



Electronic Journal of Research in
Educational Psychology

E-ISSN: 1696-2095

jfuente@ual.es

Universidad de Almería
España

Valls Fernández, Federico

Inteligencia Emocional y asesoramiento vocacional y profesional: usos y abusos
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 5, núm. 1, abril, 2007, pp.
179-200

Universidad de Almería
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121941010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Inteligencia Emocional y asesoramiento vocacional y profesional: usos y abusos

Federico Valls Fernández

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Almería

España

fvalls@ual.es

Resumen

Las variables principales que han explicado el desarrollo de la carrera y la elección vocacional han sido fundamentalmente cognitivas. El área afectiva no ha sido considerada por las teorías del desarrollo de la carrera y por los modelos de toma de decisiones. Sin embargo, desde hace algún tiempo, se ha comenzado a tener en cuenta la importancia del ámbito afectivo en la psicología y asesoramiento vocacional. El constructo de la Inteligencia Emocional podría ser de gran ayuda para incorporar los aspectos afectivos para una mejor descripción y explicación de la conducta vocacional. Sin embargo, su uso en el campo teórico y aplicado de la Psicología y asesoramiento vocacional, está aún muy limitado por los problemas que se derivan de la inmadurez del concepto y medidas de la Inteligencia Emocional.

Palabras Clave: Inteligencia Emocional, Asesoramiento Vocacional, Psicología Vocacional, Toma de Decisiones.

Introducción.

El término “Inteligencia Emocional” es uno de los constructos psicológicos que, desde su difusión al gran público, y sobre todo al mundo de la empresa en 1995 (fecha de la publicación del best seller de Goleman “La Inteligencia Emocional”), no ha dejado de crecer y expandirse. Su difusión y crecimiento no sólo se ha producido en el campo popular, de la información o periodístico, sino también en el mundo científico-académico, ya sea en el ámbito teórico o en el aplicado. Dicen Cobb y Mayer (2000), que las afirmaciones de este periodismo científico (en referencia a D. Goleman) se extendieron rápidamente incluyendo el ámbito educativo y escolar. No podemos obviar que en el libro *Emocional Intelligence* se afirmaba que “el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes podrían dar como resultado una comunidad humanitaria, un lugar donde los estudiantes se sentirían respetados, interesados por y unidos a sus compañeros” (Goleman, 1995, p. 280). Afirmaciones de este tipo pueden llevar a falsas o exageradas expectativas sobre el poder que puede tener la intervención en el ámbito de la Inteligencia Emocional para resolver, por ejemplo, los problemas de la violencia escolar o del “bullying”. Por ello Cobb y Mayer (2000) nos previenen para que las prácticas educativas (que se deriven de la teoría de la inteligencia emocional) estén basadas en una sólida investigación y no en afirmaciones sensacionalistas. Centrándonos en el área de la orientación vocacional, pretendemos con estas líneas advertir sobre los posibles riesgos de una precipitada aplicación del constructo Inteligencia Emocional a la teoría y práctica de la Psicología Vocacional. La existencia de diferentes modelos y medidas, así como los problemas que plantea su valor como variable predictiva de futuras conductas en el ámbito vocacional y laboral, no pueden ser ignorados por los psicólogos y orientadores que trabajan en el área.

La emoción, la conducta vocacional y el asesoramiento vocacional.

La separación secular entre la cognición y la emoción, y la tendencia a restar importancia a los componentes del ámbito afectivo en la explicación y predicción de cualquier área de la conducta, también se dejó notar en el campo de la Psicología Vocacional. La publicación póstuma de Parsons (1909), titulada “Choosing a Vocation”, constituye para muchos psicólogos el hito simbólico que señala el nacimiento de la psicología vocacional como disciplina científica. Dicha obra es considerada como el origen y guía de la teoría clásica en la psicología

gía y asesoramiento vocacional que ha sido denominada teoría “de rasgos y factores o del ajuste”. Desde esa fecha, el componente emocional ha tenido poca cabida en la literatura del área. En las teorías o enfoques explicativos de la conducta vocacional (centrados en la elección y desarrollo de la carrera) el papel de la afectividad, de las emociones y de los sentimientos ha sido minusvalorado y casi ignorado. Para Kidd (1998, 2004), las teorías de la elección vocacional y del desarrollo de la carrera se habían guiado por la suposición de la racionalidad de la conducta en el trabajo. Por eso los roles de las emociones y sentimientos tales como la ira, la preocupación, el entusiasmo, la pena, etc., raramente han sido analizados en las teorías de la carrera, en la psicología organizacional y en la psicología del trabajo y ocupacional. Kidd (2004) afirma que los psicólogos vocacionales han estudiado los intereses profesionales los valores laborales, y la satisfacción laboral, pero casi nunca “analizan los componentes emocionales de esas actitudes, o miran por encima de las actitudes para explorar los sentimientos acerca del trabajo”. (p. 441). También Young y Valach (1996) destacan que las emociones no han sido adecuadamente tratadas en las teorías de la carrera a pesar de su importancia en la vida de las personas. La separación de la emoción y la cognición en la psicología y asesoramiento vocacional es la causa de este tratamiento sesgado. La caracterización de la emoción como algo pasivo y como algo que limita nuestra capacidad de actuar es una pesada losa que ha distorsionado las explicaciones de nuestra conducta y, más concretamente, de nuestra conducta vocacional (Averill y More, 1993).

Sin embargo, podemos encontrar, incluso en las teorías consideradas como más racionales y aptitudinales (como, por ejemplo, la teoría del ajuste laboral o “work ajustement”), trazos de la influencia del mundo afectivo en la conducta vocacional. Así, por ejemplo, afirma Kidd (1998) que “el cambiar el enfoque hacia las decisiones de la etapa media de la carrera (mid-career) lleva a la necesidad de examinar las secuencias de las actitudes, sentimientos y conductas ya que la experiencia en un rol laboral afecta en la manera en que el próximo (rol) es abordado y afrontado. De esta forma, los sentimientos de éxito y satisfacción de la carrera llegan a ser el incentivo para la acción y los predictores de posteriores conductas como Dawis y Lofquist (1984) habían sugerido” (p. 279).

Tan sólo los enfoques explicativos de la elección y desarrollo de la carrera con raíces psicodinámicas como el de Bordin, Nachman y Segal (1963), y Bordin (1990), tienen en cuenta la importancia de los factores no estrictamente cognitivos o racionales para explicar la conducta vocacional. Dentro del enfoque psicodinámico, la teoría de Jung fue utilizada y

aplicada al asesoramiento vocacional y a la selección de personal a través del Myers-Briggs Type Indicador (MBTI). Jung consideró que un tipo de personalidad estaba constituido por dos elementos o componentes: una actitud u orientación de la personalidad y una serie de funciones psicológicas; las cuatro funciones psicológicas fundamentales pueden agruparse en las actividades racionales, pensar y emocionarse, y en las actividades irracionales, sentir e intuir.

A. Roe (1956) también tuvo en cuenta el ámbito afectivo para explicar el origen y desarrollo de los intereses y de la elección vocacional. En su teoría, la variable fundamental que explica ambas cuestiones es el clima familiar vivido en la infancia (relaciones padres-hijos) que según fuese frío o cálido daría lugar a diferentes elecciones. El enfoque de Schein (1978) constituye igualmente una excepción al exceso de racionalidad en la explicación del desarrollo de la carrera. Él identificó tres tipos de competencias, en combinación, que eran necesarias para poder realizar el trabajo del “general manager” (director general): analítica, interpersonal, y emocional. La competencia emocional incluía la capacidad para ser estimulado por las crisis más bien que sentirse exhausto o debilitado por ellas, la capacidad para llevar a cabo altos niveles de responsabilidad sin sentirse paralizado, y la habilidad para ejercitar el poder sin culpa o vergüenza.

El comienzo del cambio.

Sin embargo, algo parece que ha cambiado los últimos años en el mundo de la Psicología Vocacional. Se comienza a tomar en consideración la importancia del ámbito emocional o afectivo para poder explicar correctamente la conducta vocacional y el desarrollo y de la carrera. Yuong, Valach y Coolin (1996) afirman que la acción no puede ser entendida sin la emoción. Lo mismo afirmaba Epstein (1993) cuando refería que un sistema cognitivo por sí mismo no puede conducir a la acción. Existen tres razones por las que la emoción es importante en la teoría de la explicación contextual de la carrera (Yuong et al., 1996). En primer lugar, la emoción sirve para proporcionar energía y motivar a la acción; en segundo lugar, las emociones sirven para regular y controlar las acciones; finalmente, la emoción proporciona la llave para nuestras elaboraciones de proyectos y de la carrera. Dentro del campo de estudio de los modelos y procesos de la toma de decisiones vocacionales, Emmerling y Cherniss (2003) nos indican que los modelos racionales de la toma de decisiones no han sido capaces de explicar toda la complejidad del proceso de toma de decisiones vocacionales o de la carrera. Por ello se estudió la correlación de constructos no cognitivos como la ansiedad con constructos

propios de la toma de decisiones como la indecisión crónica de la carrera (Fuqua, Seaworth, & Newman, 1987). Desde entonces otros hallazgos han aportado datos que confirman la relación entre el proceso de toma de decisiones de la carrera y el ámbito afectivo de los sujetos. Según Emmerling y Cherniss (2003), “desde la neurociencia se ha comenzado a iluminar la relación entre la emoción y la toma de decisiones.” (p.59). Así, por ejemplo, Damasio (1994) nos habla de la hipótesis del “marcador somático”, noción que hace referencia a que nuestra historia de recompensas y castigos, tristezas y alegrías, así como los sentimientos de placer y pena, producen cambios fisiológicos que son experimentados como emociones diversas, que son codificadas como memorias emocionales. De esta forma, las opciones son marcadas con estados somáticos que se reactivan durante el proceso de toma de decisiones, que producen sesgos encubiertos o explícitos relacionados con el proceso de toma de decisiones (Bechara, Ganel y Damasio, 2000). Los resultados de estas investigaciones establecen la constante y a menudo influencia inconsciente del afecto sobre la toma de decisiones. Emmerling y Cherniss (2003) mantienen que, si un sujeto tiene dificultad en experimentar, percibir e identificar los sentimientos, la probabilidad de que las emociones sean capaces de facilitar su proceso de toma de decisiones disminuirá grandemente. El proceso de asesoramiento u orientación de la carrera es a menudo facilitado si los individuos son capaces de acceder y hacer uso de sus memorias emocionales cuando responden a los instrumentos de evaluación o cuando responden a las cuestiones de un orientador. Es probable que los clientes puedan usar dichas memorias emocionales cuando realicen juicios sobre valores e intereses relacionados con la carrera. Igualmente las emociones tienen también el potencial de alterar o modificar la cognición en cuanto que facilitan o dificultan el juicio y la toma de decisiones. Las investigaciones sobre el papel del afecto en la percepción y evitación de decisiones arriesgadas pueden también ayudar a ensanchar nuestro entendimiento de la toma de decisiones vocacionales o de la carrera. Lo verdaderamente importante para Emmerling y Cherniss (2003) es que todas estas afirmaciones son coherentes y están de acuerdo con el constructo de la Inteligencia Emocional.

Kidd (2004) propone a los psicólogos vocacionales que trabajan en el campo teórico, investigador o aplicado (consejeros o asesores) que se conceda una mayor atención y se exploren nuevos caminos para entender la experiencia emocional, la expresión y la comunicación en el desarrollo de la carrera. Según la autora, no parece ser muy útil el aislar los aspectos emocionales de la carrera de las cogniciones y de las conductas, ya que el reciente trabajo sobre las emociones enfatiza la compleja interacción entre juicios, sentimientos y acciones. Tanto Kidd (2004) como Emmerling y Cherniss (2003), nos proponen la conveniencia de

aplicar nuestros conocimientos de la inteligencia emocional al asesoramiento vocacional. El introducir el esquema-marco de la inteligencia emocional en las relaciones de asesoramiento puede ser útil en cuanto que así se consigan identificar los sujetos que pueden tener dificultades en la percepción y manejo de las emociones. De una manera general, el orientador deberá de ayudar a los sujetos a comprender la intercorrelación entre los asuntos personales y de la carrera. En relación con las emociones y la elección vocacional o de la carrera, el papel del orientador y asesor puede, y debe de ser, el ayudar a sus clientes a entender mejor cómo las reacciones emocionales influyen en sus elecciones de la carrera y cómo el entender y trabajar con sus reacciones emocionales puede facilitar varios aspectos del proceso de toma de decisiones que pueden llevar a tomar mejores decisiones.

Por otra parte, para Zeidner, Matthews y Roberts (2004), la relación entre las habilidades consideradas como no-cognitivas (afines a la inteligencia emocional como puedan ser la conciencia social, la comprensión de los otros, la comunicación, etc.) y el asesoramiento profesional, tiene ya bastante tiempo. Bastantes habilidades no-cognitivas fueron evaluadas en los centros de asesoramiento profesionales o vocacionales y se consideró que podían ser predictoras del rendimiento exitoso en puestos de gestión en algunas empresas. Más aún, durante tres décadas la investigación ha reclamado que se tomen en consideración las competencias sociales y emocionales cuando se intenta predecir la efectividad ocupacional (Boyatzis, 1982). En un estudio que ya es clásico, Kotter (1982) identificó un número de características personales que diferenciaban a los directores más exitosos de los menos exitosos. Se incluían competencias socio-emocionales tales como optimismo, habilidades de comunicación y relación, y la necesidad de logro. Más aún, Boyatzis (1982) identificó numerosas competencias sociales (v.g. autoestima, positividad...) que parecen ser predictoras de futuro éxito en la gestión. Poon (2004) se pregunta por qué hay personas que tienen más éxito en sus carreras que otras e indica que el examen de la literatura sobre el éxito en la carrera revela toda una serie de factores o variables que pretenden predecir, de una forma u otra, el éxito en la carrera: variables demográficas, motivacionales, habilidades cognitivas, educativas, etc. Para Poon (2004), los psicólogos vocacionales y organizacionales nos hablan hoy de otra variable predictora del éxito en la carrera: la Inteligencia Emocional. En muchos de los escritos sobre la Inteligencia Emocional se ha pregonado que las competencias y componentes de este constructo son determinantes muy importantes del éxito en la vida y en el trabajo y, además, a un nivel que excede al de la inteligencia (Cooper & Sawaf, 1997; Goleman, 1995).

La inteligencia emocional: las claves de un éxito.

El concepto *inteligencia emocional* (IE) aparece por primera vez como un constructo psicológico explícito, desarrollado y fundamentado en 1990 en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer. Ambos autores, a través de la revisión de la literatura científica en áreas como la psicología y la psiquiatría, la inteligencia artificial y otras disciplinas, llegan a la conclusión de la existencia de una habilidad humana denominada inteligencia emocional. En dicho artículo se contemplan las emociones como respuestas organizadas que impregnan el funcionamiento de muchos subsistemas psicológicos y se defiende que el procesamiento adaptativo de la información emocionalmente relevante es parte de la inteligencia. En este trabajo, y en otro publicado ese mismo año (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990), se describe el modelo de la inteligencia emocional que después sería denominado “de habilidad” y se formulan las primeras medidas para evaluar la Inteligencia Emocional.

Cinco años después Daniel Goleman popularizó el término al publicar su libro *Inteligencia emocional* (1995). Pero la entusiasta aceptación del concepto por parte del público lego y por un gran número de profesionales de la psicología teórica y aplicada viene explicada por diversas y variadas razones. El mismo Goleman señala que el CI aporta tan solo el 20% de los factores determinantes del éxito, por lo que se hace necesario explorar qué otras características permiten dar cuenta del ese 80% restante. La tesis primordial de este libro se resume en que necesitamos una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social.

Epstein (1998), cuya teoría del pensamiento constructivo es denominada por él “la llave de la inteligencia emocional”, nos explica que gran parte de la aceptación social y de la popularidad del término Inteligencia Emocional se debió principalmente a tres factores:

1. El cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX, ya que había sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos.
2. La antipatía generalizada en la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero que carecen de habilidades sociales y emocionales.

3. El mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los tests y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas.

Por otra parte, Sternberg (1985, 1999) duda de la eficacia de las pruebas o tests de inteligencia para predecir el éxito en la escuela, el trabajo y en otros contextos cotidianos, ya que sostiene que lo que casi exclusivamente miden estas pruebas son la capacidad verbal y analítica. Pero no pueden medir la creatividad ni el saber práctico. De manera más prosaica, atribuye el éxito obtenido por la Inteligencia Emocional al hecho de que se trate de un concepto tranquilizador en muchos aspectos ya que confirma o pretende confirmar, lo que muchos piensan: el éxito en el trabajo no depende sólo de capacidades intelectuales muy elevadas, de la inserción en redes políticas o sociales, o de la suerte: depende sobre todo de la Inteligencia Emocional que todo el mundo puede poseer, desarrollar y optimizar. También afirma que las pruebas habituales de inteligencia sólo explican el 25% de la varianza de los rendimientos académicos individuales, dejando sin explicar el 75% restante. El poder predictivo de las pruebas de inteligencia es aún menor (tan sólo explica el 10% de la varianza) en el pronóstico de los éxitos profesionales, los ingresos o la consecución del primer empleo.

También Gardner (1983), en su teoría de las inteligencias múltiples, afirma que los tests de CI se basan en una noción restringida de la inteligencia. ya que no se tiene en cuenta la amplia gama de habilidades y destrezas más decisivas para la vida que no son medidas por el CI. Este autor propone dos habilidades no contempladas en las aptitudes de la inteligencia clásica: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. La inteligencia interpersonal es definida como la capacidad para comprender el estado de humor y el estado mental de los demás y de actuar en consecuencia con esa comprensión. La inteligencia intrapersonal es la habilidad para comprender el estado de humor y los sentimientos de uno mismo y actuar en consecuencia.

Mayer, Salovey, y Caruso (2000), los psicólogos pioneros en el tema y que con más seriedad han abordado el concepto, explican este entusiasmo por el hecho de que la Inteligencia Emocional estaría en la intersección de dos de las principales zonas de tensión del pensamiento occidental: aquella que existe entre la razón y las emociones. Basta hojar cualquier libro de Psicología general o básica para darse cuenta de que, desde el siglo XIX, el psiquismo y la mente humana han sido estructurados en tres partes bien diferenciadas: la cognición,

la motivación y la emoción. Para muchos, incluidos los científicos, la emoción y la cognición (inteligencia) son tan diferentes como el agua y el aceite y tan poco fáciles de mezclar. Mayer et al. (2000) describen como esta contradicción u oposición entre la razón (cognición, inteligencia) y lo irracional (emociones) comenzó con el movimiento estoico de la antigua Grecia, que consideraba los estados afectivos, impulsos, miedos y deseos como algo demasiado individualista y único y centrado en el yo para ser considerado fiable y digno de tomar en consideración como guía de comportamiento. Para los autores antes citados este pensamiento impregnó gran parte de la concepción cristiana del mundo, su disciplina, sus ritos, lo que finalmente desembocó en el desarrollo de una serie de concepciones morales y sociales que se incrustaron con fuerza en el pensamiento occidental. Sin embargo, se produce un vuelco en la secular oposición entre la cognición y la emoción debido al movimiento romántico europeo de finales del siglo XVIII, en donde artistas de todos los ámbitos enfatizaban cómo el pensamiento intuitivo (que incluye las emociones) podía facilitar una comprensión sobre la vida que la lógica no permitía. Posteriormente esta tendencia culminó en los años 60 del siglo pasado, con los movimientos sociales y políticos en rebeldía contra las fuerzas del racionalismo representadas por los distintos gobiernos y con el movimiento humanista en Psicología, que enfatizaba la autorrealización, el sentirse bien con uno mismo, el experimentar las emociones directamente y el crecimiento emocional. Para Mayer et al. (2000) la amplia popularidad y aceptación del concepto de la Inteligencia Emocional se ha debido a la lucha en el campo psicológico entre las corrientes igualitarias y elitistas. El CI (cociente intelectual) que mide la inteligencia entendida, básicamente, como capacidad de razonamiento abstracto, simboliza el enfoque elitista de la psicología. Herrnstein y Murray (1994) constituyen un buen ejemplo de defensores de la corriente elitista: en su libro *The Bell Curve* defienden que el CI es el mejor predictor de la estratificación social americana, por encima de otros predictores como la clase social de origen o el estatus social, y que lo seguirá siendo en el futuro con el peligro de una sociedad cada vez más separada y dividida entre una élite intelectual y social, con control absoluto, y el resto de la sociedad con bajo CI. En el lado contrario se encontraría Goleman con su visión de la Inteligencia Emocional como factor decisivo para el éxito vital y profesional y que, además, puede “adquirirse” y modificarse, es decir, está al alcance de todos los que quieran optimizar su Inteligencia Emocional.

El concepto de inteligencia emocional debería de ser muy útil para ayudar a los asesores y orientadores profesionales para optimizar la toma de decisiones de la carrera de sus asesorados así como para mejorar las predicciones del rendimiento en la selección del personal,

la promoción y la formación del personal en las organizaciones. Sin embargo, son muchas las dificultades que se presentan para que este constructo pueda ser utilizado de manera efectiva para tales fines. Las líneas siguientes quieren ser una especie de “aviso a navegantes” con el propósito de matizar unas expectativas que, aún siendo razonables, no deben de sobrepasar los límites definidos por la teoría y la comprobación empírica.

Dificultades y limitaciones en la relación IE y el asesoramiento vocacional y profesional.

No son pocas las dificultades que plantea la incorporación del constructo de la inteligencia emocional al mundo de la psicología y del asesoramiento vocacional y profesional. La mayoría de ellas se derivan de la relativa inmadurez del concepto y de su medida. No podemos olvidar que estamos tratando de aplicar al campo del asesoramiento un constructo muy reciente, entendido de forma bastante diferente, cristalizado en diferentes modelos, necesitado aún de evidencias empíricas que demuestren sus supuestos teóricos y de suficiente validez de sus instrumentos de medida. A ello vamos a dedicar el resto de nuestro trabajo.

Los problemas del concepto

No podemos pasar por alto las debilidades fundamentales del concepto o los problemas con su medida. Salovey (2005), al hablar de los problemas de definición de la IE, declara que “en este punto es bastante tedioso el puntualizar que lo que llamamos inteligencia emocional varía considerablemente de investigador a investigador” (p. 267). En las definiciones de la Inteligencia Emocional se suelen distinguir los llamados “modelo de habilidad” y los denominados “modelos mixtos” (Mayer et al. 2000). El modelo de habilidad es más restrictivo. Ha sido propuesto por Salovey y Mayer (1990) y parece abrir perspectivas más prometedoras en términos de investigación y aplicación al mundo del trabajo y de la educación. En cambio, en los modelos mixtos (modelos de Goleman o de Bar-On) podemos constatar que las numerosas capacidades o competencias “emocionales”, que se dicen componen el constructo de la IE, tienen finalmente poco o nada que ver con las emociones o la inteligencia (por ejemplo: la motivación, la flexibilidad, el optimismo, la capacidad de resolución de problemas, etc.). Si la Inteligencia Emocional no se refiere exclusivamente a las emociones ni a la inteligencia habría que preguntarse a qué se refiere. Sternberg (1999) se hace esta pregunta. Según él, Goleman (1998) combina un amplio y variado conjunto de competencias, de rasgos de personalidad, de motivaciones y de características emocionales bajo un término “sombri-

lla” o “cubrelo todo” y al calificarlo de inteligencia va más allá de las definiciones más laxistas de inteligencia y desemboca en una concepción que reagrupa todo aquello que es importante más allá del cociente intelectual. Si hablamos de inteligencia emocional, por pura lógica, no deberíamos calificar de Inteligencia Emocional sino a aquello que pertenece o se fundamenta a la vez en la inteligencia y en el dominio emocional. Pero muchas deficiones no se atienen a esta condición por absurdo que parezca. Para Mignonac, Herrbach y Gond (2003) la inteligencia emocional debe reflejar un rendimiento mental y no disposiciones comportamentales y, además, describir un conjunto homogéneo de capacidades correlacionadas, pero distintas de otras formas de inteligencia ya identificadas.

Los problemas de la medida

Tres enfoques metodológicos han sido contemplados para medir la inteligencia emocional y cada uno de ellos plantean un cierto número de ventajas e inconvenientes: el enfoque autoevaluativo, la evaluación externa o de 360° y las medidas de habilidad basadas en tareas de ejecución. Todas ellas tienen sus puntos fuertes y débiles, pero todas tienen en común el presentar aún serios problemas de validez y fiabilidad.

a) Enfoque autoevaluativo: los autoinformes: El enfoque autoevaluativo consiste en pedir a los individuos que se pronuncien sobre una lista de ítems descriptivos indicando qué medida o intensidad le corresponde. La ventaja de las medidas autoevaluativas es que son fáciles de aplicar y baratas en tiempo y economía. Pero aunque ellas están bien adaptadas y estudiadas para medir rasgos de personalidad o conceptos del yo, se puede cuestionar la pertinencia de este método para evaluar las capacidades reales ya que son propensos al sesgo de la deseabilidad social. La mayoría de las medidas de la IE son medidas de autoinforme: el TMMS-48 (Salovey, Mayer, Godman y Palfai), el Schutte Self Report Inventory (SSRI), el Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) y el Emotional Competence Inventory (ECI) de Goleman.

b) La evaluación externa o de 360°: Las principales medidas de autoevaluación de la IE (ECI de Goleman, EQ-i de Bar-On) se combinan con medidas de evaluación externa. Con estas medidas son más susceptibles para percibir ciertas competencias sociales visibles de los individuos como la sociabilidad o la locuacidad. Sin embargo, también presentan problemas: existen muchas posibilidades de sesgos (sobre todo cuando se aplican en el mundo empresa-

rial, efecto halo, influencia de la apariencia o de género, sin hablar de las influencias de relaciones afectivas entre los individuos (positivas o negativas).

c) La medida objetiva de las capacidades basadas en tareas de ejecución: Otra manera de medir la Inteligencia Emocional consiste en evaluar las capacidades reales de los sujetos mediante medidas de rendimiento “objetivo” comparables a las utilizadas en los test de Cociente Intelectual. Este es el caso del test MEIS de Mayer y Salovey, después modificado y rebautizado como MSCEIT (Mayer- Salovey- Caruso- Emotional Intelligence Test). El problema de este test, considerado objetivo y de habilidad (como los tests de inteligencia clásicos), es que las respuestas deben de poder ser evaluadas como más o menos correctas. Y ¿quién decide en un dominio tan aparentemente subjetivo como el emocional la corrección de una respuesta?. Los autores han recurrido al método del consenso general de los testados para responder a la cuestión. En otras palabras: la mayoría tiene la razón, es decir, la respuesta que da la mayoría es la respuesta correcta. Pero los mismos autores afirman: “el grupo, por supuesto, puede estar equivocado. Por esta razón, es importante examinar posibles alternativas para tal procedimiento de puntuación”(Mayer, Salovey y Caruso, 2004, p. 200). Una de estas alternativas es la utilización de expertos en el dominio de las emociones (psicólogos investigadores o clínicos) para juzgar cuáles son las respuestas correctas del test. El problema reside en que no coinciden totalmente las respuestas de los dos sistemas de puntuación, aunque existe una alta correlación entre ellas.

Un problema añadido es el de las intercorrelaciones entre las medidas de la inteligencia emocional basadas en los tres enfoques anteriores (Salovey, 2005). Brackett y Mayer (2003) encontraron correlaciones que oscilaban entre el .20 y el .30 entre el total de las puntuaciones del Bar-on Emocional Quotient Inventory (inventario de autoinforme) y el Mayer-Salovey- Caruso emocional Intellience Test (MSCEIT) que es un test de habilidad basado en tareas de ejecución. Esto puede llevarnos a plantearnos la cuestión de si todas las medidas de la inteligencia emocional miden el mismo constructo o tienen la misma validez.

Los problemas en la validez predictiva de la Inteligencia Emocional (IE) sobre el éxito y rendimiento profesional

La mayor parte del interés actual que se dedica a la IE en ambientes ocupacionales surge del deseo de explicar los logros diferenciales del éxito ocupacional que no pueden ser

explicados de manera adecuada sólo por el Cociente Intelectual Sin embargo, la evaluación de la IE sólo merece la pena en la medida en que nos proporcione información adicional a la proporcionada por la medición de los constructos ya establecidos de habilidades (inteligencia) y de rasgos (personalidad). Por ello las medidas de IE deberían de mostrar no sólo validez predictiva y de criterio sino también validez discriminante o incremental, respecto a los tests ya existentes de inteligencia y personalidad (Zeiner, Matthews y Roberts, 2004). Muchas de las afirmaciones sobre la validez predictiva de la IE respecto al rendimiento y éxito profesional son anecdóticas, poco originales (Dulewicz & Higgs, 1999, 2000) y, hasta la fecha, pocas han sido comprobadas o demostradas, ese decir, que existe poca evidencia empírica que fundamente dichas afirmaciones (Jordan, Ashkanasy, y Härtell, 2002; Mayer, 1999). Ejemplo de afirmación sensacionalista no demostrada fue la frase de Gibbs en el artículo del Time que ayudó a popularizar la Inteligencia Emocional. Gibbs (1995) escribió: “En el mundo de las corporaciones (de la empresa) ...el IQ (Cociente Intelectual) consigue que usted sea empleado pero el EQ (cociente emocional) consigue que usted sea promocionado (ascendido)” (p. 59). Watkin (2000) sugiere, sin soporte empírico, que “ el uso de la IE en las decisiones de selección o reclutamiento de personal conduce o lleva a tasas de éxito del 90 por ciento... lo que distingue a los que mejor rinden en cada campo, en cada sector de la industria, no es el IQ o la maestría técnica, , es la inteligencia emocional (p.91). De manera similar, Goleman (1995) afirmaba, en una investigación sobre 500 empresas del Hay Group, que la inteligencia emocional daba cuenta de más del 85 por ciento del rendimiento sobresaliente de los líderes más destacados. Igualmente, mantiene que inteligencia emocional podría ser dos veces más importante que el Cociente Intelectual o las competencias técnicas en la predicción del éxito en el trabajo (Goleman, 1998, p.31). Pero hay que reseñar que Goleman es incapaz de citar datos empíricos que confirmen el nexo causal entre la inteligencia emocional y cualquiera de los supuestos efectos positivos. Muy al contrario, las correlaciones entre los dos conjuntos (inteligencia emocional y rendimiento laboral) son muchas veces muy débiles, no significativas y, a veces inversas. Además, cuando existen, el problema de la validez incremental de la inteligencia emocional, es decir, su capacidad predictiva (después de haber tenido en cuenta las capacidades cognitivas y los rasgos de personalidad tradicionalmente utilizados) se cuestiona fuertemente. Salovey (2005) exclama: “Pero se me cae el alma a los pies cuando leo en la prensa popular citas de investigadores, que deberían tener más conocimiento, que proclaman que la inteligencia emocional es la variable más importante para predecir el éxito; que da cuenta del 80% o 85% o 90% del rendimiento o resultados de una persona en los negocios, en el matrimonio, o en la vida en general; que es el único determinante de toda felicidad y

dicha; que es totalmente aprendida; que es una ventaja en cualquier dominio de la vida; o que al enseñarla en nuestras escuelas eliminaremos los embarazos no deseados, el consumo de drogas, o cualquier clase de males sociales. Pero esto no es tan simple. La inteligencia emocional es importante, seguro, pero no es un remedio mágico para todo” (p. 271).

Algunas investigaciones (Newsomew, Day y Catano, 2000) muestran cómo la inteligencia emocional no aporta ninguna contribución suplementaria en relación con la personalidad y la inteligencia cognitiva. Por ello es necesario poder aclarar el valor o la capacidad predictiva de la IE sobre factores tan importantes en el desarrollo de la carrera como el rendimiento, la satisfacción laboral, en definitiva sobre el éxito profesional. Si seguimos utilizando la teoría del ajuste, debemos de poder definir si la IE es una habilidad necesaria para todas las profesiones o sólo para algunas y en qué grado. Por ejemplo, para Mayer et al. (2000), los hallazgos obtenidos con el MSCEIT indicant la complejidad que podemos encontrar cuando examinamos la IE en las Organizaciones. En aquellas carreras o tramos de carreras en las que la IE no parece ser importante o necesaria, incluso podemos observar que disminuye conforme avanzamos en la pirámide de la organización (Collins, 2001). También indican que la relación con los clientes puede ser favorablemente influenciada por la IE. Quizás la IE es más importante para los trabajadores que tengan una relación directa con los clientes. Falta por aclarar y determinar las profesiones en las que un alto grado de IE es indispensable para el éxito y las que no lo exigen. Caruso, Mayer y Salovey (2002), en una investigación planificada para medir la correlación entre la IE, medida mediante el MSCEIT, y diversas escalas de personalidad, dedujeron que las personas con altas puntuaciones en IE (como una habilidad) tenían una mayor probabilidad de preferir ocupaciones de tipo social. Las puntuaciones de la totalidad de las escalas del MSCEIT correlacionaban de manera significativa ($r = .15$), con las puntuaciones de la escala Social de Holland, siendo las subescala Uso de las Emociones ($r = .20$) y Manejo de las Emociones ($r = .16$), las que obtenían mayores índices de correlación. Por otra parte, la escala Emprendedor correlaciona también de manera significativa aunque con coeficiente negativo ($r = -.17$) con las puntuaciones totales del MSCEIT, destacando la correlación negativa de la subescala Entendimiento de las Emociones con el Tipo Emprendedor ($r = -.20$). Para el resto de subescalas del SDS de Holland no se obtuvo ninguna relación significativa. ¿Qué conclusiones se pueden deducir de lo anterior?. Aparte de la intención de los autores de demostrar el no solapamiento de su constructo IE con el de la personalidad (la mayoría de correlaciones no son significativas), parece un poco sorprendente que la IE sea una característica que sólo correlacione con el Tipo Social de Holland, e incluso sorprende

aún más que exista una correlación negativa con el Tipo Emprendedor. ¿Significa esto que los políticos, empresarios, vendedores, etc., no necesitan de la IE en su trabajo?. Sea cual fuese la repuesta sería necesario estudiar la influencia o peso de la IE en todas las profesiones (o al menos en todos y cada uno de los grandes grupos vocacionales) de cara al juste o éxito profesional. Pero creo que todo está aún por hacer. Mientras no hagamos este trabajo de poco nos podrá ayudar el constructo IE en nuestro asesoramiento vocacional, al menos en el aspecto de una ayuda técnica en la elección vocacional.

Problemas sobre el desarrollo de la IE

Mayer y Salovey son muy prudentes acerca de la cuestión sobre el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Para ellos, cada individuo posee una aptitud de comprender y utilizar la información sobre las emociones. Una parte sería innata y la otra el resultado de la experiencia y la vida. Esta parte podría ser objeto de mejora bajo los efectos del esfuerzo, de la práctica o de la experiencia. Según ellos, es posible enseñar a la gente un vocabulario de emociones, de las diferentes causas que las producen y de sus consecuencias. Es igualmente posible ayudar a que uno reconozca mejor las emociones en los otros o en su interior Cobb y Mayer, 2000). Pero la adquisición de tales saberes y/o el saber hacer no se acompaña forzosamente de un aumento de la inteligencia emocional (Mignonac, Herrbach y Gond, 2003).

Mayer, Salovey y Caruso (2004) afirman que “ hemos especulado o supuesto que la IE es una capacidad relativamente estable, mientras que el conocimiento emocional, la clase de información sobre la que la IE opera, es relativamente fácil de adquirir y enseñar “(p.209). Esto ya nos indica que existen pocas evidencias empíricas de tal afirmación. Los autores sólo nos informan de dos investigaciones en las que ha intentado enseñar o incrementar la IE pero desgraciadamente, en ambas, se dedujo una pequeña o nula influencia del entrenamiento en el conocimiento emocional sobre los resultados deseados en dichos estudios (Forrey, 2000; Stephenson, 2003). Por ello declaran que “está mas que justificada una más completa investigación es este área” (Mayer et al., 2004, p.209). Salovey (2005) afirma: “Necesitamos mejores estudios sobre la eficacia de las intervenciones diseñadas para mejorar las competencias inherentes a la inteligencia emocional ...me refiero a la clase del experimento controlado con asignación al azar para una intervención bien especificada sobre la inteligencia emocional o para un grupo de comparación que presente una alternativa creible, con un seguimiento poste-

rior temporal de al menos varios meses... esta es la clase de evaluación que necesitamos para convencer a los escépticos ...”(p. 271).

La noción de Inteligencia Emocional no tiene interés para los orientadores profesionales, especialistas en Recursos Humanos o gestores empresariales a no ser que ella pueda ser “trabajada”, es decir, enriquecida, completada o reforzada en aspectos que se consideran pertinentes respecto al comportamiento organizacional, ya sea del rendimiento individual o del rendimiento colectivo. Pero hay que indicar que existen muchas dudas sobre tal posibilidad y los datos empíricos sobre tal realidad son casi inexistentes (Mignonac, Herrbach y Gond, 2003).

La diversidad de los enfoques y conceptos sobre qué sea la IE también repercute en la visión sobre las posibilidades de intervención sobre o la enseñanza de la información emocional, en suma sobre la mejora de la IE. Los defensores del modelo mixto defienden a ultranza tal posibilidad (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). Cherniss y Adler (2000) han editado un libro dedicado por entero a tal fin *Promocionando la Inteligencia Emocional en las Organizaciones*. El libro habla de 19 competencias que podrían ser objeto de mejora. Pero la mayoría de ellas no tienen apenas una dimensión emocional subyacente. Otras apenas tienen que ver con la inteligencia. En resumen, se trata de un libro que nos habla de intervenciones en el desarrollo personal en su sentido más amplio pero que poco tiene que ver con el mundo emocional de los sujetos y mucho menos con su inteligencia emocional (Mignonac, Herrbach y Gond, 2003).

Conclusiones.

Pensamos que en el presente los modelos de la inteligencia emocional no son de mucha ayuda a quienes trabajan en los ámbitos aplicados de la Psicología Clínica, Educativa, Organizacional o Vocacional. Es necesario establecer mejor el constructo y sus medidas antes de conducir intervenciones en dichas áreas. La inteligencia emocional continúa siendo un concepto todavía mal definido, particularmente difícil de medir, su relación con la conducta vocacional, con la elección vocacional o con el rendimiento en el trabajo no está rigurosamente establecida, y no conocemos realmente sus posibilidades de desarrollo en el individuo y por lo tanto la posible eficacia de los programas de intervención. Quizás el modelo de “habilidad” propuesto por Mayer y Salovey nos puede parecer hoy como el esquema de análisis y medida

más riguroso, pero los mismos autores nos previenen sobre el riesgo de aplicaciones prácticas de un modelo que aún necesita de muchas comprobaciones empíricas. Dicen Mignonac, Herrbach y Gond (2003): “Hoy día parece que es prematuro hacer de la inteligencia emocional una herramienta con finalidad de gestión empresarial. Esta afirmación está en contra de los manuales de utilización y de los discursos comerciales de sociedades de consulting o formación que proponen la utilización de la Inteligencia Emocional para la selección de personal, la evaluación, la gestión de las carreras, la formación, el desarrollo del liderazgo, etc. De todas formas conviene recordar que se trata de métodos de selección y evaluación que son, en su mayor parte, útiles de detección de competencias (test clásicos de personalidad, repertorio de comportamientos idóneos...) rebautizados hoy como competencias emocionales a fin de prestarles una especie de aura mágica que rodea a los sujetos” (pag. 96).

A una conclusión parecida hemos llegado después de un amplio recorrido por la literatura existente en el ámbito de la IE. Por eso se ha colocado en el título las palabras “usos y abusos” en las aplicaciones de la IE en el campo de la Orientación. Poseemos aún pocos datos sobre la socialización de la IE como una aptitud básica, de los posibles factores que pueden influir en su desarrollo (biología, temperamento, prácticas de crianza, escolarización...), sobre cómo discernir los efectos de la herencia y del ambiente sobre la IE, etc. Todo ello hace que debamos de ser extremadamente prudentes en nuestra práctica hasta que el tiempo y las futuras investigaciones faciliten el camino.

Referencias.

- Averill, J. R. y More, T. A. (1993). Happiness. En M. Lewis & J. M. Havilan (Eds.), *Handbook of Emotion* (pp. 617-629). New York: Guilford.
- Bechara, A., Tranel, D. y Damasio, A. R. (2000). Poor judgment in spite of high intellect. En R. Bar-On & J. D. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*, (pp. 192-214). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bordin, E. S., Nachman, B. y Segal, S. J. (1963). An articulated framework for vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, 10, 106-116.
- Bordin, E. S. (1990). Psychodynamic models of career choice and satisfaction. En D. Brown y D. Brooks (eds.), *Career choice and development. Applying theory to practice*, (pp. 102-144). San Francisco: Jossey Bass.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager*. New York: Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E, 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. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*. 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.
- Caruso, D., Mayer, J. y Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure as Emotional Intelligence to Personality. *Journal of Personality Assessment*, 79, 306-320.
- Cherniss, C. y Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations*, ASTD.
- Cobb, C. D., y Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the research says. *Educational Leadership*, November 2000.
- Collins, V. L. (2001). *Emotional Intelligence and leadership success*. Tesis Doctoral. University of Nebraska at Lincoln.
- Cooper, R y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ*. London: Orion Books.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Dawis, R. V., y Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dulewicz, V. y Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed?, *Leadership & Organizational Development Journal*, 20, 242-252.

- Dulewicz, V. y Higgs, M. (2000). Emotional intelligence: a review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 341-372.
- Emmerling, R. J. y Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and the career choice process. *Journal of Career Assessment*, 11, 153-167.
- Epstein, S. (1993). Emotion and self-theory. En M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotion* (pp. 313-326). New Cork: Guilford.
- Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking: The key to emotional intelligence*, Wesport, CT: Praeger.
- Forrey, J. S. (2000). *The effect of Biblically based peer counselor training on emotional intelligence*. Disertación no publicada, Trinity Evangelical Divinity School, Deerfield, IL.
- Fuqua, D. R., Seaworth, T. B. y Newman, J. L. (1987). The relationship of career indecision and anxiety: A multivariate examination. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 175-186.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gibbs (1995, Octubre 2). The EQ factor. *Time*, 146(14), 60-68.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*: New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Herrnstein, R. J. & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class in American life*. New York: Free Press.
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M. y Härtell, C. E. J. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review*, 27, 361-372.
- Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275-288.
- Kidd, J. M. (2004). Emotion in career context: Challenges for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 441-454.
- Kotter, J. P. (1982). *The general manager*. New York: Free Press
- Mayer, J. D.(1999). Emotional intelligence: popular or scientific psychology? *APA Monitor*, 30, 50-51.
- Mayer, J. D., Dipaolo, M. 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., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mignonac, K., Herrbach, O. y Gond, J. P (2003). L'Intelligence émotionnelle en questions. *La Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion*, 38, 83- 97.
- Newsomew, S., Day, A. L. & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Hought Hifflin
- Poon, J. M. L. (2004). Career commitment and career success: moderating role of emotion perception. *Career Development International*, 9, 374-390.
- Roe, A. (1956). *Psychology of occupations*. New Cork: Wiley.
- Salovey, P. (2005). Epilogue: The agenda for future research. En F. Sala (ed.), *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work: Current research evidence and groups*. (pp. 267-273). Malwah, UN: Lawrence Erlbaum.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and personality*, 9, 185-211.
- Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Stephenson, S. F. (2003). *Teaching emotional intelligence in elementary school: The effectiveness of a specialized curriculum*. Senior honor thesis. Whitman College, Chico, CA.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). Review of D. Goleman, "Working with emotional intelligence", *Personnel Psychology*, 52, 780-783.
- Young, R. A. y Valach, L. (1996). Interpretation and action in career counseling. En M. L. Savickas & W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Young, R. A., Valach, L. y Collin, A. (1996). A contextual explanation of careers. En D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 371-399.
- Watkin, C. (2000). Developing emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 2, 89-92.