



LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO PREDICTOR DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

N. Pérez Pérez y J. L. Castejón Costa

*Universidad de Alicante

2006, 12(2-3), 393-400

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo principal el análisis de la contribución específica de la inteligencia emocional a la predicción del rendimiento académico. Los participantes fueron 250 estudiantes universitarios de estudios técnicos y humanísticos. Se emplearon dos pruebas de inteligencia emocional, el TMMS-24 y la prueba de Schutte et al. (1998), junto con el test de factor g de Cattell, y diferentes indicadores globales de rendimiento académico. Los resultados mostraron la existencia de correlaciones prácticamente nulas entre el cociente intelectual y los diferentes factores de la inteligencia emocional evaluados en este estudio. Además, el análisis de regresión jerárquica mostró relaciones significativas de las medidas de inteligencia emocional con algunos indicadores de rendimiento académico, incluso cuando se controló el efecto del CI. Estos resultados indican la contribución independiente de la inteligencia emocional a la predicción y/o explicación del rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Palabras Clave: Inteligencia emocional, cociente intelectual, rendimiento académico, regresión jerárquica.

Abstract: The present work has as its main objective the analysis of the specific contribution of emotional intelligence to the prediction of academic achievement. The participants were 250 university students of technical and humanistic studies. Two tests of emotional intelligence were used, the TMMS-24, and the Schutte et al. (1998) test, along with the g factor test of Cattell y Cattell, and different global academic achievement indicators being gathered. The results showed that practically null correlations were observed between the intellectual quotient and the different factors of emotional intelligence evaluated in this study. In addition, the hierarchic regression technique showed significant relations of emotional intelligence measures and some indicators of academic performance, even when the effect of the IQ was controlled. These results indicate the independent contribution of emotional intelligence to the explanation or prediction of academic achievement.

Key words: Emotional intelligence, intellectual quotient, academic achievement, hierarchic regression.

Title: *Emocional intelligence as predictor of academic achievement in university student*

Introducción

La inteligencia es, ha sido, y posiblemente será uno de los aspectos que más interés ha suscitado a lo largo de este último siglo dentro de la Psicología y también en otras disciplinas tales como la pedagogía, la filosofía o la neurología. En la actualidad, e

incluso después de muchos avances, la inteligencia se sigue considerando un fenómeno en gran medida desconocido por su complejidad. Esta complejidad ha propiciado que surjan, sobre todo en las últimas décadas, diferentes teorías y definiciones sobre el constructo, que hacen difícil a los investigadores poder llegar a una definición aceptada y consensuada por todos (Sternberg, 2000; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautämaki y Grigorenko, 2001).

* Dirigir la correspondencia a: Juan Luis Castejón Costa, Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica, Universidad de Alicante, Apartado de correos, 99, E-03080 Alicante.
E-mail: jl.castejon@ua.es

© Copyright 2006: de los Editores de *Ansiedad y Estrés*

En estas últimas décadas, algunos autores han considerado incompleta la visión de la inteligencia que hace referencia solamente al denominado cociente intelectual. Es por ello por lo que las teorías recientes conducen al desarrollo de una nueva perspectiva de la inteligencia mucho más amplia, en la que se tienen en cuenta otros aspectos más allá de los puramente racionales, como los factores emocionales.

Entre las teorías actuales se encuentra la aportada por Sternberg, quien adopta una visión multidimensional de la inteligencia, diferenciando varios tipos de talentos o inteligencias relativamente distintas e independientes: la analítica, la práctica y la creativa (Sternberg, 1997, 2000; Sternberg et al, 2001), integrando en su concepto la creatividad, los aspectos personales y sociales (Sternberg, Grigorenko y Bundy, 2001).

Por su parte, Howard Gardner (1983) enuncia sus planteamientos a través de su teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que se hace referencia a un amplio abanico de inteligencias diversas, entre las que sitúa la inteligencia inter e intra-personal. Éstas dos últimas inteligencias estarían relacionadas con aspectos socio-emocionales, coincidiendo así, al menos en parte, con la corriente de autores que defiende la existencia de una inteligencia emocional, independiente de otros constructos cercanos, como la inteligencia psicométrica tradicional o la personalidad.

Dentro de esta nueva visión los autores John Mayer y Peter Salovey (1990, 1997, 2005) representan el modelo cognitivo de la inteligencia emocional. Goleman (1995) parte de una conceptualización más amplia, al considerar la inteligencia emocional como una combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad, distinta del CI, y que suele ir relacionada con competencias ligadas al logro acadé-

mico y profesional (Bar-On, 2000; Goleman, 1995, 1998; McCrae, 2000);

Es pues, entre otras, la inteligencia emocional un aspecto relevante que complementa y dota de una serie de habilidades y capacidades necesarias del sujeto, que favorecen y facilitan la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Tomando en cuenta esta aceptación plural sobre las expectativas referentes a la capacidad adaptativa de las personas con una adecuada inteligencia emocional, se puede considerar el ámbito educativo como uno de los ámbitos más adecuados para comprobar si se cumplen o no estas aseveraciones (Parker, 2004; Petrides, Frederickson, Furnham, 2004).

Actualmente existen distintas formas de medida (Pérez, Petrides y Furham, 2005) y en función de la propuesta teórica encontramos opciones diferentes de evaluación, a través de los cuales se han llevado a cabo investigaciones relevantes e interesantes en nuestro ámbito de estudio que a continuación destacaremos. Una opción de medida son los cuestionarios y auto-informes: dentro del modelo cognitivo, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) y la versión adaptada TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), con los que se han realizado algunos trabajos en nuestro país (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), en los que se encuentra evidencia sobre las relaciones entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001, 2004, a, b), en línea con los resultados encontrados en otras investigaciones (Schutte et al., 1998; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003); desde el modelo mixto el EQ-i “Emotional Quotient Inventory” (Bar-On, 2000), mediante el cual se han

encontrado fuertes evidencias de la asociación entre varias dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico de una muestra amplia de estudiantes en su primer año de universidad, autores como Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004).

Otra forma de evaluación son las medidas de habilidad, tal como el MSCEIT, *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (Mayer, Salovey y Caruso 2002; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003; Mayer, *et al.*, 1999). En trabajos recientes que hacen uso de este tipo de medidas (Drago, 2005), se producen relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento, independientemente de la capacidad intelectual, en una muestra de estudiantes universitarios de diversa procedencia étnica y social. Otros estudios han encontrado correlaciones estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, que se mantienen con independencia de la influencia que sobre las notas tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambos (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004). En el ámbito internacional, podemos destacar el estudio llevado a cabo por Van der Zee, Thijs y Schakel (2002) con estudiantes universitarios holandeses, en el se cual obtuvieron relaciones bajas, incluso negativas, entre algunos factores de la inteligencia emocional y el cociente intelectual general, de acuerdo a lo esperado; mientras que se produjeron asimismo relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el inventario de los cinco grandes factores de personalidad, a pesar de lo cual la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribución realizada por la inteligencia psicomé-

trica tradicional y las medidas de personalidad.

Vela (2004) obtuvo resultados semejantes con estudiantes estadounidenses, una vez que se produjo una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico; además, la inteligencia emocional contribuyó a predecir el rendimiento más allá de lo que lo hizo un test estandarizado de logro, empleado para la admisión de los estudiantes. Resultados similares a los obtenidos por Sternberg (2004) empleando medidas de inteligencia práctica.

Sin embargo, en el estudio de Barchard (2003), aunque aparece una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, esta relación desaparece una vez que se controla el efecto de la inteligencia académica. Del mismo modo, Bastian, Burns y Nettelbeck (2005) no encuentran relación entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios, aunque sí aparece relacionada con varias "habilidades para la vida", como satisfacción vital, manejo de emociones y situaciones estresantes, etc. Teniendo en cuenta la importancia que se ha atribuido a algunos aspectos propiamente no-intelectuales de la inteligencia, como la inteligencia emocional, en el logro académico y profesional y en el desarrollo profesional en general (Dulewicz, Higgs, y Slaski, 2003; Extremera, Durán, y Rey, 2005), es necesario aportar mayor evidencia empírica sobre esta relación, una vez que no siempre se pone de manifiesto la influencia de los aspectos socio-emocionales (Barchard, 2003; Schmidt y Hunter, 1998; Zeidner, Mathews y Roberts, 2004).

Sigue siendo necesario, por tanto, establecer la contribución específica de los factores relacionados con la inteligencia emocional, al logro académico y profesional en estudios bien diseñados en los que se controlen otras variables consideradas tradi-

cionalmente muy importantes, tales como las variables de personalidad y las variables intelectuales (Chico, 2006; Davies, Stan- kov y Roberts, 1998). Se ha de establecer, por tanto, la validez incremental de cada constructo para predecir un criterio más allá de la contribución de las medidas de la inteligencia general (Van-der-Zee, Thijs y Schakel, 2002).

Por consiguiente, el objetivo general de este trabajo es el de profundizar en el análisis de las relaciones entre la inteligencia psicométrica tradicional –definida como cociente intelectual- la inteligencia emocional y el rendimiento académico; así como el valor predictivo de distintas variables relativas a la inteligencia emocional, sobre el rendimiento académico, en el contexto de la enseñanza universitaria. En este estudio, partimos de la consideración de que la inteligencia emocional está referida a la habilidad de reconocer los significados de las emociones, razonar y resolver problemas basándose en ellas, adoptando así un carácter cognitivo (Caruso y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997).

Método

Participantes

La muestra total de participantes está compuesta por 250 estudiantes universitarios, matriculados en la Escuela Politécnica Superior de Alcoy, dependiente de la Universidad Politécnica de Valencia (n = 102; hombres = 48 y mujeres = 54); y en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (n = 148; hombres = 52 y mujeres = 96). El rango de edad oscila entre 18 y 41 años. La muestra de estudiantes se eligió por conglomerados, clases, al azar.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados están basados en el modelo cognitivo de la inteligencia emocional desarrollado por Mayer y Salovey (1990), a partir del cual se han elaborado diferentes modalidades de evaluación, a través de diferentes formas de medición, tests de habilidades como el MSCEIT (Caruso 2001), autoinformes y evaluación 360 grados (Extremera et al., 2004).

En nuestro estudio hemos utilizado la escala de autoinforme denominada Trait Meta Mood Scale-24, adaptada al castellano por Fernández-Berrocal et al. (1998), a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey. Dicha escala está compuesta por 24 enunciados, valorados por una escala Likert de 5 puntos, que evalúa tres dimensiones: *Atención a los sentimientos*; *Claridad en los sentimientos*; y *Regulación o reparación emocional*. El TMMS-24 está formado por 24 enunciados, 8 por cada factor y su fiabilidad para cada componente es: Atención (0,90), Claridad (0,90), y Reparación (0,86). Además presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Fernández-Berrocal, et al., 2004). La otra escala utilizada ha sido traducida al castellano por Chico (1999) y parte de la escala SRI - Self Report Inventory – de Schutte et al, (1998), compuesta por 33 ítems valorados sobre una escala Likert de 5 puntos, de los cuales 13 ítems están referidos a la *Valoración y expresión de las emociones*, 10 ítems a la *Regulación de las emociones* y los otros 10 valoran la *Utilización de las emociones*. Abarcando pues, los tres factores propuestos por Mayer y Salovey en 1990. En esta prueba se obtiene también una puntuación total, indicativa de la inteligencia emocional. Además, se emplea la adaptación de TEA de la Escala 3 de Cattell y Cattell, a partir de la cual se obtienen los cocientes intelectuales de todos los participantes en el estudio.

Asimismo, se consideró como indicador del rendimiento académico la nota media

obtenida en junio. Este dato se obtuvo en las secretarías de los centros, con la autorización de los participantes.

Procedimiento

Los datos se recogieron durante el segundo semestre del curso en cada uno de los centros. Uno de los autores de este trabajo dio a cumplimentar las pruebas enumeradas a los estudiantes en sus respectivas aulas, en horario lectivo, concediendo a su vez el tiempo necesario para que los sujetos pudiesen responder a cada uno de los elementos que conformaban los respectivos cuestionarios.

Diseño y análisis de datos

El diseño empleado es de tipo correlacional y predictivo, ya que se trata tanto de poner en relación unas variables con otras, como de predecir el rendimiento académico a partir del cociente intelectual y las variables relativas a la inteligencia emocional.

Para el análisis de datos se emplea el coeficiente de correlación lineal $-r-$ de Pearson, junto al análisis de regresión que hace uso de un procedimiento jerárquico al introducir las variables en la ecuación de regresión.

Resultados

En la tabla 1 figuran las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones directas del TMMS-24. Se puede apreciar que los valores en la subescala Atención se sitúan en la franja de la normalidad para los tres grupos. Respecto a Claridad y Reparación los valores están en la franja de la normalidad o por debajo. La tabla 2 presenta las medias y desviaciones típicas de los percentiles por grupo y subfactor del MSCEIT. En dicha tabla se puede apreciar que las medias de todos los grupos y en todos los factores se sitúan entorno o por debajo del percentil 50, lo que indica una inteligencia emocional media-baja para estos pacientes.

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las puntuaciones en las subescalas del TMMS-24

Diagnóstico	Atención	Claridad	Reparación
Agorafobia (N=24)	29.04 (4.86)	23.17 (5.93)	21.42 (6.10)
Adicción (N=18)	27.78 (6.73)	28.06 (6.73)	25.61 (9.21)
Distimia (N=20)	25.80 (8.71)	21.60 (8.31)	20.90 (8.14)
Total (N=62)	27.63 (6.86)	24.08 (7.37)	22.47 (7.90)

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de los percentiles en los subtests del MSCEIT por grupo clínico

Diagnóstico	Percepción	Uso	Comprensión	Gestión	Area exp.	Area razon.	IE total
Agorafobia (N=24)	.48 (.12)	.47 (.04)	.41 (.07)	.39 (.06)	.47 (.07)	.40 (.05)	.44 (.06)
Adicción (N=16)	.52 (.08)	.45 (.06)	.46 (.06)	.39 (.06)	.49 (.06)	.43 (.04)	.46 (.04)
Distimia (N=20)	.42 (.12)	.42 (.12)	.33 (.08)	.34 (.08)	.42 (.10)	.34 (.07)	.38 (.07)
Total (N=60)	.47 (.12)	.45 (.08)	.40 (.09)	.37 (.07)	.46 (.08)	.39 (.07)	.42 (.07)

Tanto para el TMMS-24 como para el MSCEIT, los resultados del test de Kolmogorov-Smirnov no mostraron desviaciones de la normalidad estadísticamente significativas, lo cual permitía el uso de estadística paramétrica.

Para el TMMS-24, el análisis de varianzas de dos factores (diagnóstico x sexo) para las tres variables (Atención, Claridad y Reparación) no mostró efectos significativos para ninguno de los factores ni para la interacción (diagnóstico x sexo) sobre ninguna de las variables.

En cuanto al MSCEIT, los resultados del análisis de varianzas con dos factores (diagnóstico x sexo) sobre las cuatro subescalas, las dos áreas y la puntuación total, muestran efectos significativos del factor diagnóstico sobre las variables comprensión de emociones ($F(2,60)=6.528$, $p=.003$), gestión de emociones ($F(2,60)=3.299$, $p=.044$), área razonamiento ($F(2,60)=6.469$, $p=.003$) y inteligencia

emocional total ($F(2,60)=5.318$, $p=.008$). El resto de las dimensiones (Percepción de emociones, Uso de emociones, Área experiencial) no mostraron efectos significativos. Tampoco se encontraron efectos significativos para factor sexo y a la interacción diagnóstico-sexo sobre ninguna de las subescalas del MSCEIT.

Las intercorrelaciones entre TMMS-24 y MSCEIT se presentan en tabla 3. Como era de esperar, algunas subescalas del TMMS-24 correlacionaron de forma moderada entre sí: Atención con Claridad ($r=.336$; $p<.01$) y Claridad con Regulación ($p=.438$; $p<.01$), pero no correlacionaron con las subescalas del MSCEIT, con la excepción de Atención con Uso de emociones, que presenta una correlación significativa, pero débil ($r=.267$; $p=.033$). Las subescalas del MSCEIT presentan todas ellas intercorrelaciones de moderadas a elevadas (de .40 a .89).

Tabla 3. Matriz de intercorrelaciones entre las escalas del TMMS-24 y del MSCEIT.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Atención									
2. Claridad	.336**								
3. Reparación	.083	.438**							
4. Percepción	.041	.134	-.055						
5. Uso	.276*	.100	-.104	.406**					
6. Comprens	.213	.205	.177	.419**	.274*				
7. Gestión	.141	.220	.053	.544**	.482**	.505**			
8. A.experien	.165	.142	-.089	.892**	.775**	.425**	.614**		
9. A.razonam	.208	.245	.245	.547**	.423**	.895**	.838**	.587**	
10. IETotal	.249	.229	.020	.825**	.690**	.716**	.803**	.911**	.869**

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Discusión

El resultado más importante de este estudio es la capacidad de algunas de las subescalas y de la escala total del MSCEIT de discriminar entre los grupos clínicos evaluados, mientras el TMMS-24 no lo hace. Esto indica que a pesar de la probada validez del TMMS-24 para la evaluación de la Inteligencia Emocional Percibida en población no clínica, su uso parece menos indicado para estudios con muestras clínicas. En cuanto a la correlación entre ambos instrumentos, los resultados obtenidos con el TMMS-24 y los obtenidos con el MSCEIT presentan ciertas discrepancias, lo que confirma el resultado de estudios anteriores y la sospecha de que estos instrumentos miden dimensiones distintas de la IE (p.ej. Warwick y Nettelbeck, 2004; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Los resultados obtenidos tanto mediante el TMMS-24 como con el MSCEIT indican que las personas que padecen los trastornos que se han considerado en este estudio, presentan niveles de IE en la franja de la normalidad o inferiores. Ahora bien, para inferir que estos pacientes tienen un déficit

de IE se necesitarían muestras más amplias y un grupo control de población sin diagnóstico clínico. De todas maneras, las puntuaciones más bajas corresponden al grupo de personas diagnosticadas con distimia, y estos resultados son congruentes con los encontrados por otros autores (Davidson et al., 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006) con muestras subclínicas. Una última limitación del estudio tiene que ver con la muestra utilizada. Tratándose de pacientes clínicamente activos, nuestra muestra es una representación aproximada de la prevalencia de estos trastornos en la práctica clínica, pero a efectos de investigación y de generalización de resultados sería necesario igualar las muestras por sexo.

Una posible línea de futuro sería la utilización de los diversos componentes de la Inteligencia Emocional estudiados para evaluar y concretar los ingredientes activos de futuras intervenciones en trastornos psicopatológicos determinados.

Artículo recibido: 08-11-2006

aceptado: 15-11-2006

Referencias bibliográficas

- 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, 9, 1147-1158.
- Chamarro, A. y Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en Inteligencia Emocional y su medida. *Aloma*, 14, 209-217.
- Davidson, R. J., Lewis, D., Alloy, L., Amaral, D., Bush, G., Cohen, J., Drevets, W., Farah, M., Kagan, J., McClelland, J., Nolen-Hoeksema, S., y Peterson, B. (2002). Neural and behavioral substrates of mood and mood regulation. *Biological Psychiatry*, 52, 478-502.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, E.D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 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. (2006). Emotional Intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology, 1*, 45-51.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema, 18*, 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 251-254.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report, 94*, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la Inteligencia Emocional. *Ansiedad y Estrés, 5* (2-3), 247-260.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología, 70*, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. y Orozco, F. (2000). Inteligencia emocional y estado depresivo durante el embarazo. *Tocoginecología Práctica, 59*, 1-5.
- First, M.B., Spitzer, R.L., Gibbon, M. y Williams, J.B. (1999). *Entrevista Clínica Estructurada para los Trastornos del Eje I del DSM-IV. Versión Clínica*. Barcelona: Masson.
- Gross, J.J. y Muñoz, R.F. (1995). Emotional regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice, 2*, 151-164.
- Latorre, J.M. y Montañés, J. (2004). Ansiedad, Inteligencia Emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y estrés, 10* (1), 111-125.
- Limonero, J.T., Tomás-Sabado, J., Fernández-Castro, J. y Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la Inteligencia Emocional Percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés, 10* (1), 29-41.
- Martínez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality, 17*, 3-13.
- 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. y Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence. *Educational implications*. New York: Basics Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion, 3*, 97-105.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social academic adaptation to school. *Psicothema, 18*, 112-117.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- 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).
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived Emotional Intelligence stress reactivity and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health, 17* (5), 611-627.
- Schutte, N., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., y Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology, 141*, 523-536.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, J.D., Cooper, J.T., Golden, C.J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences, 25*, 167-177.
- Silva C. J. y Gempp F. R. (2004). Diferenciación emocional y psicopatología: La hipótesis de la acentuación somática. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 7* (16).
- Silva, J., Pizzagalli, D., Larson, C., Jackson, D., y Davidson, R. (2002). Frontal brain asymmetry in restrained eaters. *Journal of Abnormal Psychology, 111*, 4, 676-681.
- Warwick, J. y Nettelbeck, T. (2004). Emotional Intelligence is...? *Personality and Individual Differences, 37* (5), 1091-1100.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. y Roberts, R. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the on the measure. *Intelligence, 33* (4), 369-391.

