

Inteligencia emocional: orígenes y evolución del constructo desde la psicología a la educación

Emotional Intelligence: Origins and Evolution of the Construct from Psychology to Education

Everardo Ruiz Miranda*

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora (SEC)

Dorian Ruiz Miranda**

Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)

Resumen

El presente artículo desarrolla una revisión narrativa de literatura con orientación crítica e histórica sobre el constructo Inteligencia Emocional (IE), con el propósito de analizar su evolución conceptual, sus principales modelos teóricos y sus ámbitos de aplicación. A partir de las limitaciones de los enfoques tradicionales de la inteligencia, centrados en el Coeficiente Intelectual (CI), se examina cómo la IE fue considerada una noción integradora entre la psicología, la neurociencia y la educación. Se revisan tres modelos relevantes: el modelo de habilidades de Salovey y Mayer, el modelo de competencias de Goleman y el modelo mixto de Bar-On, junto con sus principales enfoques de evaluación. La literatura revisada sugiere que la IE constituye un constructo relevante en ámbitos como el rendimiento académico, el liderazgo laboral y el bienestar mental, aunque persisten desafíos metodológicos relacionados con la delimitación conceptual y la estandarización de sus instrumentos de medida. Finalmente, se analizan vertientes recientes, como su estudio en entornos digitales y su pertinencia en contextos de crisis, al tiempo que se destaca su importancia para la comprensión del comportamiento humano y para el diseño de intervenciones orientadas al bienestar individual y social.

Palabras clave:

Inteligencia emocional, modelos teóricos, aprendizaje socioemocional

* Correo electrónico: ruizm.everardo@docente.sonora.edu.mx | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3949-3979>

** Correo electrónico: dorian.ruiz113414@potros.itson.edu.mx | ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-8197-5340>

Abstract

This article presents a narrative literature review with a critical and historical orientation on the construct of emotional intelligence (EI), with the aim of analyzing its conceptual evolution, its main theoretical models, and its fields of application. Based on the limitations of traditional approaches to intelligence centered on intelligence quotient (IQ), the paper examines how EI emerged as a concept integrating psychology, neuroscience, and education. Three relevant models are reviewed: the skills model proposed by Salovey and Mayer, Goleman's competency model, and Bar-On's mixed model, together with their main assessment approaches. The reviewed literature suggests that EI is a relevant construct in areas such as academic performance, workplace leadership, and mental well-being, although methodological challenges remain, particularly regarding conceptual delimitation and the standardization of measurement instruments. Finally, recent trends are discussed, including EI in digital environments and its relevance in contexts of crisis, highlighting its importance for understanding human behavior and for the design of interventions aimed at individual and social well-being.

Keywords:

Emotional intelligence, theoretical models, social-emotional learning

INTRODUCCIÓN

Recientemente, la investigación científica en torno a la inteligencia ha experimentado un cambio radical, pasando de una posición restrictiva –que solo considera capacidades cognitivas– a planteamientos más integradores donde la dimensión emocional tiene un papel crucial en el desarrollo. Esta transformación de paradigmas se debe a las crecientes pruebas que demuestran cuán esenciales son las capacidades emocionales para el crecimiento humano, el triunfo académico o un desempeño laboral óptimo (Brackett, & Rivers, 2014).

La inteligencia emocional (IE) emergió debido a las insuficiencias de los modelos clásicos en los que el Coeficiente Intelectual (CI) no fue capaz de explicar con suficiencia algunas cuestiones de vital importancia del desarrollo humano, a saber, la adaptación social, los procesos de toma de decisiones o la parte emocional (MacCann et al., 2020). Su desarrollo teórico se dio en un marco interdisciplinario y absorbió el influjo dominante de la psicología cognitiva, la neurociencia afectiva y la pedagogía, creciendo hasta convertirse en un modelo clave para entender la complejidad del comportamiento humano.

La actual pertinencia de la IE se refleja en su notable nivel de aplicabilidad en ámbitos diversos: educativo, donde los programas centrados en el aprendizaje socioemocional están asociados con efectos positivos en rendimiento académico y mejora de la convivencia escolar (Durlak et al., 2011); organizacional, donde la IE ha sido señala-

da como un predictor del liderazgo efectivo y de la construcción de climas laborales positivos (Goleman, 1998); o en el ámbito de la salud, donde se ha asociado con un papel protector frente a la aparición de trastornos emocionales (Schutte et al., 2007). No obstante, los beneficios referidos de la IE y la formulación de programas fundamentados en sus modelos explicativos han tenido importantes y notables dificultades para su implementación. Por ejemplo, persiste la necesidad de una mayor precisión en la medida de este constructo, así como la necesidad de realizar adaptaciones contextuales a las intervenciones planteadas hasta el momento.

Este artículo tiene como objetivo analizar el desarrollo histórico del constructo IE, al examinar sus fundamentos teóricos, evolución conceptual y aplicaciones prácticas. A través de la realización del análisis crítico, se plantean los siguientes objetivos:

1. Identificar los hitos clave en la formulación del concepto.
2. Discutir los principales modelos teóricos y sus implicaciones.
3. Evaluar el impacto de la IE en distintos ámbitos aplicados.
4. Señalar los desafíos actuales y futuras direcciones de investigación.

El análisis se fundamenta en una revisión narrativa de literatura con orientación crítica e histórica, centrada en aportaciones teóricas y empíricas relevantes para comprender tanto los alcances como las limitaciones del constructo. Esta estrategia permite reconstruir su evolución conceptual, contrastar sus principales modelos explicativos y revisar sus aplicaciones en distintos ámbitos, con especial atención en el campo educativo.

La relevancia de este trabajo radica en que permite resumir años de investigación en torno a la IE, y brindar, a su vez, una perspectiva actual que puede contribuir a la aplicación profesional como a futuras exploraciones investigativas. El artículo, pues, persigue contribuir al debate académico respecto al desarrollo de competencias emocionales, al integrar en una perspectiva analítica los principales antecedentes, modelos, aplicaciones y debates que han configurado la IE como uno de los referentes del bienestar individual y social en el siglo XXI.

La aportación de este artículo radica en una síntesis analítica del desarrollo de la IE que no se limita a reseñar autorías y modelos, sino que reorganiza la literatura desde una perspectiva histórico-conceptual para mostrar los desplazamientos del constructo, sus tensiones epistemológicas y sus implicaciones educativas. A partir de esta revisión, se comparan sus principales marcos teóricos, se distinguen sus estrategias de evaluación y se identifican desafíos persistentes relacionados con su delimitación conceptual, su validez y su aplicación en contextos contemporáneos. De esta manera, el trabajo ofrece una lectura integradora del campo con la intención de fortalecer la discusión académica y orientar futuras líneas de investigación.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa con orientación crítica e histórica, cuya pertinencia viene del propósito central, no de estimar un tamaño de efecto ni agotar toda la producción disponible, sino de reconstruir la evolución de un constructo, contrastar enfoques teóricos e identificar debates conceptuales y aplicaciones relevantes. En consecuencia, el manuscrito no se presenta como una revisión sistemática en sentido estricto, sino como una síntesis analítica de literatura especializada, ya que las revisiones narrativas resultan útiles en demasía cuando se busca ofrecer una visión interpretativa, amplia e históricamente situada de un campo de estudio, más que una agregación exhaustiva de evidencia homogénea (Ferrari, 2015; Snyder, 2019).

La localización de fuentes se apoyó principalmente en PsycINFO, Scopus y Web of Science. Además, se realizó una búsqueda retrospectiva en las referencias de textos seminales con el fin de recuperar antecedentes indispensables para comprender la genealogía del constructo. Se utilizaron combinaciones de descriptores en español e inglés, entre ellos: inteligencia emocional, *emotional intelligence*, *social intelligence*, *trait emotional intelligence*, *ability emotional intelligence*, *social-emotional learning*, *academic performance*, *leadership* y *mental health*.

Para la delimitación del corpus se consideraron dos ventanas complementarias. La primera incluyó antecedentes clásicos imprescindibles para la reconstrucción histórica del concepto, publicados entre 1920 y 1989. La segunda priorizó textos publicados entre 1990 y 2024, periodo en el que se formalizó el constructo de IE y se ampliaron sus aplicaciones empíricas. Se privilegiaron artículos arbitrados, libros seminales, capítulos de referencia y metaanálisis con clara relevancia para alguno de los tres ejes del estudio: desarrollo histórico, modelos teóricos y ámbitos de aplicación.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: a) trabajos reconocidos como referencias fundacionales o de alto impacto en el campo; b) estudios teóricos o empíricos directamente relacionados con la definición, medición o aplicación de la IE; c) publicaciones en español o inglés; y d) documentos útiles para comparar perspectivas de habilidad, rasgo o modelos mixtos. Se excluyeron textos de divulgación sin sustento académico, documentos duplicados, publicaciones cuyo contenido fuera tangencial al constructo y trabajos que utilizan el término de manera genérica, sin desarrollo conceptual o empírico suficiente. El corpus analítico-temático quedó conformado por 40 referencias especializadas en IE, seleccionadas conforme a dichos criterios.

Las fuentes del corpus temático fueron organizadas mediante una matriz de lectura en tres ejes: 1) antecedentes históricos y ampliación del concepto de inteligencia; 2) modelos teóricos y estrategias de medición; y 3) aplicaciones en educación, organizaciones y salud. Adicionalmente, se incorporaron algunas referencias de apoyo metodológico y contextual, no incluidas en el corpus temático, con el fin de fundamentar la elección de la revisión narrativa y respaldar ejemplos específicos discuti-

dos en el manuscrito. Los hallazgos que se presentan, por tanto, deben leerse como una síntesis crítica de literatura y no como una verificación exhaustiva de todos los estudios disponibles.

El análisis comparativo de los principales modelos de IE se realizó a partir de cuatro dimensiones: definición del constructo, componentes principales, instrumentos de medida y fundamentos epistemológicos. Asimismo, la revisión de sus aplicaciones se organizó en tres ámbitos recurrentes en la literatura: educación, organizaciones y salud. Esta estrategia permitió articular los hallazgos históricos, teóricos y aplicados en una síntesis coherente del desarrollo del campo.

Análisis y síntesis de la literatura

Fase fundacional: de la psicometría a las críticas al CI

Los hallazgos de la revisión se presentan en tres planos complementarios: los antecedentes históricos y la ampliación del concepto de inteligencia, la consolidación teórica del constructo y sus principales modelos explicativos, así como las aplicaciones contemporáneas de la IE en distintos ámbitos.

Entender la inteligencia ha sido un asunto crucial en la psicología desde finales del siglo XIX, momento en el que surgieron las primeras teorías científicas, orientadas a determinar y evaluar esta singular habilidad humana. Durante las primeras fases, se trató la inteligencia desde un enfoque meramente cognitivo, enfocándose en la valoración de capacidades mentales mediante exámenes psicométricos que evalúan capacidades como el pensamiento lógico, la memoria y la interpretación verbal. Este modelo originó la idea del Cociente Intelectual (CI), que se transformó en el principal indicador de la capacidad intelectual de un individuo.

Francis Galton fue uno de los pioneros en investigar las variaciones individuales en las habilidades mentales. Propuso que la inteligencia poseía un elemento hereditario y que se podía evaluar a través de técnicas estadísticas (Trujillo, & Rivas, 2005). En 1905, Alfred Binet y Théodore Simon crearon el primer examen de inteligencia diseñado específicamente para detectar a infantes con problemas académicos. Este examen presentó la noción de “edad mental” y estableció los fundamentos para la evaluación sistemática de la inteligencia en entornos educativos (Fernández Rodríguez, 2013). En 1916, Lewis Terman modificó y normalizó este examen en Estados Unidos con el nombre de Escala Stanford-Binet, así se consolidó el uso del CI como un indicador universal para medir el desempeño intelectual.

La teoría psicométrica se estableció con la propuesta bifactorial de Charles Spearman en 1904, que introdujo la noción de “factor g” o inteligencia general. De acuerdo a Spearman, este elemento común afecta todas las actividades cognitivas, esta-

bleciendo el nivel intelectual global del individuo (Spearman, 1927). Sin embargo, esta visión fue objeto de crítica por otros teóricos que sugerían modelos más sofisticados y multifactoriales. Por ejemplo, L. L. Thurstone descartó la noción de un único factor general y sugirió en 1938 la presencia de “habilidades mentales primarias”, reconociendo al menos siete factores autónomos como la comprensión verbal, el pensamiento inductivo y la rapidez perceptiva (Thurstone, 1938). Por su parte, J. P. Guilford aportó esta visión con su modelo de la “estructura del intelecto”, cuando en 1950 propuso una clasificación tridimensional que incluía operaciones, contenidos y productos cognitivos, con un total de 120 factores independientes (Guilford, 1950).

A pesar de que dichos modelos se centraban principalmente en las capacidades cognitivas, diversos autores comenzaron a incorporar de manera creciente variables vinculadas con las habilidades sociales y emocionales en la explicación del comportamiento humano. De hecho, en 1920, Edward Thorndike introdujo el término “inteligencia social”, donde define esta inteligencia como la capacidad para comprender y gestionar las relaciones interpersonales. Así pues, este autor defendía que esta inteligencia social era necesaria para adaptarse al medio social y tener éxito en la vida, aunque también era consciente de las dificultades que surgían de su medición objetiva (Thorndike, 1920).

También se produjo un progreso notable relacionado con los trabajos de David Wechsler, quien ideó en el período de 1940 el test de Inteligencia para Adultos de Wechsler (WAIS). Wechsler defendió que la inteligencia no solamente debe entenderse en un sentido amplio y más general, sino que también debe observarse desde una visión inclusiva, que contemple las aptitudes intelectuales y las capacidades no cognitivas, como los elementos motivacionales o de motivación, la capacidad de perseverancia o insistencia y la posibilidad de la práctica de habilidades sociales. Dichos factores tienen una relación directa con el desarrollo de cada persona (Wechsler, 1943).

Esos primeros aportes crearon las bases para un concepto de inteligencia mayor, que fuese más allá de lo puramente cognitivo. Si bien durante gran parte del siglo XX la medida del CI se consolidó como principal criterio para medir la capacidad intelectual, las ideas de Thorndike y de Wechsler permitieron abrir la vía a poder valorar la influencia de las emociones y de las habilidades sociales en una comprensión más global del ser humano. Y esta mutación de la idea humana fue básica para poder plantear más tarde el concepto de IE.

La evolución de las teorías sobre lo que se entendía por inteligencia representó un cambio: de modelos que solo se centraban en el rendimiento cognitivo, a modelos más globales que apostaban por comprender el funcionamiento de los procesos mentales, al entrelazar cuestiones relacionadas con los factores emocionales y los factores sociales. Si bien, el enfoque tradicional psicométrico sirvió para la construcción de herramientas de evaluación objetiva, también evidenció ciertas limitaciones

al obviar aspectos que son esenciales para el funcionamiento humano vinculado a la adaptación, el aprendizaje y las relaciones interpersonales.

La fase precursora de la IE muestra la importancia de entender la inteligencia como un constructo dinámico y multidimensional. El descubrimiento inicial de las habilidades sociales y afectivas propició el punto de arranque teórico para el eventual desarrollo del concepto de IE, que sería entendido como la posibilidad de considerar los factores emocionales como motivos que explican el comportamiento humano y su impacto en los campos educativo, social y laboral.

Transición hacia la Inteligencia Emocional

Durante la segunda mitad del siglo XX, empezaron a producirse críticas y revisiones del concepto de inteligencia que cuestionaban la predominancia del CI como único parámetro para medir las capacidades cognitivas de un individuo. Las investigaciones en psicología cognitiva, en neurociencia y en psicología social mostraron que no se podía reducir la inteligencia a una sola capacidad, sino que había que entenderla como un conjunto de habilidades que guardaban cierta relación entre sí y que podrían influir en el comportamiento humano en diferentes contextos. Esta época, por tanto, fue importante para el perfilamiento de propuestas que incorporan aspectos emocionales y sociales al concepto de inteligencia.

Las críticas al CI, considerado como el único “indicador” de la inteligencia, comenzaron a surgir a raíz de estudios que implicaban la existencia de habilidades cognitivas diferenciadas y que no se reducían al factor g de Spearman. Robert Sternberg (1985) planteó otro modelo: la inteligencia debe ser medida en relación con su aplicación concreta y no sólo a través de las pruebas estandarizadas. A este respecto, en su teoría de la inteligencia triárquica, Sternberg planteó que la inteligencia se distribuía en tres dimensiones: analítica, creativa y práctica; destacaba como propias de la inteligencia otras habilidades, tales como la resolución de problemas o la adaptación al medio, con ello, generó un puente entre la cognición y las competencias propias de la vida.

La teoría de las inteligencias múltiples, presentada por Howard Gardner en 1983, puede ser considerada uno de los aportes más determinantes en el intento de hacer más amplio, más complejo, el concepto de inteligencia. Este autor desafió la visión tradicionalista de la inteligencia para dejar patente que no existe una sola capacidad intelectual general, sino que existen múltiples inteligencias que funcionan de manera independiente y que pueden aparecer en distintos campos del desarrollo humano. En su texto *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Gardner postula inicialmente siete tipos de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, espacial,

musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal) y extiende su modelo al incluir, posteriormente, la inteligencia naturalista y la inteligencia existencial.

Desde la conceptualización de la IE, Gardner propuso dos tipos de inteligencia que resultaron muy relevantes: la inteligencia interpersonal (es la que permite comprender y relacionarse con las demás personas) y la inteligencia intrapersonal (implica conocerse y regular las propias emociones). Estas dos inteligencias fueron la base sobre la que se desarrolló más tarde el concepto de IE, dado que enfatizaban la capacidad de regular emociones y las relaciones con las otras personas como formas diferentes de inteligencia, distintas de las capacidades lógico-matemáticas o lingüísticas que se valoraban en la educación tradicional.

De forma paralela, las investigaciones que se desarrollaron en el ámbito de la psicología social y la psicología cognitiva empezaron a poner de relieve el papel que juegan las emociones en los procesos de toma de decisiones y de resolución de problemas. Una de estas investigaciones fue la teoría de la prospectiva, elaborada por Daniel Kahneman y Amos Tversky (1979), en ella evidenciaron cómo las emociones influyen en las decisiones económicas y en la evaluación de los riesgos. En tanto, la evaluación cognitiva, formulada por Richard Lazarus (1984), intentó explicar cómo las emociones se producen no sólo como respuesta a algo que ocurre automáticamente, sino que también depende de la interpretación que las personas hagamos del contexto en el que nos encontramos. Todas estas investigaciones reafirmaron en múltiples sentidos la idea de la inteligencia como una habilidad que no sólo tiene relación con las habilidades racionales, sino que también tiene imbricaciones con la habilidad de procesar, interpretar y regular las emociones.

En esta fase, la neurociencia también aportó evidencia sobre la estrecha relación entre emoción y cognición. Antonio Damasio (1994), a través de la hipótesis de los marcadores somáticos, mostró que las emociones influyen de manera decisiva en el razonamiento y en la toma de decisiones. En este contexto, Joseph LeDoux (1989) destacó el papel de la amígdala y de otros sistemas neurales en el procesamiento emocional, subrayando su influencia en la atención, la memoria y la respuesta adaptativa. En conjunto, estas aportaciones reforzaron la idea de que la IE no puede entenderse desde una visión reduccionista, sino como un fenómeno complejo en el que interactúan procesos cognitivos y afectivos.

El desarrollo de nuevas visiones teóricas se tradujo en la manera de entender el concepto de inteligencia, ya que estas visiones teóricas se propusieron cambiar la orientación exclusivamente cognitiva de la inteligencia, asignándole un valor también a las dimensiones sociales o emocionales de la vida humana. La propuesta de las inteligencias múltiples constituye una referencia conceptual que considera las capacidades emocionales como formas válidas de entender la inteligencia, de aglutinar diferentes tipos de habilidades para el desarrollo humano. Asimismo, desde la psicología cognitiva y social se estudió cómo las emociones intervienen y se entrelazan con

los procesos del pensamiento. Estas aportaciones fueron determinantes para que se abriera el campo hacia el desarrollo del concepto de la IE, puesto que definieron un papel central del contenido emocional dentro del funcionamiento adaptativo y del logro de objetivos profesionales o vitales.

Consolidación del constructo

La década de 1990 significó un momento crucial en la consolidación de la inteligencia emocional como un ámbito de investigación formal dentro de la psicología. Si bien, las décadas anteriores habían sentado las bases teóricas que ya empezaban a cuestionar la hegemonía que parecía tener el CI como el único indicador de las capacidades humanas, fue en esta época donde la IE fue concretada y configurada desde una proposición científica bien definida. La formalización del término fue obra de Peter Salovey y John Mayer, quienes materializan la IE en su trabajo *Emotional Intelligence* (1990). Para estos autores, la IE debe ser entendida como la capacidad para identificar, entender, regular y utilizar las emociones con el objetivo de facilitar el pensamiento y la conducta. Esta definición supuso un corte con las concepciones tradicionales sobre la inteligencia, al reconocer que las emociones no son elementos que perturban el pensamiento racional y claro, sino que desempeñan un papel relevante a la hora de tomar elecciones, afrontar situaciones problemáticas, o bien, relacionarse con las demás personas (Salovey, & Mayer, 1990).

El modelo preliminar propuesto por Salovey y Mayer (1990) había sido concebido de una determinada manera, a saber, un conjunto de habilidades cognitivas por medio de las cuales las personas pueden reconocer sus propias emociones, su origen, y regular la emoción de manera óptima. Este modelo fue, no obstante, ampliado en 1997, cuando los autores presentaron un modelo jerárquico definido en el contexto de la IE a partir de cuatro dimensiones básicas en la propia IE: la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional y la regulación emocional, las cuales se reclasifican posteriormente en cuanto a atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Con este modelo, lo que se intenta poner de manifiesto es que la IE existe como un proceso que va desde la identificación básica de las emociones hasta la forma compleja de gestionarlas en contextos sociales muy variados (Mayer, & Salovey, 1997).

Aun con la base teórica que esta propuesta supuso para el estudio académico de la IE, la publicación de *Emotional Intelligence* (Goleman, 1995), hizo que el término se erigiera en discurso público con un impacto importante en ámbitos como la educación, la psicología organizacional o el liderazgo. En su libro, Goleman recogió la definición ofrecida por Salovey y Mayer, y la enriqueció al incluir competencias asociadas a la autorregulación, la motivación y las habilidades sociales. Para Goleman, la IE no solo hacía referencia a saber identificar y regular las emociones propias, sino que también implicaba entender las relaciones personales y poder afectar positiva-

mente a las demás personas. Esta visión del concepto amplió de forma importante las posibilidades de aplicación del término y con ello posibilitó su uso en las prácticas docentes o laborales (Goleman, 1995).

Sin embargo, Goleman también fue criticado por la comunidad académica por diluir las fronteras de la IE y los rasgos de la personalidad, mientras que el modelo de Salovey y Mayer se centraba en habilidades específicas que podían ser objeto de medición y entrenamiento. Goleman integró elementos más amplios que mezclaban la ética y el desarrollo de habilidades con la experiencia en empatía, la práctica de la ética y el liderazgo, lo que dio lugar a un debate sobre la validez científica del constructo. En este contexto, el perfil construido por Goleman popularizó el término e impulsó la creación de programas educativos y organizacionales basados en el desarrollo de habilidades emocionales.

En el mismo periodo, también otras autorías comenzaron a investigar alternativas al concepto y, con las adaptaciones del mismo, comenzó a generarse un mayor debate teórico en torno a la IE. De entre los aportes a la conceptualización, debemos destacar el de Reuven Bar-On en su modelo mixto: definió la competencia emocional como un síntoma de habilidades emocionales que junto con las características de personalidad y los factores sociales dan lugar a las habilidades capaces de generar un bienestar individual y social. Desde este modelo fue también desarrollado el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i), uno de los primeros instrumentos que se desarrollaron para medir las habilidades emocionales desde la perspectiva psicométrica (Bar-On, 1997). Mientras que el modelo de Salovey y Mayer proponía habilidades emocionales vistas como procesos cognitivos, el de Bar-On (1997) defendía un modelo más completo, que incluía otros factores como la empatía, la toma de decisiones, el control del estrés y las características particulares del individuo.

La formalización del constructo también dio lugar a la dedicación necesaria para la implementación de procedimientos de evaluación que sirvieran para comprobar de forma objetiva la IE. Uno de los desarrollos más interesantes fue el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), una prueba de evaluación estandarizada, basada en el modelo de habilidades y el propio constructo, que mide las cuatro dimensiones propuestas por los autores. El MSCEIT se elabora a partir de tareas específicas que implican identificar emociones en rostros, paisajes o situaciones sociales, de esta manera se minimiza el sesgo dado, con lo cual se incrementa la validez de la medición (Mayer et al., 2002).

La difusión de la propuesta de Goleman tuvo una respuesta inmediata en el campo educativo, donde aparecieron programas de intervención orientados al desarrollo de competencias socioemocionales en la niñez y las adolescencias. La educación emocional se empezó a considerar como una de las claves para la formación integral del alumnado, cruzando el enfoque educativo en su dimensión del rendimiento académico tradicional. En el ámbito de lo organizacional, el concepto también fue adoptado

como base para la gestión del liderazgo, la resolución de conflictos o la creación de climas laborales positivos. La propuesta del liderazgo basado en la IE fue presentada como una alternativa más interesante a los modelos tradicionales, centrados exclusivamente en competencias técnicas y en la autoridad jerárquica (Goleman, 1998).

El interés creciente por la IE propició también la aparición de críticas con respecto a la consideración científica del concepto. Así Matthews, Zeidner y Roberts (2002) argumentaron que la IE, según la versión de Goleman, carece de la investigación empírica que proporcionan los estudios en los que se apoya, así como también presenta incoherencias teóricas en su medición. La llegada de estas críticas forzó a hacer una distinción entre los modelos de rasgos, que entienden la IE como parte del perfil de personalidad, y los modelos de capacidades, que comprenden la IE como un conjunto de capacidades que se pueden entrenar y aprender.

La divulgación del concepto también estableció las bases para su puesta en práctica en un campo emergente, como es la salud mental, la propuesta de bienestar organizacional o la formación de competencias ciudadanas. En paralelo, en sistemas educativos de distintos países se empezaron a implantar programas de aprendizaje socioemocional, con el fin de desarrollar en las alumnas y en los alumnos características como la empatía, la gestión del estrés o la resolución pacífica de conflictos. De hecho, en el caso del ámbito empresarial se dio un paso más en el caso de la consolidación de la IE como uno de los criterios de selección de las personas y de formación de líderes.

En la parte final de la década de los noventa, la IE estaba asumiendo el recorrido de convertirse en un concepto transversal en áreas como la educación, la psicología clínica, la neurociencia, la organización social, la gestión pública, etcétera. A pesar de las críticas académicas, la acumulación de evidencia empírica sobre su relevancia en las distintas situaciones, le otorgaron carta de naturaleza de objeto de estudio e intervención válida.

La ampliación del concepto también trajo consigo riesgos importantes: el exceso de divulgación y la proliferación de propuestas de intervención sin suficiente sustento empírico, ello favoreció cierta trivialización de la IE, especialmente en ámbitos como el coaching y el desarrollo personal. No obstante, la consolidación de un corpus teórico y empírico más sólido permitió que el campo se estabilizara poco a poco y sentaran bases para investigaciones posteriores sobre su influencia en la educación, la psicopatología y el rendimiento de los equipos.

La Tabla 1 sintetiza las principales diferencias conceptuales y metodológicas entre los enfoques más influyentes de la IE, los cuales se han revisado en las páginas anteriores. Esta síntesis permite identificar sus respectivos fundamentos teóricos, componentes centrales, métodos de evaluación, campos de aplicación, así como principales críticas, y muestra cómo la consolidación del constructo no respondió a una

formulación unívoca, sino a perspectivas diversas que ampliaron su desarrollo y sus posibilidades de aplicación.

Tabla 1. Comparación de los principales modelos de inteligencia emocional

Criterio	Modelo de Mayer y Salovey	Modelo de Goleman	Modelo de Bar-On
Enfoque	Modelo de habilidades emocionales, de orientación cognitiva.	Modelo de competencias emocionales, con énfasis en su aplicación al desempeño personal, educativo y laboral.	Modelo mixto, que integra habilidades emocionales, factores sociales y componentes asociados a la adaptación y el bienestar.
Definición de IE	Capacidad para percibir, comprender, utilizar y regular las emociones con el fin de facilitar el pensamiento y la conducta.	Capacidad para reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas, favoreciendo el desempeño efectivo en diversos contextos.	Conjunto de competencias emocionales y sociales que influyen en la capacidad de adaptación, afrontamiento y bienestar psicológico.
Componentes o dimensiones principales	Percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional.	Autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.	Intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general.
Método de evaluación	Pruebas de desempeño, especialmente el MSCEIT.	Evaluación de competencias emocionales y sociales mediante instrumentos como el Emotional Competence Inventory (ECI).	Autoinformes, especialmente el EQ-i.
Fundamento epistemológico	La IE se concibe como una habilidad cognitiva específica, susceptible de medición y entrenamiento.	La IE se entiende como un conjunto de competencias aplicadas al desempeño y a la interacción social.	La IE se entiende como un constructo amplio, vinculado al ajuste psicológico y social.
Campo de aplicación	Investigación psicológica, educación y evaluación del procesamiento emocional.	Educación, liderazgo, psicología organizacional y desarrollo profesional.	Psicología clínica, educación, salud mental y bienestar psicológico.
Críticas principales	Complejidad en la medición de habilidades emocionales mediante pruebas de desempeño.	Amplitud conceptual y posible solapamiento con rasgos de personalidad, liderazgo y competencias sociales.	Amplitud del constructo y dependencia de autoinformes, con posible solapamiento con rasgos de personalidad y ajuste emocional general.

Impacto en la investigación y la práctica	Constituye una de las bases teóricas más sólidas para el estudio académico de la IE.	Favoreció la difusión del constructo en contextos educativos y organizacionales.	Amplió el uso del constructo en la evaluación del bienestar, la adaptación y el funcionamiento socioemocional.
--	--	--	--

Fuente: elaboración propia con base en Salovey y Mayer (1990, 1997), Goleman (1995, 1998), Bar-On (1997) y Boyatzis et al. (2000).

Como puede observarse, los tres modelos coinciden en reconocer la relevancia de los procesos emocionales para la adaptación humana, aunque difieren de manera importante en su concepción de la IE. Mientras Mayer y Salovey la entienden como un conjunto de habilidades emocionales de orientación cognitiva, Goleman amplía el constructo hacia competencias emocionales vinculadas al desempeño personal, educativo y laboral; en tanto, Bar-On la concibe desde un modelo mixto, asociado con la adaptación y el bienestar psicológico. Estas diferencias explican no sólo la diversidad de instrumentos utilizados para su evaluación, sino también los debates en torno a la delimitación conceptual del constructo, su validez científica y su aplicación en distintos ámbitos.

Aplicaciones actuales

El comienzo del nuevo siglo fue un momento importante en la historia de la IE, marcado por la consolidación científica del concepto y por la aparición de críticas que cuestionan la idea de este constructo e intentan definir sus límites. Mientras fue creciendo en los campos educativo, empresarial y clínico, la comunidad científica se hizo eco del interés por clarificar los fundamentos teóricos sobre los que se asienta, avanzar hacia una medición más detallada y, en general, intentar definir sus límites a modo de respuesta a cuestionamientos derivados de la etapa de difusión.

Uno de los principales debates en este período se situaba en la distinción de modelos que tenían relación con las habilidades y modelos que se referían a la concepción de rasgos. Por un lado, el modelo de habilidades desarrollado por Salovey y Mayer (1997) siguió siendo la principal referencia académica, dado que consideraba la IE como una capacidad cognitiva, relacionada con poder identificar, comprender y regular las emociones; de este modo, este modelo defendía que la IE debía medirse de manera objetiva, a su vez, contemplaba que podía ser entrenada, y aplicada en intervenciones educativas concretas (Mayer et al., 2004). El Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) se estableció como la herramienta de evaluación de la IE más importante de este modelo, utilizando tareas de desempeño y evitando los autoinformes, precisamente para no caer en sesgos subjetivos.

Por otro lado, en los modelos de rasgo, particularmente en el propuesto por Reuven Bar-On, mediante el Emotional Quotient Inventory (EQ-i), la IE fue concebida como un conjunto de competencias emocionales y sociales, integradas al perfil de la personalidad. Estos modelos enfatizan dimensiones como la empatía, el autocontrol, la resolución de conflictos y la toma de decisiones, ampliando el constructo hacia ámbitos psicológicos más próximos a disposiciones estables que a habilidades susceptibles de entrenamiento inmediato (Bar-On et al., 2006).

La interacción entre ambos enfoques propició la discusión intensa sobre la validez del concepto. Los críticos, como Matthews, Zeidner y Roberts (2002), sostenían que el no haber llegado a un consenso en la definición del constructo estaba causando confusión y complicaciones para llevar a cabo su medición. Estos autores eran críticos de los modelos mixtos (por ejemplo, los de Goleman y Bar-On), que incorporan las variables relacionadas con rasgos de personalidad, ya que, a su juicio, esto contribuía a difuminar las fronteras conceptuales entre IE y otras dimensiones psicológicas ya consolidadas (emoción, locus de control, etcétera).

También hubo críticas dirigidas a la capacidad predictiva que tiene la IE con respecto a variables como el rendimiento académico, el éxito profesional, etcétera. Algunos estudios, incluso, llegaban a señalar que la IE guarda una relación con tales variables, pero que su peso es menor al reconocido por algunos autores, como Goleman (Landy, 2005). No obstante, investigaciones posteriores moderaron esas críticas, pues se ha demostrado que la IE es capaz de tener un impacto considerable sobre factores como el bienestar psicológico, la satisfacción laboral o la calidad de las relaciones interpersonales (Schutte et al., 2007).

Como respuesta a estos debates, se fueron desarrollando nuevas líneas de investigación, enfocadas en aclarar el tipo de estructura y las implicaciones que puede tener el constructo. La principal aportación fue la que llevaron a cabo Petrides y Furnham (2001), quienes propusieron la diferenciación entre la IE de rasgo y la IE de habilidad. Para estos autores, por un lado, la IE de rasgo hace referencia a las disposiciones emocionales estables, de origen personal, y medirla se hace a través de autoinformes. En contraposición, la IE de habilidad alude a competencias específicas, evaluables mediante pruebas de rendimiento. Esta diferenciación resolvió parte de la ambigüedad conceptual y facilitó las comparaciones entre estudios que se servían de los distintos modelos y métodos de los que hacían uso.

Un debate central en este período, y que continúa abierto, es el de la validez incremental de la IE: ¿aporta capacidad predictiva más allá de lo que ya explican el CI y los rasgos de personalidad, en particular los del modelo de los Cinco Grandes? Esta pregunta tiene implicaciones epistemológicas directas sobre la utilidad teórica del constructo. Algunos estudios han demostrado que la IE de habilidad –medida con el MSCEIT–, predice de manera estadísticamente significativa resultados como el rendimiento académico, la calidad de las relaciones interpersonales y el bienestar

psicológico, incluso al controlar el efecto del CI y de rasgos como la amabilidad o la estabilidad emocional (MacCann et al., 2020). Sin embargo, los tamaños del efecto son modestos, lo que lleva a autores como Landy (2005) y Matthews, Zeidner y Roberts (2002) a cuestionar si la IE constituye en sí un constructo independiente o si solapa en exceso con variables ya establecidas. La literatura reciente sugiere que la IE de habilidad presenta una validez incremental real, aunque limitada, y que dicha validez resulta más visible cuando se examinan resultados específicos –como la regulación del estrés o la resolución de conflictos–, que cuando se la utiliza como predictor global del éxito. Los modelos mixtos, en cambio, presentan mayor solapamiento con la personalidad y menor capacidad de diferenciación empírica, lo que refuerza la conveniencia de priorizar el enfoque de habilidades en el diseño de intervenciones y en la investigación académica.

La neurociencia tuvo una participación especial en la validación científica de la importancia de la IE, ya que generó pruebas empíricas según las cuales, las emociones, la razón y la toma de decisiones están relacionadas de manera estrecha. Las investigaciones sobre los “marcadores somáticos” a cargo de Damasio probaron que las emociones influyen en el razonamiento y la solución de problemas, al igual que los estudios de Joseph LeDoux sobre la implicación de la amígdala y otras estructuras del cerebro en la percepción y regulación de las emociones (Damasio, 1994; LeDoux, 1996), apoyando en demasía la idea de que la IE es un fenómeno más complejo con rasgos cognitivos y afectivos, muy alejado de las visiones reduccionistas que de ella tienen una respuesta meramente caracterológica.

La IE comenzó a adquirir un papel de relevancia en el marco educativo, consolidándose como uno de los componentes de aprendizaje socioemocional (conocido en lengua inglesa como SEL), en sistemas escolares que entienden la importancia de enseñar las competencias transversales al estudiantado. Los programas de SEL, que buscan reforzar habilidades como la empatía, la autorregulación o la toma de decisiones responsables, han mostrado efectos positivos en el clima escolar, la convivencia y el rendimiento académico (Durlak et al., 2011). Estos resultados se convirtieron en una avalancha a favor de la IE en el mundo educativo e impulsaron su incorporación en las políticas públicas y en los proyectos de los currículos de escolarización pública de varios países.

En el contexto organizativo, la IE ha sido considerada un referente para el liderazgo, el trabajo en equipo y la gestión de conflictos. Diversas investigaciones han mostrado que los líderes con niveles más altos de IE tienden a favorecer climas laborales más positivos, lo que puede traducirse en mayores niveles de satisfacción, motivación y productividad en los equipos de trabajo (Côté, & Miners, 2006). No obstante, también se ha subrayado la necesidad de evaluar con rigor las intervenciones orientadas a su desarrollo en el ámbito laboral, a fin de evitar la proliferación de prácticas carentes de sustento empírico.

Si bien, se ha convertido en un área de estudio interdisciplinario en las últimas décadas, la IE ha estado acompañada de críticas y debates. La cantidad de modelos teóricos y herramientas de evaluación ha enriquecido este ámbito, haciéndolo extensible a la educación, la salud mental, la organización del trabajo y la formación en habilidades sociales. A su vez, el desbordamiento de modelos ha puesto presión para adoptar un lenguaje científico más preciso en su definición y medición, así como ha supuesto un empujón a las investigaciones hacia la elaboración de una más precisa comprensión de sus elementos constitutivos y aplicaciones.

CONCLUSIONES

En la actualidad, la IE puede entenderse como un constructo complejo y en continua evolución cuya trayectoria refleja desplazamientos conceptuales significativos: de una noción emergente, vinculada a la psicología cognitiva, a un campo interdisciplinario con aplicaciones en educación, organizaciones y salud. La revisión realizada permite identificar tres conclusiones analíticas de fondo que estructuran el estado actual del campo:

En primer lugar, la tensión entre los modelos de habilidades y los modelos mixtos no es un problema resuelto, sino una característica constitutiva del campo, que tiene consecuencias directas para la práctica. El modelo de Salovey y Mayer, al concebir la IE como un conjunto de capacidades cognitivas medibles mediante pruebas de desempeño, ofrece mayor consistencia epistemológica y resulta más adecuado para diseñar intervenciones educativas verificables. Los modelos de Goleman y Bar-On, en cambio, al incorporar rasgos de personalidad y competencias sociales amplias, tienen mayor aplicabilidad descriptiva en contextos organizacionales, aunque a costa de una menor precisión conceptual. Para el campo educativo, esta distinción es relevante: los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) que demuestran efectos consistentes en rendimiento académico y convivencia escolar, como lo evidencia la meta-análisis de Durlak et al. (2011) y los seguimientos de Taylor et al. (2017), se han articulado con mayor frecuencia en torno a habilidades socioemocionales específicas y evaluables.

En segundo lugar, la revisión permite identificar que la IE ha demostrado mayor solidez empírica en ámbitos donde opera como mediadora de procesos concretos —regulación emocional, toma de decisiones, gestión del estrés—, que en aquellos donde se la utiliza como predictor global de éxito o rendimiento. Los estudios que reportan asociaciones entre IE y bienestar psicológico o calidad de las relaciones interpersonales (Martins et al., 2010; Schutte et al., 2007) muestran tamaños del efecto moderados, pero consistentes, mientras que las afirmaciones más amplias sobre su impacto en el desempeño laboral o académico han requerido mayor cautela interpretativa (Landy, 2005). Esta distinción tiene implicaciones directas para quienes son profesionales de la educación: los programas socioemocionales son más efectivos cuando

se focalizan en habilidades específicas y contextualizadas que cuando pretenden desarrollar la IE como una capacidad genérica. En el contexto latinoamericano, pueden identificarse experiencias recientes de intervención y fortalecimiento de la convivencia escolar con componentes socioemocionales. En Chile, la evaluación del programa *A Convivir se Aprende*, desarrollada por el Centro de Estudios del MINEDUC, reportó una valoración favorable de sus componentes en una muestra de 433 establecimientos, destacando su relevancia para la gestión de la convivencia escolar, la formación profesional y el fortalecimiento de recursos organizacionales (Centro de Estudios MINEDUC, 2024). Estos antecedentes muestran avances importantes en la región, aunque su evaluación sistemática en términos de impacto sobre estudiantes y trayectorias escolares sigue siendo una tarea pendiente.

En tercer lugar, el campo enfrenta desafíos conceptuales y metodológicos que siguen vigentes y que deben orientar las agendas de investigación futura. La delimitación del constructo respecto a dimensiones ya consolidadas de la personalidad –especialmente la estabilidad emocional del modelo de los Cinco Grandes– continúa siendo una cuestión abierta (Matthews et al., 2002). La proliferación de instrumentos de medición, muchos de ellos sin validación transcultural, dificulta la comparabilidad entre estudios y la acumulación de evidencias. En contextos emergentes como el entorno digital, la pandemia y la inclusión intercultural, la IE muestra relevancia creciente, pero con marcos teóricos aún en construcción. Se identifican al menos tres líneas de investigación prioritarias: a) el desarrollo de instrumentos de evaluación culturalmente válidos para contextos latinoamericanos; b) el estudio longitudinal de intervenciones SEL en distintos niveles educativos; y c) la exploración de la IE en entornos digitales y su relación con el bienestar en adolescentes.

En suma, la IE constituye un constructo en teoría fructífero y empíricamente pertinente, cuyo valor radica, no tanto en su capacidad de predecir el éxito, como en su potencial para orientar intervenciones que fortalezcan la capacidad de las personas para regular sus emociones, relacionarse de manera constructiva y tomar decisiones responsables en contextos complejos. Su integración en políticas educativas y en programas de formación docente representa, en ese sentido, una de las contribuciones más sólidas que la investigación psicopedagógica contemporánea puede ofrecer al bienestar individual y social.

REFERENCIAS

- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2006). The impact of emotional intelligence on performance. In V. Druskat, F. Sala, & G. Mount (Eds.), *Linking emotional*

intelligence and performance at work (pp. 3-19). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203763896>

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). Jossey-Bass.

Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368-388). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>

Centro de Estudios MINEDUC. (2024). *Evaluación programa "A Convivir se Aprende": Resultados de evaluación 2023*. Ministerio de Educación de Chile.

Côté, S., & Miners, C. T. H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51(1), 1-28. <https://doi.org/10.2189/asqu.51.1.1>

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. G. P. Putnam's Sons.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Fernández Rodríguez, M. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de Clases historia*, (377), 1-7.

Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

Guilford, J. P. (1950). *Cognitive psychology's history and applications*. American Psychological Association.

- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291.
- Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 411-424.
- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39(2), 124-129.
- LeDoux, J. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition & Emotion*, 3(4), 267-289.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/2704.001.0001>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. Macmillan.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. University of Chicago Press.
- Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24.
- Wechsler, D. (1943). *The measurement of adult intelligence*. Williams & Wilkins.