helpful in this process. For example, imagine a teacher who feels frustrated at the end of each school day. If she has the ability to understand that her frustration is a result of not having all the students engaged and participating in class, she will act differently than if she cannot identify the source of her frustration. If she decides to approach this problem creatively, she can generate possible solutions to engage students. She thinks of many solutions but decides to try offering stickers each time students raise their hands. After a few weeks there are no changes in students’ participation. The teacher continues to feel frustrated. Finally, the teacher pairs disengaged students with those who are struggling and students become more engaged

when they feel responsible for helping others. The teacher was able to use her frustration as motivation to identify a problem and also to continue working on the problem until it was resolved successfully.

Enhancing Emotional Intelligence Skills and Creativity Through the Arts

Pablo Picasso talked about artists being receptacles for emotions and vehicles for transforming emotions (Picasso, 1988). Similarly, the renowned director Stanley Kubrick likened film to music in that they both should be a progression of moods and feelings to which the theme and meaning are added later (Kogan, 1989). Emotions are central to all art forms, from painting and sculpture, to music, film, theatre and other arts. For some artists, this process might be unconscious and feel automatic or natural. However, emotional intelligence skills can be taught, practiced and developed (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012; Rivers & Brackett, 2011) and people can learn how to deliberately use their emotions as aids in the creative process. Engagement with the arts, both as art appreciation and art creation, can be a powerful teaching tool in increasing emotional intelligence abilities and creativity in one's everyday and professional life. This is the thesis central to the mission and philosophy of the Botín Centre and it is a thesis that will motivate the development of educational programs and the research on their effects.

In collaboration with the Botín Foundation and the Botín Centre, researchers at the Yale Center for Emotional Intelligence are designing a series of workshops for children and adults using the arts as a teaching tool. Different educational programs will use visual arts, music, acting and other art forms to build creativity-relevant skills. For instance, unlike a usual trip to the museum, where people might look at each artwork for just 30 seconds, the workshop participants will be asked to look at a single work of art for a minimum of 10 minutes. People will be challenged to examine details of content, structure, composition, and color. They will be asked to explore the work of art from different perspectives, angles and distances. People will be encouraged to imagine themselves inside the work of art, thinking about the sights, sounds, smells and feelings that they would experience if they were literally inside it. Noticing details and creating a rich picture of the

artwork will be then applied to learning about emotions and creative work.

This simple technique of deep observation and entering into a work of art is a common tool used by eminent creators across the arts and non-artistic domains (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 1999, 2004). Successful actors, for instance, are able to identify with a character they are portraying and not only understand the character's emotions but also feel them as their own. Innovators in other fields also use this technique, from the animal scientist Temple Grandin who observes the world from the standpoint of cows and sheep as she is designing animal corrals, to medical doctors who devise optimal treatment plans for individual patients.

The first goal of our multi-pronged educational programs is to enhance emotional intelligence skills. People will be asked to describe emotional content in works of art and reflect on how the artwork makes them feel. As they share their observations, people will discover that the same work can be perceived differently depending on the level of detail noticed or personal associations the work invoked, as well as learn that the same events evoke different feelings in different people. In this process, people will gain knowledge about how emotions are expressed and what information is necessary to successfully perceive emotions.

The second goal of our educational programs is to teach people to use emotions in the service of their own creative process. Imagining a real life problem as represented in a work of art, participants will gain distance from the problem and achieve a fresh perspective. People will be guided in learning about how different emotions help and hinder performance in various tasks. A person viewing a work of art depicting sadness, for instance, will be challenged to notice the kinds of thoughts that occur in this mood. Similarly, individuals will analyze how emotions like frustration and boredom influence creative work. In one activity, participants will identify a work of art that represents their problem and another work that represents a successful resolution of the problem. Then, people will be asked to imagine that the two works are the first and the third in a triptych, a series of three related paintings. They will be challenged to envision the missing painting. This process will develop associative thinking skills that are important building blocks in creativity (Russ & Dillon, 2011).

Fundamental to this applied educational work is the realization that observation skills are key to both developing emotional intelligence and creativity. The arts provide a suitable medium to teach people about emotions and creativity. Works of art – from paintings, sculptures, pieces of music, to dance and dramatic arts performances – convey emotion and are themselves a result of the creative process. While talking about one's own emotions is highly personal and uncomfortable for some individuals, works of art provide subject matter that is located outside of the person. The arts, therefore, provide the space for emotions to be examined in a psychologically safe manner. Even individuals who are concerned about the negative social consequences of exposing themselves emotionally will be able to engage in educational activities that employ the arts as a teaching tool.

Our research and educational activities have the ultimate goal of enabling the emergence of two critical elements in creativity. The first is an open attitude toward creativity and the second focuses on the emotional abilities necessary to sustain effort in creative work. In this chapter, we reviewed research that shows that personality traits and attitudes of openness to creativity are necessary for creative achievement, but are not enough on their own. Importantly, emotional intelligence abilities can guide and regulate behavior during the creative process. These abilities can turn felt emotions into tools of inspiration for creativity and they can direct people's actions during the creative process. When ideas or products are generated, emotional intelligence abilities can help signal the completion of the creative process or a need for continued work. Our current research examines how attitudes about the importance of creativity and high levels of emotional intelligence abilities jointly contribute to creative achievement. Our goal is to envision ways to use emotion-filled works of art to help people more fully develop their emotional and creative skills. Unlike traditional arts education programs and centers, we are not primarily interested in developing artistic skills. Rather, we are interested in using involvement in the arts to enhance people's creativity in their everyday and professional lives. Our ultimate goal is to increase societal creativity – the skills necessary to increase innovation and generate development in society.

References

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.
- Baas, M., De Dreu, C., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, *134*, 779-806. doi:10.1037/a0012815
- Bill, T. (2013, September 3). London's walkie talkie tower blamed for melting car. *The Huffington Post*. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/2013/09/03/london-walkie-talkie-tower-melts-car_n_3859283.html
- Bledow, R., Rosing, K., & Frese, M. (2013). A dynamic perspective on affect and creativity. *Academy of Management Journal*, *56*, 432-450. doi:Boadella, A. (2013, July 10). In R. Palomera (Interviewer). *Theatre, emotions and creativity*. Interview conducted at the summer course Santander, Spain. Retrieved from http://youtu.be/2_uHKLhazK8
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, *22*, 218-224. doi:10.1016/j.lindif.2010.10.002
- Cebrian, M. (2013, July 8). In Z. Ivcevic & R. Palomera (Interviewers). *Literature, emotions and creativity*. Interview conducted at the summer course Santander, Spain. Retrieved from <http://youtu.be/pSOct2WLM8o>
- Cohen, J. B., & Andrade, E. B. (2004). Affective intuition and task-contingent affect regulation. *Journal of Consumer Research*, *31*, 358-367. doi:0.1086/422114
- Csikszentmihalyi, M. (1993). Activity and happiness: Towards a science of occupation. *Journal of Occupational Science*, *1*, 38-42. doi:10.1080/14427591.1993.9686377
- Csikszentmihalyi, M., & Getzels, J. W. (1971). Discovery-oriented behavior and the originality of creative products: A study with artists. *Journal of Personality and Social Psychology*, *19*, 47-52. doi:10.1037/h0031106
- Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1994). Positive affect improves creative problem solving.

- ing and influences reported source of practice satisfaction in physicians. *Motivation and Emotion*, 18, 285-299. doi:10.1007/BF02856470
- Feist, G. J. (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, (pp. 273-296). New York, NY: Cambridge University Press.
- Fenster, J. M. (1999). The woman who invented the dishwasher. *American Heritage of Invention and Technology*, 15, 54-61.
- Getzels, J. W. & Csikszentmihalyi, M. (1975). From problem solving to problem finding. In I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 90-117). Chicago, IL: Aldine.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Oxford, England: Wiley.
- Helson, R., & Pals, J. L. (2000). Creative potential, creative achievement, and personal growth. *Journal of Personality*, 68, 1-27. doi:10.1111/1467-6494.00089
- Helson, R., Roberts, B., & Agronick, G. (1995). Enduringness and change in creative personality and the prediction of occupational creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1173-1183. doi: 10.1037/0022-3514.69.6.1173
- Holler, C. (2013, July 11). In Z. Ivcevic (Interviewer). *Visual arts, emotion and creativity*. Interview conducted at the summer course Santander, Spain. Retrieved from <http://youtu.be/fl5I-Ja0Lss>
- Hunter, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 27-35. doi:0047-2891/03/0200-0027/0
- Isen, A. M. (1999). On the relationship between affect and creative problem solving. In S. R. Russ (Ed.), *Affect, creative experience, and psychological adjustment* (pp. 3-17). Psychology Press.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131. doi:10.1037/0022-3514.52.6.1122
- Ivcevic, Z. (2007). Artistic and everyday creativity: An act frequency approach. *The Journal of Creative Behavior*, 41, 271-290. doi:10.1002/j.2162-6057.2007.tb01074.x
- Ivcevic, Z. (2009). Creativity map: Toward the next generation of theories of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3, 17-21. doi:10.1037/a0014918
- Kagan, N. (1989). New York: Continuum Books.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1-12. doi:10.1037/a0013688
- King, L. A., Walker, L. M., & Broyles, S. J. (1996). Creativity and the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, 30, 189-203. doi: 10.1006/jrpe.1996.0013
- Lubart, T. I., & Sternberg, R. J. (1995). An investment approach to creativity: Theory and data. In S. M. Smith, T. B. Ward, R. A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach* (pp. 269-302). Cambridge, MA: MIT Press.
- Marguc, J., Forster, J., & Van Kleef, G. A. (2011). Stepping back to see the big picture: When obstacles elicit global processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 883-901. doi: 10.1037/a0025013.
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1258-1265. doi:10.1037/0022-3514.52.6.1258
- Picasso, P. (1988). *Picasso on art: A selection of views*. New York, NY: Da Capo Press.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96. doi:10.1207/s15326985ep3902_1
- Rivers, S. E., & Brackett, M. A. (2011). Achieving standards in the English language arts (and more) using The RULER Approach to social and emotional learning. *Reading & Writing Quarterly*, 27, 75-100. doi:10.1080/10573569.2011.532715
- Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (1999). *Sparks of genius: The 13 thinking tools of the world's most creative people*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2004). Artistic scientists and scientific artists: The link between polymathy and creativity. In Stern-

- berg, R. J., Grigorenko, E. L., & Singer, J. L. (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 127-151). doi:10.1037/10692-008
- Russ, S. W., & Dillon, J. A. (2011). Changes in children's pretend play over two decades. *Creativity Research Journal*, 23, 330-338. doi:10.1080/10400419.2011.621824
- Van Kleef, G. A., Anastasopoulou, C., & Nijstad, B. A. (2010). Can expressions of anger enhance creativity? A test of the emotions as social information (EASI) model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1042-1048. doi:10.1016/j.jesp.2010.05.015
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. J. Cape: London.
- Walsh, B. (2013, September 26). The Ivanpah Solar Project: Generating energy through fields of mirrors. *Time*. Retrieved from <http://lightbox.time.com/2013/09/26/the-ivanpah-solar-project-generating-energy-through-fields-of-mirrors/#1>



¿Qué necesito para ser más feliz? ¿Conozco mis emociones? ¿Puedo regularlas? ¿Soy una persona comunicativa y empática? ¿Soy una persona creativa en mi trabajo?

Estas preguntas no son fáciles de contestar y nos las hacemos a diario porque son vitales para nuestra vida personal y profesional. Un grupo de los más importantes expertos internacionales en el estudio de las emociones y la Inteligencia Emocional, asiduos colaboradores de la Fundación Botín, como Peter Salovey, John Mayer, David Caruso, Carlos Belmonte, Pablo Fernández Berrocal, Richard Boyatzis, Sonya Lyubomirsky, Bernard Rimé, Joseph Durlak, Kimberly Schonert-Reichl y Marc Brackett llevan décadas intentando responder a estas difíciles cuestiones de forma ingeniosa y creativa con sus investigaciones.

En 10 brillantes capítulos, estos autores combinan rigor científico y capacidad de divulgación, desvelándonos de forma sencilla los secretos que van desde la neurona a la felicidad, de nuestro cerebro a la complejidad de las relaciones sociales.

What do I need to be happier? Do I know my emotions? Can I manage them? Am I communicative and sympathetic? Am I creative in my work?

These questions are hard to answer and we ask them every day because they are a vital to our personal and professional lives. A group of the world's leading experts in the study of emotions and Emotional Intelligence, and frequent collaborators at the Botín Foundation, including Peter Salovey, John Mayer, David Caruso, Carlos Belmonte, Pablo Fernández Berrocal, Richard Boyatzis, Sonya Lyubomirsky, Bernard Rimé, Joseph Durlak, Kimberly Schonert-Reichl and Marc Brackett, have spent decades devoted to research that strives to respond to those difficult questions ingeniously and creatively.

These authors combine scientific rigour and a highly readable style in 10 brilliant chapters. They uncover the secrets for us in an uncomplicated manner - from neurons to happiness, from our brains to the complexity of social relationships.