



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA Y
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

TESIS DOCTORAL

LA TEORÍA DE LA MENTE (TOM) EN LA BASE DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL (IE) SEGÚN EL MODELO DE MAYER Y SALOVEY (1997):
ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE DIMENSIONES DE IE Y TAREAS DE
COMPLEJIDAD CRECIENTE DE TOM, EN ESTUDIANTES ADULTOS
PERTENECIENTES A CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.

Beatriz Sánchez Mulas

Bilbao, 2015



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA Y
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

TESIS DOCTORAL

LA TEORÍA DE LA MENTE (TOM) EN LA BASE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE) SEGÚN
EL MODELO DE MAYER Y SALOVEY (1997): ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE
DIMENSIONES DE IE Y TAREAS DE COMPLEJIDAD CRECIENTE DE TOM, EN ESTUDIANTES
ADULTOS PERTENECIENTES A CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.

Presentada por:

Beatriz Sánchez Mulas

Dirigida por:

Dr. Juan Fco. López Paz

Bilbao, 3 de Julio de 2015

Agradecimientos

Me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento,

Al director de esta tesis doctoral, Dr. Juan Fco. López Paz, por haberme “mostrado el camino”, por su extraordinario trabajo y dedicación, sus sugerencias y su apoyo incondicional. *Te lo debo a ti.*

A los Centros de Educación de Personas Adultas, Arrasate, Bergara, Zumarraga/Urretxu, Iturribide y Paulo Freire, por el gran apoyo recibido. A todos en general y, especialmente, a los alumnos participantes por su esfuerzo, paciencia y valiosa aportación. *Sin vosotros nada de esto habría sido posible.*

A la Universidad de Deusto por haber permitido que yo pudiera realizar esta tesis. Al personal de su biblioteca por su magnífica labor y, en especial, a Carmen Zudaire, por su silencioso apoyo al otro lado del ordenador y a Isabel Pando Canteli, por su admirable humanidad. *Mi más profundo reconocimiento.*

A todas aquellas personas que en este largo recorrido aportaron un granito de arena a este trabajo. *Jamás lo olvidaré.*

A mi padre, Alejandro, por no rendirse nunca ni permitir que yo lo haga y a mi sobrino, Julen, por su empeño e impecable tarea. *Os adoro.*

Mil gracias a todos.

Índice de Contenidos

Introducción.....	5
--------------------------	----------

PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. “Teoría de la Mente”: Conceptualización, perspectiva socio-evolucionista y precursores significativos	19
1.1. Conceptualización de la “Teoría de la Mente”	24
1.1.1. La “Teoría de la Mente” como proceso psicológico.....	26
1.1.2. La “Teoría de la Mente” como corriente de investigación	37
1.2. Perspectiva socio-evolucionista de la “Teoría de la Mente”	45
1.3. Precursores significativos del campo de investigación “Teoría de la Mente”	52
1.3.1. Perspectiva egocéntrica del pensamiento infantil (Piaget e Inhelder, 1997)	54
1.3.2. Estudio de la “Teoría de la Mente” en chimpancés (Premack y Woodruff, 1978).....	63
1.3.3. El paradigma de la falsa creencia (Wimmer y Perner, 1983)	73
1.4. Síntesis.....	85

Capítulo 2. Dos grandes paradigmas de investigación de la “Teoría de la Mente”	91
2.1. Paradigma socializador o “intuitivo”	96
2.1.1. Teoría intuitiva de Johnson	98
2.1.2. Teorías basadas en el afecto y la intersubjetividad	99
2.1.2.1. Intersubjetividad emocional de Trevarthen	100
2.1.2.2. Modelo interpersonal de Hobson	104
2.1.3. Teorías simulacionistas	108
2.1.3.1. Teoría de la simulación de Harris	111
2.1.3.2. Versión simulacionista de Goldman	116
2.1.3.3. Modelo de simulación de Gordon	119
2.2. Paradigma cognitivo-computacional o de “cognición fría”	127
2.2.1. Teorías “de la teoría”	131
2.2.1.1. El concepto de metarrepresentación	134
2.2.1.2. Teoría representacional de la mente de Perner	141
2.2.1.3. Propuesta teorícista de Wellman	146
2.2.1.4. Teoría interaccionista de Gopnik y Meltzoff	151
2.2.2. Teorías modularistas	157
2.2.2.1. La modularidad de la mente de Fodor	159
2.2.2.2. La propuesta modular de Leslie	168
2.2.2.3. El modelo de lectura de la mente de Baron-Cohen	178
2.3. Síntesis	189

Capítulo 3. Marco conceptual del constructo “Inteligencia Emocional”	197
3.1. Antecedentes históricos de la “Inteligencia Emocional”	204
3.1.1. La inteligencia social de Thorndike	208
3.1.2. Las inteligencias múltiples de Gardner	209
3.1.3. El concepto de inteligencia exitosa de Sternberg	213
3.2. Creación del constructo “Inteligencia Emocional” (Salovey y Mayer, 1990)	215
3.3. Expansión del concepto de “Inteligencia Emocional”	219
3.4. Institucionalización de la “Inteligencia Emocional” (Mayer y Salovey, 1997)	222
3.5. Síntesis	229
Capítulo 4. Modelos tradicionales de “Inteligencia Emocional”	235
4.1. Modelos mixtos o modelos basados en rasgos de personalidad	241
4.1.1. Modelo de competencias emocionales de Goleman	242
4.1.2. Modelo multifactorial de IE de Bar-On	249
4.1.3. Modelo de los cuatro pilares de la IE de Cooper y Sawaf	254
4.2. Modelo de habilidad de la IE	261
4.3. Síntesis	270
Capítulo 5. Estudios empíricos en “Teoría de la Mente” e “Inteligencia Emocional”	277
5.1. Investigaciones en el campo de “Teoría de la Mente” en población adulta.	280
5.1.1. Estudios de ToM en sujetos adultos con trastornos psiquiátricos y neurológicos	281
5.1.1.1. ToM y trastornos generalizados del desarrollo	282
5.1.1.2. ToM y esquizofrenia	287

5.1.1.3. ToM y otros trastornos psicóticos y trastornos afectivos	295
5.1.1.4. ToM y trastornos neurológicos	300
5.1.2. Estudios sobre el efecto de la edad en la ToM de sujetos adultos normales	306
5.2. Estudios en torno a la “Inteligencia Emocional” y su relación con diversas variables sociodemográficas y psicosocioeducativas.....	316
5.2.1. Género asociado a la IE	317
5.2.2. Edad vinculada a la IE	324
5.2.3. La IE como predictor del rendimiento académico	330
5.2.4. Competencia social y habilidades sociales	336
5.2.5. Conductas que comportan desajuste social.....	341
5.2.6. Bienestar personal y ajuste psicológico	347
5.3. Vinculación entre la “Inteligencia Emocional” y la “Teoría de la Mente”	355
5.4. Objetivos e hipótesis de investigación.....	362

SEGUNDA PARTE

FASE EMPÍRICA

Capítulo 6. Método de investigación.....	373
6.1. Muestra	373
6.2. Variables	377
6.3. Instrumentos	382
6.4. Diseño y análisis estadísticos.....	388
6.5. Procedimiento	390

Capítulo 7. Resultados del estudio	395
7.1. Estudio de consistencia interna de los instrumentos de medición.....	395
7.2. Verificación de ciertas condiciones de interés en los datos.....	401
7.2.1. Supuesto de representatividad	401
7.2.2. Supuesto de homocedasticidad	408
7.2.3. Supuesto de independencia de puntuaciones	415
7.3. Comprobación de las hipótesis de estudio.....	422
7.3.1. Análisis de varianza <i>ANOVA de un factor</i>	423
7.3.2. Análisis de tablas de contingencia con <i>Chi</i> cuadrado.....	432
7.4. Síntesis.....	448
 Capítulo 8. Discusión y conclusiones	 455
8.1. Discusión	456
8.2. Conclusiones.....	481
8.3. Limitaciones del estudio	484
8.4. Posibles investigaciones futuras e implicaciones educativas	486
 Referencias bibliográficas.....	 491
 Apéndices (Instrumentos de medida y protocolos)	 543

Índice de Figuras

Figura 1. Propiedades de la intensionalidad (Adaptado de Gutiérrez y Pardo, 2008)	33
Figura 2. Capacidades que nos proporciona la “Teoría de la Mente” (Lecannelier, 2004)	35
Figura 3. Niveles de comprensión de la mente (Martí, 1997, p.216).....	36
Figura 4. Distintos términos utilizados para designar la “Teoría de la Mente”	44
Figura 5. Etapas del desarrollo de Piaget (Castaño, 2006).....	56
Figura 6. Diferentes versiones de las tareas de FC	77
Figura 7. Evolución de las competencias de simulación e imaginación de Harris (Martí, 1997, p.227)	114
Figura 8. Niveles de la función representacional según Perner (Adaptado de Martí, 1997)	143
Figura 9. Ilusión óptica de Müller-Lyer (Karmiloff-Smith, 1994, p.19)	165
Figura 10. Paralelismo entre la intensionalidad y el juego simbólico. Adaptado de Gutiérrez y Pardo (2008) y de Leslie (1989).....	172
Figura 11. Componentes del Sistema de Lectura de la Mente (Baron-Cohen y Ring, 1994, p.185).....	181
Figura 12. Modelo explicativo de desarrollo de la ToM y la empatía (Baron-Cohen, 2005, p.472).....	182
Figura 13. Modelo revisado de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 2007, p.3)	225
Figura 14. Modelos tradicionales de IE (Adaptado de Mayer, Salovey y Caruso, 2000b).....	236

Figura 15. Los cinco componentes de la IE en el trabajo (Goleman, 2004, p.7)	244
Figura 16. Modelo reformulado de IE de Boyatzis, Goleman y Rhee (2000)	246
Figura 17. Modelo teórico de IE de Bar-On (1997).....	250
Figura 18. Modelo teórico de IE de Cooper y Sawaf (1998)	256
Figura 19. Modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (1997, 2007).....	265

Índice de Tablas

Tabla 1. Niveles educativos de los participantes (Muestra General y Muestra Mujeres).....	375
Tabla 2. Distribución de los sujetos según edad (Muestra General y Muestra Mujeres).....	376
Tabla 3. Distribución de la Muestra General según género	378
Tabla 4. Distribución de la Muestra General según género y rango de edad.....	378
Tabla 5. Alfa de Cronbach del Test de la Lectura de la Mente en los Ojos (Muestra General)	395
Tabla 6. Alfa de Cronbach del Test de las Historias Extrañas (Muestra General)	396
Tabla 7. Alfa de Cronbach del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra General)	396
Tabla 8. Alfa de Cronbach de la Escala TMMS-24 (Muestra General).....	397
Tabla 9. Alfa de Cronbach del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra General)	397
Tabla 10. Alfa de Cronbach del Test de la Lectura de la Mente en los Ojos (Muestra Mujeres)	398
Tabla 11. Alfa de Cronbach del Test de las Historias Extrañas (Muestra Mujeres)	398
Tabla 12. Alfa de Cronbach del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra Mujeres)	399
Tabla 13. Alfa de Cronbach de la Escala TMMS-24 (Muestra Mujeres)	399
Tabla 14. Alfa de Cronbach del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra Mujeres)	400

Tabla 15. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre la variable Sensibilidad Social (Muestra General) por edad	402
Tabla 16. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores del Test de las Historias Extrañas (Muestra General) por edad	402
Tabla 17. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra General) por edad	403
Tabla 18. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra General) por edad	404
Tabla 19. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra General) por edad	404
Tabla 20. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre la variable Sensibilidad Social (Muestra Mujeres) por edad	405
Tabla 21. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores del Test de las Historias Extrañas (Muestra Mujeres) por edad	406
Tabla 22. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra Mujeres) por edad	406
Tabla 23. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra Mujeres) por edad	407
Tabla 24. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra Mujeres) por edad	407

Tabla 25. Prueba de Levene para la variable Sensibilidad Social (Muestra General)	
por edad	408
Tabla 26. Prueba de Levene para los factores del Test de las Historias Extrañas (Muestra General) por edad	409
Tabla 27. Prueba de Levene para los factores del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra General) por edad.....	410
Tabla 28. Prueba de Levene para los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra General) por edad.....	410
Tabla 29. Prueba de Levene para los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra General) por edad.....	411
Tabla 30. Prueba de Levene para la variable Sensibilidad Social (Muestra Mujeres) por edad	411
Tabla 31. Prueba de Levene para los factores del Test de las Historias Extrañas (Muestra Mujeres) por edad	412
Tabla 32. Prueba de Levene para los factores del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra Mujeres) por edad	413
Tabla 33. Prueba de Levene para los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra Mujeres) por edad	413
Tabla 34. Prueba de Levene para los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra Mujeres) por edad	414

Tabla 35. Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Sensibilidad Social (Muestra General)	
por edad	415
Tabla 36. Prueba de Kruskal-Wallis para los factores del Test de las Historias Extrañas	
(Muestra General) por edad.....	416
Tabla 37. Prueba de Kruskal-Wallis para los factores del Test Índice de Reactividad	
Interpersonal (IRI) (Muestra General) por edad	417
Tabla 38. Prueba de Kruskal-Wallis para los factores de la Escala TMMS-24	
(Muestra General) por edad.....	417
Tabla 39. Prueba de Kruskal-Wallis para los factores del Test MSCEIT v.2.0	
(Muestra General) por edad.....	418
Tabla 40. Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Sensibilidad Social (Muestra Mujeres)	
por edad	419
Tabla 41. Prueba de Kruskal-Wallis para los factores del Test de las Historias Extrañas	
(Muestra Mujeres) por edad	419
Tabla 42. Prueba de Kruskal-Wallis para los factores del Test Índice de Reactividad	
Interpersonal (IRI) (Muestra Mujeres) por edad	420
Tabla 43. Prueba de Kruskal-Wallis para los factores de la Escala TMMS-24	
(Muestra Mujeres) por edad	420
Tabla 44. Prueba de Kruskal-Wallis para los factores del Test MSCEIT v.2.0	
(Muestra Mujeres) por edad	421

Tabla 45. Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre la variable Sensibilidad Social (Muestra General) y la edad	424
Tabla 46. Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores del Test de las Historias Extrañas (Muestra General) y la edad.....	424
Tabla 47. Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra General) y la edad	425
Tabla 48. Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra General) y la edad	426
Tabla 49. Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra General) y la edad	427
Tabla 50. Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre la variable Sensibilidad Social (Muestra Mujeres) y la edad.....	428
Tabla 51. Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores del Test de las Historias Extrañas (Muestra Mujeres) y la edad	428
Tabla 52. Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra Mujeres) y la edad	429
Tabla 53. Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra Mujeres) y la edad	430
Tabla 54. Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra Mujeres) y la edad	431

Tabla 55. Prueba de Chi cuadrado entre la variable Sensibilidad Social y la dimensión Comprensión Emocional de la IE (Muestra General)	432
Tabla 56. Prueba de Chi cuadrado entre la variable Sensibilidad Social y la dimensión Comprensión Emocional de la IE (Muestra Mujeres).....	433
Tabla 57. Prueba de Chi cuadrado entre los factores empáticos y la dimensión Regulación Emocional de la IE (Muestra General).....	433
Tabla 58. Prueba de Chi cuadrado entre los factores empáticos y la dimensión Regulación Emocional de la IE (Muestra Mujeres)	434
Tabla 59. Prueba de Chi cuadrado entre los factores de la IEP y la dimensión Regulación Emocional de la IE (Muestra General).....	435
Tabla 60. Prueba de Chi cuadrado entre los factores de la IEP y la dimensión Regulación Emocional de la IE (Muestra Mujeres)	436
Tabla 61. Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Toma de Perspectiva y los tres factores de la IEP (Muestra General).....	437
Tabla 62. Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Toma de Perspectiva y las dimensiones e índice total de la IE (Muestra General)	438
Tabla 63. Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Malestar Personal y los tres factores de la IEP (Muestra General).....	439
Tabla 64. Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Malestar Personal y las dimensiones e índice total de la IE (Muestra General)	440

Tabla 65. Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Toma de Perspectiva y los tres factores de la IEP (Muestra Mujeres)	441
Tabla 66. Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Toma de Perspectiva y las dimensiones e índice total de la IE (Muestra Mujeres)	442
Tabla 67. Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Fantasía y los tres factores de la IEP (Muestra Mujeres).....	443
Tabla 68. Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Fantasía y las dimensiones e índice total de la IE (Muestra Mujeres)	444
Tabla 69. Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Preocupación Empática y los tres factores de la IEP (Muestra Mujeres)	445
Tabla 70. Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Preocupación Empática y las dimensiones e índice total de la IE (Muestra Mujeres)	446
Tabla 71. Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Malestar Personal y los tres factores de la IEP (Muestra Mujeres)	447
Tabla 72. Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Malestar Personal y las dimensiones e índice total de la IE (Muestra Mujeres)	448

Índice de Apéndices

Apéndice 1. Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001)	543
Apéndice 2. Test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994)	546
Apéndice 3. Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1980).....	551
Apéndice 4. TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004)	553
Apéndice 5. MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a).....	555
Apéndice 6. Cuestionario de datos.....	556
Apéndice 7. Nota explicativa sobre esta investigación (primer contacto con centros de EPA) ..	558
Apéndice 8. Presentación PowerPoint sobre el presente estudio	559
Apéndice 9. Consentimiento informado.....	569
Apéndice 10. Ficha a cumplimentar por los alumnos participantes.....	570
Apéndice 11. Carta de convocatoria para la primera sesión	571

El corazón tiene razones que la razón desconoce.

(Pascal, 2004, p.80)

No somos las criaturas de razón que creemos. Al contrario, incluso las personas más austeras son criaturas con fuertes sistemas emocionales. Tras actuar bajo la influencia de nuestras vísceras, solemos “racionalizar” nuestros actos para ocultar nuestra debilidad.

(Watson, 1928, p.347)



Introducción



Introducción

Todos conocemos personas de nuestro entorno que a pesar de tener o haber tenido un pobre desempeño escolar se manejan sorprendentemente en los demás ámbitos de la vida. Y, a la inversa, también sabemos de personas destacadas a nivel académico pero con grandes déficits para conseguir el éxito en actividades cotidianas. Si bien es cierto que pueden existir múltiples factores como determinantes de esta diferenciación, lo que parece estar bastante claro es que la Inteligencia Cognitiva, medida con el CI (Cociente Intelectual), no puede ser considerada como único predictor de éxito en la vida (Danvila y Sastre, 2010), se requiere también de otras aptitudes complementarias.

De acuerdo con Goleman (2009), el CI contribuye aproximadamente con un 20% a los factores que determinan el éxito en la vida. El 80% restante incluiría, además de la salud, la educación de la familia en la que se nace, el temperamento y el azar, ciertas variables inherentes a la “Inteligencia Emocional” (IE), tales como la automotivación, el control de los impulsos, la perseverancia frente a las frustraciones, la postergación de las gratificaciones, la regulación de los estados de ánimo, la empatía y la confianza en los demás. En la misma línea, desde la perspectiva de la “Inteligencia Emocional” se subraya que la IE es de vital importancia para la adaptación al entorno y contribuye sustancialmente al bienestar psicológico y al crecimiento personal, independientemente del nivel cognitivo del individuo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a).

La “Inteligencia Emocional” consiste en la capacidad para identificar y percibir las emociones propias y las de los demás, siendo lo suficientemente hábiles como para poder controlar, ajustar o modificar el estado emocional, de tal manera que nos permita poner en marcha un

comportamiento adaptativo al entorno (Aguilar-Luzón, Calvo-Salguero y Monteoliva-Sánchez, 2012). Desde el modelo de Mayer y Salovey (1997, 2007), la IE se entiende como la habilidad de percibir, generar y acceder a emociones que faciliten el pensamiento, de comprender los estados emocionales y de regular eficazmente las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual. Estos autores organizan estas habilidades en una estructura de cuatro ramas o niveles: 1) Percepción y Expresión Emocional o habilidad para identificar las emociones en uno mismo y en los otros; 2) Facilitación Emocional o habilidad para hacer uso de nuestras emociones a la hora de razonar, tomar decisiones o solucionar problemas; 3) Comprensión Emocional o habilidad para reconocer e interpretar todo lo que sentimos en nuestro interior y lo que sienten los demás, y saber etiquetarlo; y, 4) Regulación Emocional o habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los otros, tratando de minimizar o eliminar las emociones negativas y de potenciar las positivas. Cada una de estos niveles se construye sobre la base de las habilidades logradas en el nivel anterior; así, el cuarto nivel y más complejo, la regulación de los estados emocionales propios y ajenos, implica la adquisición de todas las habilidades previas: reconocimiento de las emociones, uso de las mismas para facilitar el pensamiento y comprensión de los estados emocionales.

Unido a todo esto, los seres humanos somos por naturaleza seres sociales que pasamos la mayor parte de nuestra vida interaccionando con nuestros congéneres. Esta habilidad de predecir, comprender y explicar la conducta juega un papel fundamental para una adaptación exitosa al ambiente social y a su complejidad (Castelli et al., 2010). Dicha capacidad, que ha sido denominada “Teoría de la Mente” (ToM)¹ (Premack y Woodruff, 1978, 1997), se refiere

¹ “ToM” es la abreviatura de la expresión inglesa “Theory of Mind”. En adelante, también utilizaremos el término ToM para hacer referencia a la capacidad de “Teoría de la Mente”.

más concretamente a la habilidad que poseemos las personas para atribuir estados mentales (intenciones, creencias, emociones, deseos), a uno mismo y a los otros, que resultan claves para comprender el comportamiento propio y ajeno y poder actuar así en consecuencia (Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007).

En línea con algunos autores (Dunn, 1995; Tirapu-Ustárrroz et al., 2007), nosotros entendemos que las habilidades humanas de comprender, explicar y atribuir estados mentales y emocionales a uno mismo y a los otros es una capacidad que subyace a nuestra IE. Es decir, el nivel de eficacia de un individuo para interpretar los mensajes emocionales de uno mismo y de los demás de tal manera que sea capaz de manejar sus propias emociones y las ajenas está determinado, entre otros factores, por su pericia para “leer la mente” de los otros, o lo que es lo mismo, para reconocer, comprender y explicar los estados mentales y emocionales de las personas.

En base a todo ello, esta investigación se propone comprobar si la ToM es un fenómeno subyacente a la IE, adoptando como marco teórico de referencia el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997), porque dicho modelo concibe la IE como un tipo de inteligencia, aportando estudios que ratifican dicha idea (Mayer y Salovey, 1993, 1995; Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001, 2003) y por tratarse de la corriente teórica sobre IE que ha demostrado tener mayor rigor científico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

El presente estudio acerca de la relación entre IE y ToM se organiza en dos partes que aglutinan un total de ocho capítulos. La primera de ellas se corresponde con la fundamentación teórica sobre la ToM y la IE y se desarrolla a lo largo de los cinco primeros capítulos. La segunda parte, constituida por los tres últimos capítulos, recoge la parte empírica de esta investigación. Y, finalmente, incluimos un apartado con las referencias bibliográficas y una

sección de apéndices en la que aportamos los protocolos e instrumentos de medida utilizados en este estudio.

En el capítulo primero proponemos una aproximación al concepto de “Teoría de la “Mente””. En un primer momento, ofrecemos una descripción de la ToM desde dos acepciones distintas. Por un lado, la “Teoría de la “Mente”” como la capacidad que nos permite atribuir estados mentales a uno mismo y a los otros (Premack y Woodruff, 1978, 1997) y principal vía para comprender o anticipar las acciones de los demás (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste y Plumb, 2001). Y, por el otro, la “Teoría de la “Mente”” como el campo de investigación que se encarga del estudio de la naturaleza, origen y desarrollo de dicha capacidad. Seguidamente, presentamos la ToM desde la perspectiva socio-evolucionista, según la cual, las destrezas mentalistas humanas son fruto de la evolución por selección natural, debido al gran valor adaptativo que tuvieron para nuestra especie a nivel social. Y, finalmente, en un tercer apartado hacemos hincapié en los tres trabajos considerados precursores significativos del estudio de la ToM: los trabajos de Piaget sobre la coordinación de perspectivas (Piaget e Inhelder, 1997); la investigación con chimpancés de Premack y Woodruff (1978, 1997); y el trabajo de Wimmer y Perner (1983), en el que diseñaron la tarea clásica de falsas creencias (“Maxi y el chocolate”), para estudiar la ToM en niños, que dio lugar al establecimiento del paradigma de la Falsa Creencia (FC).

En el segundo capítulo detallamos los dos grandes paradigmas de investigación generados en torno a la ToM: el paradigma socializador o “intuitivo”, que postula que la capacidad de ToM es fruto de procesos afectivos y emocionales (Trevvarthen, 1986; Johnson, 1989; Goldman, 1992; Harris, 1992a; Hobson, 1995; Gordon, 1996) y el paradigma cognitivo-computacional o de “cognición fría”, que defiende que dicha facultad está mediada por procesos inferenciales y

cognitivos (Leslie, 1994; Perner, 1994; Baron-Cohen, 1995b; Wellman, 1995; Gopnik y Meltzoff, 1999).

Dentro del paradigma socializador se distinguen tres líneas de pensamiento: 1) la teoría intuitiva de Johnson (1989), que afirma que las primeras elaboraciones sobre la mente se basan en el acceso directo de la primera persona a sus propios estados mentales; 2) las teorías basadas en el afecto y la intersubjetividad (Trevarthen, 1986; Hobson, 1995), que postulan que las primeras vías de acceso a la mente ajena (intersubjetividad) son las emociones y los afectos; y, 3) las teorías simulacionistas (Goldman, 1992; Harris, 1992a; Gordon, 1996), que defienden que lo esencial en la atribución de los estados mentales es la capacidad que tenemos las personas para simularnos o imaginarnos a nosotros mismos en la situación en la que se halla la persona cuyas acciones queremos comprender o anticipar.

Asimismo, en el paradigma cognitivo-computacional se pueden diferenciar dos corrientes teóricas: 1) la perspectiva teorcionista, que sostiene que la capacidad de ToM es una teoría, con sus leyes y principios, que se desarrolla a través de procesos de teorización (Perner, 1994; Wellman, 1995; Gopnik y Meltzoff, 1999); y, 2) la perspectiva modularista, que concibe la ToM como un módulo de naturaleza innata y específica, cuyo proceso de maduración está predeterminado por nuestro código genético (Fodor, 1986; Leslie, 1994; Baron-Cohen, 1995b).

A lo largo de este segundo capítulo también hacemos referencia a cuatro grandes debates gestados en el campo de la ToM (Laborde, 2009).

El debate “racionalidad versus emotividad”, generado entre las corrientes socializadoras y las corrientes cognitivo-computacionales. Es decir, entre quienes aseguran que el desarrollo de la ToM está mediado por factores afectivos y emocionales y quienes sostienen que dicho desarrollo únicamente requiere de factores cognitivos.

El debate “nivel informacional necesario cuantioso versus escaso o nulo”, que surge entre los teoricistas, que afirman que es necesario un cúmulo de información para atribuir estados mentales, y los simulacionistas, que defienden que la atribución de estados mentales se produce a partir de la proyección de experiencias internas y, por tanto, no requiere de ninguna información previa.

El debate “capacidad general versus específica”, articulado entre teoricistas y modularistas. Los teoricistas explican el desarrollo de las destrezas mentalistas en base a una capacidad general (la inteligencia), mientras que los defensores del modularismo postulan que dicho desarrollo depende de un sistema modular de dominio específico (el psicológico), que nada tiene que ver con la inteligencia general.

Y, por último, el debate “innatismo versus desarrollismo”, entre las propuestas innatistas, que defienden que el desarrollo de la ToM está inscrito en nuestro código genético, y las propuestas desarrollistas (Dunn, 1991; Perner, Ruffman y Leekam, 1994; Liverta-Sempio y Marchetti, 1997; Fonagy, 1999), que enfatizan el papel de elementos sociales y culturales en el desarrollo de la ToM.

En el tercer capítulo, en primer lugar, planteamos los tres antecedentes históricos del concepto “Inteligencia Emocional”: la inteligencia social (Thorndike, 1920); las inteligencias múltiples (Gardner, 1995); y la inteligencia exitosa (Sternberg, 1997). Seguidamente, proponemos un recorrido por la historia del concepto de IE, desde su primera aparición dentro de la Psicología (Salovey y Mayer, 1990) hasta su institucionalización (Mayer y Salovey, 1997, 2007), pasando por los acontecimientos que propiciaron su expansión a nivel mundial.

A comienzos de los años 90, Salovey y Mayer introdujeron el concepto de “Inteligencia Emocional” en el campo de la Psicología, imbuidos por una visión pluralista del intelecto y la

idea, sugerida por algunos autores, de que nuestras habilidades de adaptación y éxito en la vida dependen en gran medida de factores afectivos, emocionales, personales y sociales (Thorndike, 1920; Gardner, 1995; Sternberg, 1997). En su primera definición, Salovey y Mayer (1990) describieron la IE como un subtipo de inteligencia social que engloba la capacidad de percibir y comprender las emociones propias y ajenas, de discriminar unas de otras y de utilizar dicha información para guiar el pensamiento y las acciones de uno. Sin embargo, el concepto de IE no se dio a conocer a nivel mundial hasta 1995, cuando Daniel Goleman publicó el libro “Inteligencia Emocional” (Goleman, 2009), influenciado por la polémica desatada dentro de la sociedad estadounidense sobre la inteligencia como factor determinante del éxito en la vida. La popularización del concepto de IE propició la publicación de multitud de libros, manuales y páginas web para la mejora de la IE así como la aparición de distintos modelos de IE (Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Goleman, 2002, 2009), sin ningún rigor teórico y científico, que distorsionaron la imagen científica de la IE desarrollada por Salovey y Mayer (1990). Ante esta situación de desvirtuación de la IE, Mayer y Salovey (1997, 2007) presentaron formalmente una nueva conceptualización de IE como un conjunto de habilidades mentales o emocionales: la habilidad para percibir las emociones; la habilidad para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender los estados emocionales; y la habilidad para regular las emociones.

En el cuarto capítulo abordamos los dos tipos de modelos teóricos surgidos en torno a la IE: los modelos mixtos o de rasgos de personalidad (Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1998; Goleman, 2009) y el modelo de habilidad (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007). El interés suscitado por el concepto de IE, tras la publicación del libro “Inteligencia Emocional” (Goleman, 2009), trajo consigo la aparición de distintos modelos de IE, denominados modelos mixtos o de rasgos porque en su definición de IE incluyen, además de

habilidades mentales, otro tipo de características tales como variables de personalidad o de comportamiento (Mayer, Salovey y Caruso, 2000a, 2000b). Esta circunstancia empujó a Mayer y Salovey (1997, 2007), en un afán por diferenciarse de estos nuevos acercamientos, a redefinir su modelo original (Salovey y Mayer, 1990), creando así el modelo de habilidad de IE. Desde este modelo reformulado, la IE se concibe como un conjunto de habilidades mentales relacionadas con el uso eficaz de las emociones, que nada tienen que ver con rasgos estables de personalidad.

Dentro de los modelos denominados mixtos presentamos el modelo de Goleman (2009), de Bar-On (1997) y de Cooper y Sawaf (1998), por ser estos autores, junto a Mayer y Salovey, los más relevantes dentro del campo de la ToM (Lorenzo, 2012). El modelo de Goleman (2009) conceptualiza la IE como una serie de competencias socio-emocionales imprescindibles para una buena adaptación social. Desde el modelo de Bar-On (1997), la IE se entiende como un conjunto multifactorial de destrezas emocionales, personales y sociales (no-cognitivas), interconectadas entre sí, que determinan nuestra capacidad para responder eficazmente a los contratiempos de la vida. Y, según el modelo de Cooper y Sawaf (1998), la IE es la capacidad de sentir, comprender y aplicar adecuadamente la información y energía que procede de la emociones en la vida y en el trabajo.

Por su parte, el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007) concibe la IE como un tipo de inteligencia, que se basa en el procesamiento de la información emocional y su aplicación al pensamiento.

En el quinto capítulo proponemos una revisión de la investigación llevada a cabo en el campo de la ToM y de la IE. En lo que respecta a la ToM, concretamente nos centramos en los trabajos que han estudiado la ToM en población adulta. Por un lado, presentamos algunos estudios

realizados en sujetos adultos con alguna patología (trastornos generalizados del desarrollo, esquizofrenia, otros trastornos psicóticos y trastornos afectivos y trastornos neurológicos) y, por otro, diversas investigaciones llevadas a cabo, en población adulta normal, para analizar el efecto de la edad en la capacidad de ToM. En cuanto a la IE, planteamos una revisión de estudios sobre la IE y su relación con las variables sociodemográficas, edad y género, así como con diversas variables psicosocioeducativas, tales como rendimiento académico, competencia social y habilidades sociales, conductas que comportan desajuste social y bienestar personal y ajuste psicológico.

Dentro de este mismo capítulo también ofrecemos un acercamiento a la investigación que analiza la relación entre IE y empatía (5º nivel de complejidad de la ToM) (Tirapu-Ustárroz et al., 2007). Y, finalmente, terminamos con un apartado dedicado a los objetivos e hipótesis planteados en este estudio.

En el sexto capítulo detallamos los aspectos metodológicos más relevantes de esta investigación. En este sentido, presentamos una descripción de las características de la muestra y su proceso de selección, así como de las variables de estudio y los instrumentos de medida utilizados. También, precisamos el tipo de diseño de la presente investigación y los análisis estadísticos aplicados. Y, por último, explicamos cómo se llevó a cabo el proceso de recopilación de datos.

En el séptimo capítulo exponemos los resultados obtenidos tras la realización de los análisis estadísticos. Primeramente, mostramos los datos referidos a la consistencia interna de los instrumentos de medida utilizados (coeficiente de alfa de Cronbach). En un siguiente apartado, ofrecemos los resultados del análisis de tres supuestos en todas las variables de este estudio: supuesto de representatividad (prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras

independientes), supuesto de homocedasticidad (prueba de Levene) y supuesto de independencia de puntuaciones (prueba de Kruskal-Wallis). Y, en un tercer apartado, presentamos los datos resultantes de la aplicación del análisis de varianza *ANOVA de un factor* y el análisis de tablas de contingencia con *Chi* cuadrado para la verificación de las hipótesis de estudio.

En el octavo capítulo formulamos la interpretación de los hallazgos encontrados en esta investigación y las conclusiones más significativas derivadas de ellos. Además, identificamos las limitaciones del presente estudio, así como las posibles líneas futuras de investigación e implicaciones educativas.

Finalmente, aportamos las referencias bibliográficas y una sección de apéndices que incluye los protocolos e instrumentos de medición empleados para la recogida de datos.

Primera parte

Fundamentación teórica

|

***“Teoría de la Mente”: Conceptualización,
perspectiva socio-evolucionista
y precursores significativos***

|

Capítulo 1

|

Capítulo 1

“Teoría de la Mente”: Conceptualización, perspectiva socio-evolucionista y precursores significativos

Si alguien nos pidiera que diésemos una definición de lo que es un pájaro o un río, seguramente la mayoría de nosotros respondería a dichas cuestiones sin demasiada dificultad, pero cuando de lo que se trata es de decir qué es la mente humana, la tarea nos resulta más complicada (De Brigard, 2003). Quizás ésta sea la razón por la que Pinker (2003) se atreve a formular una descripción de la mente:

Creo que tenemos razones para pensar que la mente está equipada con una batería de sentimientos, impulsos y facultades para razonar y comunicarse, y que tienen una lógica en todas las culturas, son difíciles de eliminar o de rediseñar a partir de cero, fueron configurados por la acción de la selección natural en el transcurso de la evolución humana y deben algo de su diseño básico (y algo de su variación) a la información presente en el genoma (p.122).

Sin embargo, a la hora de tener que definirla, Pinker prefiere recurrir a la acepción propuesta por Ambrose Bierce (1999) en “El diccionario del diablo”.

Mente: Un misterioso tipo de materia segregada por el cerebro. Su actividad principal consiste en el intento de determinar su propia naturaleza; lo inútil de tal intento queda patente en el hecho de que no se tiene más que a sí misma para conocerse (p.264).

Una de las más notables y, a su vez, controvertidas aproximaciones sobre la naturaleza de la mente fue referida ya en el s. XVII, por René Descartes. El "dualismo cartesiano" o "dualismo de sustancias", tal y como se conoce su doctrina, postula que el mundo se halla dividido en dos tipos de sustancias de naturaleza totalmente distinta. A un lado estarían las sustancias extensas (res extensa), donde se incluyen las cosas corpóreas o materiales, regidas por las leyes de la mecánica. Y al otro, las sustancias cuya esencia o naturaleza se basa única y exclusivamente en pensar (res cogitans) (Descartes, 2003). La premisa básica del "dualismo cartesiano" radica en la idea de que así como el pensamiento es esencial para nuestra existencia, el cuerpo no lo es. Desde esta perspectiva, cuerpo (res extensa) y mente (res cogitans) son dos sustancias esencialmente distintas y, por tanto, deben ser de naturaleza distinta (De Brigard, 2003). Estas reflexiones de Descartes dieron lugar a lo que se conoce como el "problema mente-cuerpo" (Muñoz Gutiérrez, 2002).

En la actualidad, el "dualismo cartesiano" sigue teniendo una gran influencia en las concepciones modernas sobre la vida mental. No obstante, algunos filósofos, tales como Heidegger y Merleau-Ponty, no comparten la tesis de una mente aislada y separada del cuerpo y de su ambiente, y abogan por la naturaleza interpersonal de la vida mental (Burns, 2006). En la misma línea, dentro de la Neurobiología Cognoscitiva, algunos neurofisiólogos también abordan el problema mente-cuerpo. Entre dichos planteamientos, la propuesta de G. M. Edelman (1987) parece ser la más prometedora (Rodríguez Rodríguez, 1996). Según Edelman, cerebro, cuerpo y contexto constituyen partes interrelacionadas de un todo; es decir, el cerebro se halla en el cuerpo y el cuerpo está en constante interacción con su medio ambiente. Por tanto, la actividad y el desarrollo del cerebro no se pueden separar del contexto o del cuerpo (Ripalda, 2005).

Acerca del cerebro humano se sabe con cierta seguridad que está constituido por más de 100.000 millones de neuronas, comunicadas unas con otras mediante conexiones sinápticas, y que se producen aproximadamente 1.000 billones de sinapsis (Schwartz, 1999). Sin embargo, sobre su funcionamiento existe un mayor desconocimiento. Por ejemplo, en el s. XVII, Leibnitz lo asemejaba con un molino, en el s. XIX era comparado con un intercambio telefónico y, en el s. XX y en la actualidad, la idea generalizada equipara su funcionamiento al de una computadora. Es decir, desde esta última perspectiva se considera que el cerebro es una máquina compuesta por multitud de nervios programados de conexión fija, similar a una máquina de Turing de instrucciones e información (Sacks, 1991).

La propuesta más reciente sobre el funcionamiento del cerebro, entre los neurofisiólogos, es la de Edelman (1987), que postula que el cerebro funciona como un sistema de selección natural darwiniano (Searle, 1995). Edelman rechaza cualquier propuesta que conciba el cerebro humano como una máquina, como un sistema procesador de información, argumentando que, al nacer, no existe un solo cerebro igual a otro, puesto que todos muestran variaciones, incluso aunque se trate de gemelos idénticos (Sacks, 1991).

Desde la teoría de la evolución de Darwin (1967), se asume unánimemente que ciertos mecanismos de selección natural han provisto al ser humano de estructuras específicas de adaptación al medio o a exigencias personales. Por consiguiente, se acepta que el cerebro es producto de la evolución. En este sentido, se argumenta que el aumento del tamaño del cerebro se debe al crecimiento de la corteza cerebral (80% del volumen cerebral), lugar en el que se asientan las funciones cognitivas más complejas. En concreto, capacidades tales como pensamiento abstracto, razonamiento, toma de decisiones, inferencia de sentimientos y pensamientos son todas ellas reguladas por la corteza prefrontal; de ahí que se haya llegado a

sugerir que es la corteza prefrontal lo que nos hace humanos. Diversos investigadores de la Universidad de Missouri (EE.UU.) proponen la hipótesis de que el incremento de la corteza prefrontal ha sido resultado de presiones demográficas. Es decir, el tamaño de nuestro cerebro ha aumentado a medida que aumentaba el tamaño del grupo y, consecuentemente, la interacción social se hacía más compleja (Manes, 2012).

De acuerdo con Sacks (1991), si Darwin propuso una visión de la evolución de las especies, Edelman (1987) propone una visión de la evolución del Sistema Nervioso individual. Edelman desarrolla la teoría de la Selección del Grupo Neuronal (SGN), que defiende que el cerebro es un sistema selectivo, en el que la selección opera durante el tiempo de vida de un individuo (Reeke y Edelman, 1999). Sin embargo, en contra de la idea generalizada de que una red neuronal está formada por un conjunto de neuronas individuales, Edelman sugiere que las unidades de esas redes son grupos neuronales y, por tanto, lo que se selecciona en el cerebro no son neuronas individuales sino grupos de neuronas (Monserrat, 2006).

Según la teoría de la SGN, el desarrollo del cerebro no debe entenderse como un aprendizaje que depende de la influencia del medio. Más bien, el cerebro debe concebirse como un órgano portador, desde su nacimiento, de gran cantidad de grupos neuronales, que se desarrolla por un mecanismo equiparable al de la selección natural darwiniana. Así, aquellos grupos neuronales que mejor respondan a las exigencias del entorno serán seleccionados frente a aquellos otros que no lo hagan o que lo hagan peor, que serán eliminados (Searle, 1996).

Paradójicamente, esta teoría, que en principio fue propuesta para explicar la actividad cerebral (Edelman, 1987), se convirtió de manera paulatina en una teoría de la conciencia (Tononi y Edelman, 1998). Desde dicha teoría se asume que la conciencia es fruto de un proceso de

interacción entre poblaciones neuronales, que se coordinan constantemente con el cuerpo y el ambiente (Ibáñez, 2007).

Desde el punto de vista psicológico, la conciencia se entiende como “la capacidad del ‘yo’ de percibirse a sí mismo” (Gutiérrez y Pardo, 2008, p.67). Por su parte, Humphrey (1993) la define como “la capacidad de mirar en nuestro interior los sentimientos, deseos, miedos, etc., que corresponden a las maquinaciones de nuestro cerebro” (p.79) y la equipara con una especie de guía de la mente de cada uno:

Es como si yo, igual que cualquier otro ser humano, poseyera una especie de “ojo interior” que mira dentro de mi cerebro y me dice cómo y por qué actúa de este modo, proporcionándome lo que viene a ser una especie de guía completa de mi propia mente (*Ibíd.*, p.70).

Para Humphrey (1993), la única conciencia que conocemos directamente es la propia. Incluso cuando percibimos la conciencia de los otros, lo que estamos percibiendo, en realidad, es lo que nosotros proyectamos sobre ellos. Es decir, las personas somos capaces de comprender los pensamientos, sentimientos y acciones de los demás porque proyectamos en ellos lo que sabemos sobre nuestra propia mente. Una idea que, tal y como señala el propio Humphrey, fue expuesta con meridiana claridad por el filósofo Thomas Hobbes (2002):

(...) por la semejanza entre los pensamientos y pasiones de un hombre, y los pensamientos y pasiones de otro, quien mire dentro de sí mismo y considere lo que hace cuando *piensa, opina, razona, espera, teme*, etcétera, y por qué, leerá y

conocerá cuáles son los pensamientos y pasiones de todos los otros hombres en situaciones parecidas (p.14).

Los científicos cognitivos llaman a esta capacidad que nos permite comprender la mente propia y ajena, "psicología intuitiva", "psicología popular" o "teoría de la mente" (Pinker, 2003). La "Teoría de la Mente" se entiende como la atribución, a uno mismo y a los otros, de estados mentales (creencias, emociones, intenciones) que determinan la conducta. Una capacidad humana que suele situarse evolutivamente en torno a los 4 años de edad, aunque existe cierta polémica al respecto (Muñoz Gutiérrez, 2002).

1.1. Conceptualización de la "Teoría de la Mente".

En consonancia con Astington y Baird (2005), el término "Teoría de la Mente" se ha utilizado en la literatura especializada para designar tres fenómenos distintos. Uno de ellos se refiere a la estructura cognitiva que hace posible el desarrollo de la capacidad que poseemos los seres humanos de interpretar, predecir y comprender la conducta a partir de la atribución de estados mentales. Otro de los fenómenos, también designado bajo el epígrafe de "Teoría de la Mente", es el área de investigación que se encarga del estudio de la naturaleza, origen y desarrollo de esa facultad que nos permite comprender la mente de uno mismo y la de los otros. Aunque quizás, tal y como refiere Gopnik (2002), lo más apropiado hubiese sido llamarla "Teoría de la Teoría de la Mente", puesto que implica una teorización psicológica sobre nuestra comprensión intuitiva de la mente. Y, por último, igualmente podemos encontrar la expresión "Teoría de la Mente" como la denominación de una perspectiva teórica que trata de explicar el desarrollo de dicha capacidad; es decir, que trata de esclarecer cómo se construyen "las habilidades y recursos que la

gente utiliza rutinariamente para la anticipación, explicación, y coordinación social del comportamiento” (Gordon, 2009, p.1). Concretamente, se trata de la perspectiva de la teoría “de la teoría” (Perner, 1994; Wellman, 1995; Gopnik y Meltzoff, 1999), que defiende que el desarrollo cognitivo del niño se produce de modo similar a como los científicos construyen teorías:

(...) no es que los niños son científicos pequeños sino que los científicos son niños grandes. Los científicos y los niños emplean el mismo conjunto particularmente poderoso y flexible de mecanismos cognitivos. Estos mecanismos posibilitan a los científicos y a los niños desarrollar un conocimiento genuinamente nuevo del mundo que les rodea (Gopnik, 1996, p.486).

Desde esta corriente explicativa se postula que el niño, a lo largo de su desarrollo, construye teorías sobre las cosas y hechos circundantes y, en la medida en que adquiere nueva información del medio, reemplaza las teorías que posee por otras de mayor complejidad, que a su vez le van a permitir desarrollar nuevas y más elaboradas explicaciones de la realidad (González Julián, 2010).

Seguidamente pasamos a exponer las dos primeras acepciones del término “Teoría de la Mente”, esto es, como proceso psicológico y como corriente de investigación. La tercera acepción, la “Teoría de la Mente” como perspectiva teórica, se aborda en el capítulo 2, que trata sobre los diferentes enfoques teóricos generados en torno a la ToM.

1.1.1. La "Teoría de la Mente" como proceso psicológico.

La mayoría de las personas mostramos cierta tendencia a asignar significado a cualquier acción que nuestros congéneres realizan ante nosotros. Cuando vemos, por ejemplo, a alguien parado al lado de un semáforo en rojo o que va caminando y, de repente, se da la vuelta, asignamos un significado a tales comportamientos. En otras palabras, los seres humanos poseemos una predisposición natural a explicarnos la conducta de los otros de tal forma que nos resulte coherente y que dé continuidad al curso de sus acciones y de nuestros propios pensamientos (Valdez, 2001).

Sin embargo, cuando observamos el comportamiento de otro individuo, no percibimos éste simplemente como una cadena de actos externos e incidentales, lo que realmente captamos es una estructura causal profunda, una serie de estados internos (pensamientos, intenciones, motivos, emociones, recuerdos, planes) que le atribuimos intuitivamente y que utilizamos para comprender su conducta. Es decir, los seres humanos poseemos una imagen, una especie de patrón conceptual de la mente humana, que nos permite ser psicólogos naturales (Humphrey, 1993).

De acuerdo con Astington (1997), todos los seres humanos somos psicólogos. Quizás nuestro objetivo no sea extraer leyes generales para explicar la conducta humana, tal y como hacen los psicólogos de profesión, pero todos tenemos un especial interés por el modo en que se comportan las personas. Constantemente tratamos de buscar explicaciones a sus actos y, en tales explicaciones, hacemos alusión a lo que las personas sienten, piensan y desean. Ésta es nuestra psicología cotidiana, nuestra psicología de sentido común.

Esta psicología cotidiana, a veces, también se llama “psicología de las creencias y los deseos” porque es en realidad a eso a lo que se refiere, a las creencias y a los deseos. Pero aquí el significado de ambos términos no es el de su uso corriente; esto es, entendiendo por creencias todas aquellas cosas que se admiten por fe, como las creencias religiosas, y por deseo, el ansia o el anhelo de algo. Más bien, creer quiere decir “tomar algo por cierto” y desear significa “querer” (*Loc. cit.*).

Otra denominación para la psicología de las creencias y los deseos es la de “psicología popular”. La psicología popular asume el precepto de que las personas poseemos una mente formada por pensamientos, creencias, deseos, intenciones, emociones, que guían nuestras acciones y, en base a ello, se propone explicar y predecir el comportamiento humano (*Loc. cit.*).

El filósofo Daniel Dennett (2000, 2002) sugiere tres posibles estrategias o posturas a adoptar para explicar y predecir las acciones de alguien o de algo:

- 1) La más básica de todas ellas es la postura física. Se trata de aquella en la que para explicar y predecir el comportamiento de cualquier objeto físico, vivo o no, aplicamos todo nuestro conocimiento sobre las leyes de la naturaleza. Es la postura que nos guía, por ejemplo, cuando prevemos que el objeto que tenemos en las manos, al soltarlo caerá al suelo.
- 2) Otra de las estrategias posibles es la postura de diseño. En este caso, nuestras predicciones se basan en el conocimiento que tenemos o las suposiciones que hacemos acerca del diseño del objeto en cuestión, independientemente de su constitución física o sus características internas. Es decir, es la postura que adoptamos cuando asumimos que un objeto (p. ej., un ordenador) tiene un determinado diseño y que, por tanto, funcionará correctamente en base a él.

- 3) La tercera y última estrategia que podemos adoptar es la postura intencional. Esta postura nos permite explicar y predecir el comportamiento de cualquier agente mediante la atribución de creencias y deseos que rigen sus acciones. Dicho de otro modo, la postura intencional consiste en predecir el comportamiento de una entidad (persona, animal, artefacto), tratándola como un agente racional que actuará movido por sus creencias y deseos.

Esta tercera estrategia, la intencional, es la base teórica de la psicología popular y se denomina "intencional" porque las creencias y los deseos que dicha postura atribuye son estados intencionales (Astington, 1997)¹.

De acuerdo con Dennett (1989, 2000), la postura intencional es la actitud que generalmente adoptamos hacia las personas. Los seres humanos somos sistemas intencionales, puesto que un sistema intencional es cualquier entidad cuya conducta se puede predecir y explicar utilizando la postura intencional. Es decir, cualquier persona, animal u objeto al que atribuimos creencias y deseos para interpretar su comportamiento.

Sin embargo, nuestra actitud cuando adoptamos la postura intencional hacia una determinada entidad va a variar en función de que creamos que dicha entidad está también adoptando una postural intencional hacia sí mismo y hacía nosotros (Astington, 1997). Desde esta perspectiva, Dennett (1989, 2000) reconoce distintos niveles de intencionalidad en los sistemas:

¹La noción de "intencionalidad" procede de la filosofía medieval (escolásticos) y fue reintroducida en el siglo XIX por el filósofo y psicólogo, Franz Brentano. Brentano (1960) llamó intencionales a los estados mentales de creencias y deseos, pero este autor no concibe el término "intencional" en el sentido ordinario de "deliberado" o "a propósito". Para Brentano, la intencionalidad, en sentido técnico, filosófico, es el rasgo distintivo de lo mental; es decir, la propiedad por la que las entidades mentales (estados, procesos, representaciones) están dirigidas a un objeto. Más recientemente y a un nivel coloquial, esta intencionalidad ha sido calificada de "sobreidad". Esto es, los estados intencionales o mentales son siempre "sobre" algo, sobre objetos y hechos en el mundo o quizás sobre cosas inexistentes.

- 1) Podemos encontrar sistemas con nivel de intencionalidad de orden cero, que no tienen intencionalidad alguna.
- 2) En un nivel siguiente de intencionalidad se hallan los sistemas de primer orden. Un sistema intencional de primer orden es aquél al que se le reconocen creencias y deseos, en función de los cuales se puede predecir su conducta. Sin embargo, este tipo de sistemas no tiene creencias sobre las creencias de los otros; es decir, actúa sólo para influir en la conducta de otro, pero no en su pensamiento.
- 3) Y, seguidamente, está el nivel de sistema intencional de segundo orden. En este nivel, el sistema no sólo tiene creencias, sino que también es un sistema recursivo, con recursividad, capaz de reflexionar sobre sí mismo. Los sistemas de segundo orden tienen creencias sobre sus propias creencias y sobre las creencias de los otros. Saben que los otros tienen creencias y deseos, y actúan para influir no sólo en lo que hacen sino también en lo que piensan.

Pinker (2003) define la recursividad como “la capacidad de insertar un pensamiento sobre otro” (p.131). Para Rivière y Sotillo (2002b), un sistema intencional recursivo es aquél que tiene estados mentales sobre los estados mentales propios y ajenos y, además, sabe que estos últimos pueden también ser, a su vez, sobre estados mentales. Se trata de lo que ocurre en circunstancias del tipo “yo creo que ellos creen que ella cree que... o vosotros suponéis que yo deseo que vosotros creáis que...”. Esta capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a los otros es lo que se conoce como “Teoría de la Mente” (ToM):

Tener una teoría de la mente es ser capaz de atribuir estados mentales a uno mismo y a lo demás con el fin de anticipar su comportamiento; de esta manera, debe entenderse como un mecanismo cognitivo, innatamente determinado, que permite un

tipo especial de representación, como es la representación de estados mentales (Tirapu-Ustárrroz, Muñoz-Céspedes y Pelegrín-Valero, 2003, p.1089).

Un rasgo característico de los estados mentales es su naturaleza interior. A diferencia de los fenómenos físicos, que surgen de nuestra relación con el mundo físico, los estados mentales se refieren a nuestras experiencias internas. Los estados mentales son, por tanto, estados internos, inobservables directamente y, sin embargo, somos capaces de imaginarlos y de atribuirlos a los demás para realizar inferencias (Abbagnano, 1963a, p.672)² y predicciones acerca de sus acciones (Martí, 1997).

En este sentido, los estados mentales se constituyen como verdaderos constructos teóricos cuya función es predecir y explicar la conducta de las personas. Ésta es la razón por la que Premack y Woodruff (1978, 1997), en una investigación llevada a cabo con chimpancés, introdujeron y acuñaron la expresión “Teoría de la Mente” para designar el tipo de construcción que se necesita para atribuir estados mentales a otro individuo (Martí, 1997).

Lecannelier (2004) ejemplifica lo que significa poseer una ToM a través de la siguiente escena:

Si yo me encuentro hablando frente a un grupo de personas, y de un modo súbito uno de ellos se levanta y se va, de un modo automático yo voy a entrar a comprender su conducta (lo observable) a través de hipotetizar o inferir que su conducta estuvo comandada por determinados estados mentales o internos, como por ejemplo, “él se fue, porque se *molestó* con mis comentarios” (inferencia de estados emocionales); “él

²A nivel general, la inferencia se entiende como un proceso mental operativo mediante el cual, partiendo de determinados datos, se llega por implicación o también por inducción, a una conclusión.

se fue porque *creía* que la conferencia había terminado” (inferencia de creencias); o “él se fue porque había *planificado* ir a la playa” (inferencia de planes). En el fondo, me hago una teoría de la mente del otro a través de inferir o hipotetizar una serie de estados mentales para explicarme su conducta (p.62).

Es decir, los seres humanos somos animales mentalistas, siempre que vemos a alguien realizar una determinada acción, le atribuimos una mente presuponiendo que dicha acción es fruto de los pensamientos, sentimientos o deseos que hay en su cabeza (García y Carpintero, 2000):

(...) podemos decir que el hombre es un ‘animal mentalista’. ¿Y qué quiere decir eso?: Sencillamente que para predecir, manipular y explicar su propia conducta y la de los demás se sirve de *conceptos mentales*, tales como los de “creencia”, “deseo”, “pensamiento”, “percepción”, “recuerdo”, etc. (Rivière, Sarriá y Núñez, 1994, p.48).

En la escena descrita por Lecannelier (2004), “molestarse”, “creer” y “planificar” son estados mentales que se atribuyen a la naturaleza humana (Rabazo y Moreno, 2007), puesto que “la mente está constituida por estados mentales para los que utilizamos expresiones lingüísticas, tales como saber, pensar, sentir, desear y etc.” (Whiten y Perner, 1991, p.8).

A los verbos de oraciones de estados mentales se les conoce tradicionalmente como verbos de actitudes proposicionales (Stalnaker, 2002)³, ya que expresan la relación (actitud intencional)

³Las actitudes proposicionales son estados mentales con contenido representacional. El ejemplo más destacado de actitud proposicional es la creencia, también se incluyen la intención, el deseo y la volición, la esperanza y el miedo, el percibir y el opinar, y las presuposiciones tácitas. Una actitud proposicional representa el mundo como siendo de cierta manera y el contenido de la actitud es lo que especifica el modo en que el mundo es representado. Así, en el ejemplo, “Susana cree que la sopa está fría”, la actitud intencional es “creencia” y el contenido proposicional expresa que la sopa está “fría”, y no de otra manera.

entre un sujeto y algún tipo de objeto abstracto (el contenido de la actitud) expresado por una oración nominalizada. De este modo, en la oración “Ana cree que ha olvidado las llaves de casa”, el verbo expresa la actitud intencional de creencia (y no otras, como por ejemplo, la de certeza) hacia una proposición relacionada con el olvido de las llaves de casa. Por otro lado, el contenido puede referirse a estados de cosas que el sujeto expresa (“Alberto cree que cocina muy bien el bacalao”) y, también, a estados internos, es decir, a creencias sobre creencias (“Alberto desea que Mario crea que él cocina muy bien el bacalao”) (Rivière y Sotillo, 2002a).

Asimismo, las oraciones con verbos de estados mentales, tales como “creer” y “pensar”, poseen la característica lógica de la “intensionalidad” (Rivière, Sotillo, Sarriá y Núñez, 1994). Tal y como afirma Searle (1979, 1981), la intensionalidad se define sobre las propiedades de falta de compromiso de verdad, falta de compromiso de existencia y opacidad referencial (Figura 1), descritas por Rivière (1991) de la siguiente manera:

- 1) La falta de compromiso de verdad es la propiedad según la cual la verdad del enunciado completo no implica la verdad de la cláusula contenida en él. El hecho de que sea verdad que “Ramón cree que Pedro se ha llevado su coche”, no implica que sea verdad que Pedro se haya llevado su coche. Es decir, la primera proposición puede ser verdadera, pero no por ello ha de serlo la segunda.
- 2) Una segunda propiedad de las oraciones con verbos mentales es la falta de compromiso de existencia. En este caso, la verdad del enunciado completo no implica que existan realmente los objetos incluidos en la cláusula subordinada al verbo mental. Puede ser cierto que “Teresa cree que los extraterrestres son más inteligentes que las personas” y, sin embargo, puede que no existan los extraterrestres.

- 3) Y, finalmente, la propiedad denominada opacidad referencial, según la cual, cuando dos expresiones con el mismo referente aparecen en contextos con verbos mentales, el hecho de que sea verdad la primera no implica que lo sea la segunda. La verdad de que “Ruth cree que la reina de Inglaterra es aficionada a la equitación” no implica la verdad de que “Ruth cree que la reina Isabel II es aficionada a la equitación”, puede darse el caso de que Ruth no sepa que Isabel II es la reina de Inglaterra. En contraposición, cuando las dos expresiones que tienen el mismo referente aparecen en contextos sin verbos mentales, si es verdad la primera, también lo es la segunda. Es decir, en el caso de que sea verdad que “La reina de Inglaterra es aficionada a la equitación”, también lo es la expresión “La reina Isabel II es aficionada a la equitación”.

Propiedades	Ejemplo
	“Silvia CREE que (1) el presidente de EE.UU. (2) es inteligente”
OPACIDAD REFERENCIAL Los términos no se pueden sustituir por expresiones con idéntico referente.	Que Silvia crea eso, no significa que lo crea de Barack Obama. Puede ser que Silvia no sepa que este señor es actualmente el presidente de EE.UU. (opacidad referencial).
NO COMPROMISO LÓGICO La expresión no implica la verdad de la cláusula predicativa (verdad lógica).	El hecho de que Silvia crea que el presidente de EE.UU. es inteligente no implica que en realidad éste lo sea (no compromiso con la verdad lógica).
NO COMPROMISO ONTOLÓGICO La expresión no implica la existencia de los elementos que contiene (verdad ontológica).	Ni tan siquiera implica que exista realmente el presidente de EE.UU. (no compromiso ontológico).

Figura 1. Propiedades de la intensionalidad (Adaptado de Gutiérrez y Pardo, 2008).

De acuerdo con Martí (1997), la atribución de estados mentales tiene por objeto explicar la conducta de las personas; es decir, nos permite dar sentido y continuidad a las acciones que observamos en los otros. Tal y como afirma Baron-Cohen (1990), sin esta función explicativa, las acciones de los otros nos parecerían realmente extrañas. Este autor presenta la siguiente visión de lo que supone la ausencia o déficit en la capacidad de ToM:

Una teoría de la mente nos proporciona un mecanismo preparado para comprender el comportamiento social. Podríamos predecir que si a una persona le faltara una teoría de la mente, es decir, si una persona estuviera ciega ante la existencia de estados mentales, el mundo social le parecería caótico, confuso y por tanto, puede ser que incluso le infundiera miedo. En el peor de los casos esto podría llevarle a apartarse del mundo social completamente, y lo menos que podría suceder es que le llevara a realizar escasos intentos de interacción con las personas, tratándoles como si no tuvieran "mentes", y por tanto comportándose con ellas de forma similar a la que lo hacen con los objetos inanimados (Baron-Cohen, 1990, p.22).

Por tanto, el desarrollo de la ToM en los seres humanos es fundamental, cualquier alteración en ella conlleva serias perturbaciones en la interacción social (Gómez, Arango, Molina y Barceló, 2010).

Según Lecannelier (2004), la ToM es una herramienta que nos permite ser competentes en habilidades como: 1) interpretar, comprender y anticipar la conducta de las demás personas; 2) decir mentiras y provocar engaños en los otros; 3) mezclar la realidad con la ficción; y, 4) establecer y mantener relaciones interpersonales adaptativas (Figura 2).

Capacidades	Explicación
Comprender y predecir la conducta de los otros.	La conducta adquiere regularidad y coherencia en la medida en que atribuimos estados mentales a sus rasgos observables (Premack y Woodruff, 1978, 1997).
Engañar y mentir a los otros.	El engaño y la mentira implican que yo quiero influir en la mente del otro y no en su conducta (Chandler, Fritz y Hala, 1989).
Poder “jugar con la realidad”.	Podemos pasar de la ficción a la realidad e, incluso, confundir las dos (Fonagy y Target, 1997).
Una mejor comunicación con los otros y una mayor adaptación social y contextual.	Porque se infiere mejor el significado intencional de la palabra y la situación (Dunn y Brown, 1994).

Figura 2. Capacidades que nos proporciona la “Teoría de la Mente” (Lecannelier, 2004).

Esta capacidad que nos permite comprender los fenómenos mentales no es una destreza que surge de repente a una edad determinada, se trata más bien de un proceso que se va consolidando desde los primeros momentos de vida (Figura 3), aunque antes de los 4 años no se puede hablar de una ToM propiamente dicha (Martí, 1997). Ya durante los 3 primeros años de vida se evidencian algunas conductas que constituyen requisitos esenciales para el posterior desarrollo de una genuina ToM, son los llamados “precursores de la ToM” (Mounoud, 2001).

Se consideran precursores de la ToM, por citar algunos, los aspectos de la comunicación intencional, en especial, las intenciones comunicativas de demanda y de declaración, que se desarrollan hacia el final del primer año de vida (Camaioni, 1992). Son aquellas conductas en las que el niño utiliza al adulto para conseguir el objeto que desea o bien le señala un objeto para llamar y compartir su atención (protodeclarativos) (Mounoud, 2001). Otro de estos precursores

es el juego simbólico o conducta de "hacer como si", que aparece alrededor del $1\frac{1}{2}$ - 2 años. Mediante el juego de ficción, los niños se introducen en el mundo de los fenómenos mentales, aprenden a diferenciar la realidad de la ficción y a atribuir estados mentales sencillos a los personajes (Martí, 1997).

Competencias	Edad aproximativa
<i>Comunicación intencional</i> - protodeclarativos.	Final del primer año.
<i>Autoconciencia</i> - reconocimiento en el espejo. - utilización de los pronombres personales.	A partir del año y medio.
<i>Juego simbólico</i> - uso de verbos mentalistas.	A partir del año y medio.
<i>Psicología del deseo</i>	A partir de los dos años.
<i>Psicología de la creencia y otros estados mentales</i> - comprensión de la falsa creencia. - verdadero engaño.	A partir de los cuatro años.
<i>Razonamientos más elaborados sobre estados mentales</i>	A partir de los seis años.

Figura 3. Niveles de comprensión de la mente (Martí, 1997, p.216).

Asimismo, en determinados momentos del desarrollo aparecen nuevas capacidades que suponen un salto cualitativo en la comprensión de la mente. Uno de ellos ocurre en torno a los 4 años, edad en que los niños comprenden la falsa creencia (Wimmer y Perner, 1983; Milligan, Astington y Dack, 2007). A partir de aquí, y hasta la edad adulta, el grado de elaboración del

razonamiento sobre los fenómenos mentales se va haciendo cada vez más complejo (Martí, 1997).

1.1.2. La “Teoría de la Mente” como corriente de investigación.

La ToM, la capacidad humana que “permite describir, explicar y predecir la conducta propia y ajena apelando a estados mentales” (Skidelsky, 2011, p.38) ha suscitado tal interés dentro de la comunidad científica que ha sido objeto de multitud de trabajos teóricos y de investigación. Tanto es así que se ha conformado un importante campo de conocimiento en torno a ella, también denominado “Teoría de la Mente”.

En términos generales, el propósito de los estudios realizados en este área es tratar de delimitar la edad en que los seres humanos adquirimos la capacidad de ToM (Mounoud, 2001). Aunque no existe un acuerdo unánime en relación a este aspecto, la mayoría de los estudiosos del tema sugieren que el desarrollo de las habilidades de ToM tiene lugar en el período comprendido entre los 2½ y los 5 años (Yirmiga, Erel y Solomonica-Levi, 1998) y que los cambios más notables ocurren alrededor de los 4 años, momento en que los niños comprenden la falsa creencia (Wellman, 1995).

En consonancia con Mounoud (2001), la corriente de investigación conocida bajo el epígrafe “Teoría de la Mente” tiene su origen en la Filosofía de la Mente. Tal y como apunta Rabossi (2000), la tradición analítica de la Filosofía de la Mente, basándose en las ideas sugeridas por diversos filósofos (Dewey, Sellars, Feyerabend, Porty y Quine), asume la existencia de una psicología de sentido común a la que atribuye un carácter teórico. Sin embargo, es Churchland (1970) quien declara la existencia de un marco conceptual del sentido común con el que nos

concebimos a nosotros mismos como personas, y que tiene todos los rasgos estructurales y lógicos de las teorías que desarrollan los científicos:

Cada uno de nosotros comprende tan bien a los demás porque compartimos el dominio tácito de un cuerpo integrado de saberes populares que conciernen a las relaciones legaliformes que valen entre circunstancias externas, estados internos y conducta pública. Dada su naturaleza y funciones, ese cuerpo de saberes puede ser llamado acertadamente, “psicología *folk*” [*folk psychology*] (Churchland, 1995, p.45).

Según Churchland, la psicología de sentido común o psicología folk es una teoría empírica “con todas las funciones, las virtudes y los peligros que implica esa condición” (*Ibid.*, p.44).

La teoría de que la psicología del sentido común es una teoría (Wellman, 1995)⁴ se asumió como principio básico en la Filosofía de la Mente, fundamentalmente, por tres razones. Primera, supone una manera de ofrecer un status digno a algo que resulta difícil de categorizar. Segunda, posee todos los rasgos esenciales de una teoría. Las personas constantemente damos explicaciones, hacemos predicciones y formulamos enunciados contrafácticos (opuestos a los hechos) sobre nuestro propio comportamiento y el de los demás. Hacemos referencia a hechos, estados y procesos, presuponiendo regularidades en la conducta propia, en la ajena, y en su

⁴Morton (1980) introdujo el término “teoría de la teoría” para referirse a la idea de que la psicología del sentido común es una teoría, declarando que tal afirmación es errónea. Según este autor, la psicología cotidiana o del sentido común no puede ser considerada como una teoría porque ni funciona ni evoluciona como las teorías que elaboran los científicos. Es decir, carece de los dos pilares básicos característicos de las teorías científicas: verificación empírica y rigor teórico. Para Morton, la psicología cotidiana es algo menos elaborado, que él denomina “esquema”.

relación con los estados mentales que determinan tal conducta. Y, tercera, genera controversias acerca de su parecido con las teorías científicas de la mente (Rabossi, 2000).

Sin embargo, durante mucho tiempo, la mayoría de los filósofos y psicólogos relegaron a un segundo plano la reflexión teórica sobre esta dimensión de la cognición humana, también conocida como “Teoría de la Mente”, quizás porque estimaban que se trataba de aspectos de la vida cotidiana. El tema se retomaría en 1977, en un congreso en el que Nicholas Humphrey hizo alusión a dicha estructura cognitiva (Padilla-Mora, 2007).

Un año después, los etólogos David Premack y Guy Woodruff (1978, 1997) publicaron el artículo titulado “Does the chimpanzee have a theory of mind?” y utilizaron en él, por primera vez, la expresión “Teoría de la Mente” para designar la habilidad de atribuir, inferir y comprender estados mentales (Vélez, 2008). A partir de esta investigación, considerada como el trabajo fundacional del área de investigación denominado “Teoría de la Mente”, da comienzo el estudio de la ToM, entendida como la capacidad de atribuir estados mentales y predecir la conducta propia y ajena (Portela, Vírveda y Gayubo, 2003).

Alrededor de 1980, disciplinas como la Filosofía, la Psicología Comparada, la Psicología del Desarrollo, la Psicología Clínica, la Antropología, la Primatología y la Psicología Social empiezan a interesarse por el estudio de la ToM (Gopnik, 2002). De tal manera que, a mediados de la década de los 80, ya se puede percibir el incipiente surgimiento de dos importantes perspectivas teóricas en el campo de ToM, las teorías simulacionistas y las teorías “de la teoría” (Padilla-Mora, 2007). Así, hacia finales de los ochenta, dentro de la Filosofía de la Mente y de la Psicología Evolutiva, se genera un importante debate entre ambas posturas sobre la naturaleza, génesis y desarrollo de la ToM (Gordon, 2002).

Para los simulacionistas, la atribución de estados mentales se basa en la simulación. Es decir, cuando atribuimos estados mentales a alguien, lo que hacemos en realidad es simularnos a nosotros mismos en la situación del otro (Harris, 1992a; Goldman, 1993; Gordon, 1996). Por su parte, los teóricos “de la teoría” (Perner, 1994; Wellman, 1995; Gopnik y Meltzoff, 1999) asumen que las personas utilizamos conceptos, conocimientos y razonamientos para predecir y comprender la conducta humana. Es decir, somos capaces de entender, interpretar e inferir los estados mentales de los otros porque nuestro cerebro nos permite construir teorías sobre las demás personas, de forma similar a como actúan los científicos cuando intentan extraer teorías generales que expliquen el comportamiento humano (García, González y Maestú, 2011). Con el transcurso del tiempo, la investigación científica ha demostrado que los procesos con los que cada una de estas dos posturas caracteriza a la ToM humana son los dos necesarios para la atribución de estados mentales y la comprensión de la conducta de los otros. Consecuentemente, se acepta, aunque sea parcialmente, que simulacionistas y teoricistas tenían razón (Padilla-Mora, 2007).

De acuerdo con Gopnik (2002), la comprensión de la mente ajena es uno de los problemas fundamentales del ser humano, sin embargo, nuestro conocimiento al respecto es minúsculo si lo comparamos con todo lo que sabemos sobre nuestra capacidad para comprender el mundo físico. En este sentido, Churchland (1995) señala que nuestra psicología folk actual, nuestra capacidad de predecir y explicar la conducta humana, no difiere mucho de la que utilizaban los antiguos griegos. Y, añade, haciendo uso de terminología propia del filósofo de la ciencia, Imre Lakatos, que la psicología folk es un programa de investigación degenerado o estancado y que ha sido así durante miles de años.

Sin embargo, López Cerezo (1989) considera poco acertada dicha idea. Según este autor, no se puede afirmar que la psicología popular se haya estancado, puesto que los postulados freudianos marcan un antes y un después en ella. Un claro ejemplo de esto es el término inconsciente, ya incorporado a nuestro vocabulario cotidiano.

A este respecto, Rivière (1989) explica que cuando se habla de psicología popular se está haciendo referencia a dos psicologías distintas: una podría llamarse el “cinturón externo” de nuestras creencias psicológicas cotidianas y, la otra, el “núcleo duro” de la psicología popular. La primera de ellas, el “cinturón externo”, tiene que ver con las opiniones, juicios y valoraciones que todos tenemos sobre nuestra propia conducta y la de los otros. Estas opiniones, juicios y valoraciones son variables, dado que dependen en cierto modo de las circunstancias socioculturales. Según Rivière, cuando López Cerezo dice que es falso que la psicología popular no haya avanzado nada desde hace miles de años, se está refiriendo a este aspecto de la psicología popular.

El otro tipo de psicología, el “núcleo duro”, estaría constituido por el conjunto de principios de funcionamiento psicológico que subyacen a nuestros usos lingüísticos habituales y que dirigen las interacciones humanas. Tal y como señala Vera (2003), se trataría de una especie de módulo cognitivo, menos permeable a las influencias socioculturales o históricas y especializado en realizar inferencias acerca de nuestras interacciones sociales. Este “núcleo duro” de la psicología popular, a la que Rivière (1989) prefiere llamar “psicología natural” (especialmente cuando se habla de núcleo duro), es lo que Premack y Woodruff (1978, 1997) denominaron “Teoría de la Mente”:

Al afirmar que un animal posee una teoría de la mente, queremos decir que es capaz de atribuir estados mentales a los demás (sean coespecíficos o miembros de otras

especies) y a sí mismo. Un sistema de inferencias de estas características merece el calificativo de teoría, en primer lugar porque tales estados no son directamente observables y, en segundo lugar, porque es posible utilizar el sistema para formular predicciones, sobre todo en lo referente al comportamiento de otros organismos (Premack y Woodruff, 1997, p.139).

Una vez que Premack y Woodruff hicieron pública su investigación, las interpretaciones dadas por estos autores fueron ampliamente criticadas, generándose así un fuerte debate, que se canalizó a través de la revista *“The Behavioral and Brain Sciences”* (Uribe, Gómez y Arango, 2010). En una de estas críticas, Dennett (1978) define la ToM como “la competencia para atribuirle al otro todo un paquete de estados mentales” (p.569). Posteriormente, muchos autores han definido esta capacidad dando lugar a la proliferación de distintas caracterizaciones para la ToM. En la mayoría de las diferentes definiciones subyace la naturaleza del enfoque teórico desde el que trabaja el investigador o grupo de investigadores (Padilla-Mora, 2007).

Así, desde la óptica cognitiva, que concibe la actividad mentalista humana como una actividad exclusivamente impregnada por la lógica y el razonamiento, Rivière et al. (1994) describen la ToM como “un subsistema cognitivo, que se compone de un soporte conceptual y unos mecanismos de inferencia, y que cumple en el hombre la función de manejar, predecir e interpretar la conducta” (p.49). Asimismo, Josef Perner (2005), aunque de una manera más formal y técnica, define la ToM como “la etiqueta para el área de investigación que trata sobre cómo la mente comprende la mente (...). Más técnicamente hablando, es la investigación de la capacidad de usar el sistema conceptual de los estados mentales para comprender y predecir la conducta y la vida interior propia y ajena” (p.80).

Dentro de una línea más reivindicativa de las experiencias interpersonales, emocionales y afectivas como motor clave de la comprensión de la mente humana, Valdez (2004) señala que la ToM, desde el ámbito de la psicología, se entiende como “la actividad mental que se realiza sobre otra actividad mental” (p.56). Para Tirapu-Ustárriz et al. (2007) es “la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, su conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (p.479). Y, desde el ámbito neurocientífico, Adolphs (2003) la define como “aquello que nos permite atribuir estados mentales a los demás” (p.171).

Desde el punto de vista modularista, que defiende que la capacidad de ToM tiene su base en un sistema modular que opera única y exclusivamente con un tipo concreto de información (la social), Scholl y Leslie (1999) entienden la ToM como “la capacidad de interpretar, predecir y explicar el comportamiento de los otros en términos de sus estados mentales subyacentes” (p.132).

Esta capacidad que permite comprender la conducta de los demás, atribuirles estados mentales e interpretar y predecir acciones propias y ajenas (Sánchez-Cubillo, Muñoz-Céspedes y Quemada, 2004) ha sido designada en la literatura especializada no sólo con el término de “Teoría de la Mente”, sino también con otras expresiones (Figura 4).

Benavides y Roncancio (2011), a partir de un estudio realizado sobre el uso de la expresión ToM, indican que así como el término ToM ha sido ampliamente aceptado dentro de la comunidad científica, el resto de los términos no han tenido la misma repercusión. La principal razón de este hecho ha sido la fuerte influencia del enfoque teorista, enfoque con el que el uso del término ToM se identifica. Esta perspectiva, que asume que las personas construimos teorías para comprender los estados mentales y el comportamiento de uno mismo y de los demás

(Perner, 1994; Wellman, 1995; Gopnik y Meltzoff, 1999), ha tenido una fuerte influencia en las investigaciones llevadas a cabo durante las últimas décadas.

<i>Término</i>	<i>Autor(es)</i>
“conciencia reflexiva”	Langdon, Michie, Ward, McConaghy, Catts y Colthear (1997)
“metarrepresentación”	Leslie (1987) y Perner (1994)
“toma de instancia intencional”	Dennett (1978)
“mentalización”	Frith, Morton y Leslie (1991)
“función reflexiva”	Fonagy (1999) y Fonagy, Gergely, Jurist y Target (2004)
“lectura de mentes”	Whiten (1991)
“intersubjetividad” o “capacidad intersubjetiva”	Hobson (1995), Rondal (2007) y Gallardo-Paúls (2008)
“el ojo interior”	Humphrey (1993)
“la mirada mental”	Rivière y Núñez (1996)
“la lectura de la mente” (mindreading)	Baron-Cohen (1995b)
“psicología del sentido común”	Moore (2006)
“teoría de las emociones”	Tirapu-Ustárrroz, Muñoz-Céspedes y Pelegrín-Valero (2003)
“psicología folklórica” (folk psychology)	Astington (1997)
“adopción de roles”	Flavell (1968)
“cognición social”	Malle, Moses y Baldwin (2001)

Figura 4. Distintos términos utilizados para designar la “Teoría de la Mente”.

El uso del término ToM se ha generalizado de tal forma, añaden Benavides y Roncancio (2011), que algunos autores, como Astington (1997), afirman que ha sido utilizado incluso por

quienes no comparten los supuestos del enfoque teoricista. Otros investigadores, tales como Moore (2006) y Reddy (2008), reivindican la eliminación de la expresión “Teoría de la Mente” y sugieren el uso de otros términos que no estén tan sesgados por esta perspectiva. Moore (2006) propone la expresión “psicología del sentido común”, y argumenta que asumir el término ToM supone el sesgo de aceptar que el desarrollo de esta capacidad que nos permite comprender la mente constituye un complejo proceso de construcción de conceptos y teorías. Por su parte, Reddy (2008) considera que utilizar el término ToM condiciona la concepción del desarrollo de esta capacidad. Según esta autora, los teóricos “de la teoría” defienden la idea de que antes de los 4 años de edad no se puede hablar de una auténtica ToM y, sin embargo, estudios recientes (Reddy, 2006) demuestran que su desarrollo es mucho más temprano.

Independientemente del término que se adopte, esta capacidad humana nos permite “navegar con facilidad por la vida social, de modo que podemos atribuir estados mentales intencionales a los demás y hacer predicciones e inferencias muy fiables sobre su comportamiento” (Mundó, 2006, p.265). En esta línea, Fernández (2005) afirma que la habilidad de autointerpretarnos va unida al desarrollo de la habilidad para interpretar a los demás, para leer sus mentes, para comprenderles y comprendernos a nosotros mismos, como seres intencionales. Esta capacidad es uno de los pilares de la vida social humana y la esencia de lo que significa autodenominarnos “seres sociales”.

1.2. Perspectiva socio-evolucionista de la “Teoría de la Mente”.

Los seres humanos vivimos en grupos sociales complejos en los que para conseguir el éxito y el desarrollo personal se necesita, además de cierta dosis de sensibilidad, de la comprensión de

nuestras interacciones sociales y de la capacidad de ajustar nuestras acciones a las acciones predecibles de los demás. En esta tarea relacional humana, desde un punto de vista práctico, la inteligencia, entendida como capacidad cognitiva, "más o menos coincidente con el CI" (Bacáicoa, 2002, p.110), parece no ser suficiente, es necesario también otro tipo de inteligencia que algunos han llamado "inteligencia social" (Gutiérrez y Pardo, 2008).

Otros investigadores (Whiten, 1991; Byrne y Whiten, 1997; Whiten, 2002), sin embargo, cuando hacen alusión a este mismo concepto, prefieren utilizar el término "inteligencia maquiavélica" (Gaviria, 2004; Bacáicoa, 2006)⁵. En este sentido, Whiten (2002) explica que ciertos autores, como Humphrey (1976), han utilizado el término "social" para referirse a la hipótesis que postula que la inteligencia ha evolucionado por presiones selectivas que nuestros ancestros enfrentaron en el dominio de lo social. Pero, el uso del término "social" en este contexto es inadecuado porque en la naturaleza existen muchas especies que siendo sociales, no se caracterizan por poseer altas capacidades intelectuales. Lo que marca específicamente la vida social de los primates es su complejidad, lo cual conlleva relaciones sociales complejas (alianzas, coaliciones). En consonancia con Gaviria (2004), este tipo de estrategias sociales complejas, donde se utiliza a los otros para lograr con éxito un fin determinado, implica una gran capacidad de procesamiento de información y, por tanto, exige un alto grado de inteligencia.

⁵Whiten (1991) define la inteligencia maquiavélica como "la capacidad para burlar o aprovecharse de los otros miembros del grupo prediciendo sus probables respuestas a nuestros propios cambios conductuales, relaciones o alianzas e interpretando su conducta en forma de inferencias sobre deseos, intenciones y creencias" (Gaviria, 2004, p.424). Según Gaviria, el término "inteligencia social" y el término "inteligencia maquiavélica" se suelen utilizar indistintamente; sin embargo, el término "inteligencia maquiavélica" tiene cierta connotación negativa, ya que hace referencia a aspectos tales como la manipulación, el oportunismo. Por su parte, Bacáicoa (2006) opina que cuando se habla de inteligencia maquiavélica no sólo se hace alusión a aspectos negativos de la interacción social sino también a aspectos positivos (cooperación, ayuda, altruismo).

Una de las facetas más representativas que nos permite autodefinirnos como seres inteligentes es nuestra capacidad para interpretar, entender y explicar la mente propia y la ajena (Gutiérrez y Pardo, 2008). El hombre es astuto no sólo porque tiene una mente sino porque además sabe que la tiene y que los demás también la poseen. Así, se vale de conceptos mentales (creencias, emociones, intenciones, deseos) para predecir, manipular e interpretar su propia conducta y la de los otros (Rivière et al., 1994).

Esta capacidad que nos permite atribuir estados mentales para predecir la conducta propia y ajena es una habilidad natural. Es decir, se trata de una capacidad que no se adquiere del mismo modo en que aprendemos a leer o a conducir un coche, sino que su proceso de adquisición se asemeja más bien al modo en que aprendemos a andar o a hablar (Premack y Woodruff, 1997). Por tanto, dado que se trata de una capacidad natural, tal y como sugiere Humphrey (1993), el mejor modo de explicarla es recurriendo a la teoría de la evolución (Darwin, 1967):

Todo en la naturaleza puede explicarse potencialmente desde el punto de vista de Darwin. Siempre que encontremos algo en la naturaleza que es bello, bien formado, aparentemente diseñado para un propósito, cabe esperar que detrás se encuentre el lento y vacilante proceso de la selección natural (Humphrey, 1993, p.33).

De acuerdo con Pinker (2003), los seres humanos, al igual que el resto de los seres vivos, somos fruto de la evolución por selección natural. Hemos llegado a ser lo que somos porque el proceso filogenético humano dotó a nuestros ancestros de cualidades que les permitieron sobrevivir, encontrar pareja y reproducirse.

Fischer (1999) explica a grandes rasgos el fenómeno de la evolución por selección natural. Según este autor, el proceso de reproducción de los organismos vivos hace posible que la

información genética contenida en el ADN de la célula madre sea transmitida a las crías. En el supuesto de que esta transmisión resultase siempre perfecta, no se producirían modificaciones y, por tanto, no habría evolución. Sin embargo, a veces, este proceso transferencial es defectuoso, con el paso del tiempo se producen mutaciones que dan lugar a generaciones de individuos mutados. El mecanismo de evolución por selección natural opera de tal forma que si los individuos mutados se adaptan al entorno, sobreviven y se reproducen, tenderán a prevalecer en las siguientes generaciones por encima de los individuos no mutados. En cambio, las mutaciones que generan individuos peor adaptados a su entorno, tendrán menor capacidad para sobrevivir y reproducirse de forma óptima y, consecuentemente, tenderán a desaparecer a través de generaciones. Por consiguiente, el hecho de que se produzcan mutaciones al azar posibilita la creación de individuos capaces de adaptarse óptimamente al medio.

Desde esta perspectiva, Rivière et al. (1994) consideran muy probable que el valor adaptativo de la capacidad de ToM haya sido un factor determinante en la evolución de nuestra especie. Supuestamente, aquellos individuos que poseían unas habilidades más sofisticadas para la predicción y comprensión del comportamiento de sus congéneres, tuvieron mayores ventajas en el proceso de selección reproductiva. Asimismo, estos individuos que eran más complejos que el resto, puesto que su conducta podría leerse en términos de intenciones y creencias, demandarían ser comprendidos por individuos más astutos.

Gomila (1995) sugiere tres presiones selectivas que combinadas entre sí han hecho posible la eclosión de una ToM en nuestra especie, estrechamente vinculada a la aparición del lenguaje (Vélez, 2008, pp.73-74):

- 1) El origen de la organización social homínida y el índice de encefalización guardan relación con la ampliación del terreno donde se encuentran las fuentes de alimento. Los

continuos cambios climáticos y geográficos provocan un cambio en la dieta de nuestros ancestros (del consumo de hojas y raíces se pasa al de semillas, frutas y carne). Este hecho trae consigo modificaciones morfológicas, tales como la recesión de la mandíbula, la formación de la barbilla y la recesión del rostro por el aumento del cráneo. A su vez, esto provoca un descenso de la laringe, que permite una cavidad mayor para la lengua, haciendo posible el lenguaje.

- 2) El aumento del cerebro originado por las modificaciones morfológicas está relacionado con el aumento del tamaño del grupo (140 homínidos). En grupos cada vez más numerosos se hace necesario el uso de estrategias que permitan establecer y mantener la estabilidad y cohesión social, asegurando la cooperación y la enculturación de los nuevos miembros.
- 3) El fenómeno del neonatismo o nacimiento prematuro (Agencia Europa Press, 2012)⁶, originado por el estrechamiento del canal pélvico derivado a su vez de la postura bípeda, tuvo que propiciar la necesidad de un período de desarrollo de la cría humana en el medio

⁶Dos de los rasgos que nos distinguen a los seres humanos de los primates (el tamaño del cerebro y la capacidad para caminar erguidos) son incompatibles en el momento de dar a luz. Es decir, por un lado, para las cabezas que contienen cerebros grandes, el paso por el canal de parto humano supone un gran problema y, por el otro, una pelvis más ancha dificultaría la marcha bípeda. Los científicos han señalado como solución a este problema, conocido como “dilema obstétrico” (Washburn, 1975, p.172), el acortamiento del período de gestación, de modo que los bebés nacieran antes de tener cabezas demasiado grandes. Como consecuencia de ello, los bebés humanos se encuentran indefensos y poco desarrollados a nivel motor y cognitivo, en comparación con otros primates. No obstante, un reciente estudio realizado por la Universidad de Rhode Island constata que no es el tamaño del canal del parto lo que determina la duración del periodo de gestación, sino más bien el metabolismo de la madre (Dunsworth, Warrener, Deacon, Ellison y Pontzer, 2012). Estos investigadores sugieren que las mujeres dan a luz en el justo momento que ya no pueden aportar más energía al crecimiento fetal.

externo. De esta manera, la neotenia contribuyó a la interacción madre-cría y a las pautas de integración social, que constituyen la base de la plasticidad cognitiva humana.

Ahora bien, si es realmente el entorno lo que moldea al individuo, una explicación basada única y exclusivamente en criterios externos no sería suficiente para diferenciar la historia evolutiva humana de la de otras especies. Existen multitud de especies cuyo recorrido evolutivo también se caracteriza por vivir en grupos, buscar alimento y protección y haber vivido distintos cambios climáticos. Por tanto, es necesario añadir a esos argumentos una explicación basada en la dinámica interna del organismo (Lecannelier, 2002).

Desde hace unos 2 ó 2,5 millones de años, la dinámica morfológica y funcional del cerebro se ha ido modificando a partir del surgimiento de nuevas estructuras cerebrales y señalizaciones cada vez más sofisticadas entre distintas partes del Sistema Nervioso. Esto, unido a la actividad del organismo, propició el desarrollo de ciertas capacidades intersubjetivas; es decir, capacidades de coordinación y sintonía interpersonal (la imitación, el reconocimiento facial y un tipo de comunicación pre-verbal entre madre y cría), que posibilitaron la emergencia de un sistema social intersubjetivo. En otras palabras, las modificaciones cerebrales proporcionaron las bases neurofisiológicas de una serie de capacidades intersubjetivas en unos seres que llevaban muchos millones de años viviendo en grupos. Y la puesta en práctica de estas capacidades originó un mundo social intersubjetivo humano diferente al del resto de las especies (*Loc. cit.*).

Por tanto, una hipótesis bastante segura sobre la evolución de nuestra especie y, por ende, de nuestra mente, es la que se refiere a las necesidades adaptativas de la vida social; es decir, nuestros ancestros en el salto del nicho arbóreo a la sabana abierta necesitaron la sociabilidad. Las presiones selectivas de la sabana propiciaron el desarrollo de fuertes tendencias sociales, provocadas por necesidades tales como la protección contra predadores, la caza en común y el

abastecimiento colectivo de víveres en unas condiciones ambientales muy hostiles. Esta necesidad de desarrollar estrategias sociales complejas favoreció la aparición de facultades cognitivas superiores, potenciando las capacidades de comunicación y asociación simbólica. Asimismo, sentó las bases biológicas para el lenguaje, el pensamiento, la intercomunicación proposicional y la lectura de la mente (Fernández, 2005).

Todos estos planteamientos sugieren que el sistema cognitivo humano se ha configurado por selección natural para adaptarse a la complejidad del mundo social y para desarrollar, así, la inteligencia social. Además, parece evidente que en esas destrezas mentales-conductuales que resultaron adaptativas en la filogénesis (Doñate, 1999, p.88)⁷ humana subyace la capacidad de ToM (Obiols y Pousa, 2005).

En esta línea, Humphrey (1976, 1993) defiende la hipótesis de que la presión selectiva que propició la evolución del cerebro y la inteligencia humana fue fundamentalmente la necesidad de enfrentar problemas sociales y no físicos:

Hace quince años, en ningún libro de texto que tratara el tema de la evolución humana se hacía referencia a la necesidad del hombre de hacer psicología: sólo se hablaba de la construcción de herramientas, del lanzamiento de dardos y de encender fuego; es decir, de una inteligencia práctica más que social (Humphrey, 1993, p.42).

Dicho de otro modo, la evolución por selección natural ha favorecido, principalmente, la creación de individuos con la capacidad de entender y atribuir estados mentales (deseos, creencias, intenciones, emociones) a los otros; es decir, individuos capaces de interpretar un

⁷La filogénesis hace referencia al proceso evolutivo de la especie. Cuando nos referimos al proceso evolutivo de un individuo dentro de una especie se habla de ontogénesis.

mundo social y psicológico, y no tanto de explicar y dominar el mundo físico. En este sentido, la capacidad de compartir la experiencia, de comunicarse adecuadamente y de predecir las acciones habrían sido habilidades altamente adaptativas. Tal y como sugiere Humphrey, el proceso evolutivo de la especie humana habría potenciado la creación de hábiles psicólogos naturales capaces de interpretar, comprender y manipular a los otros miembros del grupo social. Desde esta perspectiva, el concepto de ToM se constituye como piedra angular de las explicaciones sobre la filogénesis humana (Rivière y Castellanos, 2002).

No obstante, así como es ampliamente aceptada la idea de que el cerebro humano y el resto de características fenotípicas (Doñate, 1999, p.96)⁸ es producto de la evolución, no ocurre lo mismo en cuanto a qué fue exactamente lo que potenció su desarrollo. Existe una fuerte polémica en torno a cuáles y cómo actuaron las presiones que originaron el crecimiento de la neocorteza cerebral en el *Homo sapiens*, hace aproximadamente unos 2.5 millones de años (Mondragón-Ceballos, 2002). En cualquier caso, la inteligencia social tiene un peso importante entre los factores explicativos de la evolución de la mente, ya que determinó las cualidades definitivas de “una mente capaz de reflexionar sobre sí misma y sobre el objeto de su principal predilección: la mente de los otros” (Chaves, 2011, p.85).

1.3. Precursores significativos del campo de investigación “Teoría de la Mente”.

De acuerdo con Martí (1997), todas aquellas personas interesadas en el tema de la ToM deberían consultar previamente y de forma casi obligatoria, los trabajos de Piaget e Inhelder (1997) sobre la coordinación de perspectivas, las investigaciones realizadas por Premack y

⁸El fenotipo es la manifestación del genotipo, siendo éste el conjunto de los genes existentes en los individuos de cierta especie.

Woodruff (1978, 1997) para comprobar si los chimpancés poseen una ToM similar a la humana y, también, los estudios de Wimmer y Perner (1983) sobre la capacidad de comprensión de la falsa creencia de los niños.

En una época en la que los psicólogos no habían ni tan siquiera oído hablar de la capacidad de atribuir estados mentales a los otros (Martí, 1997), Piaget e Inhelder (1997) diseñaron una prueba, conocida como “la tarea de las tres montañas”, para estudiar en el niño la adopción de perspectivas o puntos de vista diferentes al suyo. Este trabajo permitió a sus autores concluir que el niño de edad preescolar es incapaz de distinguir su propio punto de vista del de los demás debido a su egocentrismo. Un rasgo que el niño superará alrededor de los 7 años, edad aproximada en la que adquiere la noción de perspectiva que le permitirá adoptar diferentes puntos de vista en relación al suyo propio.

Sin embargo, a pesar de la importante contribución piagetiana, se considera que el estudio contemporáneo de la ToM comienza en el campo de la Psicología Comparada, a partir de una investigación realizada por Premack y Woodruff, en 1978 (Gutiérrez y Pardo, 2008). En ese trabajo, Premack y Woodruff trataban de averiguar si el chimpancé posee la capacidad humana de atribuir estados mentales a uno mismo y a los otros, llegando a la conclusión de que los chimpancés son capaces de comprender y atribuir, al menos, los estados mentales de intención y conocimiento (Premack y Woodruff, 1978, 1997). Así, estos autores utilizaron por primera vez el término “Teoría de la Mente”, para designar un sistema de inferencias que permite atribuir a uno mismo y a los demás estados mentales (Martí, 1997). En otras palabras, la “Teoría de la Mente” es la capacidad de “ponerse en el punto de vista del otro”, de comprender que los demás poseen estados mentales que pueden ser distintos a los nuestros (Esteban, Sidera y Serrano, 2008, p.2).

Posteriormente, el estudio de la ToM pasó de la Psicología Comparada al campo de la Psicología Evolutiva de la mano de Wimmer y Perner (1983). Estos dos psicólogos evolutivos diseñaron la tarea clásica de Falsas Creencias (FC) "Maxi y el chocolate", que permite constatar si un sujeto comprende la falsa creencia, y que se ha convertido en paradigma del estudio de las capacidades mentalistas de los niños (Wimmer y Perner, 1983; Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Hogrefe, Wimmer y Perner, 1986; Perner, Leekam y Wimmer, 1987, 1997; Leslie y Frith, 1988).

En su trabajo, Wimmer y Perner (1983) concluyeron que el niño comprende la falsa creencia en torno a los 4 años, antes de esa edad es incapaz de diferenciar las creencias de los otros de las suyas propias. De esta manera, estos autores demostraron que los niños tienen una comprensión de las demás personas mucho antes de los 7 años, que es la edad sugerida por Piaget (Esteban et al., 2008).

1.3.1. Perspectiva egocéntrica del pensamiento infantil (Piaget e Inhelder, 1997).

Dentro de la Psicología Evolutiva, el inicio del estudio de la capacidad de adoptar el punto de vista o la perspectiva de los otros se encuentra en los trabajos de Piaget (Piaget e Inhelder, 1997). Cuando la capacidad humana de atribuir estados mentales a uno mismo y a los otros era aún una completa desconocida para los psicólogos, Piaget e Inhelder ya abordaban el estudio de la capacidad que tiene el niño para atribuir a los otros una representación diferente de la suya propia. Aunque su trabajo iba dirigido especialmente a estudiar cómo adquiere el niño el conocimiento del mundo físico, los hallazgos encontrados permitieron a estos autores concluir que el niño de edad preescolar no es capaz de diferenciar su propio punto de vista del de los

demás, ni sus pensamientos de la realidad física, o lo que es lo mismo, es incapaz de distinguir el mundo exterior de su mundo mental subjetivo (Martí, 1997).

Tal y como apunta Mounoud (2001), la noción de punto de vista y la dificultad que implica su diferenciación es lo que ha ido apareciendo a lo largo de las últimas tres décadas con el nombre de “creencias”, “estados mentales”, dentro del área de investigación denominada “Teoría de la Mente”.

Piaget (1978a) estableció que el desarrollo de la inteligencia del niño normal sigue una secuencia evolutiva que pasa por cuatro grandes estadios (Figura 5): el sensoriomotor, que se extiende hasta el 1½-2 años y en el que prima un carácter eminentemente prelingüístico; el preoperatorio, que abarca el período comprendido entre el 1½-2 años y los 6-7 años; el de las operaciones concretas, que va de los 7-8 años a los 11-12 años; y el de las operaciones formales, desde los 11-12 a los 14-15 años.

Según la teoría piagetiana (Gutiérrez, 2004)⁹, uno de los rasgos característicos de la etapa preoperacional es el egocentrismo o centración (Carriedo, Gutiérrez y García-Madruga, 2008, p. 331)¹⁰ por parte del niño en su propia perspectiva como si su punto de vista fuese el único posible. Esta tendencia egocéntrica que impide al niño adoptar la perspectiva del otro será superada en el estadio operacional concreto, que es cuando el niño adquiere la noción de perspectiva que le va a permitir observar la realidad desde distintos puntos de vista (Piaget e Inhelder, 1997).

⁹Aunque a veces se utilizan indistintamente las expresiones “teoría de Piaget” y “teoría piagetiana”, quizás lo más correcto sería hablar de “teoría piagetiana”, puesto que Piaget se valió, para la realización de sus trabajos, de muchas aportaciones y contó con la ayuda de colaboradores tan notables como Bärbel Inhelder.

¹⁰La centración se entiende como la tendencia a focalizar la atención exclusivamente en un único rasgo del objeto, dejando de lado otras características que posiblemente podrían subsanar la distorsión producida por dicha focalización.

Etapas	Edad	Características principales
Sensoriomotora	(0 a 1½-2 años)	La conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos.
Preoperacional	(1½-2 – 6/7 años)	Etapa del pensamiento y del lenguaje que gradúa la capacidad de pensar simbólicamente. Imitación de conductas, juego simbólico, dibujos, imágenes mentales y desarrollo del lenguaje hablado.
Operaciones concretas	(7/8 a 11/12 años)	Los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a los problemas concretos o reales.
Operaciones formales	(11/12 a 14/15 años)	Capacidad de un razonamiento lógico-deductivo, pensamiento formal-abstracto.

Figura 5: Etapas del desarrollo de Piaget (Castaño, 2006).

Dicho de otro modo, la teoría piagetiana concibe el desarrollo humano como un proceso evolutivo hacia la descentración y la reversibilidad mental, que harán posible la comprensión del punto de vista de los otros. Así, de un estado inicial de egocentrismo donde el sujeto se ignora a sí mismo y no distingue lo subjetivo de lo objetivo, el pensamiento infantil va evolucionando hasta llegar a la toma de conciencia de dos fenómenos: 1) el niño se da cuenta de que es él quien observa y que no debe atribuir sus propias características a los objetos; y, 2) es consciente de que tiene su propio punto de vista sobre los hechos y que éste puede ser distinto del de los otros (Esteban et al., 2008). Es decir, el desarrollo cognitivo infantil implica el paso de un pensamiento egocéntrico, típico del estadio preoperacional, a un pensamiento más socializado, que se lograría hacia los 7 años de edad (Gutiérrez y Pardo, 2008).

En los primeros trabajos de Piaget aparecen tres conceptos clave, a saber, realismo, animismo y egocentrismo, a partir de los cuales se puede entender la visión de Piaget sobre la comprensión de la mente por parte del niño (Astington, 1997).

Según Piaget (1973, 1978b), el realismo consiste en ignorar la existencia del yo y en tomar la perspectiva propia como única y objetiva. El niño realista no es consciente de su propia vida mental, lo cual le lleva a una constante confusión entre la realidad objetiva y las experiencias internas subjetivas (sueños, imaginaciones, pensamientos), atribuyendo características físicas a los fenómenos mentales. Piaget establece que el niño deja de ser realista alrededor de los 7 años de edad.

En contra de esta caracterización de Piaget del niño pequeño como realista, Wellman y Estes (1986) llevaron a cabo un estudio con niños de 3 a 5 años, que demostró que los niños a los 3 años ya son capaces de distinguir las entidades físicas reales de las entidades mentales subjetivas. Incluso pueden establecer diferenciaciones entre las entidades mentales y las entidades físicas que no pueden ser vistas o tocadas (humo, sombras, sonidos), aunque sus explicaciones no sean tan convincentes como las de los niños de 4 y 5 años.

De acuerdo con Piaget (1973, 1978b), esa incapacidad del niño preoperatorio para disociar el yo y el mundo exterior, para establecer una frontera entre las experiencias mentales y las entidades físicas es lo que le lleva al animismo, otra de las apreciaciones de Piaget sobre el pensamiento infantil. El animismo es la tendencia que tienen los niños de considerar como vivos y conscientes un gran número de cuerpos que para nosotros son inertes. Tal y como explica Astington (1997), del mismo modo en que los niños atribuyen características físicas a los fenómenos mentales, también dotan de vida mental a los fenómenos físicos. Es decir, atribuyen

conciencia a los objetos del mundo, que se comportan de acuerdo a las propias experiencias mentales del niño y no en base a leyes físicas.

Para Piaget, la razón de esta forma tan peculiar que tiene el niño de concebir el mundo, realista y animista, radica en su egocentrismo. Explica así que la falta de conciencia del yo hace que el niño, en su manera de razonar, sólo piense en él, ignorando más o menos los puntos de vista de los otros. Pero también por lógica, si el niño lo lleva todo a su punto de vista propio es porque cree que todo el mundo piensa como él, todavía no ha descubierto la multiplicidad de las perspectivas y permanece encerrado en la suya propia como si fuera la única posible (Piaget, 1973). Este otro rasgo evolutivo del pensamiento infantil, el egocentrismo piagetiano, no sólo se manifiesta en la relación del niño con los objetos, sino también cuando piensa sobre él mismo y sobre las demás personas. Por ejemplo, un niño de 4-5 años tendrá problemas para entender que si va caminando por un sendero en el que hay un bosque a su derecha, cuando vuelva por el mismo sendero, ese bosque se encontrará a su izquierda. E, igualmente, ese mismo niño será incapaz de comprender que un mismo regalo puede provocar sentimientos diferentes en distintas personas en función de sus expectativas (Martí, 1997).

Por tanto, si la tendencia egocéntrica del pensamiento infantil se refleja en todos los niveles es lógico pensar que también lo haga en lo que al proceso psicológico de ToM se refiere. En este sentido, el egocentrismo se manifiesta, por ejemplo, al hacer juicios morales sobre una acción. En estos casos, el niño es incapaz de considerar los motivos subyacentes a la acción, valorando únicamente las consecuencias reales de la conducta. Otra manifestación característica se refleja en el realismo con el que el niño trata los fenómenos mentales, a los que asigna cualidades físicas (Gutiérrez y Pardo, 2008).

La primera vez que Piaget habló de egocentrismo fue al tratar de describir algunas características del lenguaje infantil. Según este autor, los niños, en sus primeros años, hablan a menudo sin intención alguna de comunicarse con nadie, pueden repetir algo que acaban de oír o simplemente pueden hablar sólo para sí mismos. Cuando se observa un grupo de niños pequeños se puede percibir que aparentemente están hablando juntos y, sin embargo, la realidad es que lo están haciendo cada uno para sí, sin intentar comprender los comentarios de los demás y responder a ellos. Piaget describió este tipo de habla como “egocéntrico” o centrado en sí mismo, no en sentido egoísta, sino refiriéndose a que es sólo para sí mismo. El niño no trata de ponerse en el punto de vista de su oyente porque todavía no comprende la noción de punto de vista (Astington, 1997).

Años más tarde, Piaget e Inhelder redefinen el concepto de egocentrismo aplicándolo al campo espacial y explican que el egocentrismo espacial del niño es fruto de “una centración en el punto de vista propio” (Piaget e Inhelder, 1997, p.100), que le impide reconocer la perspectiva de los otros (López, Sánchez y Jiménez, 1988).

Piaget e Inhelder (1997), con el propósito de estudiar el modo en que el niño construye un sistema de conjunto que relaciona entre sí las distintas perspectivas y de analizar las relaciones que un sujeto establece entre su punto de vista y el de los otros, diseñaron “la tarea de las tres montañas” (Mounoud, 2001)¹¹, considerada como una precursora de las metodologías utilizadas para examinar la ToM (Esteban et al., 2008).

Esta tarea, que fue aplicada a una muestra de 100 niños de entre 4 y 12 años de edad, consiste en presentar al niño, sobre una mesa, una maqueta tridimensional constituida por una cordillera

¹¹Este diseño experimental de “las tres montañas o la puesta en relación de perspectivas” fue creado por Edith Meyer, colaboradora de Piaget.

de tres montañas de distintas alturas y con algo diferente en la cima. Mientras el niño permanece quieto en uno de los lados de la mesa, un muñeco se va colocando sucesivamente en distintas posiciones a lo largo de los tres lados restantes. De esta manera y mediante distintos procedimientos se comprueba si el niño es capaz de reconocer la perspectiva e imagen que tiene el muñeco.

Tras el análisis de los resultados obtenidos en este estudio, Piaget e Inhelder concluyeron que el niño es capaz de comprender y coordinar las distintas perspectivas que puede tener otro sujeto en relación a un objeto, en torno a los 7 años, edad aproximada en que el niño supera su tendencia egocéntrica (Piaget e Inhelder, 1997). Asimismo, establecieron un patrón de tres etapas en el desarrollo de la coordinación de perspectivas: 1) los niños de entre 4 y 6 años no son capaces de adoptar el punto de vista del muñeco, responden de forma egocéntrica, atribuyendo su propia perspectiva a la del muñeco; 2) los niños de entre 6 y 8 años saben que el muñeco puede tener una perspectiva diferente a la suya, pero se equivocan al explicarla; y, 3) los niños de 8 a 10 años son capaces de descentrar sus puntos de vista y de explicar de forma razonada cada una de las posibles posiciones (Rodríguez Gómez, 1997).

La comparación de estos datos con los obtenidos mediante tareas de FC (Wimmer y Perner, 1983, Perner y Wimmer, 1985) permite sugerir que un sujeto puede ser "egocéntrico", según la prueba de las tres montañas (las respuestas suelen ser correctas en torno a los 7 años) y, al mismo tiempo, "socializado", según la tarea de la falsa creencia (resolución eficaz a partir de los 4 años) (Esteban et al., 2008).

Las interpretaciones de Piaget fueron cuestionadas desde el enfoque cognoscitivo del procesamiento de la información por Flavell y sus colaboradores, tras comprobar que los niños

de 3-4 años ya son capaces de reconocer la perspectiva perceptivo-visual que tiene otro individuo (Masangkay et al., 1974; Flavell, Everett, Croft y Flavell, 1981).

Tal y como explica Flavell (1992), estos investigadores, mediante el uso de pruebas sencillas de toma de perspectiva, demostraron que existen dos principales niveles en el desarrollo de la percepción visual (el nivel 1 y el nivel 2).

La prueba que examina el nivel 1 consiste en mostrar al niño una lámina con el dibujo de un perro en una de sus caras y el de un gato en la otra. Después de observar la hoja, ésta se sujeta verticalmente entre el niño y el experimentador. El problema que se plantea al niño es averiguar qué animal ve el experimentador, sentado frente a él, cuando él está viendo el perro. Los niños de 3 años son capaces de darse cuenta que mientras ellos están viendo el gato, lo que el experimentador observa es el perro.

En la tarea que evalúa el nivel 2, el niño observa una lámina que sólo contiene un dibujo, el de una tortuga. Se coloca la hoja horizontalmente sobre la mesa, entre el niño y el experimentador, de forma que la tortuga aparece, para uno de ellos, sobre sus patas y, para el otro, sobre su caparazón. Seguidamente, se le pide al niño que explique cómo ve la tortuga el experimentador y cómo la ve él. Los niños de 3 años son capaces de reconocer correctamente el modo en que ellos ven la tortuga, pero sólo un tercio acierta la posición que percibe el experimentador. Los niños de 4 años no cometen errores en ninguna de las dos tareas.

Esto demuestra, según Flavell (1992: 120), que "los niños de 3 y 4 años no son ni clara, ni profunda, ni completamente egocéntricos en el sentido piagetiano". En el nivel 1, los niños se dan cuenta de que existen diferentes puntos de vista y, en el nivel 2, el niño no sólo es consciente de eso sino que además comprende que un mismo objeto puede ser visto de diferentes formas en función de la perspectiva o posición que tiene el observador.

Por otra parte, la literatura científica recoge datos que evidencian que niños de edades bien tempranas comprenden a las demás personas y son capaces de reconocer cuál es su estado de ánimo (Esteban et al., 2008). Por ejemplo, Trevarthen (1986) plantea que los bebés ya poseen la capacidad de comprender a los otros porque su sonrisa es una manifestación conductual con una fuerte carga subjetiva y sólo se puede sonreír de manera efectiva cuando se comprende a la otra persona.

En consonancia con Esteban et al. (2008), así como para Piaget (2007) el desarrollo cognitivo es un proceso de dominio general, puesto que los mecanismos que intervienen en el aprendizaje son los mismos independientemente de la tarea a realizar (Gómez y Núñez, 1998), algunos investigadores, como Annette Karmiloff-Smith (1994), defienden la existencia de ciertas predisposiciones innatas, de dominio específico, que sufren modificaciones a lo largo del desarrollo. Desde esta perspectiva, Esteban et al. (2008) sugieren que el egocentrismo no sería una capacidad general sino que podría tener dominios específicos (egocentrismo de cognición espacial, de cognición emocional, de falsas creencias). Este argumento explicaría el hecho de que los niños pequeños sean capaces de ponerse en el lugar del otro emocionalmente pero no a nivel perceptivo-espacial.

Sea como fuere, el punto de partida de los planteamientos de Piaget, esto es, la idea de que el niño al comienzo de su desarrollo es incapaz de adoptar la perspectiva psicológica de los otros, ha sido unánimemente aceptado en la comunidad científica (Gutiérrez y Pardo, 2008) y, de alguna manera, ha tenido su influencia en el campo de la "Teoría de la Mente".

1.3.2. Estudio de la “Teoría de la Mente” en chimpancés (Premack y Woodruff, 1978).

El famoso artículo “Does the chimpanzee have a theory of mind?” de David Premack y Guy Woodruff (1978, 1997), en el que se preguntan si el chimpancé es capaz de inferir y atribuir estados mentales a otro sujeto, marca el comienzo del estudio contemporáneo de la ToM. En este trabajo, Premack y Woodruff utilizan por primera vez el término “Teoría de la Mente” para designar el sistema de inferencias que hace posible la atribución de estados mentales (creencia, intención, deseo, emoción) a uno mismo y a los otros. Y justifican el uso del término “teoría” argumentando que los estados mentales no son directamente observables sino que deben inferirse a partir de la conducta observada (Martí, 1997).

Premack y Woodruff (1978, 1997) llevaron a cabo este estudio con una inteligente hembra chimpancé, llamada Sarah¹², a fin de determinar si los chimpancés poseen una ToM similar a la humana. Para entonces, la literatura científica ya recogía diversos experimentos con monos antropoides en los que se demostraba que el chimpancé posee cierta capacidad para manipular y operar con objetos en un entorno físico (Köhler, 1989; Premack, 1976). Sin embargo, en esta ocasión, lo que concretamente les interesaba a Premack y Woodruff era la comprensión del mundo físico por parte del chimpancé “sólo en la medida en que esto repercuta sobre lo que sabe que sabe un tercero” (Premack y Woodruff, 1997, p.139). Es decir, Premack y Woodruff querían comprobar si los chimpancés son capaces de comprender el dominio de lo mental.

El experimento consistió en mostrar a Sarah cuatro cintas de video en las que una persona colocada dentro de una jaula intentaba coger unos plátanos lejos de su alcance por distintas

¹²Sarah, procedente de África, había llegado al laboratorio con aproximadamente 1 año de edad. En 1978, cuando se realizó el experimento, Sarah tenía 14 años y ya había demostrado, en repetidas ocasiones, poseer una notable inteligencia (Premack y Woodruff, 1978, 1997; Martí, 1997).

razones: 1) estaban pegados al techo; 2) fuera de la jaula y lejos de los barrotes; 3) fuera de la jaula y con una caja colocada en el interior de la misma e interpuesta entre los plátanos y el sujeto; 4) una situación similar a la anterior, pero con la caja llena de bloques de cemento. Al término de cada una de las cintas de video, a Sarah se le presentaban dos fotografías (una con la solución correcta; es decir, con el actor humano implicado en aquella acción que permitía solucionar el problema correspondiente) y ésta debía elegir aquélla que según ella era la acertada. Sarah eligió de forma consistente la fotografía adecuada a cada caso (21 aciertos sobre 24), lo cual demostraba claramente que sabía resolver problemas físicos.

Sin embargo, lo que verdaderamente llamó la atención a Premack y Woodruff fue comprobar que Sarah era capaz de identificar un problema en otro sujeto, al que atribuía intenciones y deseos de resolverlo, así como de deducir qué debía hacer aquél si quería solucionarlo (Rivière et al., 1994).

En este sentido, Premack y Woodruff concluyeron que Sarah poseía la capacidad de inferir y atribuir a otro individuo al menos dos estados mentales: la intención y el conocimiento (Premack y Woodruff, 1978, 1997). Y decidieron adoptar el término "Teoría de la Mente" para referirse a la capacidad de atribuir estados mentales, por el paralelismo entre los estados mentales y las teorías científicas. Las teorías científicas no se leen directamente en el proceso experimental sino que hay que inferirlas y tienen por objeto tratar de predecir el funcionamiento de los hechos que ocurren en el mundo. Del mismo modo, los estados mentales no son directamente observables sino que implican inferencias por parte de quién realiza la atribución y, a su vez, permiten predecir el comportamiento del sujeto al que se atribuyen (Rivière et al., 1994).

La publicación del trabajo de Premack y Woodruff (1978, 1997) generó un amplio debate del que surgieron importantes contribuciones al estudio de la ToM. Entre los autores que tomaron

parte en aquel debate, cabe destacar a Pylyshyn (1978) y a Dennett (1978), que aportaron términos tan significativos como "metarrepresentación" y "falsa creencia", respectivamente (Portela et al., 2003). Pylyshyn (1978) definió la ToM como "la capacidad de tener relaciones representacionales acerca de relaciones representacionales" (p.593), o lo que es lo mismo, la capacidad de tener metarrepresentaciones. Dennett (1978), por su parte, estableció los criterios mínimos exigibles para poder afirmar que un organismo posee realmente una ToM:

- 1) Tiene que ser capaz de tener creencias sobre las creencias de otros, distinguiéndolas de las propias.
- 2) Debe ser capaz de hacer o predecir algo en función de esas creencias atribuidas y diferenciadas del propio sujeto (Rivière et al., 1994, p.50).

Todas estas capacidades están presentes de alguna manera en determinadas situaciones de engaño. Cuando un sujeto quiere engañar a otro, lo que pretende es provocar en él una creencia errónea sobre el estado de algún hecho de la realidad, distinguiéndola de la suya propia. Todo ello con el fin de obtener algún beneficio, que supuestamente el sujeto logrará al presuponer que el otro actuará movido por su falsa creencia (Rivière et al., 1994; Rivière y Núñez, 1996; Gutiérrez y Pardo, 2008). En la misma línea, Wimmer y Perner (1983) estiman que:

La capacidad de engañar ofrece una buena oportunidad de demostrar la presencia de una teoría de la mente porque, por una parte, la aplicación flexible de una estrategia de engaño tiene un alto valor adaptativo y, por otra, requiere la conceptualización de la creencia equivocada de la persona engañada, como parte o submeta de la propia estrategia planeada (p.104).

Woodruff y Premack (1979), teniendo en cuenta las críticas y las novedosas aportaciones a su trabajo, llevaron a cabo otro estudio que permitió demostrar que los chimpancés son capaces de utilizar estrategias de engaño. La prueba que diseñaron para esta investigación se ha convertido en paradigma de los estudios sobre el engaño humano (Wimmer y Perner, 1983; Chandler, Fritz y Hala, 1989; Russell, Mauthner, Sharpe y Tidswell, 1991; Sodian, 1991) como muestra de posesión de la capacidad de ToM (Núñez y Rivièrè, 1994).

Este nuevo diseño experimental tiene como referencia la comunicación intencional (Núñez y Rivièrè, 1994, p.90)¹³. A pesar de que Woodruff y Premack (1979) no hablan de forma directa de ToM en este trabajo, la capacidad de atribución de estados mentales subyace en la estructura formal de la definición de comunicación intencional. Desde el marco de la comunicación intencional, el emisor debe atribuir al receptor cierta capacidad de conocimiento o desconocimiento acerca de algo, que puede ser utilizado para obtener algún tipo de beneficio. Es decir, implica la posesión de ToM por parte de quien provoca o entiende el engaño (Núñez y Rivièrè, 1994).

En una de las situaciones del estudio de Woodruff y Premack (1979), cuatro chimpancés eran informados sobre la localización de comida a la que no tenían acceso directo. En determinadas ocasiones, entraba en la sala un sujeto "cooperador" que cuando accedía a la comida se la entregaba a los chimpancés, pero en otras, entraba un sujeto "competidor" que se quedaba con ella. Por tanto, los chimpancés para salir beneficiados de la situación (conseguir la comida) debían aprender a discriminar en qué casos resultaba adaptativo "informar correctamente" y en

¹³Desde el marco de la comunicación intencional, la comunicación no implica únicamente la transmisión de información entre emisor y receptor mediante un código común. Exige, también, por parte del emisor el cumplimiento de tres condiciones básicas: 1) ser consciente de que su comportamiento traslada información; 2) constatar que el receptor también se da cuenta de que su comportamiento es informativo; y, 3) ser capaz de elegir las alternativas de acción (o de no acción) que transmiten (o suprimen) determinada información.

cuáles debían “engañar u ocultar información”. Los resultados del estudio mostraron que dos de los chimpancés participantes fueron capaces de ocultar información al sujeto “competidor”. Los otros dos llegaron incluso a engañarle, proporcionando pistas falsas para dirigirle a cualquier lugar donde no estuviese la comida (Rivière et al., 1994; García y Carpintero, 2000; García García, 2007). El estudio de Woodruff y Premack (1979) refleja claramente que el chimpancé es capaz de darse cuenta de que su conducta es informativa, lo cual supone cierta capacidad de atribución de estados mentales; sin embargo, no permite concretar cuáles son exactamente los estados mentales que el chimpancé atribuye (Núñez y Rivière, 1994).

La literatura especializada recoge múltiples ejemplos de conductas de engaño entre primates superiores (chimpancés, gorilas y bonobos) (Quintanilla, 2008a, p.19)¹⁴ en condiciones naturales de vida, que generalmente tienen que ver con asuntos de alimento, sexo y poder. Byrne y Whiten (1988) realizaron un extenso trabajo de compilación de muchas de estas conductas observadas en algunos primates, concretamente, de aquellas que parecen implicar la posesión de una inteligencia maquiavélica. Es decir, la posesión de la capacidad de engañar, fingir, mentir, así como de establecer alianzas y coaliciones, en contextos interpersonales, con el fin de obtener algún beneficio. Muchas de estas conductas de engaño, recogidas por Byrne y Whiten, parecen atribuibles a cierta capacidad de comprensión y atribución de estados mentales (García García, 2007).

No obstante, desde la perspectiva evolutiva del engaño, no todo acto de engaño supone la posesión de una mente y, mucho menos aún, de una mente capaz de atribuir mente (Núñez y

¹⁴Los primates se dividen en tres grandes grupos: monos del nuevo mundo (capuchinos, muriquis, monos ardilla), monos del viejo mundo (babuinos y macacos), y homínidos y simios (orangutanes, gorilas, bonobos y chimpancés, siendo estos últimos los más cercanos evolutivamente a los humanos).

Rivière, 1994). En este sentido, el etólogo Robert W. Mitchell (1986) ofrece una clasificación jerárquica de cuatro niveles de engaño que ocurren en la naturaleza:

El nivel I de engaño constituye una respuesta programada genéticamente en la que no hay conciencia ni intención alguna de producir engaño. Un ejemplo de este tipo son algunas especies de plantas que adoptan la apariencia de avispas y abejas hembra para atraer al macho, quien al ponerse en contacto con ellas hace posible la polinización.

En el nivel II, el engaño es también una acción programada genéticamente por lo que no requiere aprendizaje, ni es intencionado. Es el caso de la luciérnaga predadora que responde al destello emitido por los machos de otras especies de luciérnagas. Dicho destello activa las señales sexuales de la luciérnaga predadora, que atraen al macho hacia ella, al que termina devorando. En este nivel, a diferencia del primero, las acciones del receptor influyen en las acciones del emisor, lo cual implica cierta coordinación entre la percepción y la acción.

El nivel III engloba los engaños que, aun siendo preprogramados, pueden ser modificados por el aprendizaje. En este nivel ya existe intención de engañar. Un animal puede comportarse de cierta manera porque ha aprendido que tal conducta le reporta beneficios. Es el caso de algunos pájaros que cuando se hallan en un hábitat superpoblado se valen de un repertorio de cantos aprendidos para evitar que más pájaros se asienten allí.

En el IV nivel, el engaño refleja una intencionalidad clara y evidente. Según Mitchell, este nivel de engaño se da en los primates no humanos y en el hombre. Parafraseando a Núñez y Rivière (1994: 87), este último nivel implica no sólo aprendizaje e intención, sino también conciencia. Los organismos que realizan actos de engaño de este nivel son capaces de adaptarse al estado real de los hechos externos y, también, a la experiencia interna de esos hechos y a la

atribución de esa experiencia a otros organismos. Por tanto, las conductas de engaño del cuarto nivel serían atribuibles a una ToM.

Por su parte, Camacho (2005) sostiene que el engaño de los primates no es equiparable al humano, ya que este último es mucho más complejo. Para este autor, las conductas de engaño de los primates no humanos implican una estrategia cognitiva conocida como “Mecanismo de Teoría de la Mente de Detección de Tramposos” (Cosmides y Tooby, 2000). Sin embargo, la mentira humana requiere, además de este primer mecanismo, de un segundo denominado “Mecanismo de Teoría de la Mente Recursivo” (Perner y Wimmer, 1985). Es decir, las personas cuando mentimos necesitamos atribuir estados mentales a los otros recursivamente, necesitamos tener estados mentales de estados mentales. Desde esta perspectiva, el “Mecanismo de Teoría de la Mente de Detección de Tramposos” nos permitiría conocer si lo que dice el sujeto que pretende engañar es verdad o no. Y con el “Mecanismo de Teoría de la Mente Recursivo” podríamos inferir el significado lingüístico en el contexto comunicativo.

En consonancia con Rivière et al. (1994), el comportamiento de engaño propio del cuarto nivel del que habla Mitchell (1986) es el que se conoce bajo el epígrafe de “engaño táctico” (Whiten y Byrne, 1988a, 1988b; Byrne y Whiten, 1991). Un término que se utiliza para designar ciertas formas de engaño observadas en primates no humanos, supuestamente atribuibles a cierta capacidad de comprender y atribuir estados mentales. Whiten y Byrne (1988a) entienden el engaño táctico como la realización por parte de un sujeto de:

(...) un acto honesto de su repertorio normal en un contexto distinto, con el fin de manipular a individuos familiares. (...) Así, con el adjetivo “táctico” se hace referencia a la capacidad de modificar de una manera flexible una parte del repertorio de comportamientos adaptándolos a un rol de engaño (Núñez y Rivière, 1994, p.88).

La cuestión sobre si el engaño táctico de los primates no humanos implica la capacidad de atribuir estados mentales o puede ser explicado por otro tipo de mecanismos plantea un problema que todavía no se ha resuelto (Gómez y Núñez, 1998). Según Whiten y Byrne (1988b), la manipulación de la atención de los otros, observada en algunos primates, implica la capacidad de intuir, atribuir y comprender estados mentales, al menos, los atencionales. Pero, tal y como indican Obiols y Pousa (2005), hay quienes consideran que la manipulación de la atención de otro sujeto no implica una ToM plenamente desarrollada, más bien parece tener algún componente automático.

Tirapu-Ustárrroz et al. (2003) opinan que algunos primates superiores poseen la capacidad de ToM, aunque quizás ésta no esté tan desarrollada como la humana. Como argumento para respaldar tal afirmación, estos autores muestran un ejemplo de conducta de engaño entre dos chimpancés en cautividad (Whiten y Byrne, 1988a; Núñez y Rivièrè, 1994), que Obiols y Pousa (2005) sintetizan en una cadena de actos:

- El chimpancé A tiene acceso a una caja con comida.
- El chimpancé B no tiene acceso a ella y observa a A, quien finge no tener comida.
- El chimpancé B simula que se va y se esconde, eligiendo una posición estratégica desde donde puede controlar a A.
- El chimpancé A, confiado, saca la comida.
- El chimpancé B, sale de su escondite y le quita la caja con comida a A.

De acuerdo con Núñez y Rivièrè (1994), lo más llamativo de esta secuencia es que la mayor parte de las conductas manifestadas son contrarias a las intenciones, deseos y creencias que los dos chimpancés tienen. Ambos fingen su comportamiento para ocultar sus propios estados mentales y manipular, así, los del contrincante. El hecho de que puedan producirse estos actos

implica, por parte del individuo que los ejecuta, no sólo la capacidad de tener y comprender estados mentales, sino también la de atribuirlos. En otras palabras, implica la posesión de una ToM.

Diversos investigadores explican las conductas de engaño de ciertos primates como pautas de manipulación de comportamiento o como acciones diseñadas para manipular estados perceptivos, en ningún caso para manipular creencias (Núñez y Rivièrè, 1994; Rivièrè et al., 1994). A este respecto, Núñez y Rivièrè (1994), basándose en el ejemplo expuesto anteriormente, sintetizado por Obiols y Pousa (2005), exponen que el comportamiento de sujetos con mentes complejas (los chimpancés A y B), en situaciones interpersonales complejas, sólo puede ser predicho, anticipado y manipulado si existe la capacidad de atribución de estados mentales. Según Baron-Cohen (1999), este tipo de conductas responde a una inteligencia social, claramente demostrada en algunos primates superiores, pero no implica la posesión de una ToM.

Por su parte, Rivièrè (2002a) señala que aun “suponiendo que los chimpancés tengan una ‘teoría de la mente’, la suya sería naturalmente una ‘teoría de la mente chimpancé’” (p.197). Una ToM que podría ser tan compleja como la humana pero constituida por otros componentes. Es decir, una capacidad que supuestamente no incluiría el concepto de creencia, sino más bien conocimientos relacionados con jerarquías sociales, relaciones de afiliación, intenciones motoras complejas o motivaciones.

La explicación de Valdez (2001) sobre este tema tiene como fundamento el modelo de lectura mental de Baron-Cohen (1995b). De acuerdo con este modelo, el ejercicio eficaz de una ToM requiere cuatro elementos: 1) el “Detector de Intencionalidad”, que implica la lectura de la conducta en términos de intenciones; 2) el “Detector de la Dirección Ocular”, que supone la lectura ocular en términos de estados mentales perceptivos; 3) el “Mecanismo de Atención

Compartida", que permite compartir estados mentales respecto a un objeto; y, 4) el "Mecanismo de Teoría de la Mente", por medio del cual se pueden tener estados mentales sobre estados mentales. Desde esta óptica, Valdez (2001) explica que muchos primates hacen uso del "Detector de Intencionalidad" y del "Detector de la Dirección Ocular", que les permiten interpretar las acciones de los otros en términos de metas y deseos. Sin embargo, parecen carecer del "Mecanismo de Atención Compartida" y del "Mecanismo de Teoría de la Mente". Ello podría sugerir que los primates poseen una ToM no tan sofisticada como la humana.

En la misma línea, Premack, una década después de aquel controvertido trabajo junto a Woodruff (Premack y Woodruff, 1978), llevó a cabo otro estudio en el que concluyó que la ToM de los chimpancés, en el supuesto de que la posean, está menos desarrollada que la humana. Además, se muestra bastante escéptico respecto a que el chimpancé tenga alguna noción del estado mental "creencia" (Premack, 1988).

Como podemos apreciar, la mayoría de los autores son bastante cautos a la hora de atribuir a los primates superiores una ToM similar a la humana. Todos los indicios parecen apuntar a que la conducta de engaño observada en chimpancés refleja habilidades comportamentales pero no capacidades mentalistas. Es decir, el chimpancé sería capaz de actuar intencionadamente para manipular la conducta de otro individuo, pero no para manipular sus estados mentales, en especial, creencias y pensamientos. Esta última capacidad constituiría un nivel más elaborado que parece sólo estar presente en la especie humana (Martí, 1997).

Tal y como señala Quintanilla (2008a), así como no existen pruebas concluyentes que permitan afirmar que los chimpancés poseen una ToM similar a la humana, sí hay datos suficientes para asegurar que disponen de algunos aspectos propios de la ToM humana, tales como el reconocimiento de estados volitivos o la capacidad de monitorizar la mirada de

congéneres (Baron-Cohen, 1999; Obiols y Pousa, 2005). Dado que en la actualidad se acepta que fue hace siete millones de años cuando se produjo la bifurcación que separa evolutivamente a las dos ramas que conducen, una, hacia los chimpancés y los gorilas y, la otra, hacia los australopitecos y después al hombre (Reeves, De Rosnay, Coppens y Simonnet, 2009), es posible suponer que la ToM del hombre actual ha ido evolucionando a lo largo de todo este tiempo (Mithen, 2001).

1.3.3. El paradigma de la falsa creencia (Wimmer y Perner, 1983).

El interés suscitado por la capacidad de ToM en el campo de la Psicología Comparada enseguida se propagó a la Psicología Evolutiva, dentro de la cual, a lo largo de las tres últimas décadas, se han producido numerosos trabajos científicos sobre ToM (Wimmer y Perner, 1983; Baron-Cohen et al., 1985; Hogrefe et al., 1986; Chandler et al., 1989; Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke, 1989; Sodian, 1991; Wellman, Cross y Watson, 2001; Milligan et al., 2007; Benavides y Roncancio, 2009, 2011).

Los primeros psicólogos evolutivos en estudiar la ToM fueron Heinz Wimmer y Joseph Perner; sin embargo, se atribuye a Bretherton, McNew y Beeghley-Smith (1981) la primera referencia a dicho concepto en el ámbito de la Psicología Evolutiva (Galende, Sánchez de Miguel y Arranz, 2012). En su trabajo, Bretherton et al. (1981), tras la revisión de diversos estudios, concluyeron que los niños a partir del segundo año de vida ya manifiestan cierta capacidad de atribución de estados mentales. Posteriormente, Bretherton y Beeghly (1982) demostraron que la mayoría de los niños de 2 ½ años son capaces de hablar sobre algunos

estados mentales (conocimiento, percepción, intención, emoción), tanto en lo referente a ellos mismos como a los otros.

Por su parte, Wimmer y Perner (1983), teniendo en cuenta los criterios mínimos que permiten afirmar que un sujeto posee una ToM (Dennett, 1978), diseñaron la tarea clásica de la falsa creencia "Maxi y el chocolate", para averiguar si los niños normales son capaces de atribuir creencias falsas a los otros. Surge así el paradigma de la Falsa Creencia (FC) (Wimmer y Perner, 1983; Baron-Cohen et al., 1985; Hogrefe et al., 1986; Perner et al., 1987, 1997; Leslie y Frith, 1988), que se ha convertido en la estrategia más utilizada para explorar la ToM en niños (Wellman et al., 2001; Milligan et al., 2007; Benavides y Roncancio, 2009, 2011).

El problema que se plantea en la situación experimental de este paradigma es la predicción de la acción de un personaje con respecto a un estado de hechos que ha cambiado en su ausencia. Como el personaje no ha visto el cambio de estado de hechos, tiene una creencia sobre ellos que no se corresponde con la situación actual y, por tanto, se comportará como si estos no hubiesen cambiado (Rivière et al., 1994). En consonancia con Ruiz-Danegger, Luna y Zalazar (2007), la edad promedio para superar este tipo de tareas (comprensión de la falsa creencia) es de 4 años, puesto que existen variaciones en función de la prueba utilizada, tal y como se puede observar en el trabajo de Leslie (2000).

Para este estudio, Wimmer y Perner (1983) eligieron el estado mental "creencia" porque es el caso más claro de estado mental que es acerca de algo en el mundo (Dennett, 1978), o como dijera Brentano (1960), se trata de un estado mental que posee el rasgo distintivo de la intencionalidad (Baron-Cohen, 1990). Rabazo y Moreno (2007) describen el estado mental de creencia como:

(...) una actitud mental de convicción, el pensamiento de que algo es verdadero.

Decir "creo que hay un libro encima de la mesa" es un estado mental, que puede ser verdadero o falso. Las creencias de una persona pueden ser incorrectas, pues no tienen por qué corresponderse con el estado real de las cosas. Las creencias son formas particulares de representarse el mundo en función de una percepción particular de las cosas (pp.191-192).

Las creencias pueden ser de primer y segundo orden de intencionalidad. Las de primer orden hacen referencia a las creencias que un sujeto tiene sobre la realidad y las de segundo orden de intencionalidad se refieren a las creencias que un sujeto tiene sobre las creencias que tiene un tercero. En este sentido, se han diseñado dos tipos de tareas de medición de creencias: 1) tareas de falsa creencia de primer orden (Wimmer y Perner, 1983), en las que un sujeto tiene que predecir lo que piensa otro en relación a un hecho real; y, 2) tareas de falsa creencia de segundo orden (Perner y Wimmer, 1985), donde el sujeto debe predecir los pensamientos de un segundo sobre lo que piensa un tercero (Duño et al., 2008). Los niños normales resuelven correctamente las tareas de primer orden en torno a los 4 años y, las de segundo orden, a partir de los 7 años (Perner y Wimmer, 1985).

Wimmer y Perner (1983) aplicaron la primera tarea experimental de FC, "Maxi y el chocolate", a niños de entre 3 y 9 años de edad, a los que se les planteó la siguiente escena: Maxi, al volver del supermercado con su mamá, guarda el chocolate que han comprado en un recipiente verde y se va a jugar. Mientras tanto su madre cambia el chocolate de sitio, poniéndolo en un recipiente azul y se va a casa de la vecina. En ese momento, Maxi vuelve hambriento de jugar y desea comer algo de chocolate. Entonces, se le pregunta al niño, "¿dónde buscará Maxi el chocolate?". La respuesta correcta por parte del sujeto experimental para poder

afirmar que posee una ToM debe ser que Maxi buscará el chocolate no donde está actualmente, sino donde él cree que está, es decir, según su falsa creencia (Ruiz-Danegger et al., 2007).

Los resultados del estudio mostraron que ningún niño de entre 3 y 4 años fue capaz de dar la respuesta acertada. Sin embargo, el 57% de los niños de 4-6 años y el 86% de los de 6-9 años resolvieron correctamente la tarea. A partir de estos datos, Wimmer y Perner concluyeron que entre los 4 y 6 años de edad emerge y se establece firmemente la capacidad de comprender estados mentales (Wimmer y Perner, 1983).

Esta sencilla tarea de "Maxi y el chocolate" ha dado lugar a numerosas investigaciones y a la aparición de diferentes propuestas teóricas sobre la naturaleza, origen y desarrollo de la capacidad de ToM. Asimismo, ha sido objeto de diversas modificaciones con el fin de reducir su nivel de exigencia, surgiendo así distintas versiones, aunque en todas ellas se ha mantenido la estructura original (Benavides y Roncancio, 2009, 2011).

El meta-análisis realizado por Milligan et al. (2007)¹⁵ recoge, por lo menos, cuatro tipos de versiones de las tareas de FC (Figura 6) (Benavides y Roncancio, 2009, 2011): las de cambio de localización (Wimmer y Perner, 1983; Baron-Cohen et al., 1985; Leslie y Frith, 1988); las de identidad inesperada (Hogrefe et al., 1986; Perner et al., 1987, 1997); las de engaño (Chandler et al., 1989; Lewis, Stanger y Sullivan, 1989; Hala, Chandler y Fritz, 1991); y las de creencia-emoción (Harris et al., 1989).

¹⁵El meta-análisis de Milligan et al. (2007) analiza 104 estudios para comprobar si existe relación entre las tareas de FC y el lenguaje. Este trabajo demostró que en la comprensión de las FC se hallan implicados diversos aspectos del lenguaje (el lenguaje en general, la semántica, la sintaxis, el vocabulario receptivo) y, también, la memoria. En base a ello se concluyó que las tareas de FC guardan relación con distintos componentes del lenguaje (Bermúdez-Jaimes, 2009).

Tipo de tareas de FC	Tarea	Autores
Cambio de localización	“Maxi y el chocolate” (tarea original)	Wimmer y Perner (1983)
	“Sally y Anne” (modificación)	Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985)
	Replica de “Sally y Anne” (con personas)	Leslie y Frith (1988)
Contenido inesperado	Caja de un juego convencional de domino (tarea original)	Hogrefe, Wimmer y Perner (1986)
	“Smarties” (modificación)	Perner, Leekman y Wimmer (1987, 1997)
Tareas de engaño	“El escondite del tesoro” (tarea original)	Chandler, Fritz y Hala (1989)
	Tareas de esconder y buscar	Lewis, Stanger y Sullivan (1989) Hala, Chandler y Fritz (1991)
Tareas de emoción	“Mickey, el mono”	Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke (1989)

Figura 6: Diferentes versiones de las tareas de FC.

El primer tipo de tareas (cambio de localización) fue desarrollado por Wimmer y Perner (1983) para estudiar la ToM en niños. La prueba que diseñaron para tal fin, protagonizada por muñecos, es la clásica tarea de la falsa creencia “Maxi y el chocolate”. En ella, el niño tiene que ser capaz de diferenciar su propia creencia de la que tiene el personaje “Maxi”, quien tiene una creencia errónea sobre el lugar en el que actualmente se encuentra el chocolate. El estudio permite concluir que los niños antes de los 4 años no comprenden las creencias falsas.

Esta prueba fue simplificada por Baron-Cohen et al. (1985), creando así la tarea de “Sally y Anne”, también protagonizada por muñecos. Aunque la demanda verbal seguía siendo la misma,

los autores disminuyeron el grado de dificultad de ejecución al reducir la demanda narrativa y de memoria mediante la introducción de elementos gráficos. En la situación experimental a los niños se les mostraba una escena en la que podían ver como Sally escondía una canica en su canasto y después se iba. Mientras tanto, Anne cogía la canica del canasto de Sally y la metía en el suyo. Seguidamente, se les preguntaba a los niños dónde creían ellos que buscaría Sally su canica al volver.

La prueba se pasó a un grupo de 20 niños autistas, otro grupo de 14 niños con Síndrome de Down y otro constituido por 27 niños normales. Los resultados del estudio mostraron que la mayoría de los niños normales y de los niños con Síndrome de Down (86% y 85%, respectivamente) respondieron correctamente. Sin embargo, el 80% de los niños autistas falló, a pesar de tener una edad mental superior a la de los otros dos grupos. La conclusión a la que llegaron Baron-Cohen et al. (1985) seguía en la misma línea que la de la tarea original, los niños comprenden la falsa creencia a partir de los 4 años de edad.

Posteriormente, Leslie y Frith (1988) replicaron este último experimento utilizando personas reales en lugar de muñecos, ya que creyeron que para los niños sería más fácil la atribución de estados mentales en personas. Pero los resultados no variaron, los niños menores de 4 años no fueron capaces de resolver correctamente la tarea.

El segundo tipo de tareas (identidad inesperada) fue creado originalmente por Hogrefe et al. (1986). La prueba consiste en mostrar al niño una caja tradicional con su contenido típico, para seguidamente preguntarle qué cree él que hay dentro. Se supone que el niño responderá nombrando lo que normalmente contiene ese tipo concreto de caja. En un siguiente paso, el experimentador abre la caja y el niño puede ver que dentro hay algo inesperado, algo diferente a

lo que suele haber. Finalmente, se le pregunta al niño qué cree él que responderá un amigo suyo si se le muestra la caja sin haber mirado todavía dentro de ella (Benavides y Roncancio, 2011).

De esta manera, Hogrefe et al. (1986) evaluaron, en niños de entre 3 y 6 años, la capacidad que tienen estos para atribuir a otro individuo el desconocimiento de alguna situación (ignorancia), comparándola con su capacidad de atribución de falsas creencias. El objetivo del estudio era demostrar que estas dos habilidades siguen un curso sistemático de desarrollo. Según estos autores, la identificación de ignorancia en otro sujeto es una tarea más sencilla que la atribución de falsas creencias y, por tanto, precede a la comprensión de la falsa creencia. El argumento dado por los autores es que si un sujeto tiene una creencia falsa sobre la localización de un objeto es necesario, por lógica, que previamente ese sujeto ignore la verdadera localización del objeto.

El estudio demostró que los niños de 3 a 4 años son capaces de atribuir ausencia de conocimiento pero no son capaces de atribuir falsas creencias. Tales resultados confirmaron la hipótesis de estos autores de que el concepto de ignorancia o desconocimiento de algo es previo a la comprensión de la falsa creencia. Asimismo, Hogrefe et al. (1986) concluyeron que los niños son capaces de comprender la falsa creencia únicamente a partir de los 4 años de edad.

Un año más tarde, Perner et al. (1987, 1997) modificaron la tarea original y crearon una nueva versión, los “Smarties”, una caja tradicional de golosinas cuyo contenido inesperado era un lápiz. Este estudio mostró que la mayoría de los niños menores de 4 años respondieron que un niño que todavía no hubiese mirado dentro de la caja diría que ésta contenía un lápiz. Por tanto, al igual que en todos los estudios anteriores, se concluyó que la capacidad de atribución de falsas creencias emerge alrededor de los 4 años.

El tercer grupo de tareas está constituido por situaciones experimentales de engaño (Chandler et al., 1989; Lewis et al., 1989; Hala et al., 1991). Los rasgos distintivos de este tipo de tareas en relación a las clásicas tareas de FC son, por un lado, la reducción de las demandas de memoria, atención y narrativa y, por otro, la participación directa del niño en la situación (Benavides y Roncancio, 2009).

Chandler et al. (1989) diseñaron una sencilla situación de engaño que aplicaron a una muestra de 50 niños, de entre 2½ y 5 años, con la intención de demostrar que adaptando la tarea a las características del niño, los niños menores de 4 años sí son capaces de comprender la falsa creencia. Los materiales utilizados fueron un tablero blanco con cinco botes cubiertos por su tapadera y una marioneta con los zapatos manchados de tinta que va dejando sus huellas al esconder algo en uno de los botes. El sujeto experimental, que en esta ocasión toma parte activa en la tarea, debe ayudar a la marioneta a esconder el objeto de modo que el experimentador no lo encuentre. Por tanto, su tarea consiste en eliminar las huellas que la marioneta va dejando e, incluso, puede dar pistas falsas. El estudio demostró que los niños de 2-3 años son capaces de engañar a otro individuo. Así, estos autores concluyeron que adaptando la tarea a niños más pequeños, éstos son capaces de comprender las falsas creencias.

Sin embargo, las interpretaciones de estos autores fueron rápidamente criticadas (Sodian, 1991; Sodian, Taylor, Harris y Perner, 1991). Sodian et al. (1991) realizaron una prueba, muy similar a la de Chandler et al. (1989), en la que el sujeto experimental debía borrar las pistas que un camión va dejando sobre la arena. Los hallazgos encontrados en este estudio, al igual que en el de Sodian (1991), permitieron concluir que los niños de 2-3 años son capaces de actuar de forma engañosa, sin embargo, no comprenden los efectos que el engaño produce en otros. Ante esto, Hala et al. (1991) llevaron a cabo otro trabajo en el que más de 70 niños de 3 y 4 años

fueron evaluados mediante una prueba de engaño y una prueba estándar de FC. Los resultados obtenidos evidenciaron que los niños de 3 años utilizan estrategias de engaño pero no comprenden la falsa creencia. Se confirma una vez más la hipótesis de que los niños menores de 4 años tienen dificultades en la comprensión de la falsa creencia.

El cuarto y último tipo de tareas viene de la mano de Harris et al. (1989) e incluye un nuevo componente, la emoción. Estos autores crearon una prueba para evaluar, en niños de entre 3 y 7 años, la comprensión del impacto que tienen las creencias y los deseos en la emoción. Dicho de otro modo, este nuevo tipo de tarea trata de examinar si el niño es capaz de reconocer las reacciones emocionales que tiene otro sujeto en una situación dada, en función de sus creencias y deseos. Los resultados de esta investigación no supusieron cambio alguno respecto a la edad, puesto que se sigue manteniendo que antes de los 4 años no se comprende la falsa creencia; es decir, antes de los 4 años no se puede hablar de una ToM propiamente dicha.

Todos estos datos permiten concluir, tal y como lo hace el meta-análisis de Wellman et al. (2001)¹⁶, que la posesión de la ToM, evaluada mediante las tareas de FC, se produce en torno a los 4 años, momento en que los niños comprenden la falsa creencia. Este mismo meta-análisis también concluye que las tareas de FC constituyen la estrategia metodológica más utilizada para comprobar si un sujeto posee una auténtica ToM (Benavides y Roncancio, 2009; Benavides, 2010).

Sin embargo, Bloom y German (2000), en contra de estos planteamientos, alegan dos importantes razones para abandonar el uso de las tareas de FC como indicador de la posesión de la ToM: 1) las tareas de FC requieren, además de la capacidad de ToM, de otra serie de

¹⁶El meta-análisis de Wellman et al. (2001), constituido por 77 investigaciones realizadas desde la publicación del artículo de Wimmer y Perner (1983) hasta el año 1998, analiza las respuestas correctas sobre la falsa creencia por parte de los niños en 591 condiciones de FC (Benavides y Roncancio, 2011).

habilidades cognitivas; y, 2) la capacidad de ToM no implica necesariamente la habilidad de razonar sobre las creencias falsas.

En cuanto a la primera razón, estos autores señalan que las tareas de FC son sustancialmente difíciles porque exigen, como mínimo, que el niño razone sobre una creencia que es falsa. En este sentido, explican que para que el niño resuelva de forma eficaz estas tareas tiene que invalidar útiles heurísticos, tales como que “las personas actúan del modo en que lo hacen porque tienen la certeza de que con ello van a satisfacer sus deseos” (Fodor, 1992, p.111), lo cual implica el uso de otras habilidades. Otro de sus argumentos hace referencia a la tarea de “la fotografía falsa” (Zaitchik, 1990)¹⁷, que evalúa la ToM mediante el uso de fotografías en lugar de creencias. Según Bloom y German (2000), en el supuesto de que los niños acertasen en la tarea de falsas fotografías pero fallaran en las de FC, sería razonable deducir que la dificultad de estas últimas tiene que ver con la comprensión de las creencias, pero la realidad es que los niños de 3 años fallan en las dos. Ello permite sugerir que las tareas de FC exigen, además de la comprensión de la creencia falsa, otras demandas cognitivas que comparten con la tarea de falsas fotografías.

Bloom y German (2000) argumentan su segunda razón para abandonar el uso de las FC mediante investigaciones que verifican que niños menores de 4 años ya poseen la capacidad de ToM (O’Neill, 1996; Onishi y Baillargeon, 2005).

¹⁷La tarea de la “fotografía falsa” no requiere que el niño razone sobre las falsas creencias. En esta prueba, las creencias (representación mental) han sido sustituidas por fotografías (representación no-mental) y, por tanto, para que el niño resuelva con éxito el problema que se le plantea debe razonar sobre una representación no-mental. La tarea consiste en observar una escena en la que un personaje hace una foto de un objeto en una situación “X”. A continuación, mientras la cámara de tipo Polaroid revela la fotografía, se produce un cambio de posición del objeto a una localización “Y”. Los niños deben adivinar dónde aparecerá ese objeto en la foto que se está revelando, una fotografía que no coincide con la realidad visual actual.

En uno de estos estudios, O'Neill (1996) demostró que los niños de 2 años son capaces de interpretar y predecir estados mentales, tales como el conocimiento en los otros, así como de ajustar sus respuestas en función de los mismos.

En otro trabajo, Onishi y Baillargeon (2005), argumentando que los niños menores de 4 años fallan en las tareas de FC por la dificultad que entrañan (se trata de pruebas verbales), realizaron un estudio en el que utilizaron una tarea de FC no verbal. Así, mediante el método de violación de expectativas, examinaron la habilidad de niños de 15 meses para predecir la actuación de un actor en función de su creencia sobre el escondite de un muñeco. En este estudio se pudo observar que los niños siempre esperaban que el actor buscara el muñeco en función de su creencia sobre la localización del mismo, independientemente de que ésta fuera verdadera o falsa. Estos autores concluyeron que los niños de 15 meses son capaces de comprender que los otros actúan en base a sus creencias y, por tanto, ya poseen, al menos de forma rudimentaria, una ToM.

Pero las críticas al estudio de Onishi y Baillargeon no tardaron en llegar. Por ejemplo, Perner y Ruffman (2005) dieron importantes argumentos en contra de la posibilidad de que un niño menor de 3 años pueda comprender la falsa creencia. Estos autores señalaron, por un lado, que la mirada, indicador de comprensión en el método de violación de expectativas, no se desarrolla antes de los 2 años. Y, por otro, que la relación que se ha establecido entre lenguaje y comprensión de estados mentales determina que el desarrollo del lenguaje precede al desarrollo de la ToM (Astington y Jenkins, 1999). Consecuentemente, el trabajo de Perner y Ruffman anula la idea de que los niños de 15 meses posean la capacidad de ToM (Benavides y Roncancio, 2011).

La multitud de dudas generadas en torno a las interpretaciones de Onishi y Baillargeon (2005) consolida la hipótesis de la comprensión tardía de las FC (en torno a los 4 años). Además, el hecho de que mantuvieran en su investigación la misma estructura de la tarea clásica de FC refuerza la idea acerca del uso de las tareas de FC como metodología ideal para estudiar la ToM infantil (Benavides y Roncancio, 2011).

Junto con las críticas dirigidas a las situaciones de FC, han proliferado nuevos métodos para evaluar la capacidad que tienen los niños en la comprensión de la mente de los otros. Dentro de este abanico de posibilidades aparece el uso del humor gráfico. Puche-Navarro (2004) creó diferentes tipos de chistes gráficos (mentalistas, de sustitución y complejos) para examinar la capacidad de comprensión de estados mentales en niños de 2, 3 y 4 años de edad. La prueba consiste en la observación de una serie de carteles con dibujos en los que un personaje refleja un estado mental que el niño debe identificar. Los resultados del estudio constataron que el niño es capaz de discriminar entre chistes complejos y chistes mentalistas, siendo estos últimos los que mejor entiende. Según esta autora, ser capaz de entender un chiste gráfico mentalista es un buen indicador de que el sujeto comprende y razona sobre los estados mentales de los otros. Para Puche-Navarro, la técnica del humor gráfico es un método transparente, económico y útil para explorar la capacidad de ToM de los niños.

Otra de las técnicas empleadas para estudiar la ToM en niños es el método microgenético (Flynn, O'Malley y Wood, 2004; Flynn, 2006). Se trata de una situación experimental caracterizada por la frecuencia de las aplicaciones y un seguimiento pormenorizado que permite observar escrupulosamente las transiciones y la variabilidad en el desarrollo del niño (Benavides y Roncancio, 2009). En concreto, Flynn (2006) aplicó a niños de entre 3 y 4 años una batería de ocho tareas de ToM, cada cuatro semanas, durante las seis fases que integran la investigación.

De este modo, se demostró que el desarrollo de la comprensión de las falsas creencias es progresivo y que sigue un patrón más o menos estable.

Otra alternativa novedosa es la observación del niño en contextos naturales. Investigaciones basadas en este tipo de metodología constatan que los niños antes de cumplir un año son capaces de realizar conductas de engaño (Newton, Reddy y Bull, 2000; Reddy, 2006, 2008).

Pero a pesar del incipiente uso de métodos alternativos para estudiar la capacidad de atribución de estados mentales, y de acuerdo con los trabajos de Wellman et al. (2001) y Milligan et al. (2007), la estrategia metodológica que mayor peso tiene en el campo de la ToM es la tarea de FC y, por ende, la corriente teórica en la que se encuadra, la perspectiva de la teoría “de la teoría”. Una propuesta explicativa sobre ToM que defiende que en torno a los 4 años se produce un cambio conceptual en el desarrollo cognitivo del niño (Wellman, 1995), que hace posible la comprensión de la falsa creencia y de los estados mentales de los otros (Benavides y Roncancio, 2011).

1.4. Síntesis.

La “Teoría de la Mente” es la capacidad que nos permite comprender que las personas tienen mente. Gracias a esta facultad somos capaces de tener representaciones acerca de lo que los otros conocen, piensan, desean o sienten, para poder así comprender o anticipar sus acciones. Dicho de otro modo, la ToM es la capacidad de atribuir estados mentales (creencias, intenciones, deseos, emociones) a uno mismo y a los otros, en base a los cuales comprendemos o predecimos el comportamiento humano.

Por tanto, la principal función de esta facultad es la de explicar la conducta de las personas. Es decir, la capacidad de ToM nos permite dar sentido y continuidad a las acciones que observamos en los otros, poniendo orden en el mundo social en el que estamos inmersos. La ausencia de esta capacidad, o cualquier alteración en ella, supone serios problemas de sociabilidad para la persona, tal y como les ocurre a los sujetos con trastornos generalizados del desarrollo. Las personas autistas sufren algún tipo de déficit en la capacidad de ToM que les impide comprender a los otros como sujetos con mente. Por consiguiente, son incapaces de atribuir estados mentales y de comprender o predecir las acciones de los demás (Baron-Cohen, 1990).

Esta capacidad de "mentalizar" se ha ido configurando en la especie humana por selección natural a lo largo de nuestro proceso evolutivo. Desde esta perspectiva se postula que la ToM tuvo un gran valor adaptativo para nuestros ancestros, en la medida en que les permitió enfrentar eficazmente los problemas sociales que les planteaba la vida en grupo (Humphrey, 1993). Todo ello unido a una serie de modificaciones morfológicas y funcionales que se fueron produciendo en el cerebro (Lecannelier, 2002).

El comienzo del estudio de la capacidad de ToM se puede encontrar en los trabajos de Piaget sobre el desarrollo de la coordinación de perspectivas en el niño (Piaget e Inhelder, 1997). Desde la teoría piagetiana se entiende que el niño antes de los 7 años es incapaz de adoptar la perspectiva del otro debido a su egocentrismo, una característica típica de la etapa preoperacional. Será entonces, alrededor de los 7 años (período operacional concreto), cuando el niño supere dicha tendencia egocéntrica, pudiendo comprender la existencia de puntos de vista diferentes al suyo y, por tanto, observar la realidad desde distintas perspectivas.

Sin embargo, el estudio considerado como el trabajo fundacional del área de investigación denominado “Teoría de la Mente”, es el que llevaron a cabo los primatólogos Premack y Woodruff (1978, 1997), con el propósito de comprobar si los chimpancés son capaces de atribuir estados mentales a otro sujeto. En este trabajo, Premack y Woodruff utilizaron, por primera vez, el término “Teoría de la Mente” para referirse a la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a los otros. Los hallazgos encontrados en este estudio permitieron concluir que el chimpancé es capaz de inferir o atribuir a otro individuo, por lo menos, los estados mentales de intención y conocimiento. En torno a estas conclusiones se gestó una gran polémica, todavía abierta, acerca de si los chimpancés poseen una verdadera ToM. A pesar de las discrepancias existentes, la mayoría de los autores sostienen que en el caso de que el chimpancé tuviera una ToM, ésta sería más rudimentaria que la ToM humana.

La publicación del trabajo de Premack y Woodruff (1978, 1997) generó un fuerte debate en el que se hicieron importantes aportaciones al estudio de la ToM. Por ejemplo, Dennett (1978) estableció los criterios mínimos exigibles para poder afirmar que un sujeto posee una ToM y Pylyshyn (1978) definió la ToM como la capacidad de tener metarrepresentaciones, o lo que es lo mismo, de tener relaciones representacionales acerca de relaciones representacionales.

Posteriormente, los psicólogos Wimmer y Perner (1983) trasladaron el estudio de la ToM de la Psicología Comparada a la Psicología Evolutiva. Estos autores, teniendo en cuenta los criterios mínimos exigibles para poder determinar que un sujeto posee una ToM (Dennett, 1978), desarrollaron la tarea clásica de la falsa creencia “Maxi y el chocolate”, para estudiar la ToM en niños. Desde esta perspectiva se entiende que la posesión de una verdadera ToM implica la comprensión de falsas creencias. En su trabajo, Wimmer y Perner (1983) concluyeron que la

comprensión de la creencia falsa se produce en torno a los 4 años, momento en el que ya se puede hablar de una ToM propiamente dicha.

La sencilla tarea de “Maxi y el chocolate” fue objeto de múltiples modificaciones de las que surgieron distintas versiones, estableciéndose así el paradigma de la Falsa Creencia (FC) (Wimmer y Perner, 1983; Baron-Cohen et al., 1985; Hogrefe et al., 1986; Perner et al., 1987, 1997; Leslie y Frith, 1988).

El interés suscitado en la comunidad científica por la ToM, la capacidad humana que permite comprender la conducta propia y ajena mediante la atribución de estados mentales, propició la proliferación de trabajos teóricos y de investigación en torno a ella, que dieron lugar al campo de estudio denominado también “Teoría de la Mente”. Esta línea de investigación, cuyos orígenes se encuentran en la Filosofía de la Mente (Mounoud, 2001), tiene por finalidad el estudio de la naturaleza, génesis y desarrollo de las habilidades mentalistas.

Dentro de esta área de conocimiento existe una fuerte polémica sobre la idoneidad del término “Teoría de la Mente”, del uso de las tareas de FC y acerca de la edad en que se comprenden las creencias falsas. En este sentido, la evidencia empírica (Wellman et al., 2001; Milligan et al., 2007) constata que la tarea de FC es la estrategia metodológica más utilizada para estudiar la ToM en niños. Esta circunstancia confiere un gran peso a la perspectiva en la que se encuadran dichas tareas: la teoría “de la teoría”. Una corriente teórica sobre ToM de la que procede el término “Teoría de la Mente” y que sostiene que el niño es capaz de comprender la falsa creencia y los estados mentales de los otros alrededor de los 4 años (Benavides y Roncancio, 2011).

*Dos grandes paradigmas de
investigación de la “Teoría de la Mente”*

Capítulo 2

Capítulo 2

Dos grandes paradigmas de investigación de la “Teoría de la Mente”

Han transcurrido más de tres décadas desde que Wimmer y Perner (1983) diseñaran la tarea clásica de la falsa creencia para estudiar la habilidad infantil de atribución de estados mentales. Desde entonces hasta la fecha, la ToM, la capacidad universal humana que permite comprender la mente propia y ajena, presuponiendo los estados mentales de las personas para explicar su conducta (Gutiérrez y Pardo, 2008), se ha convertido en un importante constructo teórico (González Julián, 2010). Durante todo este tiempo, se han generado multitud de trabajos e investigaciones con el propósito de conocer mejor la naturaleza, origen y desarrollo de las destrezas cognitivas “que permiten al hombre tener una ‘mirada mental’ y al niño desarrollarla” (Rivière, 2002a, p.204). Asimismo, se han ido configurando distintos enfoques teóricos que tratan de comprender y explicar los procesos de adquisición y desarrollo de dicha capacidad.

Todas y cada una de las interpretaciones dadas coinciden en la idea de que el individuo mantiene una relación objetiva con el mundo y con los otros. A su vez, defienden la existencia de ciertas destrezas mentalistas en el ser humano que hacen posible la comprensión del mundo mental. Sin embargo, discrepan en cuanto al modo en que se adquiere y desarrolla ese mecanismo con el que se atribuyen estados mentales, siempre partiendo del supuesto básico de que el individuo dispone de ciertas funciones psicológicas que le permiten tener conocimiento de los otros y sus intenciones (Portela et al., 2003).

A lo largo de este capítulo ofrecemos un resumen de las diferentes explicaciones teóricas sobre la ToM, proporcionando, al mismo tiempo, una aproximación a los principales debates

epistemológicos surgidos en el campo de la ToM. De acuerdo con Laborde (2009), en torno a la ToM se pueden considerar cuatro grandes debates:

- 1) "Innatismo versus desarrollismo", generado entre quienes defienden que la ToM es una capacidad innata y quienes, por el contrario, creen que se trata de una capacidad que se construye y complejiza a lo largo del desarrollo.
- 2) "Racionalidad versus emotividad", que marca la diferenciación entre las perspectivas que otorgan a las emociones y los afectos un papel primordial en el desarrollo de la ToM y aquellas otras que consideran que únicamente intervienen en él, componentes lógicos y racionales.
- 3) "Nivel informacional necesario cuantioso versus escaso o nulo", que hace referencia a si para atribuir estados mentales se necesita cierta cantidad de información o no, y en caso de ser necesaria, de qué cuantía se trata.
- 4) "Capacidad general versus específica", distinguiendo así las posturas que defienden que la ToM es una capacidad general de aquellas otras que sostienen que se trata de una capacidad modular y específica.

En lo que se refiere a las explicaciones teóricas sobre la ToM, Gordon (1996, p.11) distingue dos clases de teorías, en función de la metodología utilizada para anticipar y predecir la conducta de los otros. Por un lado, un tipo de teorías que sostienen que utilizamos una "metodología fría"; es decir, una metodología que se centra principalmente en nuestros procesos intelectuales, que recurre a la inferencia para la atribución de estados mentales y que no requiere de nuestras capacidades de emoción, motivación y razonamiento práctico. Por el otro, un segundo tipo de teorías que explican la atribución de estados mentales mediante una "metodología caliente"; esto es, que se vale de los propios recursos motivacionales y emocionales y de la capacidad de

razonamiento práctico que cada uno posee. A su vez, Gordon, dentro de las propuestas basadas en una “metodología fría”, diferencia dos grupos: aquéllas que defienden que desarrollamos o adquirimos algo comparable a una teoría científica y las que hablan de “teoría” en sentido amplio, es decir, aluden a una serie de reglas de manipulación de signos que adquieren forma en un módulo de naturaleza innata.

En la misma línea, Rivière et al. (1994) agrupan las distintas corrientes explicativas sobre la comprensión de la mente en torno a dos grandes paradigmas: el socializador y el cognitivo-computacional.

El paradigma socializador, basado en la “intuición”, postula que en el conocimiento de la mente propia y ajena intervienen mecanismos mediados por el afecto y la emoción, tales como la empatía y la simulación. Y el paradigma cognitivo-computacional, basado en la “cognición fría”, defiende que la atribución de estados mentales a uno mismo y a los demás es fruto de procesos inferenciales y computacionales.

De acuerdo con estos autores, el paradigma socializador tiene dos grandes ventajas sobre el paradigma cognitivo-computacional: 1) permite explicar mejor el origen del mecanismo de ToM, ya que las emociones y los afectos resultan ser los aspectos evolutivos más primarios; y, 2) proporciona una mejor comprensión del origen de los significados de los conceptos, un origen interno que surge de las propias experiencias personales (Rabazo y Moreno, 2007). No obstante, Rivière et al. (1994) también atribuyen al paradigma socializador un inconveniente: su marcado anticognitivismo y antirracionalismo. Ahora bien, a este respecto, señalan que del mismo modo que los postulados cognitivos han obviado la función intersubjetiva de las relaciones emocionales y afectivas, los planteamientos socializadores no han reconocido, quizás

exceptuando a Hobson (1995), el papel de los procesos cognitivos en la atribución de estados mentales.

Esta dicotomía entre el paradigma socializador y el paradigma cognitivo-computacional plantea el debate suscitado en el campo de la ToM sobre el dualismo "racionalidad versus emotividad" (Laborde, 2009). Es decir, entre aquellas formulaciones que postulan que la capacidad de ToM requiere para su desarrollo de componentes afectivos y emocionales y las propuestas que sostienen que únicamente estarían involucrados en él, componentes cognitivos, tales como la lógica y la racionalidad.

En consonancia con Bruner (1994), existen dos modalidades de pensamiento que son complementarias e irreductibles entre sí. Consecuentemente, cualquier intento por tratar de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra supondría una pérdida de la riqueza que encierra el pensamiento. Una de estas modalidades es la paradigmática o lógico-científica, que utilizamos para explicar las causas generales de los fenómenos y verificar la verdad empírica. Este tipo de funcionamiento cognitivo nos permite comprender la lógica, las matemáticas, las ciencias y los aparatos automáticos. La otra es la modalidad narrativa, que se usa para crear relatos, crónicas, historias reales o ficticias, impregnadas de intenciones, sentimientos, emociones y acciones humanas. Tal y como apunta Guerreiro (2010), la primera se refiere a aspectos fríos de la cognición mientras que la segunda permite comprender los aspectos cálidos del conocimiento, relacionados con un tipo de inteligencia fundamental para el desarrollo de la empatía y adopción del punto de vista de los otros. Estas dos formas de pensamiento, básicas y complementarias, nos permiten hacer construcciones complejas de la realidad.

Por otra parte, desde el ámbito neurocientífico, Shamay-Tsoory, Tomer, Goldsher, Berger y Aharon-Peretz (2004) llevaron a cabo un estudio, estableciendo una diferenciación entre empatía cognitiva y empatía emocional, con el fin de averiguar si las lesiones en el córtex prefrontal podían afectar de distinta forma a cada tipo de empatía. Estos autores conciben la empatía cognitiva como la habilidad de comprender la mente de los demás fundamentalmente a partir de procesos cognitivos, algunos de los cuales han sido descritos como procesos de ToM, por ejemplo, la capacidad de adoptar el punto de vista del otro (Eslinger, 1998). Y la empatía emocional como la capacidad de reaccionar afectiva y emocionalmente a las experiencias de las demás personas (Davis, 1983). Tras los resultados de este estudio, estos autores concluyeron que la empatía implica la combinación de información cognitiva e información emocional.

En la misma línea, Ciompi (2007), a partir de sus experiencias psiquiátricas y psicoterapéuticas, habla de una "lógica afectiva"; es decir, de la presencia de componentes lógicos en cualquier proceso afectivo así como de componentes afectivos en todo tipo de lógica. En una de sus tesis para la "lógica afectiva", este autor sostiene que en la actividad psíquica se produce una interacción obligatoria entre emoción y cognición. Este planteamiento se basa en la investigación neurobiológica moderna que demuestra la existencia de una estrecha relación e influencia mutua entre los centros cerebrales emocionales y los cognitivos:

En las amígdalas -un centro de primera importancia para la regulación de las emociones- cualquier estímulo sensorial que entra en el cerebro recibe obligatoriamente una "coloración emocional" que depende del contexto y de la experiencia vivida. Esta "coloración" afectará después en cómo la información sensorial sea memorizada, reactivada y unida a otras nociones cognoscitivas (Ciompi, 2007, p.427).

Además, en otra de sus tesis, Ciompi matiza que “los afectos no sólo acompañan al pensamiento y al comportamiento sino que también en buena medida los guían y los organizan” (*Ibíd.*, p.430).

En este sentido, Laborde (2009), basándose en la evidencia empírica y en el sentido común, propone la hipótesis de que el desarrollo de la ToM implica la intervención tanto de componentes racionales como emocionales.

2.1. Paradigma socializador o “intuitivo”.

Las propuestas denominadas socializadoras, basadas en la “intuición” (Rivière et al., 1994), rechazan la hipótesis que postula que la atribución de estados mentales implica complejas inferencias y procesos cognitivos y, por tanto, cuestionan que el término “teoría” sea el más apropiado para referirse a dicha capacidad (Gutiérrez y Pardo, 2008). En contrapartida, los autores que se enmarcan dentro de este paradigma (Trevvarthen, 1986; Johnson, 1989; Goldman, 1992; Harris, 1992a; Hobson, 1995; Gordon, 1996) defienden la idea de que las personas poseemos un acceso directo e intuitivo a nuestros propios estados mentales, que nos permite conocer la mente de los otros a través de mecanismos mediados por el afecto, la empatía y la simulación (Gutiérrez y Pardo, 2008)¹.

De acuerdo con Rivière et al. (1994), las principales líneas que dominan este paradigma se pueden resumir en tres aspectos:

¹ Por “simulación” se entiende la capacidad de imaginarse a uno mismo en la situación de aquél cuya conducta se quiere comprender o predecir, de tal manera que todo aquello que pensamos y sentimos en ese proceso de simulación es lo que presuponemos que piensa y siente el otro.

- 1) El acceso privilegiado de la primera persona a la experiencia mental. El autor representativo de esta línea de pensamiento es Johnson (1989), para quien la comprensión de la mente requiere de la conciencia en primera persona de los propios estados mentales.
- 2) El papel del afecto y de los mecanismos de compartir intersubjetivamente la experiencia emocional. Destacan aquí investigadores tales como Trevarthen (1986) y Hobson (1995), quienes subrayan el papel de los afectos y de las emociones en los procesos intersubjetivos de comunicación interpersonal. Según estos autores, el bebé cuando nace ya viene equipado con una disposición biológica natural para mantener contacto interpersonal afectivo y emocional con las personas de su entorno (Rabazo y Moreno, 2007).
- 3) El papel potencial de utilizar la vía privilegiada de la primera persona para imaginar o simular las experiencias de los otros. Las posturas que defienden esta línea de pensamiento se conocen como teorías simulacionistas y sus principales representantes son Goldman (1992), Harris (1992a) y Gordon (1996). Los teóricos de la simulación asumen que lo esencial en la interpretación y atribución de estados mentales es la capacidad que poseemos las personas de simularnos e imaginarnos a nosotros mismos en la situación en la que se encuentra la persona cuya conducta se quiere explicar.

Todas estas propuestas comparten la idea de que la mente tiene un lugar privilegiado, la primera persona de singular. Es decir, cualquier intuición o elaboración acerca de la mente se basa en la evidencia inmediata de la experiencia interna de cada sujeto en particular. Cada persona es la "primera" en acceder a su experiencia interna y, a su vez, "singular", porque sólo ella accede de manera directa a su propia experiencia (Rivière y Núñez, 1996). Asimismo,

comparten el supuesto de que las destrezas mentalistas dependen de una experiencia emocional que es previa al procesamiento lingüístico (Ortiz de Zárate, 2001).

2.1.1. Teoría intuitiva de Johnson.

Uno de los investigadores que niega el carácter teórico e inferencial de la capacidad de ToM es Carl Nils Johnson (1989). Según este autor, la naturaleza de la capacidad de atribuir mente a uno mismo y a los otros no tiene nada que ver con una teoría:

Esto no es rechazar la riqueza y poder de la cognición temprana. Los niños pequeños no son irracionales, no son conductistas, pero tampoco son teóricos. Las características de la comprensión infantil de la acción humana pueden explicarse en términos de mecanismos concretos que no son de naturaleza teórica (Johnson, 1989, p.47).

Tal y como sostiene Johnson, las primeras comprensiones de la mente y de la conducta humana son "intuitivas". Es decir, se trata de un conocimiento claramente marcado por concepciones de primer orden, que son elementos primarios autoexplicatorios. Dicho conocimiento intuitivo es mínimamente abstracto, de carácter fenomenológico y está ligado a la experiencia concreta.

Johnson (1989) destaca tres rasgos distintivos en la atribución temprana de estados mentales:

- 1) los niños no tienen que desarrollar un conocimiento de los estados internos, éste viene dado por la propia experiencia;
- 2) dicho sistema primario es accesible a la conciencia. El poder y los límites de este acceso consciente definen la naturaleza y desarrollo de la capacidad de

mentalizar; y, 3) existe un mecanismo que extiende el poder de la conciencia más allá de la experiencia en primera persona, permitiendo así la predicción de la conducta de los demás. Los niños atribuyen estados mentales a los otros a través de procesos de simulación, de tal manera que desde sus propios estados internos predican el comportamiento ajeno.

La idea de un acceso directo al conocimiento de los objetos y sucesos del mundo, así como a las distintas formas en que se adquiere dicho conocimiento (viendo, imaginando, queriendo), hacen que Johnson rechace el supuesto de que la comprensión infantil de la mente de los otros sea una construcción teórica (Gutiérrez y Pardo, 2008). El principal inconveniente de la teoría de Johnson radica en el hecho de que no plantea hipótesis claras y empíricamente viables que orienten la investigación y que permitan generar explicaciones completas de las funciones, las estructuras y los procesos de la ToM (Rivière et al., 1994; Rivière y Núñez, 1996).

2.1.2. Teorías basadas en el afecto y la intersubjetividad.

Las teorías que explican el acceso a la mente de los otros en base a mecanismos mediados por el afecto y la experiencia intersubjetiva emocional vienen de la mano de Trevarthen (1986, 2002) y Hobson (1991, 1995). Estos autores, al igual que Johnson (1989), se muestran reacios a aceptar las propuestas cognitivas que atribuyen un carácter teórico e inferencial a la capacidad de mentalizar. En su lugar, Trevarthen y Hobson proponen los afectos y las emociones como vías primarias de acceso intersubjetivo. Es decir, los afectos y las emociones constituirían las primeras vías para acceder a la mente de los otros, mucho más directas e inmediatas que las que siguen los procesos computacionales y las inferencias (Rivière y Núñez, 1996).

Dicho de otro modo, para Trevarthen y Hobson, el niño, desde el primer año de vida, ya posee ciertas habilidades de acceso intersubjetivo primario, que posteriormente permitirán el desarrollo de conocimientos sobre la mente. Los procesos computacionales, las nociones y las inferencias del mecanismo de ToM se desarrollarían más tarde, a lo largo de un proceso que tiene su origen en las emociones y los afectos, y en vivencias intersubjetivas de acceso primario a los estados mentales de los otros (Rivière et al., 1994; Rivière y Núñez, 1996).

2.1.2.1. Intersubjetividad emocional de Trevarthen.

De acuerdo con Trevarthen (1986), el origen de la capacidad de ToM se halla en experiencias intersubjetivas primarias, que son producto de un sistema motivacional primario de cooperación y comprensión que posee el bebé desde su nacimiento (Ortiz de Zárate, 2001). Los estudios realizados en neonatos humanos sobre su capacidad de imitación y sus tempranas orientaciones, preferencias y acciones intencionales hacia las personas avalan la idea de que el recién nacido humano presenta cierta predisposición natural para los intercambios intersubjetivos mutuamente regulados (Trevarthen, 2002).

Desde esta perspectiva, Trevarthen (1986) sostiene que la comprensión de la mente de los otros es una capacidad innata y que las emociones constituyen el fundamento que subyace a los procesos interpersonales e intersubjetivos. Desde los primeros meses de vida, los bebés son capaces de percibir y expresar emociones que les permiten establecer relaciones con las otras personas. Ahora bien, es necesario que los adultos respondan a los mensajes de los bebés, que los interpreten y den forma, para seguidamente reorganizar su conducta en función de ellos (Gutiérrez y Pardo, 2008).

Para Trevarthen (1986), existe “algo” que regula primordialmente el desarrollo mental infantil, a saber, el sistema que motiva al niño a relacionarse con las otras personas. Dicha motivación surge con fuerza alrededor de los 2 meses de vida y va adquiriendo formas cada vez más elaboradas dentro del marco de un entendimiento cooperativo. Trevarthen define los motivos como “procesos inherentes al sujeto, características de su organización interna que anticipan e interpretan las consecuencias de su actividad” (Trevarthen, 1986, p.146). Según este autor, los motivos que inducen a la cooperación requieren que haya comunicación de lo que ocurre en la mente (sentimientos, emociones, intenciones, intereses). Por ejemplo, las emociones se expresan a través de movimientos faciales, vocalizaciones y son interpretadas por los demás como estados de la mente. Trevarthen indica que el hecho de que los estados emocionales y los movimientos que los evidencian sean innatos lleva a presuponer que los motivos también lo sean.

En consonancia con Trevarthen (1998), los trabajos científicos realizados sobre imitación neonatal pueden sustentar la idea de una “psicología de mentes mutuamente sensibles”, basada en una efectiva inteligencia interpersonal en los neonatos. Esta inteligencia interpersonal se pone de manifiesto muy tempranamente, a través de coordinados intercambios expresivos (vocales, orales y gestuales) de los bebés de pocas semanas en las interacciones cara a cara con sus figuras de crianza. En base a esto, Trevarthen propone la teoría de la intersubjetividad humana que postula que “el niño nace con motivos para encontrar y utilizar los motivos de las otras personas en una negociación ‘conversacional’ de propósitos, emociones, experiencias y significado” (Trevarthen, 1998, p.16).

Trevarthen (2002) entiende la intersubjetividad como el proceso mediante el cual la actividad mental (incluidas la percepción consciente, las intenciones y motivos, las cogniciones y las emociones) se traslada de una mente a otra:

La intersubjetividad humana se manifiesta a sí misma como una percepción comprensiva inmediata de los sentimientos y de la inteligencia consciente y propositiva en los demás. Se transmite a través de movimientos corporales (especialmente de la cara, del aparato vocal y de las manos) que están adaptados para dar una información visual, auditiva o táctil inmediata acerca de los objetivos, intereses y emociones de las ideas simbólicas activas en las mentes de los sujetos (Trevarthen, 2002, p.667).

En este sentido, Trevarthen describe dos formas que tienen los bebés para relacionarse con las personas durante su primer año de vida. Una de ellas es la intersubjetividad primaria, que emerge a partir del segundo mes de vida y que se refiere al modo en que los bebés interactúan con los adultos, estableciendo pautas alternativas de acción, expresando distintas emociones o respondiendo corporalmente de una manera determinada ante su presencia. Se trata de un contacto íntimo entre bebé y adulto en formato diádico, basado en interacciones cara a cara. La otra forma que tiene el bebé para relacionarse con los otros es la intersubjetividad secundaria, que aparece alrededor del final del primer año y se caracteriza por un cambio cualitativo en la manera de establecer contacto entre el bebé y el adulto. Los infantes empiezan a interactuar con los adultos en formato triádico; es decir, comienzan a incluir objetos en sus interacciones con los adultos, a mostrar objetos a los adultos, a señalárselos y a realizar acciones alternadas sobre un mismo objeto que se comparte (Martínez, 2010).

Trevarthen (1986) concibe el desarrollo como un progreso paulatino de motivos cada vez más eficaces para actuar de forma cooperativa y coordinada con las demás personas. Al caracterizar los períodos del desarrollo durante los dos primeros años de vida Trevarthen explica que:

Cada período representa la consecución de un nuevo nivel en las funciones cognitivas y conductuales y una mayor complejidad de dos motivos fundamentales: el de conseguir mayor dominio sobre los objetos del entorno y el de conseguir una comunión de motivos con los que los rodean (Trevarthen, 1986, pp.160-161).

Así, en la fase en la que se da la intersubjetividad primaria (0-10 semanas), concretamente en torno a las 4-5 semanas, surgen los motivos que impulsan al niño a abrirse a las personas. Comienzan los intercambios de expresiones emocionales en las interacciones cara a cara con los adultos, y a las 6 semanas ya es posible provocar su sonrisa social. Más tardíamente, cuando se accede a la fase en la que se produce la intersubjetividad secundaria (30-60 semanas), este autor informa que:

Lo que observamos es que hay un cambio intrínseco en la motivación que afecta profundamente a la manera en como los niños se comunican y que es esto lo que transforma sus reacciones a los familiares y a los extraños.

A partir de los nueve meses los niños se encuentran mucho más interesados en las acciones de las personas mayores y en los propósitos que las guían; lo reflejan en sus propias actividades, en sus movimientos expresivos y en sus vocalizaciones. Muy particularmente, el niño muestra atisbos de un tipo de interés completamente nuevo: el interés por el uso de los objetos (*Ibíd.*, p.173).

Para Trevarthen, alrededor de los 9-10 meses, el infante comprende la permanencia de los objetos, comienza a tener conciencia de sí mismo, y es entonces cuando emerge una ToM que incluye a otras personas. De este modo, Trevarthen sitúa el comienzo de la intersubjetividad en el momento del nacimiento y el de la ToM, hacia el final del primer año de vida, cuando empieza a aparecer una inteligencia simbólica (Beebe, Sorter, Rustin y Knoblauch, 2004).

2.1.2.2. Modelo interpersonal de Hobson.

Otro de los autores que ha criticado el carácter teórico del mecanismo cognitivo que nos permite comprender la mente propia y ajena es Peter Hobson (1991, 1995). Este autor estudia la naturaleza de las condiciones requeridas para que el bebé desarrolle, durante los dos primeros años de vida, la comprensión de los estados mentales de las personas y deduce que dicho proceso nada tiene que ver con la adquisición de una teoría:

Sugiero que es más apropiado para los psicólogos pensar en términos de cómo los niños llegan a adquirir una comprensión de la naturaleza de las personas, y un concepto o conjunto de conceptos sobre las mentes de las personas. Mi crítica se basa en la idea de que tal comprensión de las mentes ajenas está lejos de constituir una "teoría", no sólo por las características de dichos conocimientos, sino también por su modo de adquisición (Hobson, 1991, p.33).

Hobson (1995) manifiesta su desacuerdo con el supuesto de que "los estados mentales *en bloc* se 'infieren' de la conducta, y con la idea de que los conceptos mentales sean constructos hipotéticos, generados por una teoría, que se aplican a las observaciones de la conducta" (p.151).

En su lugar, subraya el importante papel que los afectos y las emociones juegan en los orígenes de la conciencia interpersonal y sugiere, como componente fundamental, una capacidad de relación interpersonal configurada afectivamente:

Mi tesis es que los bebés están biológicamente predispuestos a relacionarse con las personas de forma específica. A través de esta experiencia de un contacto interpersonal recíproco, modelado afectivamente, es como el niño pequeño llega a captar, y en último término a conceptualizar, la naturaleza de las personas como seres dotados de mente (*Ibíd.*, p.132).

En base a estos postulados, Hobson (1991) se opone a aquellos planteamientos que conciben al niño como un ser teórico, esencialmente aislado y casi exclusivamente cognitivo. Y defiende que el bebé está preprogramado para la implicación intersubjetiva a través de las emociones y los afectos. Así, propone la experiencia de relaciones afectivas interpersonales como el modo en que los niños adquieren el conocimiento de las personas como sujetos con mente y la comprensión de sus estados mentales:

El punto central de mi argumento es que el conocimiento y la comprensión de las personas o, para decirlo de otra manera, la captación conceptual de la naturaleza de las "mentes", se adquiere a través de la experiencia individual de relaciones moldeadas afectivamente y coordinadas intersubjetivamente con otras personas. Los niños pequeños llegan a adquirir conocimiento de los estados psicológicos de las personas porque tienen experiencias subjetivas que se comparten, se oponen o se

articulan de algún otro modo con las experiencias (y no sólo con las "conductas") de otros (Hobson, 1995, p.19).

Hobson (2005, p.174) sugiere la idea de ser "movido" por otros (en el sentido de un movimiento en la orientación subjetiva que implica sentimientos y actitudes) como uno de los acontecimientos más significativos de la vida social de los seres humanos. Dicho fenómeno constituye el fundamento para poder, entre otras cosas, sentir a las personas como seres que tienen sus propias orientaciones subjetivas hacia el mundo, desarrollar el sentimiento de uno mismo y de los otros, elaborar conceptos mentalistas ("Teoría de la Mente") cada vez más sofisticados y desarrollar la capacidad de autorreflexión.

De acuerdo con este autor, en aquellas situaciones en que nuestras acciones y orientaciones psicológicas son "movidas" por otras personas subyace la capacidad de identificación con los otros, una tendencia básica y fundamental del ser humano que aparece muy precozmente en la vida de una persona. Dicha capacidad "mueve" al niño de modo que le permite conectar empatizando y compartiendo sus sentimientos y, de esta forma, el niño es capaz de cambiar de actitud, a través de su propia conexión con la manera que tienen las otras personas de relacionarse con el mundo:

La mayoría de los seres humanos disfrutan del tipo de conexión interpersonal a través del cual nos "sumergimos" en la experiencia de las otras personas, de tal forma que somos capaces de sentir algo de esas experiencias, y no sólo en relación con la otra persona sino también en relación con nosotros mismos y dentro de nosotros mismos. Las personas somos "movidas" por los demás (Hobson, 2005, p.188).

En este sentido, Hobson (1995) destaca el papel que tienen las actitudes personales, la comunicación interpersonal recíproca y la conciencia de sí mismo como fundamento de la comprensión de los otros como sujetos con mente.

Sobre las actitudes personales, este autor explica que los procesos perceptivos que establecen una intersubjetividad entre el bebé y las figuras de crianza permiten que el niño capte las cualidades y las orientaciones de las actitudes psicológicas de las personas. En otras palabras, dichos procesos perceptivos hacen posible que el bebé sea capaz de comprender que las personas tienen distintas actitudes hacia los objetos y los hechos, o lo que es lo mismo, diferentes formas de verlos.

En cuanto a la reciprocidad de las personas, Hobson señala que la dimensión interpersonal se inicia con las interacciones cara a cara entre las figuras de crianza y los bebés en los primeros meses de vida. Los intercambios coordinados de afecto permiten establecer una conexión primaria entre las experiencias subjetivas de los bebés y las de sus cuidadores. El bebé percibe a la persona y se relaciona con ella como una cosa con unas características especiales que provocan e impulsan sus reacciones emocionales. Esta forma de interactuar con los otros coincide con la intersubjetividad primaria de Trevarthen que posteriormente, en torno a los 9 meses, converge en la intersubjetividad secundaria (Trevarthen, 1986). Será entonces cuando los bebés comiencen a percibir las actitudes emocionales de los otros dirigidas hacia las cosas y sucesos del mundo. Se produce así el triángulo de relación que culmina con el hecho de que la doble flecha entre el bebé y la otra persona se convierte también en una doble flecha entre el bebé y el bebé mismo.

Por último, acerca de la conciencia de sí mismo, Hobson manifiesta que ese triángulo de relación favorece en el niño la organización de la experiencia, aspecto fundamental para

desarrollo de la conciencia autorreflexiva. Este desarrollo va a proporcionar al niño la capacidad de introspección y de ampliar su conocimiento sobre su propia vida mental. El niño va a ser capaz de reflexionar sobre "en qué consiste" ser uno mismo y atribuir esas mismas características psicológicas a los otros, a los que ya antes había percibido como personas, pero basándose en formas primigenias de coordinación personal. Sin embargo, ahora los reconoce como "sí mismos", es decir, las personas se convierten en "cuerpos con mentes" (Hobson, 1995, p.235).

2.1.3. Teorías simulacionistas.

La perspectiva de la simulación o "simulación mental" fue introducida, en 1986, por Robert Gordon y Janet Heal y, posteriormente, fue desarrollada por Alvin Goldman, Paul Harris y otros. Esta línea de pensamiento surge como una respuesta reaccionaria a las propuestas que sostienen que lo que subyace a la capacidad cognitiva de ToM es una teoría (Gordon, 2002). En su lugar, la perspectiva simulacionista propone la simulación, la habilidad para simular a los otros, como la heurística que utilizamos las personas para conocer los estados mentales de las demás personas y predecir su comportamiento (Goldman, 1992; Gordon, 1996).

Las teorías de la simulación (Gordon, 1986, 1996; Harris, 1991, 1992a; Goldman, 1992, 1993) postulan que el individuo utiliza sus propios recursos cognitivos (especialmente los motivacionales, emocionales y de razonamiento práctico) en la atribución de estados mentales, imaginando o simulando que se encuentra en las circunstancias del otro y, de esta manera, genera los estados mentales que atribuirá a ese otro (Skidelsky, 2011).

Tal y como sugiere Gordon (1996, p.15), se produce una “transformación imaginativa”. Dicha transformación imaginaria permite experimentar determinados estados mentales (pensamientos, intenciones, emociones) que se constituyen como estímulos inductores de ciertos comportamientos “off line” o fingidos (Pascual, Aguado y Sotillo, 2006). Es decir, un sujeto puede inferir los estados mentales de otro individuo en una situación determinada, primero, porque se imagina a sí mismo en las circunstancias de ese otro y, segundo, porque le atribuye los estados mentales que pasaron por su mente mientras simulaba estar en el mismo lugar en el que se encontraba el otro sujeto (Padilla-Mora, 2007).

Por tanto, desde esta corriente de pensamiento, la capacidad que permite interpretar y explicar los estados psicológicos implica la “aptitud de proyectarnos imaginativamente en la perspectiva de otra persona simulando su actividad mental con ayuda de la propia” (Rabossi, 2000, p.691). En este sentido, simular es “poseer la capacidad de fingir o pretender poseer los estados mentales de otra persona con el objeto de predecir cuál será su acción subsiguiente” (Brunsteins, 2008, p.10).

De acuerdo con Brunsteins (2008), el enfoque de la simulación mental parte de la perspectiva de la primera persona pero lo hace desde dos ópticas diferentes. Desde una de ellas, la tarea de simular implica introspección (Hernández Mercado, 2008, p.216)²; es decir, la simulación supone ser consciente en primera persona del singular de los propios estados mentales para atribuirlos después a los otros (Harris, 1991, 1992a; Goldman, 1992, 1993). Desde la otra, en

² Goldman define la introspección como un tipo de atención dirigida hacia el interior del sujeto que selecciona propiedades neurales para su análisis. Por consiguiente, si un individuo es capaz de reconocer introspectivamente la categoría en la que cae su estado mental y el contenido del mismo, entonces puede leer su mente.

cambio, la simulación mental es explicada a partir de la idea de proyección total imaginativa, sin necesidad previa de introspección en la conciencia de uno mismo (Gordon, 1986, 1996).

Tal y como apunta Quintanilla (2008b), desde la perspectiva de Harris y Goldman, la atribución de estados mentales a los otros implica, primero, imaginarse a uno mismo en la situación de otro sujeto y realizar una tarea de introspección para conocer cuáles serían los estados mentales propios en dichas circunstancias. Y, posteriormente, atribuir dichos estados mentales a ese otro individuo. Es decir, el sujeto simula ser él mismo pero en las circunstancias del otro. Sin embargo, desde la óptica de Gordon, el sujeto simula los estados mentales del otro, esto es, simula ser el otro. Así, este autor propone, en lugar de la introspección como vía de acceso a los estados mentales, lo que él denomina "rutinas de ascenso".

La comparación entre ambas versiones permite deducir que, según Harris y Goldman, el sujeto que simula debe mantener fijos sus estados mentales mientras cambia las circunstancias externas. Sin embargo, desde la perspectiva de Gordon, el sujeto simulador tiene que cambiar tanto sus estados mentales como sus circunstancias externas, lo cual implica una transformación más que una transferencia o proyección. Para Gordon, la versión introspeccionista no permite comprender al otro, sino a uno mismo si las circunstancias de la propia vida hubieran sido diferentes. Se trata de un modelo fuertemente egocentrista, ya que ve a los otros como variantes de uno mismo (Quintanilla, 2008b).

Sea como fuere, bien a través de la "introspección" sugerida por Goldman y Harris bien a través de las "rutinas de ascenso" propuestas por Gordon, las teorías de la simulación mental conciben el desarrollo de la ToM como un perfeccionamiento de dicha capacidad que va a permitir la realización de simulaciones cada vez más precisas (Pascual et al., 2006).

2.1.3.1. Teoría de la simulación de Harris.

El modelo explicativo formulado por Paul Harris (1991, 1992a, 1992b) podría ocupar un lugar intermedio entre las propuestas socializadoras o “intuitivas”, para las que la atribución de estados mentales requiere de factores emocionales, afectivos y motivacionales, y las propuestas basadas en la “cognición fría”, que postulan que la comprensión de la mente se produce a través de procesos inferenciales y computacionales (Rivière y Núñez, 1996).

Desde la perspectiva de Harris, la estrategia que utiliza el niño para comprender y deducir los estados mentales ajenos es de naturaleza cognitiva, pero se trata de una estrategia más relacionada con un tipo de razonamiento analógico que inferencial (Rivière et al., 1994). Es decir, el niño es capaz de comprender la mente de las demás personas estableciendo una analogía entre su mundo interior propio y el de las otras personas. A través de la introspección, el niño toma conciencia de sus propios estados mentales para luego atribuirlos a los otros mediante procesos de simulación e imaginación (Martí, 1997).

Harris (1991, 1992a), a partir de sus investigaciones sobre el desarrollo de la capacidad de comprensión de las emociones, plantea que lo fundamental en la atribución de estados mentales es la capacidad de “simularse o imaginarse” a uno mismo en las circunstancias del sujeto cuya conducta se quiere predecir. Por esta razón, Rivière y Núñez (1996) consideran que quizás fuera más acertado llamar a este modelo “teoría de la imaginación y la simulación”.

Aunque la propuesta de Harris es una teoría cognitiva sobre la naturaleza y origen de la ToM, sin embargo, niega el carácter teórico e inferencial de dicha capacidad (Rivière et al., 1994; Rivière y Núñez, 1996). Tal y como expone el propio Harris:

Los niños pequeños ni nacen con una teoría de la mente genuina ni la adquieren. En primer lugar, no necesitan "postular" creencias y deseos porque ellos tienen creencias y deseos y pueden describir su contenido a partir de los dos años, aproximadamente. En segundo lugar, pueden predecir las reacciones de los demás sin recurrir a ningún tipo de generalización que vincule las creencias, deseos, emociones y acciones, sino en virtud de su capacidad imaginativa (Harris, 1992a, p.17).

De acuerdo con Harris (1991), para resolver las tareas de FC, el niño no realiza inferencias sobre las creencias verdaderas o falsas del personaje de la historia, lo que hace en realidad es simularse a sí mismo en la situación problema en la que se halla éste. Es decir, lo que hace es "verse a sí mismo ante el problema, con el ojo de la mente" (Rivière y Núñez, 1996, p.89).

Dicho de otro modo, el niño para deducir cuál será el comportamiento del personaje, se pone "imaginariamente" en las circunstancias de éste e imagina cuáles serían los pensamientos, las emociones y las acciones que él mismo tendría en esa situación en función de sus creencias y deseos (Rivière et al., 1994; Rivière y Núñez, 1996). Los niños alcanzan esta capacidad imaginativa, tras un largo proceso de desarrollo, alrededor de los 4 años (Rivière y Núñez, 1996).

Harris (1992a, 1992b) propone una secuencia evolutiva con cuatro estadios de desarrollo de las competencias de simulación e imaginación que harán posible que el niño, en torno a los 4 años, sea capaz de resolver eficazmente las tareas de FC (Figura 7):

- 1) Alrededor del último trimestre del año, el niño empieza a ser capaz de reproducir, en su propio sistema perceptivo y emocional, las actitudes intencionales manifestadas por el adulto hacia referentes presentes. Por ejemplo, si un adulto mira un objeto y, simultáneamente, expresa una emoción, el niño tenderá a adoptar un estado emocional

similar. La adquisición de esta capacidad, tal y como señala Rivière (2002a), va a permitir que el niño desarrolle formas tempranas de comunicación intencional, como por ejemplo, los protodeclarativos (Pascual et al., 2006)³, a través de los cuales el niño puede compartir con otras personas su experiencia de los objetos que le rodean.

- 2) Durante el segundo año de vida, el niño deja de reproducir los estados mentales de los otros y comienza a realizar atribuciones, siempre en relación a metas presentes. Es decir, el niño de esta edad ya es capaz de simular lo que otro siente o percibe, para seguidamente atribuirle dichos estados mentales.
- 3) A los tres años (y, en algunos casos, también a los dos años), la simulación va desvinculándose progresivamente de los objetivos presentes y el niño empieza a ser capaz de imaginarse los estados mentales de los otros. Es decir, no es necesario que el referente este presente para que el niño pueda imaginar lo que el otro puede estar sintiendo o viendo.
- 4) Y, por último, en torno a los cuatro años, la capacidad imaginativa alcanza la flexibilidad necesaria para que el niño sea capaz de simular los estados mentales de los otros en relación a situaciones contrafácticas o contrarias a como él mismo las percibe. De esta manera, el niño puede imaginar a alguien creyendo o viendo una situación de forma contraria a como realmente es. Será entonces cuando el niño sea capaz de comprender la falsa creencia.

³ Un acto protodeclarativo hace referencia a la intención que tiene el niño de compartir con el adulto sus experiencias de las cosas mediante gestos o acciones significativas. El niño que, estando en el campo con su madre, señala con el dedo índice una mariposa que está posada en una flor, y mira alternativamente a la mariposa y a su madre, lo que persigue es que su madre comparta con él ese descubrimiento y no la mariposa en cuestión.

<i>Nivel evolutivo</i>	<i>Edad aproximativa</i>
El niño puede reproducir en su propio sistema perceptivo y emocional las intenciones de los otros en relación con una meta que debe estar presente.	Hacia el final del primer año.
Desarrollo de la capacidad de atribución de intenciones a los otros, siempre y cuando la meta esté también presente.	Durante el segundo año.
Adquisición de la capacidad de simular. En principio muy ligada a contextos presentes, pero progresivamente se va desligando de ellos hasta convertirse en imaginación.	A los dos o tres años.
La capacidad imaginativa del niño alcanza mayor flexibilidad, lo que le permite simular todo tipo de objetivos, incluso aquellos que son contrarios a los percibidos.	A partir de cuatro años.

Figura 7: Evolución de las competencias de simulación e imaginación de Harris (Martí, 1997, p.227).

Por tanto, según Harris, lo que hace posible el desarrollo de la capacidad de ToM es la unión entre el acceso privilegiado al mundo de lo mental y la capacidad de simulación. Esto explica el hecho de que los niños de 2 y 3 años no resuelvan eficazmente las tareas de FC, porque sólo son capaces de acceder introspectivamente a sus estados mentales actuales, todavía no pueden utilizar la inmersión en primera persona en estados mentales hipotéticos o pasados (Rivière y Núñez, 1996).

Harris relativiza y suaviza la edad de 4-5 años, considerada tradicionalmente como un momento clave en el desarrollo de las destrezas mentalistas. Para este autor, es mucho más importante un momento previo, esto es, cuando el niño desarrolla, entre el segundo y tercer

estadio, una auténtica capacidad simuladora “off line”, o lo que es lo mismo, la capacidad imaginativa que le permite desligarse de la realidad inmediata (Rivière et al., 1994; Rivière y Núñez, 1996).

En consonancia con Rivière et al. (1994), el modelo de Harris guarda cierta conexión con el modelo de Johnson. Harris concibe el acceso al mundo mental, al mundo que hay que imaginar frente a la realidad inmediata, como un acceso “privilegiado”; por tanto, reconoce el conocimiento “intuitivo” y directo de los estados internos, propuesto por Johnson. Asimismo, estos autores advierten cierto vínculo entre el modelo de Harris y las posturas afectivo-emocionales, en tanto en cuanto el proceso de simulación está mediado por factores emocionales y afectivos. En este sentido, proponen la “identificación” con la persona a la que se pretende atribuir estados mentales como posible nexo de unión entre los aspectos afectivos y los procesos de simulación. La existencia de aspectos en común con la otra persona favorece el proceso de ponernos en su lugar, puesto que de esa manera es más fácil comprender lo que siente, intuir lo que piensa, anticipar lo que hará o entender por qué ha hecho algo esa persona.

De cualquier modo, aunque Rivière et al. (1994) admitan que en la producción de la “identificación” pueden intervenir factores afectivos, no excluyen la posibilidad de que la capacidad de inferir estados mentales sea fruto de un sistema conceptual basado en la inferencia.

Tal y como sugiere Martí (1997), en los procesos de imaginación y simulación deben intervenir al menos elementos cognitivos, para poder asegurar un acercamiento fiel a la realidad. La intuición permite entender los estados mentales como fenómenos de lo “interior” y la observación interna como la principal vía para su conocimiento. Sin embargo, nuestra capacidad de comprender a los demás no puede basarse única y exclusivamente en nuestra propia experiencia. Según este autor, el acceso a la mente propia y ajena es una compleja construcción

en la que intervienen factores tanto de tipo cognitivo como afectivo. Una construcción teórica que adquiere los significados de los primeros intercambios comunicativos y que se basa en la introspección, pero también en señales externas y observables del comportamiento propio y ajeno.

2.1.3.2. Versión simulacionista de Goldman.

El modelo propuesto por Alvin Goldman (1992, 1993, 2000), al igual que el de Harris, constituye una versión introspeccionista de las teorías de la simulación. Desde la perspectiva de Goldman, el proceso de simulación requiere primero de un acceso introspectivo consciente a los propios estados mentales, que posteriormente será utilizado en circunstancias similares tanto para inferir estados mentales de uno mismo como de los otros (Pascual et al., 2006). Tal y como indica el propio Goldman (2000, p.183), se trata de una teoría de la "introspección-simulación".

La versión simulacionista de Goldman (2000) postula que la atribución de estados mentales a los otros implica adoptar imaginariamente su punto de vista para poder captar qué estados mentales surgen. Y, también, que los estados mentales resultantes (simulados) guardan cierta similitud con sus homólogos genuinos. En palabras de Skidelsky (2011), para Goldman, la simulación consiste en imitar, copiar, replicar o emular la actividad mental del sujeto cuya mente se quiere comprender.

De acuerdo con Goldman (1992), la tarea de simular no depende de una teoría sino de los procesos que pone en marcha el sujeto que quiere atribuir estados mentales, algo parecido a lo que ocurre cuando leemos una novela o vemos una película. En la realización de estas actividades, se desencadenan en nosotros una serie de emociones que no parece que tengan

relación con nuestros conocimientos sobre la psicología de las emociones, más bien responden a los mecanismos que utilizamos. Es decir, Goldman considera que la simulación está "guiada por procesos" y no por "teoría", tal y como sostienen las posturas teoristas.

Desde la óptica de Goldman (1992), la primera persona del singular cumple un papel esencial en la capacidad de mentalizar. Pero, para este autor, el acceso introspectivo a la propia experiencia interna, el autorreconocimiento de nuestros propios estados mentales no es teórico. Es decir, Goldman no concibe los estados mentales como la causa de la conducta sino como "qualia" (Arias Domínguez, 2011, p.2)⁴ o cualidades intrínsecas que el sujeto puede reconocer (Rivière, 2002a). Así, plantea que el acceso introspectivo se lleva a cabo mediante la comparación de las propiedades cualitativas (qualia) de un determinado estado mental con un concepto estándar que existe en la memoria. Y, por tanto, reconoce la posesión previa de conceptos categoriales sobre estados mentales cuyas propiedades intrínsecas sólo son accesibles subjetivamente (Pascual et al., 2006).

Goldman (1993) distingue tres elementos básicos en el proceso de simulación mental: 1) el individuo que simula debe construir un estado mental fingido que refleje de la mejor manera posible el del sujeto-objeto de la simulación. Para llevar a cabo dicha construcción el simulador utiliza toda la información que posee acerca de los estados iniciales del sujeto cuya mente se quiere comprender; 2) el simulador debe transmitir esos estados a un mecanismo o proceso cognitivo que opere sobre ellos y genere nuevos estados mentales. Se asume que dicho mecanismo opera sobre los estados fingidos del mismo modo en que opera sobre los estados

⁴ La filosofía de la mente contemporánea utiliza el término *qualia* para referirse a propiedades *cualitativas* o *fenomenológicas* de determinados estados mentales, en virtud de los cuales cabe decir que hay algo que es como tener o estar en esos estados mentales; es decir, propiedades referidas a cómo es tener o estar en esos estados mentales.

reales del mismo tipo; y, 3) en lugar de actuar sobre el estado generado (p. ej., la decisión), el simulador lo coge "off line" y lo utiliza como base para atribuir al otro el estado mental saliente.

Asimismo, este autor considera que para que la capacidad de atribución de estados mentales a uno mismo y a los otros sea eficaz, deben darse tres circunstancias en el sistema o mecanismo cognitivo que opera. Primera, el sistema cognitivo del simulador (p. ej., el de toma de decisiones, cuando se quiere generar como "output", o estado saliente, cualquier decisión que otro tomaría) debe ser lo más parecido posible al sistema del sujeto-objeto de la simulación. Segunda, el sistema debe actuar sobre los estados fingidos tal y como lo hace con los estados auténticos. Y tercera, el simulador genera estados fingidos muy similares a los estados reales del agente.

Goldman (1993) señala que la primera y la segunda condición, por lo general, siempre se dan, sin embargo, no ocurre lo mismo con la tercera. Algunas veces, los estados mentales fingidos que el simulador genera no coinciden con los que verdaderamente posee el sujeto-objeto de la simulación. Esto puede ser debido a que el simulador carece de la información necesaria sobre los gustos y experiencias del otro como para llevar a cabo una simulación eficaz.

Tal y como explica Goldman (2000), la atribución de estados mentales por medio de la simulación, implica que el simulador genere, por medio de la imaginación, una serie de estados mentales que deben ser muy similares a los estados iniciales del sujeto sobre el que se va a realizar la atribución. Es decir, el atributor simula poseer los deseos y creencias que supuestamente cree que experimenta el otro. Estos deseos y creencias simulados son incorporados, como "inputs", en el sistema operativo mental correspondiente (p. ej., el sistema de toma de decisión) para generar, de forma "off line", otros estados mentales. De esta manera, el simulador detecta los estados mentales resultantes y los atribuye al sujeto cuya conducta se

quiere predecir. Así, los estados mentales generados por el sistema operativo en cuestión constituyen la base sobre la que se predice lo que hará el sujeto-objeto de la simulación. Desde el punto de vista de Goldman, el éxito del proceso de simulación depende, primero, de que el atributor posea la mayor información posible sobre los estados iniciales del sujeto-objeto de la atribución, en base a los cuales se construirán los estados mentales salientes (fingidos). Y, segundo, de que todos esos estados mentales, iniciales y fingidos, sean etiquetados como los estados del otro sujeto.

Por tanto, para Goldman, la esencia de la simulación radica en el intento deliberado de reproducir en uno mismo la secuencia de eventos que supuestamente ocurren en la mente del otro. Ello implica, por un lado, que los estados mentales fingidos reflejen, de la manera más fidedigna, los estados genuinos del sujeto a simular y, por otro, que el simulador inhiba o se abstraiga de sus propios estados mentales durante el proceso de simulación (Skidelsky, 2011).

Brunsteins (2008), al comparar la versión de Goldman con la de Gordon (que seguidamente veremos), informa que se puede apreciar fácilmente la asunción por parte de Goldman del llamado modelo “modelo” de la simulación, puesto que el simulador se toma a sí mismo como modelo. Por el contrario, Gordon concibe la simulación como proyección total, un tipo de proyección imaginativa directa y automática sobre el sujeto cuya mente se quiere comprender.

2.1.3.3. Modelo de simulación de Gordon.

La teoría de Gordon (1996), tal y como expone el propio autor, en algunas ocasiones ha sido considerada como una forma “radical” de las teorías de la simulación. Este modelo no sólo concibe la simulación como la heurística que se utiliza para conocer los estados mentales de los

otros, sino que además reconoce que incluso nuestra habilidad para captar los conceptos de la mente y los diversos estados mentales depende de nuestra capacidad de simular a los otros.

Gordon (1995a, 1996) rechaza la tesis que postula que la capacidad de atribución de mente a uno mismo y a los otros se basa en un acceso introspectivo a los propios estados mentales. En su lugar, propone las "rutinas de ascenso" como vía para poder predecir, comprender y explicar las acciones propias y ajenas.

Una "rutina de ascenso" nos permite encontrar la respuesta a una cuestión acerca de uno mismo y de los estados mentales propios, respondiendo a otra que no versa ni sobre uno mismo ni sobre nuestros propios estados mentales. Esta última pregunta es lo que él denomina cuestión "object-level". Por ejemplo, para generar una respuesta a la pregunta "¿Tú crees que las mariposas vuelan?", sólo se necesita responder a una pregunta más simple (object-level) como la de "¿las mariposas vuelan?" (Gordon, 1996). Es decir, según Gordon, cuando se nos pregunta acerca de alguna creencia que poseemos, la respuesta no va a ser acerca de la creencia misma, sino acerca del contenido de la creencia (Brunsteins, 2008).

Desde la perspectiva de Gordon (1996), la capacidad de predecir la conducta de los otros no depende tanto de la habilidad de reconocer y categorizar estados mentales, puesto que más que reconocidos y categorizados, los deseos y las creencias necesitan ser "usados". Incluso la posesión de los conceptos de deseo y creencia es más importante que la capacidad de predecir acciones. Gordon advierte que "si la simulación no requiere de la posesión previa de conceptos mentales ni de la capacidad de hacer auténticas atribuciones de estados mentales, entonces debe suministrar un soporte "bootstrap", a través del cual se adquieren tales conceptos y capacidades" (Gordon, 1996, p.17).

El componente principal que define a un estado mental es, según Gordon, su “localización mental”; es decir, es algo individual, algo particular de un sujeto concreto. Los niños pequeños desconocen este hecho y ésta es la razón por la que no son capaces de resolver eficazmente las tareas de FC. Comprender que alguien tiene una creencia falsa implica darse cuenta de que ésta tiene una localización mental en un individuo concreto. Para Gordon, cuando se utiliza una “rutina de ascenso” dentro del contexto de la simulación, se abre un nuevo espacio lógico que va a facilitar su comprensión. Este espacio lógico se abre cuando el sujeto que simula, genera una respuesta a la cuestión “objet-level” desde diferentes perspectivas (es decir, desde el punto de vista de distintas personas) y atribuye a cada respuesta un lugar en ese espacio lógico. Al mismo tiempo, la simulación vincula cada respuesta a un individuo concreto cuyas circunstancias y comportamiento confirman tal respuesta. En síntesis, la simulación permite la reconceptualización de los sucesos como teniendo una localización mental para un individuo en particular (Pascual et al., 2006, p.159).

Gordon (1995b) no cree que la capacidad de simular a otro sea sólo “ponerse uno mismo en su lugar” o “utilizar a uno mismo como modelo del otro”, tal y como proponen Goldman y Harris, partidarios del modelo “modelo” de la simulación. En este sentido, Gordon (1986) establece, en los procesos de predicción de la conducta humana basados en simulación, una diferenciación entre la predicción de la conducta propia y la predicción de la conducta ajena.

En relación a la predicción de la conducta propia, Gordon sostiene que las declaraciones de intención inmediata, como “Ahora yo llamaré por teléfono”, no parece que puedan predecirse mediante razonamiento nomológico. Es decir, por medio de inferencias a partir de premisas teóricas sobre estados mentales y leyes o generalizaciones, más bien parecen responder a un tipo de razonamiento práctico (Skidelsky, 2011). En el proceso de predicción de la conducta propia,

se finge que ciertas circunstancias se dan, pero se mantienen las restantes circunstancias tal y como se encuentran en la realidad. Seguidamente, se determina qué hacer ante las circunstancias simuladas. La decisión simulada pasa a ser una predicción acerca de qué haría uno en las circunstancias hipotéticas especificadas, mientras las otras circunstancias (reales) permanecen tal como están (Brunsteins, 2008). Dicho de otro modo, en la predicción de la conducta propia, la idea es preguntarse qué haría uno si una situación hipotética fuera actual y la respuesta sería también una afirmación de intención inmediata. De esta forma, nos involucramos en una simulación práctica, es decir, una decisión simulada de qué hacer pero sin el output conductual (Skidelsky, 2011).

Sin embargo, cuando se trata de predecir la conducta ajena lo que hacemos es "ponernos a nosotros mismos en los zapatos del otro", pero haciendo los "ajustes para diferencias relevantes" (Gordon, 1986, p.162). Es decir, para poder predecir lo que haría otro sujeto es necesario realizar una serie de cambios imaginativos, puesto que hay una "diferencia crucial entre simular a *uno mismo* en la situación de *O* y simular a *O* en la situación de *O*" (Gordon, 1995a, p.55). Este último caso -simular a *O* en la situación de *O*- implica cambios de perspectiva espacio-temporal así como en valores, temperamento, educación (Skidelsky, 2011).

Tal y como refiere Gordon (1995b):

Es verdad que la simulación a menudo requiere "ponerse" uno mismo imaginariamente en el lugar del otro, por lo menos en el sentido literal de "lugar": es decir, transportándose uno mismo en la imaginación a la situación espacial o temporal del otro (p.102).

A este respecto, Brunsteins (2008) explica que Gordon no niega que simular requiera el acto de “ponerse en el lugar del otro”, pero asume que la simulación es fundamentalmente “proyección total”. Es decir, cuando un sujeto simula, no se imagina qué haría él si estuviese en la situación del otro, sino que se imagina directamente siendo el otro. En otras palabras, el simulador debe transformarse él mismo en la imaginación, imaginando no sólo estar en la situación del otro, sino también ser el otro en su situación (Gordon, 1995a). En la proyección total, el simulador no suspende sus propias creencias mientras trata de buscar una explicación a la conducta del otro, aunque esto no significa que las proyecte en el otro como si fuesen realmente sus creencias. “Cuando sabemos de los otros, esto es sabemos de ellos como otros, constante y automáticamente proyectamos en ellos nuestras propias creencias acerca del entorno” (Gordon, 1995b, p.105).

En determinadas circunstancias, la proyección total puede no ser muy fiable, por lo que el sujeto que simula, según Gordon, debe llevar a cabo una serie de ajustes imaginativos (sociales, actitudinales, de valores) entre su propia situación y la del otro. Esto implica modificar el propio mapa egocéntrico, es decir, el mapa mental en el que las cosas están representadas en relación con uno mismo, aquí y ahora. De esta manera, el pronombre “yo”, en el proceso de la simulación, se refiere al otro y no a mí, ya que de no ser así, imaginaríamos situaciones falsas (Skidelsky, 2011).

En resumen, la teoría simulacionista de Gordon se basa en la noción de “identificación imaginativa”. Según este autor, la persona que atribuye acomoda su mapa egocéntrico cognitivo en el otro, de modo que el pronombre “yo” se refiere imaginariamente al otro, y el “aquí” y “ahora” tienen que ver con el lugar y el tiempo de la situación imaginada, de forma similar a como los actores se convierten en sus personajes mientras actúan. Es decir, lo que se produce es

una transformación imaginativa en el otro. Seguidamente, los procesos de toma de decisión funcionan “off line”, generando una decisión simulada y el mecanismo simulador atribuye el estado mental (o la decisión generada) por medio de la “rutina de ascenso” (*Loc. cit.*).

Gordon, al igual que el resto de simulacionistas, cuando trata de explicar la atribución de estados mentales, se centra en lo que se ha denominado “conocimiento-pobre”. Por el contrario, los teóricos “de la teoría” apelan a estructuras de conocimiento representadas internamente, por lo general, un cuerpo de reglas, principios o proposiciones; es decir, defienden un “conocimiento-rico” (Goldman, 1992). En otras palabras, la perspectiva de la teoría “de la teoría” sostiene que se necesita tener un cúmulo de información para comprender la mente. Por su parte, los simulacionistas, para quienes la comprensión de lo que otros piensan, sienten o creen se produce a través de la propia proyección de las experiencias internas, consideran que no es necesaria ninguna información para inferir estados mentales. Según estos últimos, lo único que se necesita es utilizar la propia mente, esto es, utilizar los componentes de la propia mente para simular los componentes de la mente de los otros (Benavides y Roncancio, 2011).

Esta discrepancia entre teoristas y simulacionistas constituye otro de los debates generados en torno a la ToM. Se trata de la polémica referida al “nivel informacional necesario” (Laborde, 2009) para comprender y predecir las acciones de los otros a partir de sus estados mentales, que plantea dos importantes cuestiones: 1) nivel informacional necesario o nulo; y, 2) en caso de ser necesario un cúmulo de información, de qué cuantía se trata.

Respecto a la primera cuestión, Laborde (2009) atribuye poca validez a la tesis de Gordon que defiende un nivel informacional igual a cero en la atribución de estados mentales, ya que las “rutinas de ascenso” suponen “elevarse” a la cuestión “object-level”, lo cual implica la posesión de cierta información acerca del objeto. Además, existen diversas investigaciones que

implícitamente dejan ver que es necesaria cierta información para comprender la mente de los otros. Estudios como los llevados a cabo por Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla y Youngblade (1991) o Meins et al. (2002) demuestran que las conversaciones con contenido mental mantenidas entre el niño y su madre, hermanos o adultos favorece el desarrollo de la capacidad de ToM.

En cuanto a la polémica sobre la cantidad de información necesaria, Laborde (2009) informa que dentro de la corriente simulacionista hay disparidad de opiniones y que las teorías “de la teoría” defienden un máximo de información necesaria. En torno a este tema, este autor alude a un trabajo procedente de la Neuropsicología, realizado por Tirapu-Ustárriz et al. (2007). Estos investigadores, tras estudiar las zonas cerebrales implicadas en la ToM, concluyen que dicha capacidad es como un “cajón de sastre”. Es decir, una capacidad que abarca muchos fenómenos con niveles de complejidad diferenciados (interpretación de emociones básicas, habilidad de captar el discurso metafórico, interpretación de emociones sociales complejas a través de la mirada y empatía), que supuestamente requerirían diferentes cantidades de información. En base a ello, Laborde (2009) plantea la hipótesis de que “el nivel informacional necesario en la Teoría de la Mente, por una parte, no es nulo, y por otra parte, es variable” (p.112).

Para finalizar con el apartado referido al paradigma socializador, cabe señalar que Gopnik y Wellman (2002), aunque son defensores de la teoría “de la teoría”, no rechazan completamente el papel de la experiencia psicológica en primera persona en la formación y la aplicación de una ToM. Consideran que la experiencia psicológica en primera persona aporta información que ayuda a formar nuestros conceptos mentales. Sin embargo, subrayan que esas experiencias en primera persona del singular están condicionadas por la teoría. El conocimiento en primera persona de nuestros propios estados mentales no es sólo fruto de la experiencia sino también de

una interpretación conceptual que se mezcla con esa experiencia. Asimismo, estos autores otorgan un importante papel a la simulación de los estados mentales ajenos para interpretar o predecir el comportamiento de los otros. Una "Teoría de la Mente" debe ocuparse del problema que plantean las inferencias respecto de los estados mentales de los demás en casos particulares. En este proceso intervienen varios mecanismos y apuntan como el más importante el proceso de imaginar cuáles serían nuestros propios estados mentales en la situación del otro. No obstante, matizan de nuevo que esas simulaciones están también bajo el influjo de la teoría:

Para comprender las acciones de los demás simulamos los deseos y creencias que detentan. (...) Creemos que nuestras simulaciones son intentos de adquisición de información enmarcados por una teoría. Las teorías usan sus recursos para examinar ciertas clases de datos y dejan de lado otros. Nuestra teoría de la mente nos lleva a buscar o a construir algunas clases de información acerca de los demás. Desde esta perspectiva, las simulaciones son una consecuencia de nuestra teoría de la mente (Gopnik y Wellman, 2002, p.45).

Por su parte, Rivière (2002a, pp.205-206) admite que en la predicción, interpretación y explicación de las conductas propias y ajenas interviene un sistema teórico y mental, puesto que contiene elementos teóricos (deseos, creencias, intenciones) que nos permiten realizar predicciones que jamás se obtendrían sólo con la observación de la conducta. Sin embargo, reconoce que un individuo que no fuese capaz de "simularse" en el otro, no podría llegar a elaborar determinados principios. Principios tales como "el otro es como yo", ya que tiene una experiencia interna parecida a la mía, con deseos, recuerdos, intenciones, sentimientos, o "los contenidos de esos estados intencionales no tienen por qué ser como los contenidos de los míos",

dado que tenemos experiencias intersubjetivas diferentes. Este tipo de razonamientos constituyen el fundamento de otros principios, particulares y más específicos, del tipo “si alguien desea X, y cree que X es posible, tenderá a hacer acciones encaminadas a X”. En este sentido, Rivière opina que habría que admitir que la capacidad mentalista humana, al menos a partir de los 4 años, tiene al mismo tiempo un componente teórico y otro de simulación.

2.2. Paradigma cognitivo-computacional o de “cognición fría”.

El paradigma cognitivo-computacional (Leslie, 1994; Perner, 1994; Baron-Cohen, 1995b; Wellman, 1995; Gopnik y Meltzoff, 1999), también llamado de “cognición fría” (Rivière et al., 1994), concibe la ToM como una teoría, con sus leyes y sus axiomas, que funciona tal y como lo hacen las teorías científicas. Además, sostiene que los términos que utilizamos cuando hacemos uso de esta capacidad (creer, desear, fingir) forman parte de dicha teoría (Rabazo y Moreno, 2007).

De una manera más técnica, esta corriente postula que las concepciones sobre la mente configuran un sistema conceptual que implica distinciones ontológicas específicas y un marco explicativo-causal propio, dentro de un sistema integrado y coherente (Wellman, 1995). Es decir, se habla de teoría en relación a dos propiedades fundamentales. La primera de ellas se refiere a la ontología (Ferrater, 1994, p.2626)⁵ de la que habla Wellman y constituye el carácter interpretativo de la teoría, es decir, un sistema de conceptos que se utiliza para representar el mundo mental. La segunda propiedad alude al marco explicativo-causal y conforma su carácter

⁵ El término “ontología” se utiliza para designar “toda investigación -compuesta primariamente de análisis conceptual, crítica y propuesta o elaboración de marcos conceptuales- relativa a los modos más generales de entender el mundo, esto es, las realidades de este mundo”.

inferencial y predictivo, esto es, un sistema de reglas de interconexión entre los conceptos que sirve de base para explicar y predecir la conducta. Según Wellman, estas dos propiedades se dan en las teorías científicas y se encuentran ya presentes en el razonamiento de los niños alrededor de los 3 años (Gutiérrez y Pardo, 2008).

Dentro del paradigma cognitivo-computacional se pueden diferenciar dos líneas de pensamiento. Una de ellas la constituye la perspectiva de la teoría "de la teoría" (Perner, 1994; Wellman, 1995; Gopnik y Meltzoff, 1999), que concibe la ToM como una teoría, con sus principios y reglas de inferencia, y los estados mentales como entidades teóricas que forman parte de dicha teoría (Ortiz de Zárate, 2001). Tal y como apunta Rivière (2002a), el enfoque teorístico entiende la ToM como un sistema conceptual representacional, como una teoría implícita que se va desarrollando para poder manejarse en el terreno de las relaciones interpersonales.

La segunda línea diferenciada dentro de este paradigma la constituyen las propuestas modularistas (Fodor, 1986; Leslie, 1994; Baron-Cohen, 1995b), que sostienen que el desarrollo de la capacidad de mentalizar es similar al modo en que Chomsky (1980) entiende la evolución del componente formal del lenguaje. Es decir, como una especificación progresiva de competencias autónomas e independientes, completamente irreducibles a las capacidades globales de inteligencia interpersonal (Rivière, 2002a). Dicho de otro modo, las teorías modularistas describen la ToM como un módulo innato y específico (Leslie, 1987), dedicado única y exclusivamente a la tarea de representarse estados mentales, ya que no guarda ninguna relación con las capacidades intelectuales generales del individuo (Tirapu-Ustárriz et al., 2007).

El principal exponente del enfoque teoricista es Josef Perner (1994) y del modularista, Alan Leslie (1994), cuya explicación teórica resulta ser la más influyente y articulada sobre la ToM. Tanto el modelo de Perner como el de Leslie se basan en la noción de metarrepresentación pero con un sentido diferente. Perner (1994) concibe el desarrollo de la mente, y por ende el de la ToM, como un proceso a través del cual se van adquiriendo formas cada vez más complejas de representación. Desde esta perspectiva, distingue tres etapas a lo largo de dicho desarrollo, caracterizadas por el dominio de sucesivos niveles representacionales: 1) las representaciones primarias, que se desarrollan desde el primer año de vida; 2) las representaciones secundarias, que se producen a partir del segundo año; y, 3) las metarrepresentaciones que aparecen entre el cuarto y quinto año de vida. Por su parte, Leslie sostiene que la ToM es fruto del funcionamiento de un sistema modular; es decir, de una capacidad cognitiva específica e independiente de otras capacidades, que se caracteriza por construir y manipular un tipo concreto de representaciones, las metarrepresentaciones (Rivière y Núñez, 1996).

Por tanto, se podría decir que los modelos de la “cognición fría” entienden la ToM como un sistema cognitivo-conceptual que permite predecir e interpretar la conducta mediante un tipo especial de representaciones, las “metarrepresentaciones” (Ortiz de Zárate, 2001). De acuerdo con Rivière y Núñez (1996), una metarrepresentación no es una representación de una representación sino una representación de la relación representacional misma, tal y como refiriera Pylyshyn (1978). Por ejemplo, una fotografía del cuadro de Las Meninas de Velázquez es una representación fotográfica de una representación pictórica de una realidad concreta (las verdaderas meninas) y no una metarrepresentación. Sin embargo, cuando un individuo piensa sobre las creencias, deseos, intenciones propias o ajenas, lo que se representa son relaciones representacionales. Es decir, si yo tengo la creencia de que Luis sabe que las Meninas es un cuadro del pintor Diego Velázquez, esto es una metarrepresentación, porque mi creencia es una

representación mía acerca de una relación representacional ("saber") que Luis mantiene con respecto a un contenido (Las Meninas es un cuadro del pintor Diego Velázquez).

Las dos líneas de pensamiento que configuran el paradigma cognitivo-computacional nos sitúan en otro de los debates articulados en torno a la ToM: "capacidad general versus específica", cuestión que plantea una importante polémica (Laborde, 2009).

Las propuestas modularistas, al igual que las teoristas, defienden que los conceptos de estados mentales son entidades teóricas, postuladas y organizadas por leyes causales, que tratan de explicar determinadas evidencias. Sin embargo, rechazan la idea de que dicha teoría se adquiriera mediante procesos de teorización, más bien se trata de una capacidad innata cuyo desarrollo se produce a través de un proceso de maduración biológica genéticamente determinado. Psicólogos y filósofos al referirse a estas capacidades innatas, por lo general, hablan de "módulos". Un módulo sería un componente de nuestro cerebro, un mecanismo en base al cual se explica una determinada capacidad (Pascual et al., 2006). Tal y como sugiere Segal (1996), "donde hay algo determinado que nosotros podemos hacer, podemos preguntarnos si hay algo determinado dentro de nosotros que nos capacita para hacerlo" (p.142).

En consonancia con Martí (1997), el hecho de atribuir a las destrezas mentalistas un carácter modular implica admitir que tales capacidades tienen un carácter específico y no general. La perspectiva modularista asume que las destrezas mentalistas no sólo son innatas sino que además se aplican a un módulo, a un dominio específico, concretamente el psicológico, y que no son consecuencia de la inteligencia general. Es decir, las habilidades mentalistas son competencias que sirven para razonar sobre un tipo específico de fenómenos (los fenómenos mentales), que se activan ante una determinada clase de estímulos (los estímulos vinculados al mundo de las personas). Por el contrario, las teorías "de la teoría" se oponen a esta visión de dominio

específico sobre el desarrollo de la ToM y proponen explicaciones basadas en el desarrollo de una capacidad general (inteligencia) que excede al dominio de lo mental.

Por su parte, los modelos simulacionistas consideran que la capacidad general de la que depende la ToM no es la inteligencia, sino la simulación (Laborde, 2009). Desde el punto de vista de Araya, Araya, Chaigneau, Martínez y Castillo (2009), la perspectiva simulacionista sí mantiene la esencia de la modularidad, puesto que sostiene que la capacidad de ToM es una habilidad vinculada a las emociones y los afectos, que nada tiene que ver con la inteligencia general.

La cuestión sobre si el procesamiento de la información de la ToM es específico de dominio o general es un debate que todavía sigue abierto (Laborde, 2009). Según Laborde, existen posibilidades de que o bien la ToM no sea modular en un principio o bien que no lo sea toda ella. Además, teniendo en cuenta que dicha capacidad implica diferentes niveles de complejidad (Tirapu-Ustárriz et al., 2007) y, consecuentemente, distintos niveles de entendimiento, podría ser que la información fuera procesada de forma diferente en cada uno de estos niveles. En la misma línea, Martí (1997), basándose en el razonamiento de Karmiloff-Smith (1994, p.170), considera que es posible que en el desarrollo de la capacidad de ToM intervengan dos tipos de mecanismos, unos de naturaleza específica y otros de naturaleza general.

2.2.1. Teorías "de la teoría".

Desde las ideas de Descartes, se ha asumido que las personas accedemos al conocimiento del mundo mental a través de un proceso introspectivo hacia nuestro propio mundo subjetivo. Este planteamiento ha ido acompañado de dos hipótesis. Por un lado, la privacidad mental y el

acceso privilegiado a la propia mente, lo cual permite suponer que cada individuo tiene un acceso privado e inmejorable a sus propios estados mentales. Y, por el otro, el conocimiento indirecto de la mente ajena; es decir, la comprensión de la mente de los demás implica establecer una analogía entre nosotros y ellos y presuponer que los otros experimentarían estados mentales similares a los nuestros en una situación parecida. En este sentido, la perspectiva de la teoría "de la teoría" surge como un modelo alternativo que explica el modo en que las personas adquirimos el conocimiento de los fenómenos mentales a través de la elaboración de hipotéticas construcciones conceptuales sobre los objetos y hechos del mundo, cuestionando así los dos supuestos filosóficos anteriores (Duro, 2007).

Dicho de otro modo, los partidarios de la teoría "de la teoría" (Wimmer y Perner, 1983; Perner, 1994; Wellman, 1995; Gopnik y Meltzoff, 1999; Gopnik y Wellman, 2002) defienden que los seres humanos, para explicar, predecir o interpretar cualquier conducta, nos valemos de un cuerpo teórico de conocimiento, constituido por reglas generales o leyes que determinan la relación entre los propios estados mentales y de estos con la conducta (González Julián, 2010).

Asimismo, sostienen que el desarrollo cognitivo del niño se produce a través de un proceso análogo a la construcción y revisión de las teorías científicas. Los niños van desarrollando sucesivas teorías de la mente que utilizan para comprender y explicar la conducta propia y ajena. Del mismo modo que ocurre con las teorías científicas, estas teorías intuitivas o ingenuas postulan leyes mentales coherentes y proporcionan predicciones, interpretaciones y explicaciones. Las teorías cambian a medida que los niños se enfrentan a contrapruebas, recogen nuevos datos y realizan experimentos (Gopnik, 2002). No obstante, los niños no pasan de un estado de carencia absoluta de teoría a tener una ToM completamente formada, similar a la del adulto. Lo que hacen es mantener distintas versiones en estadios diferentes. Por tanto, sería más

correcto hablar de las “Teorías de la Mente” de los niños en lugar de la “Teoría de la Mente” del niño (Astington, 1997).

De acuerdo con Rivière (2002a), la perspectiva teoricista, para explicar la capacidad de mentalizar, asume la existencia de un conjunto de conceptos y principios que permiten al ser humano la realización de operaciones fundamentalmente inferenciales. Igualmente, reconoce que dicha actividad inferencial exige el uso de un tipo concreto de representaciones, denominadas metarrepresentaciones. Según Guerreiro (2010), dentro de la misma corriente teoricista, existen diferentes concepciones sobre la capacidad del niño para generar representaciones. Así, Perner (1994) habla de modificaciones en las capacidades representacionales del niño, de tal manera que las teorías viejas se van sustituyendo por las nuevas. Por su parte, Wellman (1995) alude a procesos de cambio conceptual, similares a los que ocurren a nivel científico.

De cualquier forma, bien mediante el cambio representacional de Perner bien mediante el cambio conceptual de Wellman, la posesión de una ToM propiamente dicha es el producto final de un proceso evolutivo previo. Los niños de 2 años de edad no poseen una genuina ToM sino una especie de “psicología ingenua”, basada en una comprensión de simples deseos. Todavía no son capaces de entender que las personas tienen representaciones mentales internas acerca del mundo. Alrededor de los 3 años surge la primera “Teoría de la Mente”, que permite a los niños comprender la diferencia entre entidades mentales y físicas y explicar la conducta en función de las creencias y los deseos. A esta edad, las reacciones emocionales dependen de las creencias y los deseos y ya se puede hablar de una naturaleza intencional de la acción humana. Sin embargo, no existe todavía una concepción de la mente como algo que interpreta la realidad e hipotetiza sobre las representaciones (Pérez Pereira, 1995).

Tal y como indican Gopnik y Wellman (2002), la comprensión de las creencias de los niños de 3 años no es representacional y se construye en base a la noción previa del deseo y, en especial, de la percepción. Es decir, tanto la creencia como el deseo y la percepción suponen una relación bastante directa y causal entre los objetos y las personas que poseen dichos estados psicológicos internos. Este fenómeno se conoce, entre otros términos, como "teoría de la copia" (Wellman, 1995) o "teoría de la situación" (Perner, 1994), que aunque con diferente denominación comparten el supuesto de que el contenido de la creencia es un reflejo directo del mundo. Por tanto, la primera comprensión de la creencia es básicamente no representacional. Será a lo largo del tercer año de vida, cuando el niño vaya adquiriendo una comprensión representacional del deseo, la creencia y la percepción.

Posteriormente, en torno a los 4 años, se forma una teoría nueva que permite comprender que las personas actúan para cumplir sus deseos en base a sus creencias. A esta edad, la relación entre la mente y el mundo ya no es directa sino que esta mediada por la representación. De este modo, los niños son capaces de entender que los pensamientos de las personas son representaciones construidas por la mente y que las percepciones y las creencias representan el estado de cosas del mundo tal y como la persona cree que son y no como son realmente (Astington, 1997).

2.2.1.1. El concepto de metarrepresentación.

La actitud intencional, definida por Dennett (1989, 2000) como la postura que mantiene el ser humano frente a la conducta, implica presuponer que el hombre explica las acciones humanas en términos representacionales. Asimismo, afirmar que el hombre tiene una actitud intencional o

interpreta la conducta desde una óptica representacional es sostener que las interacciones humanas se basan en la atribución de mente (Rivière, 2002a).

Según Vélez (2008), la mente representacional es:

(...) un sistema compuesto de entidades de carácter simbólico que se interpone entre el organismo y entorno, no permitiendo el acceso directo al mundo sino mediante representaciones. Es decir, la generación de símbolos abstractos, representacionales es lo que caracteriza un sistema nervioso relativamente complejo (p.67).

El binomio mente-representación no es novedoso en la historia del pensamiento filosófico y psicológico (Rivière, 2002a). En 1935, Francisco Brentano, en un intento de esclarecer conceptualmente los conceptos de "mente" y "fenómeno psicológico", manifestó que los fenómenos psíquicos son:

(...) tanto las representaciones como todos aquellos fenómenos cuyo fundamento está formado por representaciones. Apenas necesitamos advertir que una vez más entendemos por representación, no lo representado, sino el acto de representarlo. Este acto de representar forma el fundamento, no del juzgar meramente, sino también del apetecer y de cualquier otro acto psíquico. Nada puede ser juzgado, nada tampoco apetecido, nada esperado o temido, si no es representado (Brentano, 1935, p.65).

Dicha definición se hace todavía más exhaustiva con los dos rasgos que, según Brentano, caracterizan a los fenómenos psíquicos en contraste con los físicos: la intencionalidad y la accesibilidad interna (Rivière, 2002a). La marca de la intencionalidad implica que:

Todo fenómeno psíquico está caracterizado por lo que los escolásticos de la Edad Media han llamado la inexistencia intencional (o mental) de un objeto, y que nosotros llamaríamos, si bien con expresiones no enteramente inequívocas, la referencia a un contenido, la dirección hacia un objeto (por el cual no hay que entender aquí una realidad), o la objetividad inmanente. Todo fenómeno psíquico contiene en sí algo como su objeto, si bien no todos del mismo modo (Brentano, 1935, pp.81-82).

Y el rasgo de la accesibilidad interna significa que los fenómenos psíquicos "sólo son percibidos en la conciencia interna" (*Ibíd.*, p.86).

De este modo, al considerar la intencionalidad y la conciencia interna como los atributos de lo mental, se asume que el organismo que atribuye mente, es decir, representaciones, presenta estas dos marcas. Consecuentemente, dicho organismo deberá poseer una intencionalidad recursiva o de orden superior, y tal intencionalidad recursiva sólo podrá ser originada por una conciencia interna también de orden superior (Rivière, 2002a).

Vera (2003) ejemplifica la idea de metarrepresentación de Rivière (2002a) a través de la conversación mantenida entre el joven PuYi y su tutor occidental Reginal Johnson en la película "El último emperador" de Bertolucci. En una escena de ésta, el tutor se queda mirando unos ideogramas chinos que hay en la pared (uno de los Analectas de Confucio) y el joven Emperador, de espaldas a su tutor, conversa con éste de la siguiente manera:

- Yo sé que tú sabes que yo sé que tú sabes que eso es un diálogo de Confucio.

Le espeta con toda *intención* el que sería el último Emperador de la China.

- Referente al respeto, Majestad.

Contesta lacónica, aunque no menos *intencionadamente* el tutor (Vera, 2003, p.587).

A partir de este diálogo, el espectador puede deducir que el Emperador ha captado y está interpretando la propia mente de Johnson. Los seres humanos somos capaces de entender este tipo de diálogos intersubjetivos porque disponemos de un sistema cognitivo muy complejo que incluye la propiedad de una intencionalidad recursiva. Una propiedad que nos permite acceder a ese entramado de entidades metarrepresentacionales (“representaciones” que versan sobre “relaciones representacionales” del tipo “yo creo que tú deseas que yo piense...”) que ponen en contacto las mentes de distintos individuos (Vera, 2003).

Dennett (1978) y Pylyshyn (1978) manifestaron que la atribución de estados mentales a los otros no sólo implica una capacidad representacional, sino también una capacidad metarrepresentacional (Rivière y Castellanos, 2002):

La conducta del chimpancé está determinada no sólo por el hecho de que se representa una situación de un cierto modo, sino también por su capacidad de representar la relación de representación misma (...) en otras palabras, estos estudios parecen mostrar que no sólo tenemos que atribuirle creencias al chimpancé para explicar algunas de sus conductas, sino también creencias acerca de las creencias e intenciones de otros (Pylyshyn, 1978, p.593).

Por tanto, puesto que se trata de representaciones sobre representaciones de otros, se podría considerar esta capacidad como metarrepresentacional; es decir, capaz de generar representaciones de segundo orden o metarrepresentaciones (Rivière y Castellanos, 2002). A partir de estas metarrepresentaciones, las personas interpretamos la conducta del otro como acciones realizadas por un agente intencional que tiene estados mentales y a quien atribuimos actitudes proposicionales (creer, desear, sospechar, saber) que explican los motivos de tal comportamiento (Belinchón, 1995).

Para Leslie (1987, 1989, 1994), las metarrepresentaciones son representaciones que se han “entrecomillado”, se han “dejado en suspenso”, o tal y como expresa este autor, son representaciones primarias de las cosas que hay que “desacoplar”, trasladándolas fuera del mecanismo normal de input-output. Posteriormente, estas representaciones desacopladas o entrecomilladas se someten a una determinada relación representacional o actitud proposicional (“creer que”, “fingir que”, “desear que”). Y, finalmente, se pasa a la interpretación de dichas metarrepresentaciones para producir acciones (Rivière et al., 1994; Rivière, 2002a). Ejemplos de metarrepresentación pueden ser la de un niño que está jugando con un sillón a “esto es un barco” o la de un sujeto que atribuye a otra persona una creencia como “Ramón cree que hoy va a llover” (Rivière, 1993).

En concreto, las metarrepresentaciones se expresan a través de la función pragmática y declarativa del lenguaje, puesto que a través de ella se traslada a los demás los estados mentales de creencia y se narra y argumenta la experiencia. La función declarativa, a veces también denominada función ostensiva, supone decir qué es lo que pensamos sobre las cosas y no lo que éstas son. En cualquier interacción humana se pone en juego la función ostensiva o declarativa, que permite la comprensión de la representación mental de los otros (Higueta y Gómez, 2010).

De acuerdo con Sperber y Wilson (1994, p.67), la “ostensión” o conducta ostensiva es la “conducta que hace manifiesta la intención de hacer manifiesto algo”. Tal y como señala Rivière (2002c), cuando una persona intenta mostrar algo a alguien o llamar su atención sobre algún fenómeno, está realizando un comportamiento ostensivo. El niño de 1 año que indica con el dedo un avión que en ese momento vuela por el cielo y mira alternativamente al avión y al adulto que le tiene en sus brazos, no tiene como meta conseguir el avión. En este caso, la intención comunicativa del niño es compartir con el adulto su experiencia e interés, es decir, está llevando a cabo una función ostensiva.

Las funciones ostensivas del lenguaje están dirigidas a expresar, mostrar y compartir algo (Higuita y Gómez, 2010) y presuponen un orden de intencionalidad más alto que el que implican aquellas conductas comunicativas que tienen la finalidad de conseguir algo, regular la acción de otros o simplemente llamar. Si un organismo puede tener estados mentales intencionales sobre los estados mentales intencionales de otro y, además, presupone que ese segundo organismo es idéntico a él mismo en lo que se refiere a capacidad intencional, entonces, posee un mecanismo recursivo de intencionalidad (Rivière, 2002c).

Al afirmar que las comunicaciones ostensivas requieren un orden de intencionalidad más alto que las de tipo instrumental, regulador o vocativo, lo que se pretende expresar es que la ostensión exige una intencionalidad recursiva. Comunicarse para pedir, ordenar o conseguir algo de alguien no requiere de intencionalidad recursiva. Por ejemplo, podemos imaginar a un individuo que es capaz de relacionar determinados movimientos y sonidos de su boca con el logro de ciertas satisfacciones proporcionadas por otros, pero esto no nos permite suponer que ese individuo comprende que los otros tienen estados mentales intencionales o un mundo interior. Sin embargo, cuando un sujeto señala con el dedo algo con la intención comunicativa

de manifestar su voluntad de hacer manifiesto algo a otro individuo, implícitamente está presuponiendo que ese otro tiene un mundo interno de experiencia. En otras palabras, así como en las formas instrumentales, regulativas y apelativas de comunicación el objetivo es que alguien haga algo, la finalidad de la comunicación ostensiva o declarativa es hacer que alguien experimente algo. Por tanto, se requiere del conocimiento, por muy elemental que sea, de que ese alguien es capaz de tener experiencia (*Loc. cit.*).

Según Balbi (2011), la metarrepresentación es la capacidad humana de tener estados mentales intencionales referidos a estados mentales, de uno mismo o de los otros, que se refieren, a su vez, a otros estados mentales. Una prueba de la existencia precoz de esta capacidad cognitiva se halla en la conducta interpersonal de niños con desarrollo normal a partir del segundo año de vida. A los dos años, los niños comienzan a operar en el dominio de la comunicación ostensiva y el juego de ficción, funciones que exigen estructuras metarrepresentacionales para ser llevadas a cabo con éxito. Sin embargo, aunque las funciones comunicativas ostensivas se manifiestan tempranamente (a partir de los 2 años de edad), habrá que esperar todavía un tiempo para poder resolver eficazmente las tareas clásicas de ToM. Esto es así porque la capacidad metarrepresentacional que se necesita para una adecuada resolución de las tareas de FC no se manifiesta en los niños hasta los 4-5 años de edad.

Es precisamente a esa edad, alrededor de los 4-5 años, cuando los niños desarrollan la capacidad de explicar la conducta de los otros "leyendo sus mentes", atribuyéndoles creencias y deseos; es decir, desarrollan la capacidad cognitiva para metarrepresentar (Broncano, s.f.).

Por tanto, un sistema conceptual de ToM plenamente desarrollado incluye metarrepresentaciones o capacidad de metarrepresentación (Rivière, 2002b). Esta capacidad implica que el sujeto debe ser capaz de representarse el mundo y, a su vez, ha de poder

representarse las representaciones que los demás tienen del mundo sin perder su propia perspectiva. Joseph Perner (1994) exploró esta habilidad en niños y concluyó que el niño deja de ser representacionalista, habilidad que se desarrolla a los 2 años, para convertirse en un ser metarrepresentacionalista alrededor de los 4 años. Un cambio conceptual que se verifica empíricamente con las tareas de FC (Quintanilla, 2008b).

2.2.1.2. Teoría representacional de la mente de Perner.

El principal exponente de la perspectiva de la teoría "de la teoría" es Josef Perner (1994), que caracteriza la mente humana en base a tres criterios: 1) la experiencia interior, puesto que los estados mentales es algo que observamos en nuestra propia conciencia; 2) la intencionalidad, como característica esencial de los estados mentales, ya que se refieren o están dirigidos a un objeto; y, 3) los constructos teóricos como explicación de la conducta, tal y como indica el propio Perner (1994), "los estados mentales tienen una función explicativa en nuestra psicología intuitiva o de sentido común de la conducta" (p.124). Es decir, las personas cuando tratamos de inferir o predecir las acciones, tanto propias como ajenas, nos valemos de constructos teóricos, o lo que es lo mismo, elaboramos una teoría de nuestra propia mente y de la mente de los otros. A este respecto, Perner explica que quizás el término "teoría" no sea el más adecuado, pero es una forma de hacer observable y susceptible de estudio algo que siempre había pertenecido única y exclusivamente al dominio de la experiencia interna (Valdez, 2001).

El planteamiento teórico de Perner (1994) se basa en el concepto de representación (Rivière y Núñez, 1996). Para este autor, la noción de representación abarca fenómenos tan distintos como imágenes externas, modelos, enunciados y estados mentales. Desde esta perspectiva, y para

mostrar claramente su idea de representación, establece una diferenciación entre medio de representación (p. ej., un dibujo, un cuadro, una foto; es decir, cualquier imagen) y el contenido de la representación (lo que allí aparece descrito o representado). De este modo, Perner aclara que cuando él utiliza el término "representación" lo hace para referirse al medio representacional, es decir, a la imagen, pero nunca al contenido. Y, asimismo, señala que la "relación de representación" es algo que establece un nexo entre un medio representacional y el contenido de la representación.

Por ejemplo, para este autor, la fotografía de una persona es una imagen. A esto Perner lo denomina "medio representacional". A lo que esa imagen muestra (el sujeto en cuestión) lo llama su "contenido representacional", y a la relación entre la imagen y dicho sujeto "relación de representación". Por tanto, según Perner (1994), "una representación implica un medio representacional que se halla en relación de representación con su contenido representacional" (p.54).

Otra noción clave en el modelo de Perner es la capacidad de la mente para metarrepresentar. Sin embargo, así como Leslie entiende la capacidad de metarrepresentación como un módulo especializado en el procesamiento de un tipo concreto de información (psicológica), Perner la concibe como una capacidad general de la mente para entender las representaciones o conocimientos tanto del mundo físico (fotos, dibujos, mapas) como del mundo interpersonal y de los estados mentales. Es decir, para Perner, la mente tiene la capacidad general de generar teorías acerca de cualquier ámbito de la realidad (García y Carpintero, 2000).

Desde la óptica de Perner, la metarrepresentación constituye la última fase de un proceso evolutivo a través del cual el niño va comprendiendo la naturaleza de la representación y de la mente como sistema representacional. El niño posee una predisposición innata que le lleva a

dirigir su atención hacia las expresiones de los estados mentales. Sin embargo, el conocimiento de los fenómenos mentales se desarrolla como un proceso constructivo en interacción con la información que se recibe del medio. Perner informa que el progreso fundamental se puede caracterizar como un “cambio de teoría” sobre la mente, como un despliegue de conocimiento que estaría caracterizado específicamente por la comprensión y el uso de metarrepresentaciones (Gutiérrez y Pardo, 2008).

En síntesis, para Perner, el desarrollo de la mente infantil constituye un proceso de adquisición de formas cada vez más complejas y elaboradas de representación (Rivière, 2002a). En este sentido, Perner (1994) establece tres niveles sucesivos en la función representacional que asocia con tres grandes etapas del desarrollo cognitivo (Figura 8):

Niveles	Teorías	Edad	Etapas
Representaciones primarias	Teoría conductual de los estados emocionales.	Hasta 18-24 meses	Comprensión de las expresiones conductuales externas en tanto que manifestaciones de estados mentales.
Representaciones secundarias	Teoría mentalista del comportamiento.	De 2 a 4 años	Comprensión de algunos estados mentales en relación con objetos y situaciones no existentes.
Metarrepresentaciones	Teoría de la mente representacional.	A partir de los 4 años	Comprensión de que las personas actúan en función de sus representaciones mentales. Distinción entre contenidos proposicionales y actitudes proposicionales.

Figura 8: Niveles de la función representacional según Perner (Adaptado de Martí, 1997).

Durante la primera etapa, que finaliza alrededor de los dos años, se desarrollan las representaciones primarias, que son modelos únicos del mundo en relación a situaciones y hechos presentes e inmediatos. Es decir, el niño sólo puede tener en su mente un único modelo

del mundo concreto que sea, de tal manera que en la medida en que los hechos cambian, el modelo tiene que ser sustituido por otro nuevo (Rivière, 2002a). En este primer nivel, las relaciones que se producen no son propiamente representacionales, sino que se refieren a relaciones de semejanza entre objetos o a indicadores de atención de las personas que rodean al niño (Pascual et al., 2006).

A partir del segundo año de vida, se produce un gran cambio en la mente del niño que le va a permitir manipular simultáneamente dos o más modelos en relación con la misma situación (modelos múltiples). Es decir, se desarrollan las representaciones secundarias que van a hacer posible que el niño pueda realizar, entre otras cosas, juegos de ficción y actividades de simulación. La capacidad de procesar representaciones secundarias, según Perner, convierte a los niños de esta etapa en "teóricos de las situaciones", pero todavía no son teóricos de la mente (Rivière, 2002a).

Se podría decir que el niño de esta segunda etapa de desarrollo representacional es capaz de utilizar teorías para explicar y predecir las conductas, pudiendo representar y diferenciar múltiples mundos alternativos (el real, el ficticio o imaginado en los juegos simbólicos) y mantenerlos en la memoria operativa para realizar inferencias y predicciones dentro de cada uno de ellos, sin que se mezclen. Por ejemplo, un niño de 3 años y medio puede jugar a que la cama es un gran barco con el que navega por los mares y, al mismo tiempo, que una gran tormenta está haciendo que el barco zozobre (Gutiérrez y Pardo, 2008).

En palabras de Perner (1994), "los modelos múltiples permiten al niño representarse la interpretación de representaciones externas y su referente" (p.298). El niño posee una teoría mentalista de la conducta, es capaz de entender que la acción se guía por estados internos de conocimiento y deseo y que distintas personas pueden tener diferentes representaciones ficticias

de una misma realidad. Sin embargo, no puede comprender que las representaciones internas, como los pensamientos, no son necesariamente iguales a las situaciones pensadas; es decir, confunde los contenidos con los medios de representación. Por tanto, aunque se pueda decir que los niños de 2 a 4 años son ya “mentalistas”, todavía no poseen una genuina ToM. Para que este fenómeno se produzca, deben sustituir su teoría ingenua de la representación por una teoría relacional (Rivière, 2002a).

A partir de los 4 años surgen las metarrepresentaciones, es entonces cuando el niño desarrolla la habilidad para entender que algo representa a algo. De esta manera, el niño se convierte en un “teórico relacional”, que es capaz de comprender universalmente las relaciones representacionales como tales (Pascual et al., 2006). Un cambio que, según Perner, no ocurre como una simple evolución progresiva de la teoría de la conducta sino que implica un verdadero “cambio de teoría” (Rivière, 2002a):

Esta transición constituye un “cambio de teoría” en la psicología infantil de sentido común, esto es, el paso del uso de estados mentales como constructos teóricos en una *teoría de la conducta* a la comprensión de la base representacional del procesamiento de la información de la mente en (lo que podría llamarse) una *teoría de la mente* (Perner, 1994, p.140).

No obstante, Perner entiende el paso de una teoría “situacional” a una “representacional” como una ampliación que no invalida la anterior. Es decir, el sujeto posee los dos tipos de disposiciones cognitivas, la situacional y la representacional. De hecho, Perner cree que la persona adulta tiene una fuerte tendencia a utilizar la primera, pudiendo utilizar la segunda cuando lo necesita (Gutiérrez y Pardo, 2008).

En resumen, parafraseando a Rivière et al. (1994, p.71), la propuesta de Perner establece una equivalencia evolutiva entre el desarrollo de la capacidad representacional y el desarrollo de la ToM. Según este modelo, la posesión de una ToM propiamente dicha equivale a tener una teoría de las representaciones en general, que incluye también representaciones externas (maqueta, fotografías, dibujos). La capacidad de operar con representaciones secundarias supone la posesión de una teoría de la conducta. Este hecho implica que el sujeto comprende que la conducta humana está determinada por estados internos de conocimiento y deseo. Sin embargo, todavía no es capaz de entender que tales estados mentales pueden variar en función del acceso informativo que se tenga sobre los cambios producidos en el estado de hechos. Esta dificultad se hace evidente cuando tienen que darse cuenta que los acontecimientos a los que se refiere la representación interna atribuida pueden estar representados erróneamente. La propiedad de representar equivocadamente es la propiedad general de las relaciones de representación. Por tanto, poseer una ToM significa comprender dichas relaciones.

Rivière et al. (1994) tachan a Perner de ser "excesivamente intelectualista" y plantean como el aspecto más criticable de su teoría el hecho de que identifique el desarrollo de la ToM del niño con su comprensión de la naturaleza representacional de la mente.

2.2.1.3. Propuesta teorista de Wellman.

Una de las defensas más convincentes de la metáfora de la ciencia es la desarrollada por Henry Wellman (1995), aunque si bien es cierto ni él ni nadie cree que la ToM es una teoría científica (Rivière, 2002a). Concretamente, Wellman considera que la capacidad de

comprensión de la mente propia y ajena se fundamenta en algo que evoca las explicaciones teóricas de la ciencia:

(...) nuestro uso de términos mentales comunes, nuestras asunciones cotidianas de otros pensamientos y los métodos que utilizamos para evaluar nuestros pensamientos y los de otros tienen una base reminiscente en constructos de las explicaciones teóricas de la ciencia (Wellman, 1995, p.109).

Wellman (1995), al examinar la relación entre las teorías científicas y las teorías del sentido común, se da cuenta de que existen versiones sólidas y débiles acerca de la idea de que todo el conocimiento humano está recogido en teoría. Por un lado, la versión sólida, no compartida por este autor por ser poco plausible, postula que el conocimiento cotidiano e intuitivo se organiza en estructuras de naturaleza y función similares a las teorías científicas. Y, por el otro, la versión débil, que asume que el conocimiento humano es análogo a una teoría. Wellman defiende esta última versión y señala que para que ésta sea de utilidad, debe proporcionar una descripción rigurosa acerca de qué son las teorías del sentido común y qué similitudes y desigualdades comparten con otras teorías.

Desde esta perspectiva, Wellman asegura que el mejor nivel de análisis para establecer similitudes entre las teorías del sentido común y las teorías científicas es el de las teorías globales. En este sentido, expone que nuestra teoría del pensamiento cotidiano, nuestra psicología mentalista del sentido común, es decir, nuestra ToM, es una teoría global.

Según Wellman, existen por lo menos tres rasgos esenciales que definen a un cuerpo de conocimiento como una teoría: 1) contiene conjuntos de conceptos y proposiciones interrelacionados, que definen totalidades sistemáticas; 2) implica distinciones o compromisos

ontológicos específicos y, 3) define marcos causales-explicativos que permiten predecir y explicar fenómenos de sus ámbitos de dominio (Rivière, 2002a, p.213). Desde la óptica de Wellman (1995), estos rasgos son propios de las teorías científicas y están presentes en las teorías del sentido común y en las teorías globales.

Rivière (2002a) explica la presencia de estas propiedades en las teorías del sentido común de la siguiente manera: Por una parte, la psicología de creencias-deseos es un sistema de conceptos interrelacionados, tales como los que se reflejan en los verbos mentales “creer”, “desear”, “pensar”. Por otra, dichos conceptos son consecuencia de la diferenciación ontológica entre entidades y procesos mentales (las ideas, los sueños) y objetos y acontecimientos físicos externos (las montañas, la lluvia o el acto de andar). Y, por último, el conjunto de conceptos y enunciados que se derivan de la distinción ontológica esencial entidades mentales-físicas define un marco causal-explicativo, que sirve para realizar predicciones en el campo de los fenómenos que consisten en acciones e interacciones de las personas.

De este modo, la “teoría de la mente” o por lo menos la que tienen los adultos humanos es teórica en tanto que comparte algunas propiedades esenciales (carácter sistemático, compromiso ontológico y naturaleza causal-explicativa) con las teorías prototípicas, es decir, con las explicaciones científicas del mundo (Rivière, 2002a, p.213).

No obstante, Wellman (1995, p.142) puntualiza que los niños pequeños tienen teorías (o al menos una teoría, la teoría del pensamiento “global” de sentido común), pero que tales teorías no son el producto de una teorización científica. Los niños no elaboran sus teorías basándose en actividades explícitas rigurosas semejantes a la formulación y verificación científica. De hecho,

no "prueban" sus teorías de sentido común en el sentido de considerarlas explícitamente revisables o explícitamente inducidas o confirmadas a partir de datos. La mayoría de nuestras teorías de sentido común se adquieren, durante la infancia, mediante procesos de conocimiento cotidiano. Unos procesos que aunque todavía no se conocen muy bien, con toda seguridad se puede decir que no se trata de los procesos de formulación y verificación empleados en la teorización científica. Por tanto, el razonamiento científico, o bien no está disponible para niños pequeños o bien no se emplea en las teorías globales del sentido común.

Recordemos que Perner (1994) concibe el desarrollo de la ToM como un cambio representacional, sin embargo, Wellman (1995) lo ve como un proceso de diferenciación conceptual progresiva:

(...) hay un cambio conceptual en la comprensión de los niños acerca de las personas y sus estados mentales, un cambio que progresa desde una comprensión temprana del deseo (pero no de la creencia) a una más tardía comprensión del deseo junto con una comprensión de la creencia y de la falsa creencia (Wellman y Cross, 2001, p.706).

Es decir, según Wellman (1995), el desarrollo de la ToM constituye un proceso evolutivo en el que esta capacidad se va transformando en un sistema teórico cada vez más refinado y poderoso, cuyos supuestos son en todo momento mentalistas (Rivière, 2002a; Pascual et al., 2006).

En un principio, alrededor de los 2 años, los niños poseen una teoría mentalista temprana que incluye únicamente la concepción de los estados mentales de deseo y percepción. Sin embargo, ni el deseo ni la percepción pueden ser todavía entendidos en términos representacionales. Más bien, los deseos se comprenden como una especie de impulso hacia los objetos y las

percepciones como la simple conciencia de los objetos o el contacto visual con ellos. En ninguno de los dos casos, el niño es capaz de percibir una relación proposicional o representacional compleja entre los objetos y el mundo. Es decir, los niños pequeños parecen tratar el deseo y la percepción como simples lazos causales entre la mente y el mundo (Gopnik y Wellman, 2002). Tal y como plantea Wellman (1995, p.239), los niños de 2 años son "psicólogos del deseo simple", porque aunque comprenden que las personas están subjetivamente conectadas con las cosas del mundo, puesto que tienen experiencias internas acerca de lo que desean o de lo que ven, todavía no tienen la capacidad de representarse mentalmente dichas cosas (Pascual et al., 2006).

En un segundo nivel de comprensión, aproximadamente a los 3 años de edad, los niños empiezan a desarrollar una noción más general de las creencias y también de estados mentales representacionales, aunque ficticios (el juego de ficción, los sueños, las imágenes). No obstante, esta primera comprensión de la creencia es básicamente no representacional, porque implica lazos bastante directos y causales entre los objetos y el individuo que posee tal creencia. Wellman denomina a esta perspectiva "teoría de la copia", desde la que se asume que las creencias que tenemos las personas son verdaderas. Esto explica el hecho de que los niños de 3 años fallen en las tareas de FC, ya que todavía no son capaces de comprender que alguien puede tener una creencia falsa sobre algo (*Loc. cit.*).

Finalmente, en torno a los 4 años, casi todo el funcionamiento psicológico está mediado por representaciones. Los deseos, las percepciones, las creencias, los fingimientos y las imágenes suponen una estructura básicamente semejante, que a veces se describe en términos de actitudes y contenidos proposicionales. Todos estos estados mentales implican representaciones de la realidad y no realidades en sí mismas (Gopnik y Wellman, 2002). En palabras de Wellman

(1995), a esta edad, los niños son conscientes de que “las representaciones mentales son constructos interpretados de la realidad” (p.260). Es decir, comprenden que los pensamientos de las personas son representaciones construidas por la mente y que las percepciones y las creencias representan el estado de cosas del mundo tal y como la persona cree que es, pero que no necesariamente es el estado real de las cosas (Astington, 1997). Es en este momento evolutivo cuando los niños adquieren una psicología adulta de las creencias y los deseos, que permite presuponer que las creencias y los deseos determinan la conducta (Pascual et al., 2006).

2.2.1.4. Teoría interaccionista de Gopnik y Meltzoff.

Otro de los modelos sólidos dentro de la perspectiva de la teoría “de la teoría” es la propuesta de Gopnik y Meltzoff (1999). A diferencia de la hipótesis defendida por algunos autores, según la cual el desarrollo del lenguaje precede al desarrollo de la ToM (Astington y Jenkins, 1999), Gopnik y Meltzoff sostienen que el desarrollo semántico y cognitivo surgen simultáneamente. Ninguno de los dos precede al otro, sino que ambos evolucionan paralelamente, de tal manera que cada dominio facilita al otro desde los inicios del lenguaje (Bermúdez-Jaimes y Sastre-Gómez, 2010).

Tal y como ya se ha indicado, la corriente teoricista entiende que hay una gran semejanza entre los mecanismos cognitivos que subyacen en las tareas epistemológicas típicas de la infancia y las que son propias de la ciencia. Una semejanza que se puede entender mejor si se piensa en los científicos como niños grandes en lugar de pensar en los niños como científicos pequeños. Esto no significa que esta perspectiva pretenda demostrar que lo que hacen los científicos es idéntico a lo que hacen los niños, sino más bien utilizar las nociones científicas

como fundamento para caracterizar un aspecto significativo del desarrollo cognitivo (Gopnik y Wellman, 2002).

En este sentido, Gopnik y Meltzoff (1999) definen las teorías como sistemas de entidades abstractas y leyes, que se relacionan coherentemente unas con otras. Asimismo, distinguen una serie de rasgos en las teorías: estructurales, funcionales y dinámicos. Los rasgos estructurales hacen referencia a los elementos que engloba una teoría. Por un lado, una teoría contiene entidades abstractas, que son constructos teóricos no observables, diseñados para explicar los fenómenos empíricos. Y, por otro, una teoría incluye también leyes, entidades que están íntimamente ligadas entre sí; es decir, que no funcionan independientemente. Los rasgos funcionales aluden a las funciones básicas que una teoría tiene, tales como explicar, predecir e interpretar los datos empíricos. Y, por último, los rasgos dinámicos, que llevan a estos autores a diferenciar tres fases en el cambio de teoría. En la primera fase se produce la negación de las contraevidencias. En una segunda fase, se acude a hipótesis auxiliares para explicar casos concretos de contraevidencia. Y, en la tercera y última fase, se formula un modelo alternativo para la teoría original, que es aceptado una vez que se demuestra que puede explicar aquellos fenómenos que la teoría original no era capaz de demostrar (Loza, 2012).

La propuesta de Gopnik y Meltzoff (1999) defiende que el conocimiento de los demás tiene su origen en una representación primaria innata que caracteriza a las personas (Martínez, 2010):

Proponemos que los niños ya saben que son como otras personas. Sugerimos que, desde el nacimiento, la información sobre las acciones que proviene, literalmente, de nosotros mismos se codifica de la misma forma que la información que proviene de la observación de la conducta de otros (Gopnik y Meltzoff, 1999, p.134).

Según estos autores, existe un sistema de representación transmodal que conecta a uno mismo con los otros y que, por tanto, permite al bebé comprender cómo son los demás (Martínez, 2010). Esta codificación inicial se convierte en la base de la posterior adquisición infantil de una teoría de la acción (Gopnik y Meltzoff, 1999).

A partir de esto, Gopnik y Meltzoff plantean la hipótesis "like me" (como yo) (Meltzoff, 2007), que postula que el niño comienza su carrera de relaciones interpersonales a partir del juicio perceptual primario "Aquí hay algo como yo" (Meltzoff y Gopnik, 1993, p.336).

De acuerdo con Meltzoff (2007), la percepción y reconocimiento de que las otras personas son como yo, constituye la base sobre la que se asienta el desarrollo de la capacidad de comprensión de los demás. Desde esta hipótesis, el contacto interpersonal con los otros va a permitir encontrar "pistas" para comprender la acción de los demás del mismo modo en que el bebé se representa la suya propia. Una cuestión clave para esta explicación son las representaciones supramodales abstractas, que permiten realizar inferencias de tal forma que los rasgos percibidos en la conducta de uno mismo y la de los otros resultan equivalentes (Martínez, 2010):

Hay una representación abstracta, un tipo de esquema corporal que permite una proyección innata desde ciertos tipos de observaciones conductuales de los otros, hacia ciertos tipos de percepciones de nuestros propios estados internos.

Particularmente, proyectamos de forma innata sobre nuestras propias sensaciones kinestésicas los movimientos de los otros percibidos visualmente (Gopnik y Meltzoff, 1999, p.135).

Para Meltzoff y Gopnik (1993), las primeras reacciones empáticas y la construcción de las primeras nociones del concepto de persona se producen en las imitaciones tempranas, sostenidas en la preferencia innata por la atención a las caras (Belinchón, 1995).

(...) las primeras imitaciones son fundamentales para el desarrollo de teorías de la mente porque constituyen el primer y primordial ejemplo de que los niños establecen una conexión entre el mundo visible de los otros y sus propios estados internos, el modo en que se experimentan a sí mismos.

La imitación temprana proporciona a los niños un mecanismo para aprender sobre las otras personas y distinguirlas de las cosas. (...) Para los niños más pequeños, las personas no pueden definirse únicamente en términos de rasgos faciales salientes como la presencia/ausencia de ojos. Nosotros sugerimos que los niños se apoyan desde el principio en reglas más funcionales. (...) que para los niños más pequeños las personas son: "entidades que pueden imitarse y que también pueden imitarme a mí", entidades que superan la prueba "like me" (Meltzoff y Gopnik, 1993, p.337).

Desde el punto de vista cognitivo, la capacidad de imitación temprana de movimientos faciales, como la protrusión de la lengua y los labios o la apertura de la boca, se considera como una parte de la dotación biológica innata de los humanos en la que podrían subyacer diversos mecanismos perceptivos y cognitivos (Belinchón, 1995). En este sentido, Meltzoff y Gopnik (1993) sostienen que:

(...) la imitación se basa en la capacidad de los niños para registrar equivalencias entre las transformaciones corporales que ellos pueden ver y las transformaciones

corporales que ellos únicamente pueden sentir que hacen. Teniendo esto en cuenta, se puede sugerir que hay un *esquema corporal supramodal* primario que permite al niño integrar las acciones-que-ve y las acciones-que-siente en un sistema común (pp.342-343).

En consonancia con Belinchón (1995), las conductas imitativas del niño y la percepción de la identidad con los modelos del adulto constituirían el fundamento de las reacciones empáticas en que se basa la capacidad de implicación intersubjetiva defendida por autores tales como Hobson.

En síntesis, el modelo de Gopnik y Meltzoff (1999) defiende que el bebé cuando nace viene equipado con un sistema conceptual innato. Un sistema que contiene un sistema primario representacional y un conjunto de reglas que operan sobre él. A partir del momento mismo del nacimiento y como consecuencia de la constante entrada de información, dicho sistema empieza a sufrir una serie de reestructuraciones que modifican la naturaleza del sistema representacional, transformando, a su vez, la naturaleza de las relaciones causales entre la entrada de la información y las representaciones. Los cambios originados en dicho sistema representacional se producen de forma ordenada, en base a un sistema de reglas que reorganizan la relación entre la entrada de la información y la representación, conduciendo a nuevas representaciones que dan paso al cambio de teoría. Dicho de otro modo, según Gopnik y Meltzoff, el desarrollo cognitivo que posee el niño desde el mismo momento del nacimiento se va reestructurando en función de un sistema de reglas abstractas, lo cual va a permitir el desarrollo de una serie de capacidades excepcionales a las que se les otorga el estatus de una “Teoría de la Mente” (Bermúdez-Jaimes, 2009).

Para terminar con el apartado referido a las teorías “de la teoría” cabe señalar que tanto el cambio representacional de Perner (1994) como el cambio conceptual de Wellman (1995)

revelan el patrón típico de cambio teórico propuesto por Gopnik y Meltzoff (1999). Es decir, negaciones en contra de la evidencia, aparición de nuevos conceptos teóricos acerca de algunas hipótesis auxiliares de la teoría y utilización de los nuevos conceptos en diferentes circunstancias. En base a ello, el cambio de teoría que ocurre en torno a los tres años se explicaría de la siguiente manera: En un principio, los niños, como "teóricos de la situación", niegan todo aquello que contradiga la evidencia (p. ej., si un jarrón es verde y un adulto dice "yo creo que el jarrón es amarillo", el niño insiste en que el adulto cree que es verde). Seguidamente, empiezan a mostrar verdaderos estados representacionales, pero únicamente en lo que se refiere a estados mentales de deseo y percepción. Y, finalmente, alrededor del tercer año son capaces incluso, en determinadas circunstancias, de dar explicaciones en términos de creencias falsas, aunque desde un concepto representacional de creencia como copia. De cualquier modo, siguen fallando en las tareas de FC y no parece que sean capaces de utilizar el concepto representacional de creencia en situaciones normales (Pascual et al., 2006).

Por otra parte, el enfoque teorícista, aunque postula que los conceptos mentales son entidades teóricas, no rechaza la hipótesis que defiende que los niños experimentan los estados mentales en primera persona del singular. Ahora bien, afirma que se trata de una experiencia indirecta e informada por la teoría disponible en todo momento. Los teóricos "de la teoría" sostienen que las teorías no son estáticas, es decir, son susceptibles al cambio. Por tanto, las teorías pueden ser revisadas a partir de la experiencia y reemplazadas por una nueva, tal y como sucede con las teorías científicas. En este sentido, esta perspectiva subraya el papel que desempeña la experiencia en el desarrollo de la teoría. Según los teorícistas, la percepción y el deseo infantil se transforman progresivamente en la psicología de las creencias y de los deseos por medio de la experiencia. Una experiencia que informa acerca del modo en que las personas actúan

sistemáticamente, que se comprende y explica a partir de un determinado concepto de creencia y de deseo (*Loc. cit.*).

2.2.2. Teorías modularistas.

El enfoque modularista (Fodor, 1986; Leslie, 1994; Baron-Cohen, 1995b), al igual que el teorista, asume que los conceptos de estados mentales son entidades teóricas regidas por leyes causales que tratan de explicar hechos y fenómenos del mundo (Pascual et al., 2006). Sin embargo, así como la perspectiva de la teoría "de la teoría" explica la comprensión de la mente a partir de la adquisición de sucesivas teorías, las propuestas modularistas postulan que la ToM es fruto del funcionamiento de un sistema modular de naturaleza innata, cuya principal función es interpretar la conducta en términos de creencias y deseos. Desde el punto de vista filogenético, dicho sistema se ha configurado a lo largo de la evolución. Y, desde el punto de vista ontogenético, necesita cierto tipo de inputs para activarse y, una vez que se ha activado, genera explicaciones e interpretaciones acerca del comportamiento humano en términos mentalistas (Gopnik y Wellman, 2002).

De acuerdo con Gopnik y Wellman (2002), las interpretaciones modularistas se basan en la definición de "módulo" de Fodor (1986) y en sus postulados acerca de que las concepciones mentales basadas en la creencia y el deseo son innatas en los seres humanos (Fodor, 1992). Para Fodor (1986), la arquitectura de la mente está constituida por módulos genéticamente especificados, que funcionan de forma independiente unos de otros y son de propósito específico, ya que procesan sólo una clase determinada de estímulos. Por tanto, un módulo es

una unidad de procesamiento de la información que “encapsula” el conocimiento relativo a un dominio y realiza computaciones con él (Rodrigo, 1994, p.35).

A partir de las mencionadas formulaciones de Fodor, Leslie (1989, 1994) propone la existencia de un módulo para la “Teoría de la Mente”, al que llama ToMM (the *Theory of Mind Mechanism*), que surge en torno a los 18 meses, cuando el niño empieza a realizar juegos de ficción. Para Leslie, este mecanismo sería un sistema predeterminado de forma innata, que procesa representaciones del conocimiento psicológico, similar al sistema de representaciones sintácticas propuesto por Chomsky (1980). Desde esta perspectiva, el módulo de ToMM asociaría automáticamente los inputs perceptivos (p. ej., el comportamiento de una persona) a un conjunto abstracto de representaciones (representaciones de los estados mentales del sujeto que trata de explicar la conducta de otro) y generaría automáticamente determinadas inferencias o “outputs” (Gopnik y Wellman, 2002, pp.46-47).

Posteriormente, Baron-Cohen (1995a, 1995b, 2005) elabora su propia teoría y sugiere que un uso eficiente de la ToM requiere, además del mecanismo de ToMM propuesto por Leslie, de una serie de módulos adicionales.

En síntesis, en consonancia con Gopnik y Wellman (2002), la visión modularista defiende básicamente dos postulados. Por un lado, la existencia de un conocimiento innato acerca de lo mental y, por el otro, que dicho conocimiento está determinado por el funcionamiento de un módulo. Un módulo que se concibe como un sistema computacional específico de dominio, caracterizado por su encapsulamiento informativo, funcionamiento rápido, obligatorio, automático, con una arquitectura neural fija (Fodor, 1986). Tal y como explican Gopnik y Wellman (2002):

Estos rasgos hacen que las representaciones básicas del módulo sean, en terminología filosófica, inmodificables. Dado un cerebro normal, una vez que un módulo ha madurado y se ha disparado su actividad, se producirán ciertas representaciones. Por el contrario, otras representaciones no se podrán formular, no importa cuánta sea la evidencia que las sustente (p.47).

La diferencia fundamental entre la perspectiva modularista y la de la teoría "de la teoría" radica en la interacción de la experiencia con la estructura conceptual. Desde la óptica teoricista, la naturaleza de los conceptos teóricos es susceptible de modificación a partir de la experiencia. Sin embargo, para los modularistas, en los módulos, la relación entre la experiencia y las representaciones conceptuales es diferente, la experiencia se representa de una forma determinada. La experiencia relevante puede activar (o no) un sistema representacional privilegiado, pero la evidencia que la experiencia provee no reconfigura ni reconstruye las representaciones privilegiadas (Gopnik y Wellman, 2002).

2.2.2.1. La modularidad de la mente de Fodor.

La principal corriente tradicional dentro de la Psicología Evolutiva, cuyos máximos representantes son Vygotski, Piaget o Bruner, se ha caracterizado por la defensa de la horizontalidad de las facultades psíquicas y por la generalidad de dominio funcional de cada una de ellas (Domingo, 2003). Es decir, esta perspectiva asume una concepción horizontal de la mente, según la cual las diferentes facultades mentales operan sobre la información, independientemente de la naturaleza de ésta (García y Carpintero, 2000).

Frente a esta visión horizontal de la mente, nos encontramos con aquellas propuestas que defienden la hipótesis de la modularidad de la arquitectura mental humana, que postula que la mente está constituida por módulos genéticamente especificados, que funcionan de modo independiente unos de otros y que son de propósito específico, puesto que únicamente procesan un tipo determinado de estímulos (Rodrigo, 1994). Esta hipótesis se ha visto avalada por investigaciones recientes que demuestran la prematuridad con que los niños adquieren determinadas capacidades, tales como la adquisición de una mente lingüística para resolver problemas relacionados con el lenguaje o de una mente social que permite desarrollar una ToM (Domingo, 2003).

La estructura y el funcionamiento de nuestra mente o cerebro es fruto de la evolución. Es decir, los circuitos cerebrales, capaces de responder óptimamente a los problemas planteados al hombre en el proceso evolutivo, se han ido modelando por selección natural y, así, han surgido mecanismos específicos en la arquitectura de la mente (Bacáicoa, 2002). En esta línea, Cheney y Seyfarth (2002) explican que la selección natural ha perfilado el dominio de las interacciones sociales (Humphrey, 1976). Por consiguiente, los mecanismos cognitivos que procesan los conocimientos relativos a las relaciones sociales tienen que ser distintos de aquéllos que procesan otros tipos de conocimiento, tales como la búsqueda de alimento o el desplazamiento estacional de los animales migratorios.

La comprensión de la noción de mecanismos que procesan información de una naturaleza distinta y específica de dominio requiere ineludiblemente hacer alusión a la concepción modularista del filósofo Jerry Fodor (1986). No obstante, el supuesto de una mente constituida por mecanismos o facultades especializadas en tareas concretas es bastante antiguo. Los filósofos griegos y la escolástica medieval ya hablaban de facultades tales como la percepción, la

voluntad, la memoria, el entendimiento, aunque entendían que dichas capacidades mentales no se correspondían con ningún dominio específico. Por ejemplo, en el caso de la memoria, utilizamos la misma capacidad de memoria para recordar aspectos del mundo físico, del mundo social o de las matemáticas (Gómez y Núñez, 1998).

Lo novedoso de Fodor (1986) es el hecho de considerar que la mente puede estar dividida, no en sistemas "horizontales" (memoria, imaginación, atención) capaces de abarcar cualquier dominio, sino más bien en sistemas o módulos "verticales" especializados en obtener y procesar información perteneciente a dominios concretos (percibir escenas visuales, sonidos verbales, caras). Estos sistemas serían módulos porque estarían organizados de manera independiente unos de otros. Es decir, cada uno tendría sus propios mecanismos y formas de funcionamiento, de manera que el funcionamiento de uno no podría influir en el otro (Gómez y Núñez, 1998). Tal y como refiere el propio Fodor:

(...) los sistemas cognitivos modulares son específicos de dominio, fijados de modo innato, compactos, autónomos, y no ensamblados. Dado que los sistemas modulares son mecanismos computacionales privativos de un determinado dominio, son asimismo una especie de facultades verticales (Fodor, 1986, p.63).

Desde la óptica de Fodor (1986), la arquitectura mental humana estaría constituida por dos tipos de estructuras muy diferentes: sistemas modulares y sistemas no-modulares o centrales.

Los sistemas modulares son módulos de procesamiento de información, muy rápidos y altamente eficaces, que se caracterizan por una serie de rasgos, especialmente por tres (Díaz Legaspe, 2004):

- 1) Son estructuras encapsuladas. Es decir, la información captada por el módulo y asimilada en su interior solamente puede ser manejada por el sistema central una vez que haya sido procesada. Mientras tanto, ni el sistema central ni el resto de los sistemas modulares tienen acceso a la información en procesamiento.
- 2) Son estructuras de dominio específico, a diferencia de lo que ocurre con el sistema central. La especificidad de dominio está ligada a la idea de "verticalidad" en las operaciones mentales. Algunas capacidades cognitivas humanas son procesos que se aplican a diferentes áreas del conocimiento, pero muchas otras son modos de operar con ciertos tipos de información y solamente con ellos. Por ejemplo, nuestra capacidad de realizar inferencias podría ser considerada como una capacidad horizontal, aplicable tanto al terreno de la filosofía como al de las matemáticas. Sin embargo, nuestra capacidad de percibir colores sólo puede aplicarse a aquello que se nos presente como coloreado.
- 3) Cierta innatismo determina cuántos módulos hay en la mente. Es decir, no es posible la aparición de nuevos módulos diferentes a aquéllos con los que nacemos.

Además de estos tres rasgos, Fodor también atribuye a los sistemas modulares otras propiedades (Sopena, Ramos y Gilboy, 2003):

- 1) Obligatoriedad: el procesamiento ejecutado por un módulo no es consciente, es decir, no está sujeto al control voluntario. Cada vez que un módulo recibe información que le es propia comienza a trabajar automáticamente.
- 2) Rapidez: este rasgo es fruto del encapsulamiento y de la obligatoriedad. Un módulo no necesita tener en cuenta la información que proviene de otros módulos, únicamente debe considerar el input relevante. Así, una vez recibido éste, se pone en marcha sin perder tiempo en decidir si procesarlo o no.

- 3) Los módulos están pre-cableados: los módulos tienen una localización en un área cerebral fija y la arquitectura neuronal de cada módulo viene especificada genéticamente, por lo que la experiencia no la puede modelar.
- 4) Procesamiento de abajo-arriba: los procesos ejecutados por un módulo están guiados por los inputs y su encapsulamiento impide la entrada de información proveniente de los procesos cognitivos centrales.

Tal y como indica Fodor, la atribución de cada una de estas características por separado no implica necesariamente modularidad, lo que verdaderamente define a un módulo es la concurrencia de todas ellas (Karmiloff-Smith, 2002).

Respecto a los procesadores centrales, Fodor sostiene que éstos son sistemas de dominio general, que recogen toda la información proveniente de los distintos módulos y de la memoria y la ponen en contacto entre sí (Defagó, 2012). Sus características funcionales son totalmente distintas de las de los módulos. Es decir, son lentos, actúan frecuentemente bajo control de la conciencia y no están encapsulados. Su principal tarea es fijar el sistema de creencias, para que las personas puedan interpretar el mundo, proporcionarles conocimientos relativos a todos los campos y permitirles la planificación de la acción (Rodrigo, 1994).

Fodor (1986) explica el modo en que opera nuestra mente mediante tres mecanismos: los transductores, los sistemas de entrada o módulos y el sistema central. Así, la información procedente del exterior pasa primero por una serie de transductores sensoriales (para la visión, para la audición, para el tacto), que transforman los datos en el formato que cada módulo es capaz de procesar. La información es específica para cada módulo, de modo que el resto de los módulos no pueden acceder a ella. Seguidamente, cada sistema modular, una vez que ha procesado estas informaciones, las produce en un formato común, denominado "lenguaje de la

mente" (Fodor, 1985; citado en Medina, 2010, p.218)⁶, adecuado para el procesador central. Este procesador central contiene información que procede de todos los sistemas modulares y, por tanto, es de propósito general. Asimismo, recibe información de la memoria a largo plazo, por lo que puede integrar la nueva información proveniente de cada sistema modular con la ya almacenada (Rodrigo, 1994).

Según Fodor (1986), únicamente los sistemas cognitivos modulares, cuya principal función es el análisis de las entradas, pueden ser objeto de estudio e investigación:

(...) aunque entre los procesos presuntamente no modulares se hallan algunos de los que más nos interesan (por ejemplo, el pensamiento y la fijación de las creencias), nuestra ciencia cognitiva no ha avanzado gran cosa en el estudio de estos procesos, lo cual puede *deberse* precisamente a su carácter no modular. Es posible, que desde la perspectiva de una estrategia practicable de investigación, los sistemas cognitivos modulares sean los únicos que puedan llegar a comprenderse (p.64).

La hipótesis de Fodor sobre la estructura y el funcionamiento de la mente humana, basada en la conjugación de dos sistemas actuando en paralelo para procesar datos de diferente nivel de información, permite explicar el fenómeno de las ilusiones perceptivas (Ruiz-Danegger, 2009). En este sentido, Fodor (1986, p.101), acerca de la ilusión óptica de Müller- Lyer, explica que

⁶ Fodor defendió la hipótesis del Lenguaje del Pensamiento (LDP), a través de la cual postuló que somos capaces de conocer porque disponemos de un lenguaje mental, el "mentalés", cuyos símbolos se combinan sistemáticamente por medio de reglas sintácticas para formar unidades más complejas, como los pensamientos. Esos símbolos mentales tienen la propiedad de ser intencionales (en la medida que versan sobre algo), por lo que dan lugar a estados que son representacionales. Así, los estados mentales heredan su intencionalidad desde las representaciones mentales que los constituyen.

aunque el sujeto sabe que los dos flechas son iguales porque han sido medidas en su presencia, sin embargo, no puede dejar de ver una más larga que la otra (Figura 9).

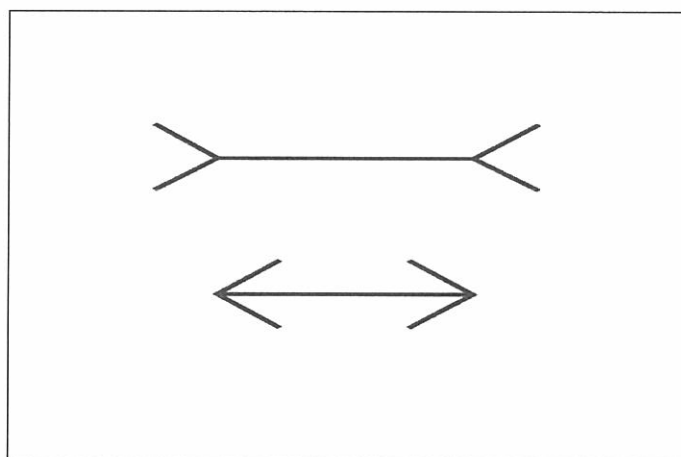


Figura 9: Ilusión óptica de Müller-Lyer (Karmiloff-Smith, 1994, p.19).

Ello se debe, según Karmiloff-Smith (2002, p.852), a que el conocimiento explícito sobre la igualdad de la longitud de líneas, disponible en lo que Fodor llama el “sistema central”, no tiene acceso a la computación obligatoria y automática de las longitudes relativas que realiza el sistema perceptivo.

Fodor (1986) descarta la posibilidad de cualquier tipo de enriquecimiento o cambio conceptual como consecuencia del aprendizaje y la experiencia y, por tanto, está rechazando de forma explícita la posibilidad de desarrollo. Sin embargo, no todas las posiciones modularistas tienen planteamientos tan radicales con respecto al desarrollo (Carriedo y García-Madruga, 2008). Por ejemplo, Annette Karmiloff-Smith (1994) subraya que la modularidad no es una característica inicial del funcionamiento cognitivo sino producto del desarrollo.

Esta autora entiende que el desarrollo es un proceso de dominio específico y establece una clara diferenciación entre "módulo" y "dominio":

Desde el punto de vista de la mente del niño, un "dominio" es el conjunto de representaciones que sostiene un área específica de conocimiento (el lenguaje, el número, la física, etc.) así como los distintos microdominios englobados en ella. Un "módulo" es una unidad de procesamiento de información que encapsula ese conocimiento y las computaciones que se realizan en él (Karmiloff-Smith, 1994, p.204).

Por consiguiente, añade Karmiloff-Smith, asumir que el conocimiento es de dominio específico no implica necesariamente que tenga que ser modular, porque el almacenamiento y el procesamiento de la información puede ser de dominio específico sin que tenga que ser obligatorio, estar encapsulado, preestablecido o tener una arquitectura nerviosa fija. De hecho, tal y como informan García y Carpintero (2000), algunos estudios demuestran que el cerebro se está recableando continuamente en sistemas neurales distribuidos y flexibles, a partir de la experiencia y el aprendizaje (Elbert y Rockstroh, 1996; Neville y Babelier, 1996).

Karmiloff-Smith (1994, p.204) no niega que puedan existir módulos perceptivos en sentido estricto fodoriano. Sin embargo, defiende la idea de que en la medida en que la mente humana sea modular, lo será como consecuencia de un proceso gradual de modularización y que el desarrollo cognitivo es, en gran medida, de dominio específico sin que tenga que ser estrictamente modular.

Esta autora propone el modelo de Redescrición Representacional (RR)⁷, que define como:

(...) una hipótesis sobre la capacidad específicamente humana de enriquecerse desde dentro, explotando el conocimiento almacenado y no sólo explotando el ambiente.

La existencia de relaciones representacionales intra e interdominios es el signo distintivo de un sistema cognitivo flexible y creativo. La ubicuidad de la redescrición representacional es, en mi opinión, lo que hace que el conocimiento humano sea específicamente humano (Karmiloff-Smith, 1994, p.236).

Es decir, para Karmiloff-Smith (1994, p.28), el cerebro no se encuentra preestructurado con representaciones ya acabadas, sino canalizado para desarrollar progresivamente representaciones en interacción tanto con el medio externo como con su propio medio interno. No se debe identificar lo innato con lo que está presente en el momento del nacimiento o con la noción de una plantilla genética estática que determinaría la maduración. Cualquiera que sea el componente innato, sólo puede convertirse en parte de nuestro potencial genético a través de la interacción con el ambiente. El componente innato permanece latente hasta que recibe la entrada de los datos que necesita, y esa entrada, a su vez, influye en el desarrollo.

⁷ Según Karmiloff-Smith (1994, p.34), la Redescrición Representacional (RR) es un modo específicamente humano de obtener conocimiento. Se trata de que la mente se valga de toda la información que posee, ya sea innata o adquirida, a través del proceso de redescibir sus representaciones. Es decir, volviendo a representar repetidamente en diferentes formatos representacionales, lo que se encuentra representado por sus representaciones internas.

En síntesis, Karmiloff-Smith (1994) reconoce la existencia de un programa especificado genéticamente, pero, a su vez, subraya el papel que el ambiente desempeña en el desarrollo del ser humano, el cual es constructor activo de su propio conocimiento.

En consonancia con Domingo (2003), se sabe que el cerebro dispone de una compleja red de conexiones neuronales que desde casi todas las regiones del cerebro confluyen en el lóbulo frontal. Pero, además, se ha descubierto un doble circuito con la forma de un bucle, a través del cual los sistemas sensoriales, supuestos sistemas cognitivos modulares, accederían a los ganglios basales y a la amígdala, que son los principales órganos para la configuración de los marcadores somáticos, encargados de recoger la información sobre el estado del cuerpo (Damasio, 1996; LeDoux, 1999). Un hallazgo que, según Domingo (2003), permite invalidar las dos propiedades esenciales que Fodor atribuye a los sistemas cognitivos modulares, a saber, la especificidad modular y el encapsulamiento informativo, que es donde radica la principal crítica a su hipótesis de la modularidad de la mente. Concluye este autor diciendo que Fodor, tal y como expresara Damasio, también cae en el “error de Descartes”; es decir, en el equívoco de separar mente y cerebro y, a su vez, a ambos del cuerpo, ignorando que el cuerpo está en contacto permanente con el entorno.

2.2.2.2. La propuesta modular de Leslie.

El investigador que más aportaciones ha hecho al campo de la “Teoría de la Mente” y que mayor consenso ha generado en torno a él, se llama Alan Leslie (Laborde, 2009). La propuesta de Leslie (1994) sobre la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a los otros refleja la marca de Chomsky y de Fodor (Rivière, 2002a). Chomsky explica el proceso de adquisición

del lenguaje en base a un sistema o módulo innato programado genéticamente. Un mecanismo que permite, por un lado, comprender y producir enunciados sin necesidad de haberlos escuchado previamente y, por otro, adquirir las reglas gramaticales de la lengua materna a partir de un número limitado de sonidos provenientes del entorno (García García, 2007). Por su parte, Fodor (1986) postula que la arquitectura mental humana está compuesta por sistemas modulares o módulos innatos y especializados, cada uno de ellos, en un tipo concreto de información.

Desde esta perspectiva, Leslie (1987, 1989, 1994) propone una teoría modular de la capacidad de atribución de estados mentales. Es decir, según Leslie, la ToM es una capacidad modular y, por tanto, posee los rasgos propios que Fodor atribuye a los sistemas cognitivos modulares, esto es, “específicos de dominio, fijados de modo innato, compactos, autónomos, y no ensamblados” (Fodor, 1986, p.63).

Para Leslie (1994), la capacidad de comprender la mente es fruto de un mecanismo cognitivo innato, biológicamente determinado y especializado en la computación de un tipo concreto de representación, que este autor ha denominado “metarrepresentación” o “M-representación” (Leslie, 1987; Leslie y Thaiss, 1992). Asimismo, Leslie (1994) llama a este mecanismo “ToMM” (Theory of Mind Mechanism) y lo define como un “mecanismo que infiere a partir de la representación de una conducta, una *actitud proposicional*⁸, que explica dicha conducta” (Leslie y Thaiss, 1992, p.230).

Aunque la propuesta de Leslie se halla dentro de las “teorías representacionales” y de los “modelos computacionales duros” de la Psicología Cognitiva, sin embargo, no toma la noción radical de módulo fodoriano ni la noción de representación de Perner (Pascual et al., 2006).

⁸ Una actitud proposicional es una relación entre un sujeto y una proposición. De tal manera que la persona adopta una actitud con respecto a la verdad de una proposición. Por ejemplo, Alicia “cree”, pero Rafael “desea” que esté lloviendo (Leslie y Thaiss, 1992, p.230).

Desde la óptica de Leslie (2002), los módulos no estarían encapsulados puesto que sí mantienen una relación con las propiedades del mundo:

Como resultado de la evolución adaptativa, el bebé es un procesador de información especializado, dotado de una arquitectura que (en parte) refleja las propiedades del mundo. Partiendo de este presupuesto se podrían establecer relaciones entre las propiedades del mundo, los subsistemas de procesamiento especializados para registrar propiedades y los dominios de conocimiento (p.177).

Leslie (2002) plantea el desarrollo de la capacidad ToM a partir de la maduración neurológica progresiva de tres módulos o componentes de procesamiento organizados jerárquicamente, vinculados a las personas -agentes- y a los objetos -no agentes-. Uno de estos módulos, el "Mecanismo de la Teoría del Cuerpo" (*Theory of Body Mechanism*, ToBY), comienza a desarrollarse entre los tres y los cuatro meses y permite al niño darse cuenta de que las personas poseen una fuente de energía propia que les permite moverse por sí mismos.

Los otros dos mecanismos tienen que ver con la capacidad intencional de las personas y son los "Mecanismos de la Teoría de la Mente" propiamente dicha (*Theory of Mind Mechanisms*, ToMM): el ToMM₁ y el ToMM₂.

El ToMM₁ empieza a funcionar entre los seis y ocho meses y proporciona al niño la capacidad de atribuir a las personas y otros agentes, estados intencionales. El ToMM₂ comienza a desarrollarse a lo largo del segundo año de vida y permite al niño acceder a la representación de las actitudes proposicionales de los agentes. Este último mecanismo procesa metarrepresentaciones o "M-representaciones". Para Leslie, el desarrollo y maduración de todos

estos mecanismos requiere de la experiencia aunque ésta no determina su naturaleza (Pascual et al., 2006).

Por otro lado, aunque la explicación teórica de Leslie también se basa en la noción de metarrepresentación, ésta se concibe de una forma diferente a como la entiende Perner (Rivière y Núñez, 1996). Tal y como manifiestan Pascual et al. (2006), para entender esta diferenciación es conveniente hacer alusión al paralelismo que Leslie (1987, 1989, 1994) establece entre las propiedades psicológicas del juego de ficción (“hacer como si”) y la propiedad lógica de los enunciados que contienen verbos de estados mentales, que se conoce como “intensionalidad” (Searle, 1979, 1981)⁹.

Según la teoría de Leslie, el mecanismo de ToMM es el módulo que se encarga de dar soporte a la capacidad metarrepresentacional que subyace tanto a la comprensión de las creencias y los deseos como a la simulación o al “hacer como si”, que es la base del juego simbólico. Es decir, la comprensión de las creencias (y, en general, de los enunciados que contienen verbos de estados mentales, tales como suponer, imaginar, adivinar, engañar) implica el mismo tipo de procesamiento que la simulación y, por tanto, tienen en común al menos la propiedad lógica de la intensionalidad (Villar, 2003).

Rivière (2002a), para dar cuenta del isomorfismo propuesto por Leslie (1987, 1989, 1994), señala que las características que definen la propiedad lógica de la intensionalidad de los enunciados con verbos de creencia evocan las propiedades psicológicas del juego de ficción (Figura 10).

⁹ La “intensionalidad” de los enunciados con verbos de estados mentales se define sobre tres propiedades: 1) falta de compromiso con la verdad: la verdad de los enunciados completos no compromete la verdad de las cláusulas sometidas a los verbos mentales; 2) falta de compromiso con la existencia: la verdad de los enunciados no compromete la existencia de los elementos que contienen; y, 3) opacidad referencial: la verdad de los enunciados no permite sustituir los términos de ellas por otras expresiones con los mismos referentes.

Propiedades de la “intensionalidad”	Ilustración (supongamos que es cierta la siguiente proposición): “Javier CREE que (a) la alcaldesa de Madrid (b) es una inteligente y bella persona”	Propiedades psicológicas del juego de ficción
Opacidad referencial Los términos no se pueden sustituir por expresiones con idéntico referente.	Que Javier crea eso no implica que lo crea de “Ana Botella”. Puede que no sepa que actualmente esta señora es la alcaldesa de Madrid (opacidad referencial).	Sustitución del objeto (El niño que finge ser un soldado de la Edad Media...
Falta de compromiso con la verdad La expresión no implica la verdad de la cláusula predicativa.	Que Javier crea (b), no implica que eso sea verdad (no compromiso con la verdad lógica).	Atribución ficticia de propiedades ...utiliza una tapadera como escudo y un palo como espada...
Falta de compromiso con la existencia La expresión no implica la existencia de los elementos que contiene.	Ni siquiera implica que tal cosa como (a) “la alcaldesa de Madrid” exista realmente (no compromiso ontológico).	Simulación imaginaria de objetos ...para luchar contra un enemigo inexistente).

Figura 10: Paralelismo entre la intensionalidad y el juego simbólico. Adaptado de Gutiérrez y Pardo (2008) y de Leslie (1989).

En este sentido, Rivière (2002a) explica que la falta de compromiso de verdad es similar al proceso mediante el cual, en el juego, se atribuyen propiedades imaginarias a los objetos (p. ej., la propiedad de “timonear” a un sofá como si fuera un barco). La falta de compromiso de existencia recuerda la propiedad de definir objetos puramente imaginarios sin necesidad de ninguna base material real. Y la opacidad referencial es semejante al proceso mediante el cual se sustituyen los objetos. Según Rivière, la razón de este paralelismo radica en que los enunciados con verbos mentales así como el juego simbólico son herederos de las propiedades semánticas de un tipo especial de representaciones (las metarrepresentaciones), que son necesarias tanto para hacer juego de ficción como para atribuir estados mentales.

En otras palabras, desde la perspectiva de Leslie (1987, 1989, 1994), el juego de ficción y la lógica mentalista de los enunciados de creencia pasan por el mismo proceso de “entrecomillado” de la realidad. En ambos casos, las tres propiedades de la intensionalidad sobre las relaciones de verdad, existencia y referencia son posibles gracias al mecanismo cognitivo denominado ToMM, que permite comprender y representar tanto la simulación como las creencias. Es decir, el módulo ToMM es el mecanismo que permite “dejar en suspenso” (Guerreiro, 2010, p.3)¹⁰ o “entrecomillar” las representaciones y, consecuentemente, operar con metarrepresentaciones. Para Leslie, el mecanismo de ToMM o de las metarrepresentaciones realiza en ambos casos las mismas operaciones cognitivas: 1) “suspender” o “desacoplar” las representaciones primarias de las cosas; es decir, “entrecomillar” determinadas representaciones; 2) someter dichas representaciones “desacopladas” a una determinada relación representacional o actitud proposicional (“creer que”, “fingir que”); y, 3) interpretar las representaciones desacopladas para producir acciones (Rivière et al., 1994).

Tal y como informa Villar (2003), la capacidad que permite comprender tanto las creencias como el juego de ficción es, según Leslie, de naturaleza metarrepresentacional. Es decir, no se refiere a la comprensión de la relación entre un objeto o fenómeno y su representación, sino a generar una representación de esa relación, a crear una metarrepresentación. Por ejemplo, cuando se atribuyen creencias, no se trata únicamente de comprender proposiciones que expresan algo sobre el mundo (“Ha salido el sol”), sino más bien de comprender proposiciones que

¹⁰ El primero en referirse al término “suspensión” fue Gregory Bateson (1991), posteriormente, Alan Leslie (1987, 1989, 1994) profundiza en el estudio de dicho mecanismo. Suspende, dejar algo sin efecto, es lo que ocurre cuando, por ejemplo, el padre juega con el bebé como si lo agarrara o cuando se señala algo como intentando agarrarlo, aunque no se concrete la acción final. Al suspender se permite construir la diferencia entre intención y acción, creando contratos implícitos, borrando las fronteras de la literalidad. Es un dispositivo natural, que utilizamos toda la vida.

enuncian algo sobre una proposición (una proposición que se halla en la mente de otro individuo) que enuncia algo sobre el mundo ("Ruth cree que ha salido el sol").

Desde esta óptica, Leslie (1994) establece una diferenciación entre representaciones transparentes y representaciones opacas. Las representaciones transparentes o primarias son representaciones del mundo. Las representaciones opacas o secundarias son metarrepresentaciones o representaciones de representaciones. A este respecto, Astington (1997) expone que Leslie utiliza el prefijo "meta" para sugerir su carácter recursivo, es decir, para explicar que son representaciones secundarias de representaciones primarias.

En consonancia con Laborde (2009), las representaciones transparentes o primarias permiten deducir las propiedades de verdad y de existencia de los enunciados. Sin embargo, en las representaciones opacas o secundarias existen términos que quitan al enunciado su valor de verdad y de existencia. Por ejemplo, en "Hoy es domingo", yo puedo deducir la verdad o falsedad del enunciado. Pero si introducimos un término de estado mental, un término opaco, "Roberto cree que hoy es domingo", ya no podemos decir si la cláusula es verdadera o falsa, por tanto, se trata de una representación opaca.

Es decir, las metarrepresentaciones suspenden las relaciones de referencia, verdad y existencia que son propias de las representaciones primarias. Esta suspensión es posible gracias al proceso que Leslie llama desacoplamiento o desdoblamiento (*decoupling*), proceso fundamental del módulo ToMM, a través del cual una representación primaria se transforma en una secundaria (Villar, 2003).

De acuerdo con Leslie (1994), la estructura de las metarrepresentaciones o "M-representaciones" es una estructura de tres términos entre un agente, una relación informativa y una expresión entrecomillada. Tanto en el caso de las creencias ("Ángel cree que ha cerrado la

puerta con llave”) como en el caso del juego de ficción (un niño que juega a ser un indio, toma una percha por un arco y computa “yo finjo que la percha es un arco”) se halla una estructura de tres elementos: Un agente, “Ángel” y “yo”, respectivamente; una relación informativa del agente, “creer” y “fingir”; y una expresión desacoplada, “ha cerrado la puerta con llave” y “la percha es un arco”. Leslie asegura que tanto en la interpretación o producción de los enunciados mentalistas como cuando el niño juega o interpreta el juego en otros, se ponen en marcha los mismos enunciados, se computa una estructura similar (Rivière et al., 1994).

Tal y como sugieren Leslie y Thaiss (1992), una metarrepresentación “describe a un determinado agente como manteniendo una actitud concreta respecto a (la verdad de) una situación imaginaria específica relativa a un aspecto de la realidad específico” (p.231).

Josef Perner (1994) coincide con Leslie en que la capacidad de los niños de 2 años de realizar juegos de ficción es una manifestación de su habilidad para crear representaciones secundarias, “suspendidas” o “desacopladas” de la realidad. Sin embargo, no cree que estas representaciones deban considerarse metarrepresentaciones. La ficción de los niños pequeños demuestra que pueden crear situaciones imaginarias y “hacer como si” el mundo fuera de cierta manera. Pero, según Perner, ser capaz de comprender que algo puede ser otra cosa (tomar una escoba por un caballo) no implica la comprensión de que algo pueda ser utilizado para representar otra cosa. Argumenta este autor que dado que los niños de 2 años son capaces de comprender la simulación cabría esperar que comprendieran además las representaciones, puesto que la simulación también implica dicha comprensión. Sin embargo, esto no es así, los niños comprenden las representaciones falsas alrededor de los 4 años, y es por esta razón por la que Perner considera que no debería hablarse de comprensión representacional hasta entonces (Astington, 1997).

Asimismo, tal y como indica Duero (2010), Perner tampoco está de acuerdo con el paralelismo que Leslie establece entre el juego simbólico y la atribución de creencias. Según Perner, el niño pequeño no es capaz de diferenciar entre creer una cosa y fingirla. Un niño puede tener una representación de la creencia falsa de otro, pero no puede representarse que tal creencia este siendo evaluada por aquél como verdadera. A este respecto, tanto Leslie (1994) como Fodor (1995) responden que si tal cosa fuera así, un niño de 3 años no podría diferenciar entre alguien que finge ser otra persona y alguien que realmente cree ser esa persona.

En consonancia con Belinchón (1995), dado que Leslie mantiene que el juego simbólico y la actividad mentalista dependen del mismo mecanismo de ToMM, para explicar el desfase temporal existente entre las primeras manifestaciones del juego de ficción (18 meses) y la posesión de una ToM (la resolución de las tareas de FC en situaciones experimentales a los 4 años), este autor propone un nuevo mecanismo cognitivo independiente de aquél. Este nuevo dispositivo es el "Seleccionador de Procesos" (*Selection Processor*, SP), que empezaría a funcionar más tardíamente y que estaría especializado en la selección del input sobre el que ha de operar la inferencia (Leslie y Thaiss, 1992; Leslie, y Roth, 1993). En base a ello, Leslie afirma que los niños de 3 años fallan en las tareas de falsa creencia porque su SP no está todavía desarrollado del todo, hecho que se produciría alrededor de los 4 años.

Para entenderlo mejor, las tareas de FC demandan dos tipos de actividades. Una consiste en computar el aspecto metarrepresentacional de la creencia y, la otra, en seleccionar el contenido exacto de la creencia. De la primera tarea se encarga el mecanismo de ToMM y de la segunda, el SP, cuya función esencial es seleccionar un contenido para la creencia. Para que dicha selección sea la correcta, el SP debe descartar contenidos que aun siendo posibles sean incorrectos. Así, para resolver con éxito las tareas de FC, en primer lugar, el SP debe inhibir el

contenido de la creencia en la situación actual (p. ej., en la tarea de los “Smarties”, el contenido de la creencia en la situación actual es que en el interior de la caja hay lápices, que es lo que el sujeto experimental acaba de ver). Seguidamente, el SP debe seleccionar un contenido falso, que en dicha situación resulta ser correcto (p. ej., su amigo creerá que la caja contiene chocolatinas). Es decir, las tareas de FC implican una competencia conceptual y una capacidad de ejecución. Desde esta óptica se estima que los errores que cometen los niños menores de 4 años en las tareas de FC pueden deberse simplemente a que su SP todavía no ha madurado suficientemente, y no a una inmadurez en el mecanismo de ToMM, responsable de la capacidad de ToM (Villar, 2003).

De acuerdo con Rivière (2002a), la propuesta de Leslie refleja una excesiva huella “modular”. Rivière argumenta que asumir que la capacidad de mentalizar sea funcionalmente específica, probablemente de forma moderada, y que no se pueda reducir a capacidades generales, no implica aceptar que ésta sea un “módulo” tal y como lo entiende Fodor (1986). Es decir, como un sistema de procesamiento de información completamente impenetrable a la influencia de las informaciones que provienen de otros sistemas, innato, compulsivo y obligatorio, autónomo, encerrado en sí mismo y con una limitación y restrictiva especificidad de dominio. Consecuentemente, Rivière (2002a) explica que:

En sentido estricto ningún sistema de pensamiento puede ser así, porque el coste de la modularidad es el automatismo estricto y la inflexibilidad. La teoría de la mente es un subsistema de pensamiento especializado en la codificación, inferencia, interpretación, predicción y explicación de las conductas de miembros de la propia especie, ante todo, y de otras conductas de otros organismos (e incluso, de fenómenos

naturales) de forma derivada y frecuentemente impropia. Si es un subsistema de pensamiento, no puede ser estrictamente modular (p.226).

Por su parte, Karmiloff-Smith (1994) defiende la hipótesis de que la ToM no tiene por qué ser un módulo genéticamente determinado y encapsulado, que se pone en marcha por maduración cerebral, tal y como defiende Leslie. Karmiloff-Smith no descarta la idea de que existan ciertas predisposiciones determinadas de manera genética, pero reconoce el papel determinante que la influencia epigenética (Abbagnano, 1963b, p.417)¹¹ del ambiente sociocultural cumple en el desarrollo de la ToM. Además, sostiene que aunque los cálculos de la ToM puedan ser de dominio específico, no significa que necesariamente constituyan un módulo en sentido fodoriano estricto, aunque sí podría darse un proceso de modularización progresiva.

2.2.2.3. El modelo de lectura de la mente de Baron-Cohen.

Dentro de la posición modularista, Baron-Cohen (1998) establece una diferenciación entre una psicología intuitiva y una física intuitiva. Para él, la ToM, también conocida como "psicología intuitiva", es la principal vía que tenemos las personas para dar sentido a las acciones. Es decir, Baron-Cohen entiende la psicología intuitiva o atribución de estados mentales como el medio que utilizamos automáticamente las personas para comprender y predecir el comportamiento de los demás y dar sentido a las interacciones sociales. Sin embargo, tal y como señala este autor, la cognición no sólo incluye una psicología intuitiva sino también una física intuitiva, que permite el conocimiento del mundo físico (objetos, hechos y relaciones).

¹¹Epígenes: Teoría según la cual los órganos de un ser vivo no están preformados en el óvulo o en el embrión, sino que se originan *ex novo* de una materia indiferenciada.

En este sentido, Baron-Cohen opina que Leslie (2002), cuando plantea que la arquitectura mental del niño está compuesta por dos módulos independientes -el mecanismo para la teoría de la mente (ToMM) y el mecanismo para la teoría de los cuerpos (ToBY)-, está asumiendo la diferenciación entre psicología intuitiva y física intuitiva.

El modelo de lectura mental de Baron-Cohen (Baron-Cohen, 1995b, 2005; Baron-Cohen, Golan, Chakrabarti y Belmonte, 2008) parte de la teoría modular de Leslie, que trata de explicar el mecanismo de la Teoría de la Mente (ToMM) (Leslie, 1987, 2002). Sin embargo, Baron-Cohen (1995b) introduce algunos cambios y añade al módulo de ToMM, tres nuevos mecanismos que madurarían antes en el proceso evolutivo.

Baron-Cohen (1995b) define el mecanismo de ToMM como "un sistema para inferir el rango completo de estados mentales a partir de la conducta, es decir, para emplear una `teoría de la mente'" (p.51). Para Baron-Cohen (1995b), una ToM incluye varios mecanismos. Uno de ellos nos permite comprender la conducta en términos de deseos e intenciones. Otro nos hace capaces de realizar una lectura ocular en términos de estados mentales perceptivos. Un tercer mecanismo posibilita el hecho de que podamos compartir estados mentales acerca de un objeto. Y, por último, la ToM incluye además una cuarta estructura, el mecanismo de ToMM. Esta última estructura es la vía que utilizamos las personas para representar el conjunto de estados mentales epistémicos (tales como simular, creer, conocer, pensar, imaginar, soñar, adivinar, engañar) y relacionar todos los estados mentales (volitivos, perceptivos y epistémicos) con las acciones y, de este modo, poder desarrollar una ToM sólida y eficaz, que nos permita predecir la conducta tanto propia como ajena.

De acuerdo con Baron-Cohen (1995b), la ToM, la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a los otros para interpretar y predecir la conducta en términos de estados mentales,

es fruto de la evolución por selección natural. Es decir, nuestros ancestros, a lo largo del proceso evolutivo, desarrollaron ciertas habilidades para enfrentar aquellos problemas que el contexto y sus congéneres les planteaban en el dominio de lo social. En esta línea, el modelo de Baron-Cohen postula que la ToM se desarrolla, ontogenéticamente, a partir de la maduración secuencial y progresiva de varios mecanismos neurocognitivos innatos, especializados en el dominio de la cognición social.

Entre los mecanismos propuestos por Baron-Cohen (1995b) (Figura 11), uno de ellos permite detectar la intención de la otra persona. Se trata del “Detector de Intencionalidad” (*Intentionality Detector*, ID), que lleva al niño a interpretar el movimiento autopropulsado o animado en términos de estados mentales primigenios de deseo y establecimiento de objetivos.

Otro de los mecanismos regula la capacidad de inferir a partir de la mirada hacia dónde se dirige la atención de una persona. Es el “Detector de Dirección de la Mirada” (*Eye Direction Detector*, EDD), que conduce al niño a mirar a las caras y especialmente a los ojos, a fijarse en el punto hacia el que está mirando otra persona.

Asimismo, Baron-Cohen propone la destreza de ser consciente de que otros prestan atención a las mismas cosas que nosotros. Capacidad que estaría controlada por el “Mecanismo de Atención Compartida” (*Shared Attention Mechanism*, SAM), que dirige al niño a comprobar si él y otra persona están prestando atención al mismo suceso u objeto.

Y, finalmente, el “Mecanismo de Teoría de la Mente” (*Theory of Mind Mechanism*, ToMM), que le permite al niño pensar sobre los estados mentales de otra persona (sus creencias, pensamientos, deseos, percepciones, emociones, conocimientos).

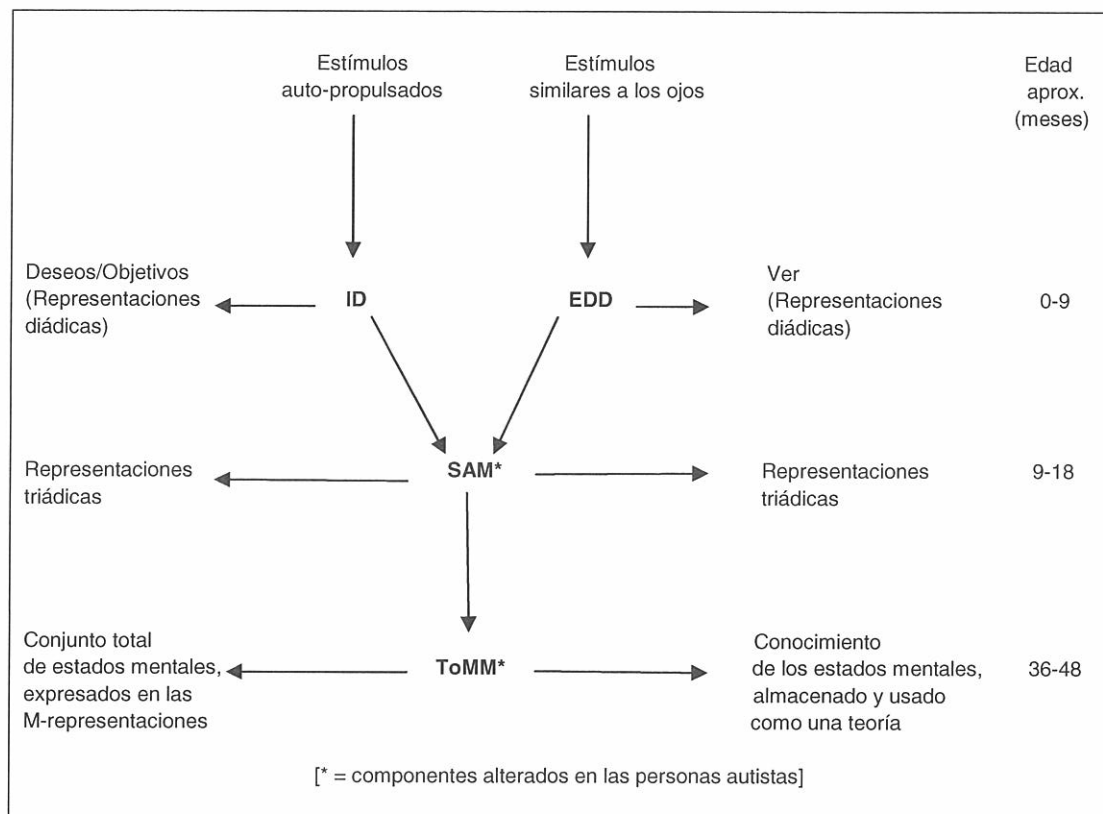


Figura 11: Componentes del Sistema de Lectura de la Mente (Baron-Cohen y Ring, 1994, p.185).

Estos cuatro mecanismos estarían presentes y funcionando eficazmente en torno a los 4 años de edad, en el caso de niños normales. Todos ellos constituyen un sistema computacional que reconoce y procesa información de tipo social, y que se concibe como parte de lo que Brothers (1990a) llama “cerebro social” (Baron-Cohen, 1994).

Posteriormente, Baron-Cohen (Baron-Cohen, 2005; Baron-Cohen et al., 2008) realiza una revisión del modelo y desarrolla un modelo explicativo sobre el desarrollo de la ToM y la empatía (Figura 12). Desde el punto de vista de este autor, estos cuatro mecanismos de lectura mental forman parte de lo que se conoce por empatía, es decir, constituirían el lado “cognitivo”

de la empatía. Sin embargo, la empatía es mucho más amplia puesto que también posee una parte afectiva, el sistema que responde a los sentimientos ajenos.

De esta manera, Baron-Cohen añade dos nuevos módulos: El “Detector de Emociones” (*Emotion Detector*, TED), que es un mecanismo neurocognitivo encargado de detectar las emociones básicas (Ekman y Friesen, 1969) y el “Sistema Empatizador” (*Empathizing SyStem*, TESS), que permitiría al niño identificar los estados emocionales del otro y responder adecuadamente a los mismos.

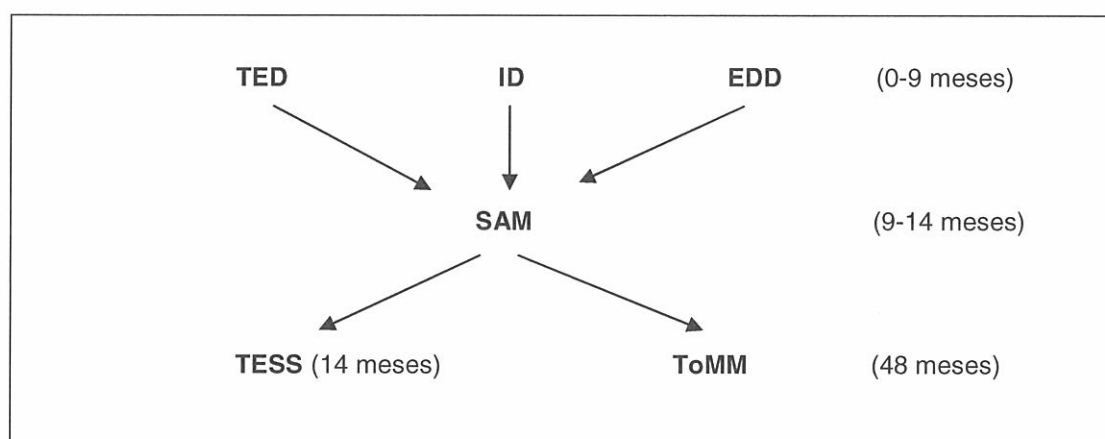


Figura 12: Modelo explicativo de desarrollo de la ToM y la empatía (Baron-Cohen, 2005, p.472).

Baron-Cohen (Baron-Cohen, 2005; Baron-Cohen et al., 2008) defiende que el uso adecuado de una ToM requiere de todos estos mecanismos. El bebé cuando nace dispone de un conjunto de mecanismos incorporados, innatos, que posteriormente, y tras su maduración, le permitirán comprender su propia mente y la ajena. Así, este autor explica que el “Detector de Intencionalidad” (ID), el “Detector de Dirección de la Mirada” (EDD) y el “Detector de

Emociones” (TED) maduran antes de los 9 meses y son los responsables de las representaciones diádicas de estados mentales, incluidos los estados mentales emocionales.

Entre los 9 y 14 meses, tiene lugar la maduración del “Mecanismo de Atención Compartida” (SAM). Este mecanismo puede recibir el input de cualquiera de los tres submódulos ya madurados (ID, EDD y TED) y permite al infante tener representaciones triádicas de estados mentales perceptuales, volitivos y emocionales. A partir de los 14 meses, empieza a entrar en funcionamiento el “Sistema Empatizador” (TESS). Y entre los 2 y 4 años, terminaría de madurar el “Mecanismo de Teoría de la Mente” (ToMM), que permitirá al niño predecir las acciones propias y ajenas en términos de estados mentales.

Desde la óptica de Rivière (2002d), el modelo de Baron-Cohen sostiene que no es necesario que el bebé entre en contacto con las demás personas para que se desarrollen todas esas destrezas, por lo que la interacción social tendría un carácter activante, en lugar de formante. Por otro lado, Tomasello (2007) informa que las habilidades de detección de la intención, de atención compartida y de seguimiento de la mirada aparecen en sincronía y correlativamente entre los 9 y 12 meses, lo cual no encaja con la interpretación de la maduración de los módulos propuesta por Baron-Cohen.

Tal y como hemos explicado en este apartado, la perspectiva modularista postula que la ToM es un “sistema computacional esencialmente innato y modular” (Goldman, 2006, p.96). Sin embargo, Goldman manifiesta su desacuerdo con dicha afirmación a partir de dos rasgos esenciales con los que Fodor (1986) caracteriza a los sistemas modulares: la especificidad de dominio y el encapsulamiento informativo. En relación al primero de ellos, Goldman (2006) considera que no se puede afirmar que la capacidad de ToM sea de dominio específico, ya que, por ejemplo, cuando actúa la imaginación son muchos los fenómenos cognitivos involucrados en

ella. Si cogiésemos todos los objetos intencionales de cada uno de esos fenómenos y creáramos un dominio, éste sería completamente heterogéneo. Es decir, no constituiría un dominio unificado, que es, al fin y al cabo, lo que la modularidad postula. Respecto al encapsulamiento informativo, Goldman indica que el mecanismo de ToMM vulnera dicho rasgo. El mecanismo de ToMM utiliza un conocimiento primario del mundo físico para realizar inferencias en la atribución mental, particularmente cuando se trata de atribuir estados de simulación o fingimiento. Dicho conocimiento primario sobre el mundo físico estaría localizado en algún lugar del sistema central. Por tanto, y dado que el módulo de ToMM tiene que acceder a dicho conocimiento para comprender la mente, incumple el criterio del encapsulamiento informativo.

Por su parte, Gopnik y Wellman (2002, pp.47-48) no creen que se deban llamar teorías a estructuras cognitivas inmodificables y modulares. Aun así, reconocen que las representaciones que generan esas estructuras sí se pueden considerar, en algunos sentidos, similares a las inferencias o representaciones teóricas. Los módulos, al igual que las teorías, incluyen reglas y entidades abstractas que sólo se relacionan con la experiencia de un modo indirecto. Asimismo, los módulos permiten realizar predicciones que van más allá de la experiencia y no sólo permiten sino que obligan al sujeto a representar la evidencia de una manera particular, configurando así un proceso que se podría considerar interpretativo. Sin embargo, en las explicaciones modulares, los inputs de las representaciones no se relacionan con las interpretaciones mismas debido a sus propiedades lógicas o inferenciales, sino a hechos puramente biológicos. Las representaciones modulares no llevan a predicciones que se gesten a partir de algún conjunto de generalizaciones inductivas o deductivas, sino simplemente porque están diseñadas por la evolución para llegar a esos resultados.

De acuerdo con Villar (2003), la principal diferencia entre teoricistas y modularistas es la interacción entre la experiencia y la estructura conceptual de la mente encargada de interpretarla. Los teoricistas afirman que la experiencia puede modificar y hacer evolucionar esas estructuras mentales. Sin embargo, para los defensores de la postura modular, la única influencia de la experiencia en dicha estructura es como activante de su procesamiento. Por otra parte, este autor subraya que los teóricos “de la teoría” sostienen que el desarrollo de esas estructuras conceptuales no es incompatible con la existencia de un determinado conocimiento innato. Así, por ejemplo, Gopnik y Wellman (2002) defienden la existencia de determinadas formas nucleares básicas, de cierto conocimiento de partida, que sí podría ser innato pero que se reconstruiría a medida que el niño lo utiliza para interpretar la experiencia.

De cualquier forma, y a modo de síntesis, el enfoque modularista sugiere que un módulo panhumano de la “Teoría de la Mente” da soporte a la psicología intuitiva o de sentido común que los seres humanos desarrollamos. Aunque las personas de distintas culturas desarrollan su capacidad de ToM de forma diferente, el mecanismo computacional que guía el desarrollo de este tipo de nociones sería el mismo y daría origen a muchas representaciones semejantes. En este sentido, esta perspectiva asume que los seres humanos llegamos al mundo con una tendencia a organizar la comprensión de la conducta humana en términos de creencias, deseos y otras entidades mentales (Cosmides y Tooby, 2002). No obstante, parece ser que la corriente modularista está cambiando y que su fuerza hegemónica inicial se va desvaneciendo. Probablemente, al menos dentro de la Psicología del Desarrollo Cognitivo, está inclinándose por un constructivismo que reconozca ciertas restricciones innatas de partida del desarrollo (Ruiz-Danegger, 2009).

Las diferentes propuestas teóricas sobre la capacidad de atribución de estados mentales a uno mismo y a los otros, expuestas a lo largo de todo este capítulo, permiten reflejar las divergencias existentes en torno al tema. El distanciamiento no sólo se da a nivel de los dos grandes paradigmas explicativos de la ToM (el socializador y el cognitivo-computacional), sino también entre las distintas perspectivas que configuran cada uno de ellos así como entre los diferentes autores que defienden una misma perspectiva. Sin embargo, todos ellos comparten la idea de una naturaleza innata de las habilidades mentalistas. Es decir, no reconocen el papel que determinados elementos del contexto social y cultural pueden tener en la construcción de estas destrezas. En su lugar, explican el desarrollo del razonamiento sobre estados mentales en base a procesos puramente individuales e internos (Carmioli, 2012).

Este planteamiento nos conduce al cuarto y último debate sobre la ToM, sugerido por Laborde (2009): "innatismo versus desarrollismo". Por un lado, la vertiente innatista postula que la "Teoría de la Mente" está especificada en el código genético. Tal afirmación se basa en las precoces capacidades que muestran los bebés para interactuar de un modo particular con las personas y para distinguirlas de los objetos del mundo físico. Es decir, los bebés, desde muy pronto, parecen estar dotados de ciertos conocimientos sobre el mundo de las personas (Martí, 1997). Y, por el otro, los defensores del desarrollismo destacan el importante papel que los distintos elementos contextuales desempeñan en el desarrollo de las destrezas mentalistas (Carmioli, 2012). Desde esta perspectiva, por ejemplo, Dunn (Dunn, 1991; Dunn et al., 1991) sostiene que las interacciones que mantienen los niños pequeños con sus figuras de crianza son de vital importancia en el desarrollo de la capacidad de ToM.

Por su parte, Fonagy y sus colaboradores explican el desarrollo de la ToM infantil a partir del apego de los padres (Fonagy, 1999; Fonagy, Gergely, Jurist y Target, 2004). Fonagy (1999),

quien para referirse a la “Teoría de la Mente” prefiere utilizar expresiones tales como “capacidad de mentalizar” o “función reflexiva”, informa que los hallazgos encontrados en sus investigaciones sugieren que la función reflexiva de los padres, o su capacidad para observar la mente de los niños, favorece la comprensión general que éstos tienen de las mentes a través del apego seguro. Un cuidador reflexivo aumenta la posibilidad de apego seguro del niño, el cual, a su vez, facilita el desarrollo de la capacidad de mentalización. Es decir, una relación de apego seguro proporciona un contexto también seguro para que el niño analice la mente del cuidador y, de ese modo, incremente su conocimiento acerca de las mentes.

Otros autores, como Perner et al. (1994), apuntan a la presencia y el número de hermanos como factor determinante en el desarrollo de la capacidad de atribución de estados. Estos investigadores observaron que los niños de familias numerosas y, en especial, los hermanos menores, tienen mayor probabilidad de resolver con éxito las tareas de FC que aquellos otros que tienen menos hermanos. A este respecto, Astington (1997) señala que el hecho de que los niños que experimentan más interacción social con hermanos comprendan la creencia falsa antes que los otros puede sostener el enfoque de la enculturación. Es decir, puede ser que la comprensión precoz de la creencia falsa por parte de los niños no se deba tanto a la experiencia de las interacciones sociales con sus hermanos, sino más bien a las explicaciones dadas por los padres sobre dichas interacciones.

En esta línea, Liverta-Sempio y Marchetti (1997) subrayan el importante papel que la cultura cumple en el desarrollo de la ToM. La cultura sirve de transmisora de los conceptos mentales, a través de los cuales las personas explicamos las acciones y los pensamientos humanos. Desde esta óptica, Montgomery (1997) explica que la comprensión de la mente propia y ajena es un proceso embebido en la adquisición de las reglas que rigen el uso de expresiones lingüísticas

acerca de la mente. Estas reglas que gobiernan el lenguaje de referencia mental son enteramente externas, es decir, se acuerdan públicamente. En este sentido, la adquisición del significado de los términos mentales debe ser un asunto de verificación pública y no de introspección o acceso directo en primera persona de singular a la experiencia interna. Por tanto, el desarrollo de la ToM es un proceso de construcción colaborativo entre padres e hijos.

En relación a este debate, Enesco y Delval (2006) exponen que:

Aceptando que el problema de cómo se desarrolla la mente sigue abierto, insistimos en la necesidad de explicaciones del desarrollo que sean plausibles psicológica y biológicamente, un requisito que, desde nuestro punto de vista, cumplen mejor los modelos actuales constructivistas que los innatistas (p.249).

De todos modos, y de acuerdo con Laborde (2009), los partidarios del innatismo no son radicales, ya que cuando se refieren a esta cuestión utilizan la expresión "de base innata", lo cual permite deducir que existe un acuerdo generalizado acerca de que la ToM, aun estando especificada genéticamente, sufre un proceso evolutivo. Como comprobación empírica de esta cuestión se pueden citar el hecho de que este desarrollo no se dé en niños con autismo (Baron-Cohen et al., 1985) y la progresión ontogénica de la ToM (Lecannelier, 2004). Además, tal y como apunta Lecannelier (2004), aunque se acepte unánimemente que el desarrollo de la ToM culmina a los 4 años, la existencia de diferencias individuales y la especialización de este mecanismo en la adolescencia y adultez (Fonagy et al., 2004) permiten suponer que el proceso es mucho más complicado de lo que se creía.

En base a todo esto, Laborde (2009) formula la hipótesis de que la "Teoría de la Mente" es una capacidad que se desarrolla y complejiza a lo largo de la vida.

Como finalización de este capítulo, y en línea con Astington (1997), es posible que cada uno de los planteamientos teóricos sobre la ToM (enculturación, innatismo, simulación, desarrollo de teorías, desarrollo de dominios o desarrollo general) proporcione parte de la respuesta sobre cómo se construye dicha capacidad. El hecho de que los niños normales desarrollen una ToM de forma natural no excluye la posibilidad de que otros procesos intervengan en dicha construcción. La formación de teorías, bien por parte de los niños bien por parte de los científicos, se produce dentro de una cultura concreta en base a la cual se adquiere el conocimiento. Las estructuras o capacidades innatas deben estar ahí desde el principio para proporcionar un estado de partida que se transforme después en experiencia. El desarrollo de teorías implica determinadas capacidades de procesamiento, tales como la memoria. Igualmente, no puede haber explicaciones teóricas sin una experiencia que explicar y esta experiencia incluiría datos introspectivos. Desde esta perspectiva, se podría concluir que cabe la posibilidad de que todos y cada uno de estos procesos intervengan en la construcción de la capacidad que nos permite comprender la mente propia y ajena.

2.3. Síntesis.

A lo largo de este segundo capítulo hemos ofrecido una visión de los dos grandes paradigmas de investigación surgidos en torno a la “Teoría de la Mente”: el paradigma socializador o “intuitivo” y el paradigma cognitivo-computacional o de “cognición fría” (Rivière et al., 1994). Asimismo, hemos hecho alusión a cuatro grandes debates gestados en torno a la ToM (Laborde, 2009).

El paradigma socializador, basado en la "intuición" (Trevvarthen, 1986; Johnson, 1989; Goldman, 1992; Harris, 1992a; Hobson, 1995; Gordon, 1996), sostiene que la comprensión de los estados mentales propios y ajenos está mediado por procesos afectivos y emocionales. Por su parte, el paradigma cognitivo-computacional, basado en la "cognición fría" (Leslie, 1994; Perner, 1994; Baron-Cohen, 1995b; Wellman, 1995; Gopnik y Meltzoff, 1999), afirma que dicho conocimiento es fruto de procesos inferenciales y cognitivos.

Esta discrepancia entre ambos paradigmas plantea el debate sobre ToM: "racionalidad versus emotividad" (Laborde, 2009). Es decir, entre las propuestas que defienden que en el desarrollo de la ToM están involucrados componentes afectivos y emocionales y aquéllas que postulan que el desarrollo de dicha capacidad sólo requiere de factores cognitivos (lógica, razón). En este sentido, estudios recientes en Neurociencia han podido constatar que en el cerebro existe una influencia mutua entre los centros cerebrales emocionales y cognitivos (Ciompi, 2007). Por tanto, es posible suponer que el desarrollo de la capacidad de ToM requiera de la intervención tanto de componentes cognitivos como emocionales (Laborde, 2009).

Las propuestas socializadoras aseguran que los seres humanos poseemos un acceso directo e intuitivo a nuestros propios estados mentales, que nos permite conocer la mente de los otros a través de mecanismos mediados por el afecto, la empatía y la simulación. Dentro de este paradigma se pueden diferenciar tres líneas de pensamiento. Por un lado, la teoría intuitiva de Johnson (1989), que defiende que el primer conocimiento de la mente y de la conducta humana es "intuitivo". Dichas intuiciones o elaboraciones primarias sobre la mente se basan en el acceso directo y privilegiado de la primera persona a los propios estados mentales. Por otro, las teorías basadas en el afecto y la intersubjetividad (Trevvarthen, 1986; Hobson, 1995), que proponen los afectos y las emociones como vías primarias de acceso intersubjetivo. Es decir, los afectos y las

emociones constituirían las primeras vías de acceso a la mente de los otros. Y, finalmente, las teorías simulacionistas (Goldman, 1992; Harris, 1992a; Gordon, 1996), que consideran que lo fundamental en la atribución de estados mentales es la capacidad que poseemos las personas de simularnos o imaginarnos a nosotros mismos en la situación en la que se encuentra la persona cuya conducta se quiere interpretar o predecir.

Las propuestas cognitivo-computacionales conciben la ToM como una teoría, con sus leyes y principios, que funciona de manera similar a como lo hacen las teorías científicas. Este paradigma aglutina dos corrientes teóricas: la teoría "de la teoría" y la modularista. La perspectiva teorcionista (Perner, 1994; Wellman, 1995; Gopnik y Meltzoff, 1999), para explicar el proceso de comprensión y anticipación de la conducta humana, apela a un cuerpo teórico de conocimiento, constituido por leyes y axiomas, que se adquiere mediante procesos de teorización. Por su parte, la corriente modularista (Fodor, 1986; Leslie, 1994; Baron-Cohen, 1995b) concibe la ToM como un sistema modular de naturaleza innata, dedicado exclusivamente a trabajar con estados mentales, cuyo desarrollo se produce a través de un proceso de maduración biológica genéticamente determinado.

Estas dos diferentes ópticas acerca de la naturaleza y desarrollo de la ToM nos sitúa en otro de los debates gestados en el campo de la ToM: "capacidad general versus específica" (Laborde, 2009). Los defensores del modularismo postulan que las habilidades mentalistas no sólo son innatas sino que además se aplican a un módulo de dominio específico (el psicológico) y, por tanto, no tienen nada que ver con la inteligencia general. Sin embargo, los teorcionistas explican el desarrollo de la capacidad de ToM en base a una capacidad general, la inteligencia.

Este debate sobre si la ToM depende de una capacidad general o específica parece no estar resuelto todavía. Todos los indicios parecen apuntar a que en el proceso de desarrollo de las

destrezas mentalistas participan mecanismos tanto de carácter específico como general (Martí, 1997; Laborde, 2009).

A su vez, los teoricistas sostienen que la capacidad de atribución de estados mentales requiere, por parte de la persona que atribuye, un cúmulo de información. Sin embargo, los simulacionistas consideran que no es necesaria ninguna información previa, puesto que la inferencia de estados mentales se produce a través de la proyección de experiencias internas. Esta divergencia entre simulacionistas y teoricistas define otro de los debates surgidos en torno a la ToM, “nivel informacional necesario” que plantea dos cuestiones: por un lado, nivel informacional necesario o nulo y, por el otro, en caso de ser necesario un cúmulo de información, de qué cantidad se trata. Laborde (2009), basándose en distintas investigaciones (Dunn et al., 1991; Meins et al., 2002; Tirapu-Ustároz et al., 2007), sugiere que la comprensión de la mente implica un cúmulo de información y que éste varía en función del nivel de complejidad de la destreza mentalista de que se trate.

Todas las perspectivas sobre ToM expuestas en este capítulo, a pesar de sus discrepancias, coinciden en un aspecto, el carácter innato de las habilidades mentalistas. Es decir, dichas corrientes teóricas explican el desarrollo de la ToM a partir de procesos exclusivamente individuales e internos, dejando de lado el papel que distintos factores sociales y culturales pueden tener en el desarrollo de dicha capacidad.

Esta circunstancia nos lleva a otro de los debates existentes sobre la ToM: “innatismo versus desarrollismo” (Laborde, 2009). Una polémica que se gesta entre las propuestas innatistas, que postulan que la “Teoría de la Mente” viene determinada en nuestro código genético, y las propuestas desarrollistas (Dunn, 1991; Perner et al., 1994; Liverta-Sempio y Marchetti, 1997; Fonagy, 1999), que subrayan el papel fundamental que diferentes elementos contextuales

(interacciones niño-figuras de crianza, presencia y número de hermanos, cultura, apego de los padres) tienen en el desarrollo de la capacidad de ToM. Respecto a este tema, Laborde (2009) explica que las corrientes innatistas no son radicales, puesto que cuando se refieren a esa cuestión utilizan la expresión "de base innata". Este hecho permite deducir que dichas propuestas admiten que la ToM, aun estando determinada genéticamente, es fruto de un proceso evolutivo. Además, existen estudios que avalan la especialización del mecanismo de ToM durante la adolescencia y la edad adulta (Fonagy et al., 2004). Por tanto, es plausible suponer que la capacidad de ToM se desarrolla y complejiza a lo largo de la vida.

Por último, tal y como plantea Astington (1997), con el que nosotros, por nuestra parte, estamos de acuerdo, es posible que todos y cada uno de los procesos formulados desde las distintas corrientes teóricas sobre ToM (desarrollo de teorías, simulación o imaginación, innatismo, desarrollo general o desarrollo de dominios, enculturación) tengan un papel en el desarrollo de la capacidad que nos permite comprender y predecir la conducta de las personas a partir de la atribución de estados mentales.

*Marco conceptual del
constructo “Inteligencia Emocional”*

Capítulo 3

Capítulo 3

Marco conceptual del constructo “Inteligencia Emocional”

Muchas de las decisiones que tomamos las personas o de las acciones que realizamos tienen lugar de forma repentina o instantánea, es decir, sin premeditación alguna. La explicación de esto se halla en nuestro cerebro primitivo o emocional (sistema límbico), del que posteriormente, a lo largo de nuestra trayectoria evolutiva, surgiría el cerebro racional o pensante, también conocido como corteza cerebral, neocorteza o neocórtex (Martínez y Aparicio, 1999).

La corteza cerebral es un manto de tejido nervioso de unos tres milímetros de grosor que cubre los hemisferios cerebrales. Así como los hemisferios cerebrales se ocupan del control de las funciones básicas del cuerpo (p. ej., el movimiento muscular, la percepción), el neocórtex, parte pensante del cerebro, se encarga de dar sentido a todo lo que hacemos y percibimos. Por su parte, el sistema límbico, situado en la zona media del cerebro, entre los dos hemisferios cerebrales, está considerado como la parte emocional del cerebro y su principal tarea es regular las emociones y los impulsos. El sistema límbico está formado por una serie de estructuras, entre las que se encuentran: el tálamo, que envía mensajes al neocórtex; el hipocampo, donde se produce el aprendizaje emocional y se guardan los recuerdos emocionales; y la amígdala, centro de control emocional del cerebro (Shapiro, 1997).

Recientes estudios neurocientíficos revelan que la actividad emocional se halla estrechamente vinculada a la actividad cognitiva. Investigadores como Ledoux y Damasio atestiguan que la corteza prefrontal del cerebro está muy ligada a aquellas funciones que son propias del Sistema Ejecutivo, esto es, la evaluación de las alternativas conductuales y el control del comportamiento. Cualquier lesión producida en esta zona, donde se ubican las funciones

ejecutivas y, en especial, las que generan el equilibrio emocional, origina comportamientos totalmente desadaptados (Zaccagnini, 2004).

También se ha demostrado que no siempre que se recibe información del entorno, ésta llega primero al cerebro racional, donde se interpreta y se toma una decisión, para ser enviada seguidamente a la amígdala, produciéndose así una respuesta emocional en el organismo. En determinadas circunstancias, especialmente aquellas en las que el individuo percibe la situación como peligrosa, parte de la información recibida llega directamente a la amígdala, es decir, sin pasar por la corteza cerebral, lo cual permite una respuesta mucho más rápida, aunque a veces no sea la más adecuada (Martínez y Aparicio, 1999).

Veamos de forma ejemplificada lo que ocurre en nuestro cerebro cuando éste recibe alguna información del exterior. Imaginemos que vamos caminando por un bosque y, de repente, oímos un crujido. El sonido percibido sigue diferentes trayectorias dentro de nuestro cerebro. Por una de ellas, el sonido llega directamente a la amígdala a través de la vía talámica. Por la otra, el sonido también llega hasta la amígdala desde el tálamo, pero antes pasa por el cerebro racional que lo interpreta. Así, por ejemplo, entiende el sonido percibido como el crujido de una rama al pisarla o como el sonido de una serpiente cascabel que mueve la cola. De las dos trayectorias referidas, la primera de ellas predispone al organismo a producir una respuesta inmediata, aunque ésta no sea la más eficaz. Sin embargo, a través de la segunda trayectoria, el neocórtex se toma su tiempo analizando la situación, lo que permite evitar respuestas inadecuadas (LeDoux, 1999).

En otras palabras, desde el punto de vista de LeDoux, cuando se produce una emoción, ésta genera simultáneamente dos respuestas. Por un lado, origina una reacción automática en el organismo, una respuesta preestablecida y, por el otro, provoca una transmisión de la

información sobre el estímulo que provocó tal reacción hacia la corteza o cerebro pensante. De este modo, el neocórtex evalúa y reconsidera qué respuesta es la más adecuada en función de la situación, ofreciendo así la posibilidad de readaptar nuestra conducta (Pérez-González, 2001).

(...) afrontar una emoción es planear cognitivamente acciones voluntarias una vez que ya hemos tenido una reacción emocional provocada involuntariamente. La programación evolutiva es la que pone las emociones en marcha, pero después somos nosotros los que llevamos las riendas. Lo eficaces que seamos en esta tarea dependerá de nuestra disposición genética, de vivencias pasadas y de la creatividad cognitiva, por enumerar algunos de los numerosos factores que intervienen en esta capacidad (LeDoux, 1999, p.198).

De acuerdo con LeDoux (1999), gracias a la amígdala y a sus conexiones de entrada y salida, el cerebro está programado para detectar las situaciones de peligro y producir respuestas eficaces que nos protejan. Así, aquellos individuos que puedan controlar esa primera reacción automática para reajustarla a la situación, es decir, que sean capaces de controlar las emociones voluntariamente, dispondrán de una mayor ventaja. Una ventaja que depende de la conexión entre el cerebro emocional y el cerebro racional y que, tal y como sugiere LeDoux (1995), tiene lugar en la amígdala.

El neurocientífico Antonio Damasio (1996) también ha aportado datos concluyentes que respaldan la idea de la interconexión entre cognición y emoción. Según Damasio, cuando tenemos que tomar una decisión, son los sentimientos y las emociones los que nos guían hacia la opción más acertada. Esto no quiere decir que sean nuestras emociones y sentimientos quienes

deciden por nosotros o que no seamos seres racionales sino que emociones y sentimientos son indispensables para pensar racionalmente.

Este autor propone la hipótesis del marcador somático, un mecanismo neuropsicológico que acompaña al proceso racional de la mente. El marcador somático funciona como una señal de alarma automática, que permite orientar nuestra atención hacia las consecuencias negativas de una determinada acción o toma de decisión, pudiendo llegar a provocar el rechazo de dicha opción. Como argumento a sus planteamientos, expone diversos casos de pacientes neurológicos que presentan déficits en la experimentación de sentimientos debido a lesiones cerebrales. Así, habla del famoso caso del siglo XIX, Phineas Gage, que tuvo un terrible accidente laboral que le dañó la región prefrontal ventromedial y del caso de uno de sus pacientes, al que llama "Elliot", cuya lesión cerebral fue causada por un tumor. Después de sus respectivos percances, estos dos sujetos mantenían intacta la atención, la memoria, la inteligencia y el lenguaje. Sin embargo, presentaban una combinación de defectos en la toma de decisiones, emociones y sentimientos. Es decir, carecían del mecanismo automático del marcador somático, que es esencial para el comportamiento racional. Además, Damasio también muestra el caso de otro paciente suyo con lesión prefrontal ventromediana. Este sujeto acudió a su consulta un frío día de invierno, en el que las malas condiciones meteorológicas hacían de la conducción un peligro. La ausencia del marcador somático hizo que este individuo condujera con calma y seguridad y no se dejara llevar por el pánico. Sin embargo, la ausencia de este mecanismo, dependiendo de las circunstancias, puede ser una ventaja o puede ser un inconveniente. Tanto es así, que ese mismo día, este individuo, al terminar la consulta y tener que fijar una fecha para la siguiente cita, fue incapaz de tomar una decisión tan simple como esa. Tuvo que ser el propio Damasio quien decidiera por él, una decisión que fue aceptada por el paciente sin ningún tipo de objeción (Damasio, 1996).

Científicamente se reconoce que la corteza prefrontal ventromedial, región del cerebro situada justo encima de los ojos, tiene que ver con el razonamiento sobre las demás personas. Dicha zona, junto con otras de los lóbulos prefrontales y el sistema límbico (centro de las emociones y sentimientos), prevé las consecuencias de cualquier acción o toma de decisión y selecciona la conducta apropiada en función del contexto (Pinker, 2003). Por tanto, parece plausible sostener que se requiere de una perfecta comunicación entre el cerebro emocional y el racional para desarrollar un comportamiento adecuado a las circunstancias. Es decir, para que nuestro pensamiento pueda elegir la mejor de las opciones que nos ofrece la razón se hace necesaria la intervención de la emoción (Martínez y Aparicio, 1999).

Todas estas investigaciones realizadas en el campo de la Neurociencia han avalado científicamente la idea que subyace en la conceptualización de “Inteligencia Emocional” (IE) (Mayer y Salovey, 1997, 2007) acerca de la interrelación entre el pensamiento y la emoción y, de alguna manera, han propiciado el estudio científico de la IE (Grewal y Salovey, 2006).

La “Inteligencia Emocional” fue propuesta por Salovey y Mayer (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990), planteando que algunos individuos disponen de una mayor capacidad para razonar sobre las emociones, utilizando dicho razonamiento para pensar más eficazmente (Lorenzo, 2012). En la definición inicial más popular, Salovey y Mayer (1990) describen la IE como “una subcategoría de la inteligencia social que incluye la habilidad para controlar las emociones y los sentimientos de uno mismo y de los otros, discriminar entre ellos y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (p.189). Y utilizan el término “Inteligencia Emocional” por analogía con la Inteligencia tradicional (CI). Es decir, si la Inteligencia tradicional se refiere a la capacidad para utilizar las destrezas cognitivas (memoria, razonamiento, estrategias de solución de problemas) en la resolución de tareas

intelectuales, la IE se entiende como algo similar, pero referido a las destrezas necesarias para utilizar los componentes del proceso emocional (Zaccagnini, 2004).

En 1997, Mayer y Salovey redefinen aquella primera concepción teórica, poniendo mayor énfasis en los aspectos cognitivos y conceptualizan la IE como una habilidad mental, que es definida como “la habilidad para percibir emociones; para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional, y para de forma reflexiva regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual” (Mayer y Salovey, 2007, p.27).

Según estos autores, en dicha definición subyace la idea de la interrelación entre inteligencia y emoción, puesto que las emociones nos ayudan a pensar de forma inteligente y cada uno de nosotros piensa inteligentemente sobre las emociones. Años más tarde, Mayer y Salovey, junto con Caruso, siguen definiendo la IE, desde un enfoque cognitivo, como la capacidad de procesar eficazmente la información emocional, que incluye las habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones (Mayer et al., 2000a).

Paradójicamente, aunque Salovey y Mayer propusieron el concepto de “Inteligencia Emocional” en 1990, la IE no se popularizó hasta el año 1995, tras la aparición de la afamada obra de Daniel Goleman (2009), titulada “Inteligencia Emocional”, que trajo consigo la rápida expansión del concepto de IE. Este hecho fue debido, principalmente, a su amplia divulgación en todo tipo de medios (científicos y no científicos) y al interés social y científico que despertó sobre los procesos emocionales (Mestre, Comunian y Comunian, 2007). En su obra, Goleman (2009) define la IE como:

(...) la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las

gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último -pero no, por ello, menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (p.75).

De acuerdo con Goleman (2009), la “Inteligencia Emocional”, según en qué situaciones, puede llegar a tener incluso más peso que la Inteligencia Cognitiva para alcanzar el éxito en la vida. Shapiro (1997) comparte esta idea con Goleman y añade que la diferencia fundamental entre ambas inteligencias es que la IE tiene mayor carga ambiental que genética.

Junto a la creciente popularidad del concepto de IE y al aumento del interés por su estudio dentro de la comunidad científica fueron apareciendo diferentes definiciones de IE. Así, Gardner (1995), desde su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), describe la IE como el potencial psicobiológico que posee un individuo para tratar la información social o emocional que recoge de su entorno a través de su relación con otras personas.

Desde una perspectiva que adapta la IE al mundo laboral, Cooper y Sawaf (1997) explican que la “Inteligencia Emocional” no sólo consiste en tener emociones, sino también en aprender a reconocerlas y valorarlas en uno mismo y en los otros, saber reaccionar eficazmente ante ellas, aplicando toda la información que procede de las emociones en nuestra vida cotidiana. Estos autores entienden la IE como “la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia” (Cooper y Sawaf, 1997, p.18).

También desde el ámbito laboral, Weisinger (2001) interpreta la IE como “el uso inteligente de las emociones: de forma *intencional*, hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros, utilizándolas con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar de manera que mejoren nuestros resultados” (p.17).

Zaccagnini (2004), a partir de la idea de que la IE se puede mejorar a lo largo del ciclo vital, propone una serie de actividades para lograr tal fin. Según este autor, la idea de IE se refiere a “la posibilidad de desarrollar las habilidades o destrezas necesarias para manejar y modificar la ‘información emocional’ de manera positiva y psicológicamente constructiva. Es decir, aprender a utilizarla para influir y mejorar la eficacia de nuestro comportamiento” (Zaccagnini, 2004, p.92).

Por su parte, Bar-On (2000) incluye en su propuesta de IE, además de factores emocionales, componentes sociales, y la define como “un conjunto multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas, que influyen en nuestra capacidad general para enfrentar activa y eficazmente las demandas y presiones diarias” (p.385).

Tal y como se puede apreciar, todas estas definiciones tienen un denominador común, la idea de prestar atención a la información procedente de las emociones y de utilizar dicha información de manera productiva. Teniendo en cuenta todo esto, la “Inteligencia Emocional” bien podría definirse como la capacidad que posee cada individuo de valerse de sus propias emociones para afrontar de la mejor manera posible las distintas circunstancias de la vida.

3.1. Antecedentes históricos de la “Inteligencia Emocional”.

Ya en la Grecia clásica, los griegos distinguían dos tipos de inteligencia, “nous” y “metis”. El término “nous” era utilizado para referirse a un tipo de inteligencia entendida como la capacidad de organizar un mundo abstracto, estático e impersonal de relaciones invariantes. El otro término, “metis”, estaba más relacionado con los contextos interpersonales y prácticos, e implicaba cierto grado de relación con los otros. En este sentido, el pensamiento occidental ha

demostrado tener, de forma sistemática, una mayor inclinación hacia la primera de estas dos conceptualizaciones (Rivière y Núñez, 1996). Es decir, hacia la “inteligencia racional, medida como ‘cociente de inteligencia’ y expresada en términos de habilidades intelectuales” (García-Vega y García-Vega Redondo, 2003, p.137).

Esta forma de entender la inteligencia nos sitúa a finales del siglo XIX, concretamente en la figura de Galton. Galton fue pionero en el estudio de las diferencias individuales en la capacidad mental. Guiado por la evolución, y especialmente por la variación, se interesó por aquellos factores que hacen a las personas diferentes. Estaba convencido de que las diferencias individuales más relevantes (morales, intelectuales y caracteriales) son características innatas, es decir, debidas a factores hereditarios.

En 1980, el psicólogo estadounidense James McKeen Cattell creó la primera batería de tests para evaluar la inteligencia de las personas (Molero, Saiz y Esteban, 1998). Sin embargo, quien es reconocido mundialmente como el “padre” de los primeros tests de inteligencia es Alfred Binet (Foschi y Cicciola, 2006).

En 1905, Binet ideó un test para evaluar la inteligencia, con el propósito de detectar a aquellos estudiantes que requerían de algún tipo de ayuda especial para alcanzar los objetivos académicos. La escala original de Binet fue revisada y nuevamente publicada en diversas ocasiones. En 1908 y 1911 fue modificada en colaboración con Theodore Simon. En 1916, Terman introdujo el término Cociente Intelectual (CI), que fue incorporado al test de Stanford-Binet, sufriendo así una nueva modificación. A día de hoy, esta escala es utilizada en todo el mundo como escala de Terman-Merrill (Cabrera y López, 2007).

En la actualidad, los tests más utilizados en la evaluación de la inteligencia son las Escalas de Inteligencia de Wechsler, el WAIS-III para adultos (Wechsler, 1999) y el WISC-R para niños

(Wechsler, 1993), así como la Batería de Evaluación de Kaufman (K-ABC), estimada para niños (Kaufman, y Kaufman, 1997).

David Wechsler ideó el WAIS original al considerar que la aplicación de la escala de Stanford-Binet en población adulta presentaba una serie de problemas, concretamente tres. Por un lado, las tareas del test habían sido diseñadas para niños y, por tanto, a los adultos les parecían infantiles. Por otro, las normas de edad mental de la prueba no eran aplicables a los adultos. Y, finalmente, el hecho de que la escala de Stanford-Binet enfatizara las habilidades verbales, cuando en realidad, para Wechsler, la inteligencia adulta estaría relacionada sobre todo con la capacidad para manejar el entorno, más que con la capacidad de solucionar problemas verbales o abstractos (Latorre, 2006).

La Batería de Evaluación de Kaufman evalúa la inteligencia de niños en un rango de edad similar a la escala de Wechsler para niños (de 2½ a 12½ años). Una diferencia importante respecto al WISC-R es que el K-ABC no se centra tanto en los logros académicos o conocimientos; es decir, se interesa más por los procesos que el niño realiza a la hora de resolver un problema que por la solución (Sierra, 2009).

El trabajo de Binet desencadenó una fuerte polémica en torno a si la inteligencia dependía de un único factor general o de muchos factores específicos. Los partidarios de una inteligencia general o factor "g" (Spearman, 1955; Terman, 1975) defendían la existencia de un único factor estructural, que intervenía en la ejecución de todas las pruebas utilizadas para medir la inteligencia. Contrariamente, los partidarios de una teoría de la inteligencia más pluralista (Thurstone, 1938; Guilford, 1977) sostenían que la inteligencia general podía entenderse como un gran número de dimensiones estructurales independientes (reflejos, hábitos, asociaciones

aprendidas), de tal manera que la ejecución de una tarea implicaría la intervención de muchas de esas dimensiones (Molero et al., 1998).

En consonancia con Sternberg (1996), el punto de vista más ampliamente aceptado hoy en día, aunque no existe un acuerdo unánime, es probablemente el que se conoce como jerárquico. Desde esta perspectiva se entiende que las capacidades pueden estar dispuestas en una jerarquía con una capacidad general al principio y con sucesivas capacidades cada vez más específicas en niveles más bajos de la jerarquía. Tal y como apunta el propio autor, "actualmente el peso de la evidencia dice que la inteligencia es multidimensional, y que el rango total de estas dimensiones está parcialmente representado por una única capacidad general" (Sternberg, 1996, p.96).

Por tanto, parece admitirse como lo más plausible que existe una capacidad general que nos permite resolver una amplia y diversa gama de problemas. Sin embargo, es obvio que dicha capacidad no es válida para todas las situaciones y tipos de problemas. Existen determinados ámbitos de la actividad humana en los que para una actuación eficaz se requiere mucho más de la intervención de esas otras capacidades específicas que de la capacidad general (Pérez-González, 2001).

Por su parte, Sternberg (1996) considera que independientemente del modo en que se conciba la inteligencia, ésta es sólo una condición de los seres humanos, una condición que permite cierto tipo de logros. Los tests de inteligencia pueden medir determinadas capacidades cognitivas pero nunca podrán medir la dignidad humana.

Desde la óptica de Marina (1994), definir la inteligencia humana como la capacidad de recibir información, elaborarla y producir respuestas eficaces, la convierte en un mecanismo formal, aséptico y deshumanizado. No se puede reducir la inteligencia a la capacidad de operar con determinada información sin tener en cuenta la conducta real del sujeto, porque la inteligencia es

sobre todo “la aptitud para organizar los comportamientos, descubrir valores, inventar proyectos, mantenerlos, ser capaz de liberarse del determinismo de la situación, solucionar problemas, plantearlos” (Marina, 1994, p.16).

3.1.1. La inteligencia social de Thorndike.

Dentro de la propia tradición psicométrica, en la que se fraguó e implantó el concepto de inteligencia como un fenómeno unitario o general, hubo quienes subdividieron ésta en varias dimensiones (Gómez y Núñez, 1998). Uno de esos autores fue Edward L. Thorndike, quien basándose en los hechos de la vida cotidiana observó que “un hombre no tiene una determinada cantidad de un solo tipo de inteligencia, sino diferentes cantidades de distintas inteligencias” (Thorndike, 1920, p.228).

En 1920, Thorndike publicó un artículo bajo el título de “Intelligence and its uses”, en el que propuso la existencia de tres tipos de inteligencia. La inteligencia mecánica, definida como la habilidad para entender y manejar objetos concretos (un coche, una tormenta, un cuchillo). La inteligencia abstracta, entendida como la habilidad para entender y manejar ideas y símbolos (palabras, números, fórmulas físicas o químicas). Y la inteligencia social, que define como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, chicos y chicas, para actuar sabiamente en las relaciones humanas” (*Loc. cit.*).

Esta forma de entender la inteligencia social supone un nexo de unión de la capacidad mental (comprender) y de la habilidad social (dirigir) con una capacidad adaptativa o socialmente deseable (actuar sabiamente en las relaciones humanas) (Mestre y Guil, 2003). Dicha conceptualización de inteligencia social, propuesta por Thorndike, va a ejercer una gran

influencia en el concepto de IE desarrollado por Salovey y Mayer (1990) y, por tanto, puede considerarse un claro precursor de la “Inteligencia Emocional” (Mestre, Guil, Carreras y Braza, 2000; Mestre y Guil, 2003).

3.1.2. Las inteligencias múltiples de Gardner.

Las investigaciones realizadas por Howard Gardner llevan a este autor a tener una visión más amplia del concepto de inteligencia y a reconocer que un buen expediente académico no garantiza el éxito en la vida. Todos conocemos a gente que es brillante a nivel académico y, sin embargo, tiene dificultades para manejarse en otros ámbitos de su vida. Por el contrario, hay personas que con menos capacidad intelectual, triunfan en su vida personal o laboral. Así pues, lograr el éxito en cualquier faceta humana implica ser inteligente, pero en cada una de esas facetas utilizamos un tipo concreto de inteligencia (Consultora y Gamarra, 2010).

Gardner (1995), al igual que Thorndike, defiende la idea de que no existe una única inteligencia sino que son muchas e independientes. Esta idea surge como consecuencia de diversos estudios realizados por este autor. Gardner examinó a sujetos que habían sufrido lesiones cerebrales en áreas concretas de la corteza cerebral, pudiendo observar que aunque habían perdido algunas capacidades intelectuales, otras continuaban intactas. También estudió a sujetos con el “Síndrome de Savant”, personas que teniendo una inteligencia general baja, poseen una extraordinaria capacidad en otras facetas, tales como la pintura, la música o el cálculo aritmético (Mestre y Guil, 2003).

A raíz de estas investigaciones, Gardner (1995), frente a las visiones unidimensionales de la mente humana, aboga por una visión pluralista del intelecto puesto que reconoce muchas facetas

distintas de la cognición, al asumir que las personas tienen diferentes potenciales y estilos cognitivos. Desde esta perspectiva, Gardner desarrolla, en 1983, su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) y propone, inicialmente, siete tipos de inteligencia relativamente independientes: la Lógico-matemática, la Lingüística, la Espacial, la Musical, la Cinestésico-corporal, la Interpersonal y la Intrapersonal (Gardner, 1995).

Latorre (2006), en una revisión sobre la concepción de la inteligencia desde la óptica de la Psicología, ofrece la siguiente descripción de cada una de estas siete inteligencias:

La Inteligencia Lógico-matemática implica la capacidad para utilizar eficazmente los números y para razonar de manera adecuada a través del pensamiento lógico. Por lo general, ésta es la inteligencia que se pone en marcha cuando trabajamos con conceptos abstractos o argumentaciones complejas.

La Inteligencia Lingüística se refiere a la capacidad para el lenguaje hablado y escrito, la habilidad para aprender idiomas, transmitir ideas y conseguir metas mediante la capacidad lingüística. También incluye la habilidad de utilizar el lenguaje de forma eficaz, para expresarse retórica o poéticamente.

La Inteligencia Espacial describe la capacidad de pensar en tres dimensiones. Nos permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.

La Inteligencia Musical es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Asimismo, incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre.

La Inteligencia Cinestésico-corporal implica la capacidad de utilizar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, así como la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Además, comprende habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad,

fuerza y velocidad. También incluye la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes.

La Inteligencia Interpersonal es la capacidad de comprender a los otros e interactuar con ellos eficazmente. Implica la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos, las posturas y la habilidad de responder.

La Inteligencia Intrapersonal se refiere a la capacidad de construir una percepción precisa sobre uno mismo y de organizar y dirigir la vida propia. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

Cada una de estas capacidades es considerada como una inteligencia porque a lo largo de su proceso de desarrollo en todas ellas se advierten etapas y rupturas bien definidas. Además, tales capacidades se pueden observar de forma aislada en poblaciones particulares extremas, como jóvenes prodigios o autistas. Y, también, se ha demostrado científicamente que cada una tiene una localización concreta en una zona específica del cerebro (Cermeño, 2007).

Gardner utiliza el término "múltiples" con la idea de resaltar el número desconocido de capacidades que posee el ser humano. Desde la inteligencia musical, pasando por la cinestésico-corporal, hasta la inteligencia aplicada al conocimiento de uno mismo, todas ellas son capacidades que no han sido tenidas en cuenta en el estudio tradicional de la inteligencia (Molero et al., 1998). A lo largo de los años, Gardner ha ido agregando nuevos tipos de inteligencia a las anteriores, modificando de este modo su teoría de las IM (Trujillo y Rivas, 2005). Así, ha incluido la inteligencia naturalista, entendida como la capacidad de reconocer y categorizar las distintas especies de fauna y flora del entorno natural, y la inteligencia existencial, definida como la capacidad de reflexión sobre cuestiones fundamentales de la existencia humana (Larivée, 2010).

De todas las inteligencias ofrecidas por Gardner, nos interesan principalmente la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal, puesto que ambas han contribuido al surgimiento del concepto de “Inteligencia Emocional”, propuesto por Salovey y Mayer en 1990 (Molero et al., 1998).

Mayer y Salovey (1993) definen la “Inteligencia Emocional” como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los otros, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (p.433), y estiman que dicho concepto aúna, de alguna manera, la dos inteligencias personales de Gardner. Es decir, al hablar de la comprensión y manejo de las emociones de los demás se estaría haciendo alusión a la Inteligencia Interpersonal y cuando se trata de interpretar y ajustar las emociones propias, estaríamos refiriéndonos a la Inteligencia Intrapersonal.

Gardner (1995), acerca de la Inteligencia Interpersonal, señala que:

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

Tal y como propone el propio Gardner, la Inteligencia Interpersonal se refiere a la capacidad para comprender a los otros, sus motivaciones y sus formas de trabajar, para poder trabajar con ellos de manera cooperativa. Respecto a la Inteligencia Intrapersonal, explica que ésta se basa en:

(...) el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1995, p.42).

La Inteligencia Intrapersonal, según Gardner, es una capacidad correlativa a la Inteligencia Interpersonal pero orientada hacia el interior de la persona. Se trata de “la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida” (Gardner, 1995, p.27).

De acuerdo con Mestre y Guil (2003), en las dos inteligencias personales de Gardner subyace la idea del valor adaptativo de la inteligencia para resolver los problemas de la vida cotidiana. Por tanto, parece plausible admitir que los conceptos de Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal subyacen en la conceptualización de IE (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1993), entendida como la capacidad de comprender y ajustar las emociones tanto en uno mismo como en los otros y valerse de dicha información para adecuar el pensamiento y la conducta a las exigencias del entorno.

3.1.3. El concepto de inteligencia exitosa de Sternberg.

El concepto de “Inteligencia Exitosa” es otro de los fenómenos que ha contribuido al desarrollo del concepto de “Inteligencia Emocional” (Extremera, 2003). Sternberg, coincidiendo con Thorndike y Gardner, parte del supuesto de que la inteligencia no constituye una única capacidad sino más bien una variedad de capacidades que interactúan entre sí (Peña, 2004).

Desde el punto de vista de Sternberg (1997), lo que se pone de manifiesto cuando se aplica un test de CI o cualquier otro tipo de prueba similar es un tipo de inteligencia que él denomina “inerte” y que constituye una pequeña parte de un espectro intelectual mucho más amplio y complejo. Este autor señala que existen personas que no sacando buenas calificaciones en la escuela, fuera de ella saben pensar de forma extraordinaria, es decir, dan muestras de poseer una inteligencia “exitosa”.

Poseer inteligencia “exitosa” implica “pensar bien de tres maneras diferentes: analítica, creativa y prácticamente” (Sternberg, 1997, p.131). Dicho de otro modo, la inteligencia exitosa articula tres grandes fenómenos de la inteligencia humana (inteligencia creativa, inteligencia analítica e inteligencia práctica) y es la habilidad para alcanzar el éxito en función de los estándares personales, dentro de un contexto sociocultural (Stemler, Grigorenko, Jarvin y Sternberg, 2006).

La inteligencia creativa es la capacidad para generar soluciones novedosas y poco convencionales a los problemas que surgen en la vida diaria. La inteligencia analítica se refiere a la capacidad para razonar y pensar de forma lógica y abstracta. Y la inteligencia práctica es la capacidad para aplicar el conocimiento a la solución de problemas de la vida, o lo que es lo mismo, la capacidad para seleccionar, modelar y adaptarse a las condiciones del entorno en función de la experiencia (Sternberg y Prieto, 2007).

El individuo con inteligencia práctica se caracteriza por poseer cierta facilidad para adquirir y utilizar el conocimiento tácito (Sternberg, 1997). Es decir, el conocimiento que adquirimos a través de la experiencia, generalmente sin ser conscientes de ello (Lopes y Salovey, 2004).

La adquisición y el uso de este conocimiento tácito parece ser esencial para el funcionamiento competente en la vida cotidiana. Así, mientras que el estudiante académicamente inteligente se

caracteriza por adquirir con cierta facilidad el conocimiento académico, la característica principal del estudiante con una alta inteligencia práctica es la fácil adquisición y utilización del conocimiento tácito (Sternberg y Prieto, 2007).

Aunque Sternberg (1997) admite que la inteligencia aumenta, sin embargo, considera que lo que verdaderamente aumenta a medida que envejecemos es la inteligencia práctica, no la académica (inteligencia “inerte”), la cual probablemente disminuye. Miranda (2001) define la inteligencia práctica como “el saber cómo relacionarse consigo mismo, el saber cómo relacionarse con los demás y el saber cómo relacionarse con las tareas” (p.573).

En consonancia con Extremera (2003), la inteligencia práctica entendida como “las habilidades necesarias para aplicar el uso de la inteligencia en el contexto del mundo real” (p.15) es el aspecto de la inteligencia “exitosa” más relacionado con la “Inteligencia Emocional”. La IE, al igual que la inteligencia práctica, se perfecciona con la edad y la experiencia e implica, entre otras aptitudes, la habilidad de manejar situaciones interpersonales de la vida real, por tanto, las similitudes entre ambos conceptos son indiscutibles.

3.2. Creación del constructo “Inteligencia Emocional” (Salovey y Mayer, 1990).

El concepto de “Inteligencia Emocional” fue desarrollado por Salovey y Mayer (1990), para tratar de explicar por qué unas personas manejan sus emociones mejor que otras; sin embargo, el uso del término no es una idea original de ellos. Dicha expresión fue utilizada por primera vez por Barbara Leuner (1966), aunque esta autora no especifica a qué se refiere concretamente con el uso de este término. Otro testimonio del uso de la expresión “Inteligencia Emocional” se puede encontrar en una disertación no publicada de Payne (1986). Este autor utiliza la

terminología “Inteligencia Emocional” para referirse a la estructura teórica que hay que desarrollar con el fin de potenciar el crecimiento emocional de las personas, una faceta humana apenas trabajada en la sociedad occidental del siglo XX debido a la situación de desprestigio de las emociones (Mestre et al., 2007).

A principios de los años 90, a través de la publicación de dos trabajos (Mayer et al., 1990; Salovey y Mayer, 1990), el concepto de “Inteligencia Emocional” se introduce en el campo de la Psicología (Mestre, Guil, Brackett y Salovey, 2008).

En uno de estos artículos, la IE se define como:

(...) un tipo de procesamiento de la información emocional que implica la apreciación exacta de las emociones de uno mismo y de los otros, la expresión apropiada de la emoción y la regulación adaptativa de la emoción de tal manera que permita mejorar la vida (Mayer et al., 1990, p.772).

En el otro trabajo, quizás más popular, Salovey y Mayer (1990) presentan la “Inteligencia Emocional” como “una clase de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones y los sentimientos propios y ajenos, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (p.189).

Salovey y Mayer desarrollaron su modelo original de IE a partir de las ideas sugeridas por Thorndike en la década de los veinte y que, posteriormente, fueron continuadas por autores como Gardner (1995) o Sternberg (1997). Para estos investigadores, alcanzar el éxito en la vida no depende única y exclusivamente de factores cognitivos, es necesario también poseer ciertas habilidades emocionales, afectivas, personales y sociales. Así, frente a un concepto restringido

de inteligencia abstracto-académica, abogan por una visión mucho más amplia que abarca diversos y diferentes tipos de inteligencia (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b).

Desde esta perspectiva, Salovey y Mayer (1990) proponen un concepto de IE que incluye una serie de procesos mentales conceptualmente relacionados, que implican el procesamiento de la información emocional: 1) evaluación y expresión de emociones propias y ajenas; 2) regulación de las emociones de uno mismo y de los otros; y, 3) uso de las emociones de manera adaptativa. Según estos autores, aunque tales procesos son comunes a todas las personas, sin embargo, se observan diferencias individuales en cuanto a competencia emocional. Este supuesto va a ser el eje de su trabajo, tratar de explicar por qué algunos individuos parecen ser más competentes que otros a nivel emocional (Mestre et al., 2000).

Las teorías de Salovey y Mayer también se basaron en el modelo de las IM de Gardner, concretamente en las Inteligencias Interpersonal e Intrapersonal, propuestas por este autor (Trujillo y Rivas, 2005). La Inteligencia Interpersonal se entiende como la capacidad para comprender a las otras personas y la Inteligencia Intrapersonal como la capacidad de formarse un modelo veraz de uno mismo. Tanto Gardner como Salovey y Mayer reconocen que las dos inteligencias personales son comparables a la Inteligencia Emocional, puesto que todas ellas tiene que ver con el conocimiento, conciencia y control de los sentimientos de uno mismo y de los otros (Valadez, Pérez y Beltrán, 2010). Sin embargo, así como Gardner analiza las dos formas de inteligencia personal desde la óptica puramente cognitiva del sentimiento, Salovey y Mayer subrayan el importante papel que los sentimientos tienen en la vida de las personas y aglutinan estas dos inteligencias bajo el epígrafe de “Inteligencia Emocional” (Martínez y Aparicio, 1999).

Salovey y Mayer (1990) desarrollaron su concepto de IE en cinco habilidades específicas (Molero et al., 1998), que Martín y Boeck (2002) formulan de la siguiente manera en su libro “EQ: Qué es la Inteligencia Emocional”:

- 1) Reconocer las propias emociones: Ser capaz de apreciar y etiquetar las propias emociones es el fundamento básico de la IE, sobre esta habilidad se sustentan todas las demás cualidades emocionales.
- 2) Saber manejar las propias emociones: Sólo nosotros mismos podemos reconducir las reacciones emocionales primarias adaptándolas a cada situación de forma efectiva.
- 3) Utilizar todo el potencial existente: El CI no lo es todo, cualidades como la perseverancia, la autoconfianza, el sobreponerse, la tolerancia a la frustración, son aspectos fundamentales para lograr el éxito en la vida.
- 4) Saber ponerse en el lugar del otro: La empatía con los demás nos permite sintonizar con los deseos, sentimientos y pensamientos de las personas de nuestro entorno.
- 5) Crear relaciones sociales: Siempre que interactuamos con alguien ponemos en juego nuestra habilidad para la competencia social. Ello exige, entre otros aspectos, reconocer y manejar eficazmente las emociones de nuestro interlocutor.

No obstante, todo este trabajo inicial de Salovey y Mayer acerca del constructo IE no tuvo ninguna transcendencia ni notoriedad, quizás porque todavía no se habían dado, dentro de la sociedad estadounidense, el cúmulo de circunstancias que posteriormente contribuirían a la difusión del concepto, despertando así el interés por el tema de la “Inteligencia Emocional”.

3.3. Expansión del concepto de “Inteligencia Emocional”.

Aunque el concepto de “Inteligencia Emocional” fue propuesto en 1990, por Salovey y Mayer, sin embargo, pasó inadvertido durante cinco años, al igual que otros trabajos sobre IE (Mayer y Salovey, 1993, 1995) realizados por estos mismos autores a lo largo de este período (Mestre et al., 2007). Es en 1995, con la publicación del libro “Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman (2009), cuando el concepto de IE se da a conocer a la opinión pública. En él, Goleman aborda las importantes contribuciones de la IE tanto para la sociedad como para el individuo. El tema despertó tal interés en la sociedad que la revista “Time” le dedicó un significativo artículo (Gibbs, 1995), apareciendo incluso el término en la portada (“The EQ factor”) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001a).

De acuerdo con Epstein (1998), la popularidad y aceptación social del término IE estuvo promovida esencialmente por tres factores. Por un lado, el cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) durante todo el siglo XX, puesto que había sido el indicador más utilizado para la selección de individuos. Por otro, el rechazo por parte de la sociedad hacia aquellas personas que poseen un alto nivel intelectual pero que carecen de habilidades sociales y emocionales. Y, finalmente, el mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los tests de CI, que raramente predicen el éxito que los alumnos tendrán en los demás ámbitos de su vida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c).

Probablemente, Goleman escribió su libro influenciado por la polémica mediática que se había generado en EE.UU. acerca de la inteligencia, tras la aparición del trabajo “The Bell Curve” (1994) del psicólogo Richard Herrnstein y del sociólogo Charles Murray (Mestre y Guil, 2003). La idea básica que Herrnstein y Murray (1994) intentan transmitir en este texto es que las

sociedades modernas altamente tecnificadas se están estratificando en función de la inteligencia y no del estatus socio-económico de origen. Las diferencias en inteligencia están generando una división social entre quienes tienen altas capacidades cognitivas y aquéllos que poseen una pobre capacidad intelectual (Colom y Andrés-Pueyo, 1999).

La respuesta a este trabajo no tardó en llegar. Algunos autores, como Hunt (1995) y Sternberg (1997), enseguida manifestaron su opinión al respecto. Tanto Sternberg como Hunt consideran que el CI no es un factor determinante para el buen desempeño académico o laboral. Existen datos que demuestran que otros factores tales como la automotivación, el equilibrio emocional, la perseverancia, la salud, entre otros, son fundamentales para ello (Mestre y Guil, 2003).

En esta línea, Sternberg (1996) explica que la razón de esas diferencias no es otra que la propia vía establecida en EE.UU. para acceder a los estudios o a las ocupaciones de prestigio. Los estadounidenses, para poder tener acceso a ello, deben obtener una buena nota en diferentes tests cognitivos (el SAT o el ACT para el acceso a la universidad, el GMAT para la facultad de empresariales, el MCAT para la de medicina). De esta manera, aquellos individuos que no son capaces de superar estas pruebas, es casi imposible que puedan acceder a empleos de prestigio. Sin embargo, lo que miden los tests de inteligencia no es exactamente lo que permite el éxito en el mundo real y el éxito académico. Probablemente, para tener éxito en su trabajo, un cirujano o un ingeniero competentes necesitan un CI superior al de un obrero de la construcción. Pero el CI por sí solo no asegura tener éxito, ni tan siquiera en aquellos trabajos que requieren de una mayor capacidad intelectual, es necesario también disponer de ciertas habilidades emocionales, personales y sociales para poder gestionar eficazmente los contratiempos de la vida diaria.

Es en este ambiente de controversia, cuando sale a la luz, en 1995, el popular libro de Daniel Goleman (2009), en el que presenta la "Inteligencia Emocional" como el predictor determinante del éxito en la vida (Grewal y Salovey, 2006). Frente a la concepción de inteligencia como capacidad de procesamiento de la información para tomar decisiones y resolver problemas, que predice el rendimiento laboral y académico (Colom y Andrés-Pueyo, 1999), Goleman propone un concepto de inteligencia basado en un conjunto de competencias personales y sociales, vinculadas con la emoción (empatía, autoconciencia, perseverancia, asertividad), directamente relacionadas con el éxito en el mundo real, mucho más si cabe que el CI (Mestre y Guil, 2003).

Tal y como refieren Extremera y Fernández-Berrocal (2002a), lo que hizo Goleman fue equiparar en gran parte la "Inteligencia Emocional" con un buen comportamiento social, haciendo que la IE adquiriera un significado mucho más extenso en la mentalidad popular del que se había venido utilizando en la literatura científica.

En consonancia con Mestre et al. (2008), la publicación y amplia difusión del libro de Goleman (2009) trajo consigo dos efectos. Uno, de forma positiva, propició la divulgación del concepto de "Inteligencia Emocional". El otro, negativamente, llevó a la tergiversación del concepto de IE desarrollada por Salovey y Mayer (1990), dando lugar a una serie de consecuencias que todavía hoy se mantienen:

- 1) Críticas hacia el propio concepto, alegando que se trata de algo que ya existía a lo que se ha cambiado el nombre (Davies, Stankov y Roberts, 1998; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b).
- 2) Aparición de modelos de IE no basados en capacidades cognitivas, sino en rasgos de personalidad (Bar-On, 1997; Shapiro, 1997; Cooper y Sawaf, 1998; Goleman, 2002, 2009).

- 3) Utilización de la etiqueta “Inteligencia Emocional” para designar cualquier forma de definir la IE.
- 4) Uso de autoinformes para medir la IE, cuando ésta, al igual que cualquier capacidad cognitiva, debe ser estudiada y evaluada mediante tareas de ejecución cognitiva.
- 5) Se analizan y comparan en el mismo saco datos que proceden de trabajos basados en conceptos y medidas distintas, pero que hacen referencia a la IE.

Asimismo, la popularización del concepto de “Inteligencia Emocional” generó una importante industria en torno a libros, revistas, páginas web y cursos de entrenamiento para mejorar la IE, carentes de un marco teórico y científico, que ha distorsionado la imagen científica de la “Inteligencia Emocional” propuesta por Salovey y Mayer (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b; Grewal y Salovey, 2006).

3.4. Institucionalización de la “Inteligencia Emocional” (Mayer y Salovey, 1997).

La creciente popularidad del concepto de IE originó la aparición de una serie de modelos teóricos de IE, denominados modelos mixtos o modelos basados en rasgos de personalidad (Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Goleman, 2002, 2009), que nada tienen que ver con la idea inicial de IE planteada por Salovey y Mayer. Dichos modelos desarrollaron sus propias conceptualizaciones acerca de lo que significa ser emocionalmente inteligente, pero sin basarse en ningún apoyo científico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b). En este sentido, Mayer (1999) escribió en un artículo:

(...) se ha estirado el significado de inteligencia emocional. La inteligencia emocional ahora se define por los autores populares de docenas de formas distintas, habitualmente como una lista de características de personalidad tales como la “empatía, motivación, persistencia, calidez y habilidades sociales”. El Dr. Salovey, el Dr. Caruso y yo mismo nos referimos a estas definiciones como “modelos mixtos” porque son una mezcla de distintas partes de la personalidad. (...) Pero seamos honestos sobre estas listas. Contienen variables más allá del significado de los términos “emoción” o “inteligencia” o de lo que las personas sensatas podrían inferir a partir de la frase “inteligencia emocional” (p.50).

Y es que Salovey y Mayer proponen la IE como un tipo de inteligencia que se basa “en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009, p.91). Es decir, desde este modelo (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007), la IE se entiende como un conjunto de habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo, mientras que los modelos mixtos, en su definición de IE, mezclan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

Ante esta nueva situación, que genera cierta desvirtuación del concepto original de la IE, Mayer y Salovey (1997, 2007), basándose en sus ideas iniciales y considerando que sus primeras definiciones de IE sólo hablan de percibir y manejar emociones y que omiten todo lo relacionado con la idea de pensar sobre las emociones, formulan una nueva concepción de la IE como habilidad mental:

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 2007, p.32).

Así, Mayer y Salovey (1997, 2007) proponen un modelo jerárquico, conocido como el "Modelo de Cuatro Ramas" (Four Model Branches) (Valadez, Borges, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo, 2013), que concibe la IE como un conjunto de habilidades mentales o emocionales (Mayer y Salovey, 1997, 2007; Mayer et al., 1999), organizadas en cuatro ramas o niveles (Grewal y Salovey, 2006).

Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera (2001, p.1), en un estudio dirigido a explorar la interacción entre la IE y ciertas dimensiones culturales, describen así esas cuatro ramas o dominios (Figura 13):

- 1) La percepción, valoración y expresión de las emociones. Implica, por un lado, la identificación de las emociones propias y las de los demás y, por el otro, la capacidad de expresar adecuadamente los sentimientos de uno mismo y las necesidades correspondientes.
- 2) La emoción como facilitadora del pensamiento. Las emociones nos permiten atender a la información relevante, facilitan la toma de decisiones así como el cambio de perspectiva y, en ocasiones, determinan la forma en la que nos enfrentamos a los problemas.
- 3) La comprensión y análisis de las emociones. La capacidad de etiquetar las distintas emociones, entender las relaciones existentes entre las mismas y las diferentes situaciones

a las que obedecen, así como la comprensión de emociones complejas y de la transición de unos estados emocionales a otros.

- 4) La regulación de las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual. La habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como a los negativos como única vía para su entendimiento y la destreza para regular las emociones propias y las de los demás sin minimizarlas o extremarlas.

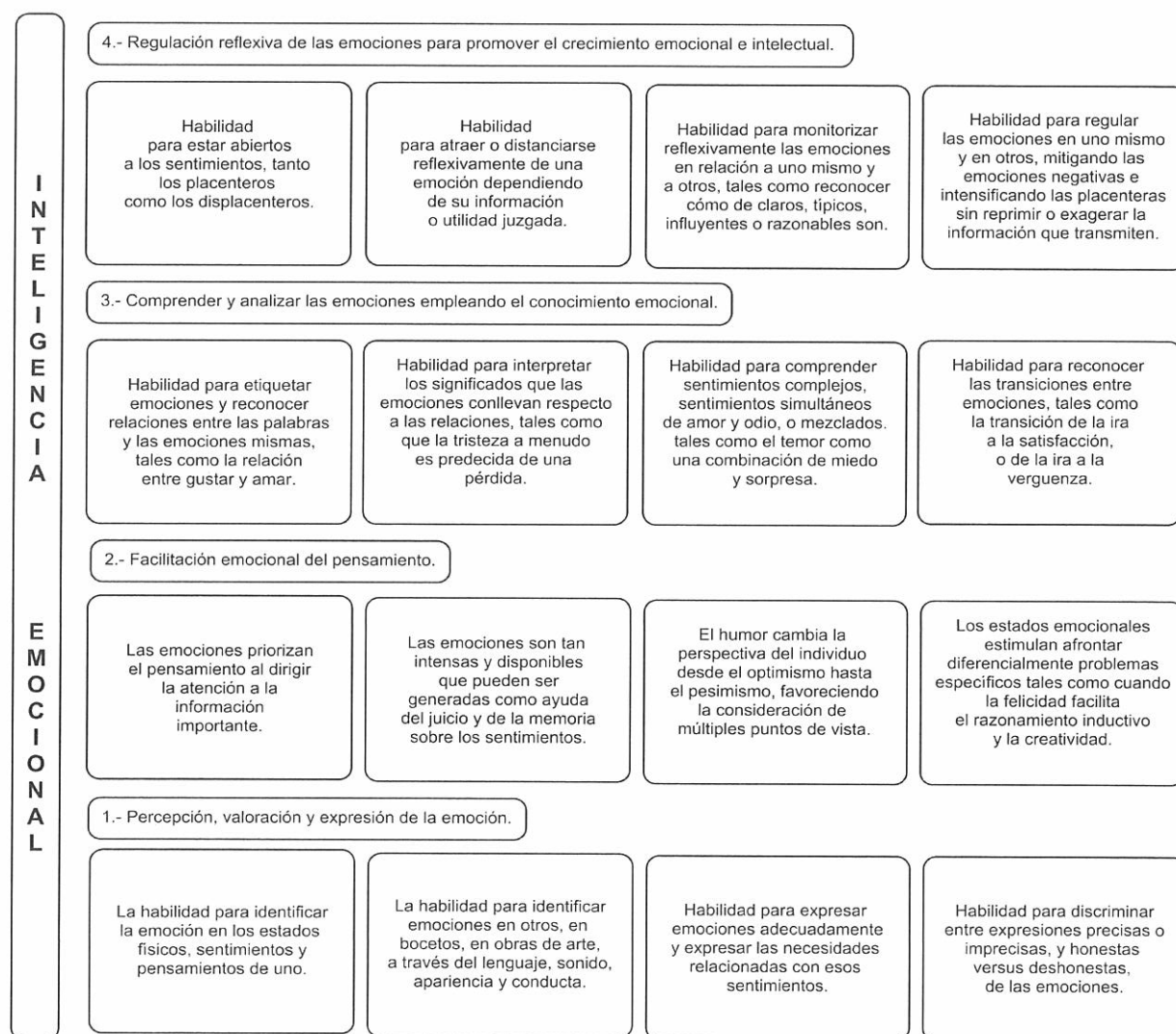


Figura 13: Modelo revisado de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 2007, p.3).

Estas habilidades, representadas en una estructura de cuatro ramas, siguen un orden escalonado de desarrollo, desde los procesos psicológicos más básicos a los más complejos en procesamiento. Así, en el nivel más bajo de la ramas se encuentra la habilidad de percibir y expresar las emociones y, en el nivel más alto, la regulación consciente y reflexiva de la emoción. Cada una de las ramas aglutina cuatro habilidades, de tal manera que aquella que está más situada a la izquierda sería la primera en emerger. El resto de ellas van surgiendo progresivamente, siendo la que está más a la derecha, la última en desarrollarse. Se prevé que aquellas personas que poseen una inteligencia emocional alta progresarán más rápidamente a través de las diferentes habilidades y dominarán la mayoría de ellas (Mayer y Salovey, 2007).

El enfoque de habilidad implica que la IE puede ser aprendida y desarrollada para la mejora del bienestar y la calidad de vida de las personas (Valadez, Borges, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo, 2013). En esta línea, tal y como plantean Pena, Extremera y Rey (2011), las personas emocionalmente inteligentes son aquellas que saben atender a las emociones originadas en su entorno, comprenden las posibles causas y consecuencias de sus emociones y son capaces de desarrollar estrategias adecuadas para regular tales estados emocionales. Esto facilita el procesamiento de la información emocional de tal manera que se dirige la atención hacia lo que es verdaderamente importante a la hora de solucionar problemas. Asimismo, permite adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas.

De acuerdo con Mestre y Guil (2006), Mayer y Salovey, al utilizar el término “Inteligencia Emocional” pretendieron principalmente dos cosas: 1) enfatizar el papel de las emociones en el desarrollo de la mente y, al mismo tiempo, contradecir a la tradición filosófica occidental

(Mestre et al., 2007)¹, según la cual, las emociones confunden el razonamiento humano (Salovey y Mayer, 1990); y, 2) demostrar que las habilidades mentales de procesamiento de la información emocional cumplen todos los requisitos para ser consideradas una inteligencia propia (Mayer y Salovey, 1993, 1995, 1997, 2007).

En relación a la primera cuestión, Salovey y Mayer parten del supuesto de que la emoción, lejos de ser una respuesta desorganizada y visceral, debe entenderse como una respuesta organizada capaz de dirigir la actividad cognitiva (Mestre y Guil, 2003). En una de sus definiciones, estos autores señalan que la IE es “la habilidad para percibir, generar y acceder a emociones que faciliten el pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones a fin de promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer, Salovey y Caruso, 2004, p.197). Es decir, entienden la IE como la capacidad que nos permite, por un lado, razonar de forma efectiva sobre nuestra vida emocional y, por el otro, procesar la información emocional para mejorar nuestro razonamiento (Salovey, 2007). En este sentido, Salovey y Mayer asumen que existe una conexión bidireccional entre emoción y cognición (Mayer y Salovey, 1997, 2007).

En cuanto al segundo aspecto, Mayer y Salovey intentaron desde el principio incluir la IE dentro del cuerpo de inteligencias (espacial, verbal, razonamiento abstracto), haciendo alusión en todo momento a un nuevo tipo de inteligencia y no a emociones inteligentes o a conductas emocionalmente inteligentes (Mestre y Guil, 2006). Para estos autores, la “Inteligencia Emocional” es un tipo de inteligencia que se pone de manifiesto cuando se trabaja con

¹La tradición filosófica occidental, influenciada por los planteamientos de Descartes, manifiesta una absoluta inclinación por la razón humana, desinteresándose por completo por las emociones, que sólo sirven para enturbiar el pensamiento.

información emocional, del mismo modo en que otras inteligencias nos capacitan para resolver un problema de física o interpretar una partitura musical (Grewal y Salovey, 2006).

Así, Mayer y Salovey (1997, 2007), con el fin de demostrar que la IE es una inteligencia más, tratan de cumplir las condiciones necesarias para poder identificar una nueva inteligencia dentro de la Psicología. Siguiendo a Mestre et al. (2008) dichos requisitos serían: a) definirla, que lo han hecho formalmente dos veces (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007); b) desarrollar un instrumento para medirla, en un principio crearon la escala MEIS (Mayer et al, 1999) que evolucionó hasta el MSCEIT v.2.0 (Mayer, Salovey y Caruso, 2002); c) demostrar su independencia parcial o total de inteligencias ya conocidas. Por ejemplo, mediante correlaciones moderadas (o moderadamente bajas, según otros) con otras inteligencias y bajas o ausencia de correlación con rasgos de personalidad. En este sentido, el estudio de Brackett, Mayer y Warner (2004) mostró correlaciones moderadas entre el MSCEIT y la inteligencia verbal. Por su parte, Brackett y Mayer (2003), estudiando la relación entre el MSCEIT y los cinco grandes factores de la personalidad, observaron ausencia de relación significativa de las puntuaciones del MSCEIT con Neuroticismo, Extraversión y Responsabilidad, así como correlaciones moderadas con Afabilidad y Apertura mental; y, d) constatar que predice algún criterio real, por ejemplo, el ajuste psicológico (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Brackett et al., 2004; Martín, Harillo y Mora, 2008; Mestre et al., 2008).

Por tanto, dado que la “Inteligencia Emocional” cumple todas estas condiciones, bien podría ser considerada como una inteligencia genuina. No en vano, tal y como señalan Mestre y Guil (2006), los autores que describieron formalmente el concepto de IE han tratado de ir aportando paulatinamente estudios que sustenten la tesis de que la IE es una forma propia de inteligencia (Mayer y Salovey, 1993, 1995; Mayer et al., 1999; Mayer et al., 2001, 2003).

A pesar de la proliferación de textos divulgativos sobre IE de escaso valor científico, de la emergencia de modelos de IE que poco tienen que ver con el concepto original de IE de Salovey y Mayer (1990) y de las múltiples críticas dirigidas al constructo IE, la “Inteligencia Emocional” se ha convertido en un importante campo de investigación científica (Grewal y Salovey, 2006). La razón de este hecho radica, principalmente, en que el equipo de trabajo de Mayer y Salovey (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007; Mayer et al., 2003) ha llevado a cabo todas sus investigaciones basándose en métodos científicos de investigación y evaluación. Además, estos autores, al tratar de diferenciar su modelo de otros acercamientos, han subrayado continuamente que desde su modelo (Mayer y Salovey, 1997, 2007), la IE se entiende como la capacidad de razonar sobre las emociones y la capacidad de aplicar eficazmente las emociones en el pensamiento, excluyendo de dicha definición cualquier rasgo de personalidad positivo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

3.5. Síntesis.

En este tercer capítulo hemos planteado un recorrido por la historia del constructo “Inteligencia Emocional”, desde su primera definición, publicada en un trabajo científico de psicología (Salovey y Mayer, 1990), hasta su institucionalización. También, hemos hecho referencia a tres diferentes conceptos de inteligencia, considerados antecedentes históricos de la IE. Dentro de la tradición psicométrica, en la que predominaba una conceptualización de la inteligencia como una capacidad única y general, hubo autores que propugnaban una visión pluridimensional del intelecto. Por ejemplo, investigadores como Thorndike (1920), Gardner

(1995) o Sternberg (1997) defendían que el ser humano no posee una única y exclusiva inteligencia sino muchas y diferentes.

Dentro de esta corriente pluridimensional del intelecto se formularon distintos conceptos de inteligencia, entre los que destacan fundamentalmente tres, por su estrecha vinculación con el constructo “Inteligencia Emocional”. Por un lado, la “Inteligencia Social”, definida como la capacidad para relacionarse eficazmente con las demás personas (Thorndike, 1920). Por otro, las inteligencias personales de Gardner (1995): la “Inteligencia Intrapersonal”, la habilidad que nos permite entender y regular nuestro propio mundo emocional para ajustarlo a las circunstancias, y la “Inteligencia Interpersonal”, la capacidad de comprender la vida mental de los otros, permitiéndonos así relacionarnos con ellos de manera efectiva (Gardner, 1995). Y, por último, la “Inteligencia Práctica”, entendida como la capacidad que nos permite adaptarnos óptimamente a las exigencias del entorno en base a nuestra propia experiencia (Sternberg, 1997).

Esta visión pluralista de la mente, junto con la idea acerca de que el éxito en la vida no sólo depende de factores cognitivos sino también de ciertas habilidades emocionales, personales y sociales, ejercieron una gran influencia en Salovey y Mayer, que se materializó, en 1990, en la conceptualización del constructo “Inteligencia Emocional”.

Salovey y Mayer (1990) definieron la IE, por primera vez, como una subcategoría de la inteligencia social, que engloba la capacidad de comprender y discriminar las emociones propias y ajenas, y utilizar dicha información para conducirse eficazmente en la vida. Estos autores, al enfatizar el papel de las emociones en la construcción del pensamiento, pretendían contradecir a la tradición filosófica occidental que otorgaba primacía a la razón frente a la emoción (Mestre y Guil, 2006). Sin embargo, esta primera definición de la IE no tuvo ningún tipo de repercusión y

hubo que esperar a que se dieran el cúmulo de circunstancias que, posteriormente, favorecerían la expansión del concepto IE.

La publicación del trabajo “The Bell Curve” (Herrnstein y Murray, 1994) suscitó, en la sociedad estadounidense, una fuerte polémica sobre la inteligencia (CI), como factor determinante para poder triunfar en la vida. A este respecto, algunos autores manifestaron que el CI, por sí solo, no asegura el éxito en la vida, se necesitan además ciertas habilidades personales, sociales y emocionales con las que gestionar eficazmente los contratiempos de la vida diaria (Hunt, 1995; Sternberg, 1997).

En este ambiente de controversia es cuando, en 1995, Daniel Goleman publica el famoso libro titulado “Inteligencia Emocional” (Goleman, 2009), que tuvo una gran aceptación social y popularidad, favoreciendo así la rápida y amplia difusión del concepto IE. Quizás el éxito de este libro pudo deberse a que en él, Goleman ofrece una visión de la IE como un conjunto de competencias personales y sociales, relacionadas con las emociones, que tienen mucho que ver con el logro del éxito en la vida.

La popularización del concepto de “Inteligencia Emocional” generó la publicación de multitud de libros, manuales y páginas web en torno a la IE así como el surgimiento de distintos modelos de IE (Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Goleman, 2002, 2009), sin ningún rigor teórico y científico, que distorsionaron la imagen científica de la IE propuesta por Salovey y Mayer (1990).

Los nuevos modelos aparecidos sobre IE fueron denominados “modelos mixtos”, porque entienden la IE como una mezcla de diferentes características de personalidad (empatía, motivación, persistencia, habilidades sociales) (Mayer, 1999). Y, por tanto, ofrecen una visión

bastante diferente de la idea original de IE de Salovey y Mayer (1990) como una clase de inteligencia que procesa información emocional.

Esta situación de desvirtuación del constructo “Inteligencia Emocional” empujó a Mayer y Salovey a redefinir su concepto de IE, haciendo especial hincapié en aspectos relacionados con el razonamiento sobre las emociones. En su modelo reformulado, Mayer y Salovey (1997, 2007) definen la IE como un conjunto de habilidades emociones o mentales: la habilidad para percibir y valorar las emociones; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender los estados emocionales; y la habilidad para regular las emociones.

Desde el primer momento, Mayer y Salovey (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007) han sostenido que la IE constituye un tipo de inteligencia, tratando de aportar estudios que avalaran dicha idea (Mayer y Salovey, 1993, 1995; Mayer et al., 1999; Mayer, et al., 2001, 2003). Asimismo, estos autores, junto con sus colaboradores, siempre han trabajado con métodos científicos de investigación y evaluación, de tal manera que su planteamiento se ha convertido en el modelo teórico con mayor rigor científico en el campo de la IE (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

*Modelos tradicionales
de “Inteligencia Emocional”*

Capítulo 4

Capítulo 4

Modelos tradicionales de “Inteligencia Emocional”

El modelo de “Inteligencia Emocional” de Salovey y Mayer (1990) supuso el comienzo de la corriente teórica de la IE, tanto es así que desde 1997, estos dos autores, junto con David Caruso, han ido consolidando su modelo dentro de la Psicología Científica como el marco teórico de referencia (Mestre y Guil, 2003). Paralelamente, desde 1995, tras la publicación del best-seller de Goleman (2009) y consecuente expansión del concepto IE, han ido surgiendo otros modelos de IE (Bar-On, 1997, 2000; Cooper y Sawaf, 1997, 1998; Goleman, 2002, 2009), denominados “modelos mixtos” (Mayer et al., 2000a).

Mayer et al. (2000b) establecieron la clasificación conceptual más admitida hasta la fecha sobre los distintos modelos de IE, que distingue entre modelos mixtos y un modelo de habilidad (Figura 14). Los modelos mixtos (Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1998; Goleman, 2009) constituyen una visión amplia, que entiende la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y ciertas habilidades cognitivas. El modelo de habilidad (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007) supone una visión restringida, que concibe la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, 2009). En otras palabras, los modelos mixtos interpretan la IE desde una perspectiva de rasgo, lo cual implica cierta consistencia situacional de la conducta. Y el modelo de habilidad concibe la IE desde una perspectiva de procesamiento de la información, describiéndola como un conjunto de habilidades mentales basadas en la información emocional, estrechamente ligadas a la inteligencia (Chamarro y Oberst, 2004).

<i>Modelos de IE</i>	<i>Definición</i>	<i>Habilidades integrantes</i>	<i>Modelo</i>
Mayer y Salovey (1997)	“La IE implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 2007, p.32).	Percepción, evaluación y expresión de las emociones. Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento. Comprensión y análisis de las emociones. Regulación reflexiva de las emociones.	Habilidad
Goleman (2009)	“La IE incluye la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último –pero no, por ello, menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás” (Goleman, 2009, p.75).	Conocimiento de las emociones propias. Manejo emocional. Automotivación. Reconocimiento de las emociones en otros. Manejo de las relaciones interpersonales.	Mixto
Bar-On (1997)	“IE es... un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (Bar-On, 1997, p. 14).	Habilidades intrapersonales. Habilidades Interpersonales. Adaptabilidad. Manejo del estrés. Estado anímico general.	Mixto
Cooper y Sawaf (1998)	“IE es la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información y conexión e influencia” (Cooper y Sawaf, 1998, p.XIV).	Conocimiento emocional. Aptitud emocional. Profundidad emocional. Alquimia emocional.	Mixto

Figura 14: Modelos tradicionales de IE (Adaptado de Mayer, Salovey y Caruso, 2000b).

Ambos tipos de modelos (mixtos o de habilidad) comparten algunos aspectos básicos. Los dos describen la IE como las habilidades para percibir, comprender y manejar, en uno mismo y en los otros, la información proporcionada por las emociones. Igualmente, ambos reconocen que además de capacidad intelectual se requiere de IE para actuar con eficacia en la vida (Gabel, 2005).

Sin embargo, cada uno de los cuatro modelos incluidos en la Figura 14 tiene su propio matiz diferenciador. Así, el modelo de Bar-On pretende desarrollar una teoría general de la “Inteligencia Emocional y Social” que permita predecir el bienestar emocional y la adaptación personal al entorno. El modelo de Goleman intenta establecer una teoría sobre el desempeño en el entorno organizacional a partir de competencias socio-emocionales, tales como el liderazgo. El modelo de Mayer y Salovey trata de fundamentar la validez y utilidad de un nuevo tipo de inteligencia (Roger y López, 2006). Y, finalmente, el modelo de Cooper y Sawaf explora la IE, a partir de las fortalezas y debilidades personales de rendimiento en el entorno de trabajo, con el fin de poder establecer patrones intra e interpersonales para alcanzar el éxito (Trujillo y Rivas, 2005).

En un reciente estudio realizado para conocer la opinión de expertos en Psicología de España sobre la IE (Lorenzo, 2012), se afirma que los autores más relevantes en el campo de la IE son los de los modelos representados en la Figura 14. En dicho trabajo, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que: la definición de IE más aceptada es la Mayer y Salovey (1997); la IE se considera una habilidad, frente a la consideración de que sea un rasgo; la IE es un constructo importante, puesto que aporta nuevos conocimientos a la ciencia; y que la IE predice mejor el éxito laboral y el éxito en la vida que la Inteligencia Cognitiva.

Tal y como informan Grewal y Salovey (2006), en la medida en que el constructo "Inteligencia Emocional" sea considerado como una forma de inteligencia, debe cumplir los preceptos de la Psicometría, rama de la Psicología que estudia la medición de variables psicológicas.

En este sentido, uno de los métodos de evaluación utilizados en la investigación sobre IE es el uso de cuestionarios, inventarios y escalas, que son cumplimentados bien por el propio sujeto bien por observadores externos. En general, este tipo de instrumentos evalúa el grado de IE de las personas mediante una serie de preguntas cortas (tipo Likert) con varias opciones de respuestas. A través de los cuestionarios autocumplimentados se obtiene una valoración subjetiva del sujeto sobre sus habilidades emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). Este indicador se conoce como "índice de inteligencia emocional percibida o autoinformada" (Zaccagnini, 2004).

Se consideran medidas de autoinforme de la IE, el "Emotional Quotient Inventory" (EQ-i) (Bar-On, 1997); el "Emotional Competence Inventory" (ECI) (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000); y la escala "Trait Meta-Mood Scale" (TMMS) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), desarrollada por el grupo de trabajo de Mayer y Salovey.

Este método evaluativo de IE, en el que el sujeto informa sobre sí mismo, presenta una serie de inconvenientes. Pueden producirse sesgos perceptivos bien porque la persona no es totalmente consciente de sus habilidades bien porque existan procesos emocionales automáticos que el sujeto utiliza pero no percibe y, por tanto, no informa. También puede darse el fenómeno de aquiescencia o tendencia a responder todas las preguntas de forma afirmativa, sin tener en cuenta el contenido de los ítems. Otro de sus problemas puede ser la distorsión de las respuestas por parte del sujeto para tratar de dar una imagen positiva. Por último, y como principal

limitación, estos instrumentos ofrecen un índice de capacidad autopercebida que puede no corresponderse con la capacidad real. No obstante, a pesar de todos estos problemas, el uso de escalas autoinformadas resulta necesario porque únicamente el sujeto mismo puede informar acerca de sus propias emociones (Zaccagnini, 2004).

Asimismo, existen cuestionarios de autoinforme que indican el nivel de capacidad emocional percibida por los demás, se trata de los instrumentos basados en la observación externa o evaluación 360°. En este caso, son las personas del entorno del sujeto las que informan acerca del modo en que éste afronta las distintas situaciones de la vida cotidiana. Medidas como el ECI (Boyatzis et al., 2000) y el EQ-i (Bar-On, 1997) presentan la posibilidad de utilizar la observación externa (Zaccagnini, 2004). Y el cuestionario EQ-map de Cooper y Sawaf (1998) es considerado como un instrumento de 360° (Trujillo y Rivas, 2005).

Este tipo de metodología permite obtener información sobre los aspectos interpersonales de la IE que la técnica anterior no ofrece, pero también presenta una serie de limitaciones. Este procedimiento conlleva sesgos perceptivos puesto que el observador no puede estar con el sujeto a evaluar las veinticuatro horas del día, de modo que sólo recoge información de su comportamiento en su presencia. Además, dado que la conducta varía en función del contexto, los datos recogidos únicamente refieren a un entorno concreto, no generalizables a otros. Y, por último, no permite extraer información sobre las habilidades emocionales intrapersonales (Zaccagnini, 2004).

Por otra parte, existe una forma de evaluación de la IE más objetiva, desarrollada desde el modelo de Mayer y Salovey, que se conoce como medida de habilidad o de ejecución. El uso de este tipo de instrumentos permite medir la IE de manera similar a como se mide la inteligencia tradicional (CI) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). Es decir, mediante tareas

emocionales de ejecución que el sujeto debe realizar para evaluar de qué forma resuelve ciertos problemas emocionales. Así, si lo que se pretende es evaluar la percepción emocional se examina el nivel del sujeto para reconocer emociones en distintas expresiones faciales. Si el propósito es evaluar la capacidad de regulación emocional se analiza la adecuación de las estrategias seleccionadas por el sujeto para resolver un problema interpersonal (Zaccagnini, 2004).

Actualmente existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE, la escala "Multifactor Emotional Intelligence Scale" (MEIS) (Mayer et al., 1999) y su versión reducida y mejorada, el test "Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test" (MSCEIT) (Mayer et al., 2002). Ambos instrumentos abarcan las cuatro dimensiones de la IE propuestas en el modelo de Mayer y Salovey (1997, 2007): Percepción Emocional, Asimilación Emocional, Comprensión Emocional y Regulación Emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a).

Esta forma de evaluación de la IE presenta ciertas ventajas, tales como el hecho de que permite evitar sesgos perceptivos y distorsión de las respuestas. Asimismo, ofrece indicadores de ejecución en habilidades emocionales concretas. Sin embargo, también tiene ciertas limitaciones. Se trata de una forma de medición muy reciente y, por tanto, todavía requiere de la mejora de las propiedades psicométricas de algunos de sus factores. Las tareas son muy contextuales porque al sujeto se le presentan situaciones muy concretas, esto implica la necesidad de adaptación en función de la muestra. Además, la cumplimentación de esta escala exige mayor tiempo que los autoinformes, lo que puede suponer sesgos en las respuestas por el cansancio producido (Zaccagnini, 2004).

No obstante, estos dos tipos de medida de la IE (autoinformada y de habilidad) no deberían considerarse incompatibles sino más bien complementarias. Teniendo en cuenta que la IE se

entiende como una serie de capacidades relacionadas con el procesamiento de la información emocional, se hace necesario examinar tanto los procesos emocionales conscientes (medidas de autoinforme) como los procesos emocionales automáticos (medidas de ejecución) a través de los cuales el sujeto procesa y maneja su emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

4.1. Modelos mixtos o modelos basados en rasgos de personalidad.

Aunque la IE fue definida formalmente en 1990 (Salovey y Mayer, 1990), el concepto no se dio a conocer hasta 1995, cuando Goleman (2009) publica su famoso libro "Inteligencia Emocional". A raíz de las consecuencias derivadas de este hecho, la IE no sólo fue redefinida por los autores originales (Mayer y Salovey, 1997, 2007) sino que además surgieron diversas posturas teóricas que conceptualizan la IE desde una perspectiva distinta a como lo hace el modelo original (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004).

Dichas posturas han sido etiquetadas como modelos de rasgos o modelos mixtos (Mayer et al., 2000a) porque combinan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad (optimismo, empatía, asertividad) (Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera y Augusto, 2012). Es decir, al igual que el modelo de Mayer y Salovey (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007), los modelos mixtos enfatizan el papel que las emociones tienen en el pensamiento y la conducta, pero conciben la IE como una serie de destrezas cognitivo y/o comportamentales de tipo práctico, independientes entre sí, que optimizan la adaptación del individuo a nivel personal y social (Augusto-Landa, 2009).

Dentro de los modelos mixtos se encuentran, entre otros, el modelo de Goleman (2002, 2009), el modelo de Bar-On (1997) y el modelo de Cooper y Sawaf (1998). Desde el modelo de

Goleman (2009), la "Inteligencia Emocional" es un estilo de interacción con los demás y con el entorno que tiene muy en cuenta los sentimientos y que incluye rasgos de carácter tales como el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad de motivarse a uno mismo, indispensables para una buena adaptación social. El modelo de Bar-On (1997) concibe la IE como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que median en la capacidad de las personas para responder eficazmente a las exigencias de la vida cotidiana (Regner, 2008). Y desde el modelo de Cooper y Sawaf (1998), la IE se entiende como la capacidad de sentir, comprender y aplicar eficazmente la información y energía proveniente de las emociones en nuestra vida diaria y en el trabajo.

4.1.1. Modelo de competencias emocionales de Goleman.

Uno de los autores más representativos de la IE entendida como rasgos de personalidad es Daniel Goleman (Pérez y Castejón, 2005). El modelo de competencias emocionales de Goleman (2009) se basó, en un principio, en la perspectiva de Salovey y Mayer (1990), aunque en su concepción incorporó también términos propios de otras áreas de la Psicología (Mestre y Guil, 2003). Concretamente, este autor incluye rasgos de personalidad (autoconciencia, control de impulsos, manejo del estrés), rasgos motivacionales (automotivación) o áreas comportamentales (manejo de las relaciones interpersonales) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b).

En la actualidad, el mito de que el éxito de una persona radica fundamentalmente en su CI se ha ido desvaneciendo y en su lugar se asume que el 20% del éxito se relaciona con el CI y el 80% restante se corresponde con otro tipo de factores (Romero, 2008). En este sentido, Goleman (2009) postula que en ese 80%, además de variables como la salud, la educación de la

familia en la que se nace, el temperamento y el azar, intervienen también ciertas características muy relacionadas con la IE, tales como la automotivación, la perseverancia frente a las frustraciones, el control de los impulsos, la postergación de las gratificaciones, la regulación de los estados de ánimo, la empatía y la confianza en los demás.

Goleman, basándose en un estudio con 95 estudiantes de Harvard, en el que las personas con calificaciones más elevadas no obtenían cotas superiores de éxito y satisfacción en los demás ámbitos de su vida, concluyó que las personas que han desarrollado adecuadamente las habilidades emocionales, por lo general, se sienten más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan su productividad. Por el contrario, los individuos que no son muy hábiles a la hora de regular y modificar sus emociones se hallan en un estado de malestar psíquico que debilita su capacidad de trabajo y les impide pensar con claridad y eficacia (Lorenzo, 2012).

Posteriormente, en una entrevista Goleman explicaría que la IE es “una manera distinta de ser inteligente. No es la típica inteligencia de la que hablamos en la escuela y que se puede medir mediante coeficientes. Tiene que ver con cómo gestiona uno sus emociones y las de los demás” (Punset, 2000, p.201). De acuerdo con Goleman (2004), aunque las personas nacemos con cierto grado de IE, la “Inteligencia Emocional” también es el resultado de la experiencia a lo largo de la vida y, por tanto, mejora con los años.

El modelo de IE de Goleman se centra en el desempeño en el mundo de la empresa y del liderazgo organizativo, compaginando la teoría de la IE con décadas de investigación en cientos de compañías sobre el modelado de las competencias de aquellos trabajadores que sobresalen en su actividad (Goleman, 2009). Tal y como refiere este autor, el CI y las destrezas técnicas son

requisitos necesarios para llegar a ser un buen líder, pero la “Inteligencia Emocional” es un factor indispensable (Goleman, 2004).

Goleman (2002, 2004) identifica cinco habilidades integrantes de la IE, que caracterizan a los trabajadores más brillantes. Las tres primeras, autoconciencia, automanejo y conciencia social, son competencias del manejo de uno mismo. Las dos restantes, empatía y habilidades sociales, tienen que ver con el manejo de las relaciones con los demás (Figura 15).

Componentes	Definición	Características
Autoconciencia	Aptitud para reconocer y entender los estados de ánimo, emociones e impulsos propios, así como su efecto sobre los demás.	Confianza en sí mismo. Valoración realista de sí mismo. Capacidad de reírse de sí mismo.
Autorregulación	Capacidad para controlar o redirigir los impulsos negativos o el mal humor. Propensión a no tomar decisiones apresuradas, a pensar antes de actuar.	Confiabilidad e integridad. Comodidad con la ambigüedad. Apertura al cambio.
Motivación	Pasión por trabajar por razones que van más allá del dinero o el estatus. Tendencia a luchar por los objetivos con energía y persistencia.	Fuerte orientación al logro. Optimismo, incluso frente a la adversidad. Compromiso con la organización.
Empatía	Aptitud para entender el “maquillaje” emocional de otras personas. Habilidad para tratar a las personas en función de sus reacciones emocionales.	Destreza en formar y retener el talento. Sensibilidad intercultural. Servicio a clientes y consumidores.
Habilidades Sociales	Competencia en el manejo de relaciones y la creación de redes sociales. Capacidad para encontrar puntos comunes y estrechar lazos.	Eficacia en liderar cambios. Capacidad de persuasión. Pericia en crear y liderar equipos.

Figura 15: Los cinco componentes de la IE en el trabajo (Goleman, 2004, p.7).

Goleman (2004) concreta así cada uno de estos cinco componentes de la IE:

- 1) La autoconciencia es el componente fundamental de la "Inteligencia Emocional".
Significa tener una buena comprensión de las emociones, fortalezas, debilidades, necesidades y motivaciones propias. Las personas que poseen un buen nivel de autoconciencia son honestas consigo mismas y con los demás. También se caracterizan por la gran confianza que tienen en sí mismas.
- 2) La autorregulación nos permite liberarnos de nuestros sentimientos. Es algo así como estar en una constante conversación con uno mismo. De tal manera que, aunque tal conversación genere malos estados de ánimo e impulsos emocionales, la persona es capaz de canalizarlos de forma útil.
- 3) La motivación. Si bien a muchas personas les motivan factores externos (buen salario, alto estatus), a las personas con potencial de liderazgo les motiva el deseo de alcanzar el éxito simplemente por el mero hecho de lograrlo. Las personas con alta motivación sienten pasión por el trabajo en sí, buscan desafíos creativos, les encanta aprender y se enorgullecen del trabajo bien hecho. Son optimistas incluso cuando los resultados son desfavorables. En tales circunstancias, la autorregulación se combina con la motivación hacia el logro para superar la frustración producida tras un fracaso.
- 4) La empatía. La empatía no consiste en adoptar las emociones de los otros como propias, ni en intentar complacer a todos, más bien se trata de tener en cuenta los sentimientos de las demás personas, además de otros factores, en el proceso de toma de decisiones inteligentes.
- 5) Las habilidades sociales constituyen la culminación de las otras dimensiones de la IE. Las personas tienden a ser eficaces en el manejo de sus relaciones cuando entienden y

controlan sus propios sentimientos y pueden sentir empatía hacia los demás. La motivación también puede contribuir al desarrollo de habilidades sociales. Si algo caracteriza a las personas con motivación de logro es su optimismo, que a su vez se transmite en sus interacciones con los otros.

Toda esta teorización, que Goleman propuso en 1998 a través de la obra “La práctica de la Inteligencia Emocional” (Goleman, 2002), ha ido evolucionando en base a múltiples investigaciones realizadas en compañías y empresas. Consecuentemente, el modelo que identifica 5 dimensiones del constructo IE, divididas en 25 competencias, se actualiza en un modelo (Figura 16) (Boyatzis et al., 2000) que reduce los componentes a cuatro, fragmentados en veinte competencias (Extremera et al., 2004).

E J E S	Concepto	La competencia emocional es “una capacidad aprendida basada en inteligencia emocional que tiene como resultado un rendimiento sobresaliente en el trabajo” (Goleman, 2005, p.63).
	Tipo	Modelo mixto basado en competencias socio-emocionales implicadas en el éxito laboral y organizacional.
	Medida	<i>Emotional Competence Inventory</i> (ECI): Medida que evalúa competencias socio-emocionales importantes en el ámbito laboral utilizando dos fuentes de información: la propia persona y observadores externos.
C O M P O N E N T E S	<i>Auto-conciencia</i>	Conciencia emocional, Valoración adecuada de uno mismo y Auto-confianza.
	<i>Auto-manejo</i>	Auto-control, Fidelidad, Coherencia, Adaptabilidad, Orientación al logro e Iniciativa.
	<i>Conciencia social</i>	Empatía, Orientación al cliente y Comprensión organizativa.
	<i>Manejo de las relaciones sociales</i>	Desarrollo de los demás, Liderazgo, Influencia, Comunicación, Manejo de conflictos, Impulso al cambio, Desarrollo de relaciones y Trabajo en equipo y colaboración.

Figura 16: Modelo reformulado de IE de Boyatzis, Goleman y Rhee (2000).

Este modelo reformulado postula que la IE se manifiesta cuando una persona demuestra las habilidades de autoconciencia, automanejo, conocimiento social y manejo de las relaciones en el momento idóneo, de la manera adecuada y con la frecuencia suficiente como para resultar ser efectivas en la situación concreta (Boyatzis et al., 2000).

Tal y como explica Goleman (2005), el primer componente de la IE, la autoconciencia emocional implica conocer cómo se siente uno. Es decir, es la capacidad de reconocer los propios sentimientos y de cómo afectan al propio comportamiento.

El segundo componente, la autogestión emocional refleja la capacidad para regular emociones perturbadoras, tales como ansiedad e ira, y para inhibir la impulsividad emocional.

La conciencia social, tercer componente de la IE, implica, entre otros aspectos, la capacidad de empatía. La empatía requiere conciencia de uno mismo, de nuestros propios sentimientos y sensaciones y esto nos permite tener una conciencia astuta de las emociones, preocupaciones y necesidades de los demás.

Y, finalmente, la gestión de las relaciones o habilidad social, que constituye el componente más complejo de la IE. La eficacia de nuestras habilidades sociales se basa en nuestra aptitud para armonizarnos o influir en las emociones de las demás personas. Asimismo, esta aptitud estaría basada en la autogestión y en la empatía, que a su vez requieren, tanto una como la otra, de conciencia de uno mismo.

Goleman recurre a la evidencia empírica a nivel neurológico (Damasio, 1996) para argumentar el supuesto de que la empatía y la autogestión son las bases de la eficacia social. La Neurociencia ha demostrado que los pacientes que tienen lesiones en los circuitos de la amígdala prefrontal, área en la se asientan tanto la autogestión como la empatía, tienen importantes

carencias en habilidades de relación, aunque sus capacidades intelectuales permanezcan completamente intactas (Goleman, 2005).

El instrumento diseñado para evaluar la competencia emocional de los individuos en el ámbito del trabajo y de las organizaciones es el "Emotional Competence Inventory 2.0" (ECI) (Boyatzis et al., 2000). El ECI mide las cuatro dimensiones de la IE orientadas exclusivamente al mundo laboral y al liderazgo empresarial. Contiene 110 ítems y utiliza dos tipos de medida, una autoinformada y otra basada en observadores externos. Las fiabilidades de la escala varían entre .61 y .86 en la versión autoinformada por la persona y entre .79 y .94 en la versión del evaluador externo. Tal y como señalan Mayer et al. (2000b), esta escala proporciona un perfil emocional, social y de personalidad que va más allá de los componentes de IE originarios (Extremera et al., 2004).

De acuerdo con Gabel (2005), las cuatro competencias que Goleman concibe como rasgos de personalidad, bien podrían ser consideradas como componentes de la IE, en especial aquéllas que implican la capacidad para relacionarse con los demás (conciencia social y manejo de relaciones).

Por su parte, Zeidner, Roberts y Matthews (2002) critican la propuesta de Goleman porque no ofrece un elemento común que unifique a todos esos componentes. Además, no explica cómo distinguir la IE de otras inteligencias, ya que distintas habilidades y rasgos de personalidad pueden influir en el reconocimiento y regulación de las emociones. Estos autores estiman que el significado del término IE, tal y como Goleman y sus colaboradores lo utilizan, es confuso.

4.1.2. Modelo multifactorial de IE de Bar-On.

Otro modelo de "Inteligencia Emocional" catalogado como modelo mixto es el de Bar-On (1997, 2000). Bar-On, a partir de las ideas propuestas por Salovey y Mayer en 1990 (Gabel, 2005), define la IE como:

Un conjunto de competencias y destrezas personales cognitivas y/o conductuales de tipo emocional y social (no cognitivas ni de habilidad), que influyen en la conducta inteligente y determinan nuestra eficacia para comprender y relacionarnos con otras personas, así como para enfrentarnos con los problemas cotidianos (Augusto, 2009, p.24).

Es decir, tal y como sugiere el propio Bar-On (2000), su modelo concibe esencialmente la IE como "un conjunto multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas, que influyen en nuestra capacidad general para enfrentar activa y eficazmente las demandas y presiones diarias" (p.385).

Para Bar-On, la inteligencia no-cognitiva constituye un factor fundamental en la determinación de la habilidad para lograr el éxito en la vida, ejerciendo, a su vez, una influencia directa en el bienestar general y en la salud emocional (Ugarriza, 2001).

El modelo conceptual de Bar-On (1997) (Figura 17) establece cinco principales factores de IE, cada uno de los cuales se subdivide en diversos factores (un total de 15).

E J E S	Concepto	La IE es "un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales" (Bar-On, 1997, p.14).
	Tipo	Modelo mixto basado en habilidades emocionales y rasgos de personalidad.
	Medida	Bar-On EQ-i: Medida de auto-informe basada en una serie de ítems que evalúan los niveles percibidos de IE y la realización de comportamientos emocionalmente inteligentes.
F A C T O R E S	<i>Habilidades intrapersonales</i>	Autoconciencia emocional, Autoestima personal, Asertividad, Auto-actualización e Independencia.
	<i>Habilidades interpersonales</i>	Empatía, Relaciones interpersonales y Responsabilidad social.
	<i>Adaptabilidad</i>	Solución de problemas, Comprobación de la realidad y Flexibilidad.
	<i>Manejo del estrés</i>	Tolerancia al estrés y Control de impulsos.
	<i>Estado anímico</i>	Felicidad y Optimismo.

Figura 17: Modelo teórico de IE de Bar-On (1997).

Regner (2008), en un estudio dirigido a examinar la validez convergente y discriminante del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) (Bar-On, 1997), ofrece una descripción de los cinco factores de orden superior del modelo de IE de Bar-On (1997):

- 1) El factor intrapersonal es la capacidad para captar y entender las propias emociones, sentimientos e ideas. Incluye la autoconciencia emocional, la asertividad, la visión de sí mismo, la actualización de sí mismo y la independencia.
- 2) El factor interpersonal es la habilidad para estar en contacto y entender las emociones y sentimientos en los demás. Integrado por la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.

- 3) El factor de adaptabilidad es la habilidad para ser flexible y modular las emociones en relación a las situaciones. Incluye la resolución de problemas, la prueba de realidad y la flexibilidad.
- 4) El factor de manejo del estrés es la capacidad para enfrentar las situaciones estresantes y controlar las emociones. Incluye la tolerancia al estrés y el control de los impulsos.
- 5) El factor de estado de ánimo general es la capacidad para tener una perspectiva positiva de la vida y poder disfrutar de ella con un sentimiento de bienestar general. Integrado por la alegría y el optimismo.

En base a toda esta teorización, Bar-On (1997), con el propósito de poder evaluar los componentes de la IE, construyó el instrumento “Emotional Quotient Inventory” (EQ-i), una medida de IE que incluye los mismos factores que describe su modelo (5 factores principales y 15 subfactores). Está dirigido a personas de más de 17 años y consta de 133 ítems, cada uno de los cuales muestra un determinado estado emocional en primera persona del singular. Bar-On informa que todas las escalas muestran evidencias de adecuada validez, la consistencia interna de sus subescalas oscila entre .69 y .86 (Extremera et al., 2004).

Posteriormente, Bar-On (2000, 2006) realiza una modificación en la conceptualización de su modelo y lo denomina modelo de “Inteligencia Emocional y Social”. En él se distinguen dos tipos principales de capacidades emocionales: las capacidades básicas (core factors) y las capacidades facilitadoras (facilitator factors) (Regner, 2008). Desde este modelo, la “Inteligencia Emocional y Social” se entiende como:

La representación de un conjunto de competencias, destrezas y facilitadores emocionales y sociales interrelacionadas entre sí que determinan el modo en que nos comprendemos a nosotros mismos y nos expresamos, comprendemos a los otros y

nos relacionamos con ellos y afrontamos las exigencias de la vida diaria (Bar-On, 2006, p.14).

Aunque Bar-On (2000) sigue estableciendo 15 factores, ahora determina que la "Inteligencia Emocional y Social" tiene 10 factores clave o capacidades básicas y los 5 restantes actuarían transversalmente, potenciando o facilitando a los diez primeros. Bar-On propone como componentes factoriales importantes para obtener un adecuado nivel de IE: la autoconciencia emocional, la visión de sí mismo, la asertividad, la empatía, las relaciones interpersonales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, la prueba de realidad, la flexibilidad y la resolución de problemas. Y como componentes facilitadores de la conducta social y emocionalmente inteligente: el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social (Mestre y Guil, 2003).

Desde esta perspectiva, Bar-On describe el inventario EQ-i como "una medida autoinformada del comportamiento emocional y socialmente competente que proporciona una estimación de la inteligencia emocional y social de cada uno" (Bar-On, 2000, p.364). Es decir, se trata de un instrumento que abarca una amplia gama de competencias emocionales y sociales, proporcionando no sólo una estimación del nivel de IE del sujeto sino también su perfil social y afectivo (Extremera et al., 2004).

El EQ-i tiene una versión juvenil (EQ-i: YV) (Bar-On y Parker, 2000) para niños de entre 6 y 12 años de edad y para adolescentes de entre 13 y 17 años. Además, se ha desarrollado una versión reducida del inventario con 51 ítems (EQ-i: Short) (Bar-On, 2002), que evalúa las mismas dimensiones que la versión extensa. Asimismo, existe el Bar-On EQ-360 (Bar-On y Handley, 2003a), que evalúa la IE desde la perspectiva de un observador externo (subordinados, superiores, pareja, familiares) y cuyos datos son comparados con la estimación obtenida por el

propio sujeto en el EQ-i. Y también está el Bar-On EQ-Interview (Bar-On y Handley, 2003b), que es una entrevista semiestructurada utilizada como medida de seguimiento tras la administración del EQ-i y que dota al evaluador de una herramienta para comprobar la veracidad de las respuestas (Extremera et., 2004).

El trabajo de Bar-On (1997, 2000) destaca por su minuciosidad, así como por la aplicabilidad del EQ-i a muestras de diversas características (cronológicas, culturales y geográficas). Sin embargo, presenta las limitaciones propias de las medidas autoinformadas y, para algunos autores (Dawda y Hart, 2000), esta escala mide rasgos de personalidad en lugar de IE (Gabel, 2005).

En este sentido, Regner (2008), en su trabajo sobre la validez convergente y discriminante del EQ-i, estudió la relación de este inventario con una medida de inteligencia y con una medida de personalidad y concluyó que el EQ-i presenta correlaciones bajas con la inteligencia verbal y que tiende a solaparse con medidas de personalidad. Unos resultados que muestran similitudes con los resultados de otras investigaciones sobre el EQ-i, realizadas en otros países (Davies et al., 1998; Brackett y Mayer, 2003).

En consonancia con Mayer et al. (2000b), el trabajo teórico de Bar-On combina lo que se puede calificar como habilidad mental (p. ej., el autoconocimiento emocional) con otras características separables de la habilidad mental, tales como la independencia personal, la autoestima o el estado de ánimo, y esto le hace ser un modelo mixto.

En la misma línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2003b) señalan que algunos de los subcomponentes del modelo, tales como la prueba de la realidad, el manejo del estrés o el control de impulsos van más allá de lo que se entiende por emoción o inteligencia, lo que

convierte al modelo de Bar-On en un cajón de sastre en el que se pueden incluir las habilidades positivas de una persona equilibrada.

Por su parte, Bar-On reconoce que los componentes factoriales de la inteligencia no-cognitiva guardan cierto parecido con los factores de personalidad, pero subraya que a diferencia de ellos, la "Inteligencia Emocional y Social" puede modificarse a lo largo de la vida (Ugarriza, 2001). No obstante, Bar-On se muestra bastante cauto y puntualiza que su modelo predice el éxito; es decir, el EQ-i mide el potencial de la persona para tener éxito y no el éxito en sí mismo. Para este autor, el EQ-i, junto con el CI, puede mostrar un cuadro más equilibrado de la inteligencia general de la persona (Mestre y Guil, 2003).

4.1.3. Modelo de los cuatro pilares de la IE de Cooper y Sawaf.

La revisión de modelos de IE realizada por Mayer et al. (2000b) no recoge la propuesta de Cooper y Sawaf (1997, 1998), que aunque no es muy conocida, tiene una gran aceptación entre investigadores y teóricos de la Psicología de las Organizaciones y del Trabajo por su sencillez y accesibilidad. De hecho, Cooper y Sawaf (1997) la crearon para ejecutivos y gerentes de organizaciones y, ya entonces, incluyeron un inventario, el EQ-map, para evaluar el cociente del ejecutivo emocionalmente inteligente (Mestre y Guil, 2003). El EQ-map es un instrumento de 360°, que permite evaluar la IE a partir de las fortalezas y debilidades personales de rendimiento con el fin de establecer patrones intra e interpersonales para el éxito (Trujillo y Rivas, 2005).

De acuerdo con Cooper y Sawaf (1998), las emociones no son en sí mismas ni positivas ni negativas sino más bien una poderosa fuente de energía humana y de sabiduría intuitiva:

La ciencia de la inteligencia emocional está creciendo a pasos agigantados, sostenida por centenares de estudios, investigaciones e informes administrativos; nos enseña todos los días cómo mejorar nuestra capacidad de raciocinio y, al mismo tiempo, cómo utilizar mejor la energía de nuestras emociones, la sabiduría de nuestra intuición y el poder inherente en la capacidad que poseemos de conectarnos a un nivel fundamental con nosotros mismos y con los que nos rodean (p.XII).

Desde la óptica de Cooper y Sawaf, las emociones no son intrusas sino inteligentes y beneficiosas. No están reñidas con el sentido común y la razón, más bien inspiran y vitalizan el buen sentido y la razón. Pero la “Inteligencia Emocional” no consiste únicamente en tener emociones, implica también que aprendamos a reconocerlas y a valorarlas, tanto en nosotros mismos como en los demás, y que respondamos de manera adecuada a ellas, utilizando eficazmente la información y la energía que procede de las emociones en la vida diaria y en el trabajo. Estos autores definen la IE como “la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia” (Cooper y Sawaf, 1997, p.18).

Cooper y Sawaf (1998) adaptan la perspectiva de la “Inteligencia Emocional” al mundo empresarial (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010) y sostienen que la IE se puede aprender, desarrollar y mejorar en cualquier momento y a cualquier edad. Así, proponen un modelo de IE basado en cuatro pilares básicos: Conocimiento emocional; Aptitud emocional; Profundidad emocional; y Alquimia emocional (Figura 18).

E J E S	Concepto	"Inteligencia emocional es la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia" (Cooper y Sawaf, 1998, p.XIV).
	Tipo	Modelo mixto basado en habilidades emocionales y rasgos de personalidad.
	Medida	EQ-map: Medida autoinformada, considerada un instrumento de 360°, que evalúa los niveles percibidos de IE a partir de las fortalezas y debilidades personales de rendimiento.
P I L A R E S	<i>Conocimiento emocional</i>	Honestidad emocional, Energía emocional, Retroinformación emocional e Intuición práctica.
	<i>Aptitud emocional</i>	Presencia auténtica, Radio de confianza, Descontento constructivo y Elasticidad y Renovación.
	<i>Profundidad emocional</i>	Potencial único y propósito, Compromiso, Integridad aplicada e Influencia sin autoridad.
	<i>Alquimia emocional</i>	Flujo intuitivo, Desplazamiento reflexivo en el tiempo, Percepción de la oportunidad y Creación del futuro.

Figura 18: Modelo teórico de IE de Cooper y Sawaf (1998).

El conocimiento emocional, primer pilar de la IE, no proviene del intelecto abstracto, sino del corazón, del cual proviene toda la energía que nos motiva para lograr nuestras metas. Implica aprender todo el alfabeto, la gramática y el vocabulario de las emociones, así como reconocer y valorar la información procedente de ellas. Este primer pilar incluye:

- 1) Honestidad emocional. Ser honesto emocionalmente requiere escuchar los sentimientos de forma sincera, vinculándolos con la intuición y la conciencia. También exige reflexionar sobre ellos y actuar en consecuencia. La verdad emocional que cada uno siente se expresa por sí sola en la mirada y en los gestos, en el tono de la voz, más allá de las palabras.

- 2) **Energía emocional.** Supone aprender a entender y guiar eficazmente nuestras pautas diarias de energía y tensión. Diversos estudios han demostrado que cuando aumentamos nuestros niveles de energía y vigilancia, capacitamos al cerebro y los sentidos para prestar una cuidadosa atención al ambiente y a las personas que nos rodean, al igual que a nuestras propias emociones y pensamientos. De este modo, nuestras percepciones y la información que se recibe tienden a ser más precisas, creativas y constructivas.
- 3) **Retroalimentación emocional.** Se trata de aprender a reconocer y sentir las emociones, ya sean positivas o negativas, escuchar y comprender la información que nos trasladan y canalizar la energía emocional hacia una respuesta constructiva adecuada.
- 4) **Intuición práctica.** La intuición es percepción más allá de las sensaciones físicas. Estrechamente vinculada con la IE, la intuición sirve a la creatividad, descubre posibilidades escondidas. Sirve de inspiración, nos acerca a los otros y nos ayuda a darnos cuenta de qué es lo más importante y qué somos capaces de lograr.

El segundo pilar, la aptitud emocional, es fuente de fuerza, resistencia y flexibilidad a nivel emocional. A partir de ella, podremos poner en práctica y desarrollar nuestras destrezas emocionales, aprendiendo a ser más flexibles con nuestros errores. La aptitud emocional fomenta el entusiasmo, la elasticidad y la dureza constructiva para afrontar retos y cambios. Esto contribuye a una adaptabilidad emocional y mental en el manejo de problemas de forma abierta y honesta. Este segundo pilar incluye:

- 1) **Presencia auténtica.** Constituye una esfera silenciosa de energía que proviene de la mente y también del corazón, que transmite en todo momento nuestra verdad emocional (quiénes somos, qué sentimos, qué sabemos, qué deseamos).

- 2) Radio de confianza. La confianza es una fortaleza emocional que comienza con el sentimiento del propio valor y propósito y que, seguidamente, extendemos a los otros como el radio de un círculo. Ese sentimiento íntimo, que se obtiene de la confianza en uno mismo y de sentir que los demás confían en uno, es uno de los grandes capacitadores de la vida.
- 3) Descontento constructivo. Supone estar abierto y receptivo a las críticas, desacuerdos o cambios, aprendiendo constantemente. La inteligencia emocional nos permite encontrar estrategias para anticipar y acoger la adversidad, creciendo a partir de ella en lugar de derrumbarnos.
- 4) Elasticidad y renovación. Se refiere a responder con instinto e intuición creativa a los diferentes retos que la vida nos ofrece. La posterior reflexión acerca de ello transforma nuestro corazón y da forma a nuestro futuro, al igual que al de las personas que nos rodean.

La profundidad emocional, tercer pilar de la IE, significa vivir desde el fondo del corazón y escuchar la voz de la conciencia, actuando en función de lo que nos dice. Este pilar incluye:

- 1) Potencial único y propósito. Se trata de valorar y utilizar nuestras capacidades y talentos y, al mismo tiempo, trabajar nuestra habilidad para mejorar nuestras deficiencias. Por otro lado, un propósito es un camino emocional en nuestro trabajo y en nuestra vida, algo por lo que se trabaja aunque nunca se alcance. Debemos reconocer y vivir de acuerdo con nuestro potencial único y propósito para que nuestra vida tenga sentido.
- 2) Compromiso emocional. Sean cuales sean nuestras metas y aptitudes se requiere de una fuerte motivación, es decir, compromiso emocional para poder alcanzar aquello que perseguimos.

- 3) Integridad aplicada. Consiste en consultar uno mismo con su conciencia, discernir lo correcto de lo incorrecto en cada situación y tener el valor de actuar en base a ello. Equivale a ser auténtico consigo mismo y con los demás y cumplir aquello que hemos dicho que vamos a hacer.
- 4) Influencia sin autoridad. Las emociones son corrientes de energía que nacen en nuestro interior, activan nuestros valores y dan forma a nuestra conducta, la cual emana hacia afuera e influye en los demás. Sentimientos y pensamientos influyen en nuestro ser e irradian a los demás. Esto se conoce como resonancia, una faceta personal humana que debemos tratar de comprender y responsabilizarnos de ella.

El cuarto y último pilar de la IE es la alquimia emocional. Una mayor concienciación y aplicación intuitiva de "Inteligencia Emocional" nos convierte en verdaderos alquimistas. Es decir, aprendemos a reconocer y a dirigir las frecuencias emocionales o resonancias que sentimos en nosotros mismos y en los demás, en lugar de rechazarlas automáticamente. Aprendemos a aplicar nuestras corazonadas, entusiasmo, descontento y otras energías emocionales como impulsores del cambio y crecimiento en el ámbito personal y en el del trabajo. La alquimia emocional incluye:

- 1) Flujo intuitivo. Cuando la intuición se ha desarrollado intensamente, no es necesario activarla sino que permanece activa, fluye. Se trata de nuestro sexto sentido, algo que todos hemos experimentado alguna vez y que consiste en dar nuestro máximo rendimiento o forzarnos hasta el límite de lo posible para lograr metas difíciles.
- 2) Desplazamiento intuitivo en el tiempo. Nuestro sentido del tiempo nos permite dirigir conscientemente nuestra intuición creativa, llevándola de experiencia pasada a experiencia futura y luego a experiencia presente. Es la capacidad de experimentar a

fondo un momento concreto y captar intuitivamente las conexiones y los sentimientos evocados durante ese instante. Y, posteriormente, reflexionar sobre ello para actuar de una forma más eficaz e intuitiva.

- 3) Percepción de la oportunidad. Percibir las oportunidades implica extender uno su conciencia a la mayor distancia que pueda, usando los cinco sentidos tradicionales así como su sexto sentido intuitivo y sus instintos, junto con todas las demás modalidades de percepción en inteligencia humana disponibles. Así, podemos permanecer completamente atentos al presente y, al mismo tiempo, presentir más allá.
- 4) Creando el futuro. Se trata de ver el futuro como algo que nosotros debemos contribuir a crear activamente y no como algo que está ahí esperándonos. Por tanto, debemos tener valor para asumir riesgos creativos, permitiéndonos a nosotros mismos y a los otros cometer errores y explorar nuevos territorios. Y si fracasamos, volver a empezar de nuevo más fuertes que antes y seguir explorando.

Cooper y Sawaf (1998) sacan la IE del campo del análisis psicológico y las teorías filosóficas para llevarlo al terreno del conocimiento directo, el estudio y la aplicación. Según estos autores, el conocimiento de cada uno acerca de estos cuatro pilares (debilidades y fortalezas) puede suponer el punto de partida para empezar a trabajar y mejorar nuestra "Inteligencia Emocional" en el trabajo y en la vida.

En consonancia con Mayer et al. (2000a), el modelo de IE de Cooper y Sawaf incluye aspectos tales como la autoconciencia, la conciencia emocional de los otros o las relaciones interpersonales. Sin embargo, también comprende habilidades adaptativas como la intuición, la creatividad o la resistencia emocional, bastante cuestionables para ser consideradas "Inteligencia Emocional".

4.2. Modelo de habilidad de la IE.

El modelo de habilidades o modelo basado en el procesamiento de la información emocional se basa en el concepto original de “Inteligencia Emocional” propuesto, en 1990, por Salovey y Mayer (Regner, 2008). En esta primera conceptualización, la IE se define como la habilidad para atender a los sentimientos y comprenderlos con claridad, así como para regular los estados emocionales negativos y prolongar los positivos (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012).

Desde el marco de este modelo, la IE se entiende como un conjunto de habilidades relacionadas con el pensamiento y gestión de la información proveniente de las emociones (Augusto, 2009). Concretamente, se refiere a una serie de habilidades cognitivas, diferentes de las dimensiones convencionales de la inteligencia (Regner, 2008), ubicadas en los lóbulos prefrontales del cerebro, que nos permiten percibir, evaluar, comprender y manejar las emociones de forma inteligente y adaptada, de tal manera que podamos alcanzar el bienestar personal de acuerdo a las normas sociales y los valores éticos (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

En 1995, cinco años después de aquella primera definición de la IE (Salovey y Mayer, 1990) como la capacidad de las personas para identificar los sentimientos tanto propios como ajenos, regularlos y utilizar toda esa información para desarrollar conductas más adaptativas, Salovey y Mayer se proponen desarrollar un instrumento de medida de la IE. Así, junto a su equipo de trabajo, diseñaron la escala “Trait Meta-Mood Scale” (TMMS), que mide los niveles de “Inteligencia Emocional Intrapersonal”. Es decir, permite identificar el grado de atención que los individuos prestan a sus sentimientos, la claridad con la que experimentan dichos

sentimientos y sus creencias acerca de cómo anular los estados de ánimo negativos y prolongar los positivos (Salovey et al., 1995).

Posteriormente, Salovey y su equipo (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) han sugerido que los resultados que se obtienen mediante la aplicación del instrumento TMMS refleja la percepción que el sujeto tiene sobre sus propias habilidades emocionales y no el nivel real de IE que el sujeto puede tener. Por esta razón, consideran más acertado denominar las puntuaciones dadas a través de la escala TMMS como índice de "Inteligencia Emocional Percibida" (IEP) (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

La escala "Trait Meta-Mood Scale" (TMMS) (Salovey et al., 1995) se ha convertido en una de las medidas de autoinforme más utilizadas para evaluar la IE en el ámbito científico y aplicado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a). Se trata de una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales, que proporciona un índice sobre la capacidad del individuo de ser consciente de sus propias emociones así como de regularlas. Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) han desarrollado la escala TMMS-24, una versión reducida y adaptada a la población española. Ambas medidas contienen las tres dimensiones fundamentales de la IEP: Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones (Extremera et al., 2004).

Extremera y Fernández-Berrocal (2005), en un trabajo de revisión de los estudios que han utilizado el TMMS, desde su creación en 1995, para analizar las diferencias individuales de las personas en IEP, presentan así estas tres dimensiones:

- 1) Atención Emocional, definida como la tendencia que tienen las personas a observar y reflexionar sobre sus emociones y sentimientos, sus estados afectivos y aprovecharse al máximo de su experiencia emocional. Tal y como explica Gohm (2003), hay personas

que no prestan ninguna atención a su emociones, así, por defecto, no desarrollarán estrategias para regular sus emociones y estados afectivos. Un segundo tipo de personas mantiene un grado de atención excesivo en sus emociones y, por exceso, no son capaces de canalizar adecuadamente toda la información proveniente de ellas, lo que les impide poner en marcha estrategias de regulación emocional. Pero entre estos dos extremos están aquellos individuos que se caracterizan por un nivel moderado de atención emocional, que les permite realizar adecuadas estrategias de regulación emocional.

- 2) Claridad Emocional, se refiere a la habilidad de las personas para identificar, distinguir y describir las emociones que experimentan a diario. Aunque la mayoría de nosotros sabemos reconocer si nuestro estado de ánimo es positivo o negativo, no todos somos capaces de decir exactamente qué es lo que sentimos. Esto es, nos cuesta diferenciar si ese estado de ánimo negativo es de frustración, ira o ansiedad, o en el caso de un estado de ánimo positivo, si éste es de esperanza, felicidad o entusiasmo.
- 3) Reparación Emocional, estrechamente vinculada a la Claridad Emocional. Se refiere a la creencia que tiene la persona acerca de su capacidad para neutralizar los estados emocionales negativos y potenciar o prolongar los positivos.

A partir del análisis de su trabajo, Extremera y Fernández-Berrocal (2005) determinaron el patrón típico de las personas con alto nivel de adaptación psicológica, caracterizado por baja o moderada Atención Emocional y alta Claridad y Reparación Emocional. Asimismo, concluyeron que un alto grado de Atención Emocional sin una adecuada Claridad y Reparación Emocional se asocia con desajuste emocional.

El enorme interés suscitado por la "Inteligencia Emocional", tras la publicación de la afamada obra de Goleman (2009), trajo consigo la proliferación de nuevos planteamientos teóricos sobre

IE, denominados modelos mixtos, porque en su conceptualización de IE incluyen, además de habilidades cognitivas, rasgos de personalidad, aspectos motivacionales o competencias socio-emocionales (Mayer et al., 2000b). Ante esta situación, Mayer y Salovey (1997, 2007), para diferenciarse de estos nuevos acercamientos, desarrollaron un nuevo modelo de IE, donde mantienen la misma estructura presentada en 1990, pero enfatizando fundamentalmente el valor de la cognición sobre la emoción (Mestre y Guil, 2003).

Desde este modelo reformulado, la IE se concibe como un tipo de inteligencia relacionada con el procesamiento de la información emocional. Tal y como indican Mayer y Salovey, la IE es la capacidad para razonar haciendo uso de las emociones y, por consiguiente, nada tiene que ver con competencias emocionales (Gabel, 2005). Es decir, la "Inteligencia Emocional" no está constituida por rasgos de personalidad estables sino más bien por habilidades que se pueden desarrollar a lo largo de la vida, a través del esfuerzo y la adquisición de nuevos conocimientos (Grewal, Brackett y Salovey, 2006).

El modelo de Mayer y Salovey (1997, 2007) (Figura 19) define la IE como la habilidad de las personas para atender, percibir y expresar las emociones de forma apropiada y precisa, la habilidad para asimilarlas y comprenderlas adecuadamente y la habilidad para ajustar y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Por tanto, la IE concebida así, como un conjunto de habilidades, no puede entenderse como un rasgo de personalidad. Puede ser que exista cierta interacción entre la IE y la personalidad, tal y como ocurre entre la IE y la inteligencia convencional (CI), de tal manera que aquellas personas que posean determinada personalidad desarrollarán con mayor o menor rapidez sus habilidades emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Mayer y Salovey (1997, 2007) establecen cuatro niveles o ramas de la IE: 1) Percepción y Expresión Emocional; 2) Facilitación o Asimilación Emocional; 3) Comprensión Emocional; y, 4) Regulación Emocional.

E J E S	Concepto	La IE es “la habilidad para percibir emociones; para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional, y para de forma reflexiva regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual” (Mayer y Salovey, 2007, p.27).	
	Tipo	Modelo de habilidad basado en el procesamiento emocional de la información.	
	Medida	<i>Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)</i> : Medida de ejecución que evalúa la IE a través de la solución de problemas emocionales y de conflictos interpersonales.	
H A B I L I D A D E S	<i>Percepción, evaluación y expresión de las emociones</i>	Implica el reconocimiento de emociones en rostros faciales, paisajes y diseños abstractos.	
	<i>Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento</i>	Reconocer cómo las emociones y sentimientos pueden afectar a nuestra toma de decisiones, solución de problemas y resolución de conflictos.	
	<i>Comprensión y análisis de las emociones</i>	Conocer cómo las emociones evolucionan a lo largo del tiempo y definir combinaciones complejas de sentimientos.	
	<i>Regulación reflexiva de las emociones</i>	Conocer habilidades y estrategias emocionales exitosas para regular nuestras emociones y las de los demás.	

Figura 19: Modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (1997, 2007).

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) escribieron un artículo centrado exclusivamente en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997, 2007), por el rigor con el que se están comprobando sus postulados teóricos, en el que describen estas cuatro ramas o dominios de la siguiente manera:

- 1) La Percepción y Expresión Emocional es la habilidad para identificar tanto los sentimientos y las emociones de uno mismo como de los otros. Ello supone tener que atender y decodificar de forma precisa las señales emocionales que se manifiestan a través de la expresión facial, movimiento corporal y tono de voz. También implica la habilidad para expresar correctamente nuestras emociones y sentimientos.
- 2) La Facilitación o Asimilación Emocional es la habilidad para hacer uso de nuestras emociones cuando tenemos que razonar o solucionar un problema. Esta destreza se basa en la idea de que las emociones y estados afectivos influyen en nuestro sistema cognitivo, haciendo que focalicemos nuestra atención en aquello que es verdaderamente importante.
- 3) La Comprensión Emocional es la habilidad para reconocer e interpretar todo lo que sentimos en nuestro interior y saber etiquetarlo. Implica, también, conocer cómo se combinan los distintos estados emocionales dando lugar a otros más complejos. Igualmente, incluye la habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios.
- 4) La Regulación Emocional es la habilidad de mayor complejidad de la IE. Comprende la habilidad de estar abierto a todo tipo de emociones, tanto las negativas como las positivas, así como de reflexionar sobre ellas, utilizando eficazmente la información proveniente de las emociones. Asimismo, implica la capacidad para manejar las emociones de uno mismo y de los otros, tratando de eliminar las emociones negativas y prolongar las positivas. Una adecuada regulación consciente de las emociones permite el crecimiento emocional e intelectual del individuo.

La adquisición de estas habilidades se da en un nivel de progresión creciente (Valadez et al., 2013), de tal manera que cada una de ellas se construye sobre la base de las habilidades logradas

en el nivel anterior. Así, las más básicas son la percepción y la identificación emocional y a medida que el individuo madura aumenta el rango de emociones que pueden ser identificadas o percibidas. En el segundo nivel, las emociones son asimiladas en el pensamiento, es decir, son utilizadas para la toma de decisiones y para guiar la acción. Posteriormente, en el tercer nivel, razonamos y comprendemos nuestras emociones. En esta fase, la experiencia, la cultura y el ambiente tienen un papel muy significativo. Por último, en el cuarto nivel, las emociones son dirigidas y manejadas de forma eficaz para producir el crecimiento en uno mismo y en los demás (Gabel, 2005).

Desde esta perspectiva, una correcta regulación emocional requiere una adecuada comprensión emocional y, a su vez, una comprensión emocional eficaz implica una percepción emocional apropiada. Sin embargo, lo contrario no siempre ocurre. Hay personas que poseen una buena capacidad de percepción emocional pero carecen de comprensión y regulación emocional. Por otro lado, la IE puede utilizarse sobre uno mismo (Inteligencia Intrapersonal) o sobre los otros (Inteligencia Interpersonal), ambos aspectos son independientes y no tienen por qué darse los dos a la vez. Así, por ejemplo, existen personas con gran capacidad de comprensión y regulación de sus propias emociones pero con grandes problemas para relacionarse con los demás. Igualmente, hay personas que disponen de mucha empatía para comprender a los demás y, sin embargo, son muy torpes gestionando sus emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Las críticas dirigidas a las medidas de autoinforme (sesgos de deseabilidad social, solapamiento con medidas de personalidad) y, por tanto, a la escala TMMS (Salovey et al., 1995), llevan al grupo de trabajo de Mayer y Salovey a desarrollar una forma diferente de medición, fiable y válida, más acorde con su idea de IE como habilidad cognitiva. Es decir, una

medida de ejecución que se centre exclusivamente en dimensiones emocionales y que evalúe el conocimiento emocional de los sujetos, en lugar de sus autopercepciones afectivas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

En este sentido, y para legitimar la IE como dimensión amplia de inteligencia humana, Mayer et al. (1999) desarrollaron la escala "Multifactor Emotional Intelligence Scale" (MEIS) y demostraron que la IE, según lo medido por el MEIS, cumple con los estándares tradicionales de un tipo de inteligencia y que se trata de un concepto diferente del de la inteligencia social (Danvila y Sastre, 2010). La escala MEIS (Mayer et al., 1999) está compuesta por 12 tareas, divididas en 4 áreas, que evalúan las habilidades propuestas en la formulación teórica que Mayer y Salovey presentaron en 1997. Sin embargo, este instrumento presenta algún que otro inconveniente, tales como el bajo nivel de fiabilidad de algunas subescalas y la gran cantidad de tiempo que requiere su cumplimentación (Extremera et al., 2004).

Por tanto, con el propósito de solucionar estos problemas, estos autores crearon el test MSCEIT ("Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test"), que tiene dos versiones: el test MSCEIT v.1.1 (Mayer, Salovey y Caruso, 1999) y el test MSCEIT v.2.0 (Mayer et al., 2002; adaptación española, Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a), que es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación (Extremera y Fernández-Berrocal (2004a).

También se ha desarrollado una versión para jóvenes, "Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, Youth Version" (MSCEIT-YV), para medir la "Inteligencia Emocional" en sujetos de 10 a 18 años (Mestre et al., 2008).

Mayer et al. (2003), en un estudio sobre la fiabilidad y la estructura factorial del MSCEIT v.2.0 (Mayer et al., 2002), concluyeron que el test tiene una adecuada fiabilidad a nivel de la

escala total, de las ramas y de las áreas. Asimismo, el análisis factorial confirmatorio permitió comprobar que existe congruencia entre la estructura factorial del test y el modelo teórico, puesto que incluye las cuatro dimensiones de la IE propuestas por Mayer y Salovey (1997, 2007). Por otro lado, este instrumento parece satisfacer algunos de los criterios necesarios para poder ser considerado un test de inteligencia: 1) está operacionalizado como un conjunto de habilidades; 2) es objetivo; 3) sus puntuaciones correlacionan con otras medidas de inteligencia; y, 4) las puntuaciones mejoran con la edad (Chamarro y Oberst, 2004).

Diversas investigaciones, tales como la realizada por Brackett y Mayer (2003), han encontrado que las puntuaciones obtenidas con el MSCEIT correlacionan moderadamente con medidas autoinformadas de IE, lo cual permite sugerir que ambos tipos de medida (autoinforme vs. ejecución) están midiendo aspectos y procesos diferentes del funcionamiento emocional de un mismo individuo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

En el estudio de Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006) para analizar, entre otros aspectos, la fiabilidad de la versión española del MSCEIT v.2.0, los análisis revelaron una buena fiabilidad del instrumento. Además, los resultados obtenidos permitieron concluir que las mujeres puntúan más alto que los hombres tanto en la IE total como en cada una de las cuatro ramas y que las habilidades de IE se desarrollan con la edad.

En general, la evidencia empírica ha demostrado que la IE es uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en las habilidades de las personas, que favorece la consecución de metas en el individuo en su tarea vital y actúa como predictor de la adaptación de una persona al medio (Ferragut y Fierro, 2012). En base a ello, se podría concluir que la importancia de la IE radica en aprender a gobernar las emociones para que éstas trabajen a favor de la persona (Bernarás, Garaigordobil y de las Cuevas, 2011).

Finalmente, sólo añadir que compartimos la idea, sugerida por Mestre y Guil (2003), acerca de que los dos tipos de modelos de IE (mixtos y de habilidad) poseen más similitudes que diferencias. El modelo original de Salovey y Mayer (1990) concibe la IE como un conjunto de habilidades mentales (percibir, conocer, valorar, comprender, regular), que nos permiten hacer un uso inteligente de las emociones. Por su parte, los modelos mixtos, en su definición del concepto de IE, apelan a constructos de personalidad, sin embargo, parecen más complementarios que incompatibles al modelo inicial de Salovey y Mayer. En este sentido, Mestre y Guil argumentan que así como la investigación neurocientífica (Damasio, 1996) ha permitido concretar cómo y dónde procesa nuestro cerebro las emociones, la inteligencia, el lenguaje o la memoria, todavía no conocemos si la personalidad posee un área específica. Quizás esto pueda deberse a que la personalidad no es más que la expresión lingüística utilizada para definir la interacción que se produce entre las distintas zonas cerebrales que nos define con un determinado rasgo de comportamiento.

4.3. Síntesis.

En este cuarto capítulo hemos tratado diferentes modelos teóricos de "Inteligencia Emocional", ordenados en base a la clasificación más admitida hasta el momento dentro de la comunidad científica (Mayer et al., 2000b). Dicha clasificación contempla, por un lado, los modelos mixtos o de rasgos de personalidad (Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1998; Goleman, 2009) y, por el otro, un modelo de habilidad (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007).

Tras el éxito del libro “Inteligencia Emocional” (Goleman, 2009), con la consecuente rápida y amplia expansión del concepto IE, se generó una gran interés, tanto a nivel popular como científico, por el tema de la “Inteligencia Emocional. Tanto fue así, que junto a la propuesta de IE del equipo de Mayer y Salovey (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007; Mayer et al., 2001, 2003) aparecieron diferentes modelos teóricos sobre la IE.

Estos nuevos modelos de IE fueron agrupados bajo el epígrafe de “modelos mixtos” (Mayer et al., 2000a), porque en su concepción de IE, combinan habilidades cognitivas con rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales y aspectos motivacionales. Por el contrario, el modelo de habilidad entiende la IE como un tipo de inteligencia; es decir, como una capacidad que se pone de manifiesto cuando se razona haciendo uso de la información proveniente de las emociones.

Entre los modelos mixtos hemos presentado el modelo de competencias emocionales de Goleman (2009), que define la IE como una forma de relacionarse con los otros y con el entorno teniendo en cuenta la información proveniente de las emociones y que incluye rasgos de personalidad (perseverancia, entusiasmo, autocontrol, automotivación) muy necesarios para desenvolverse eficazmente a nivel social.

Este modelo de IE se focaliza en la práctica en el mundo empresarial y de las organizaciones. En un primer momento, Goleman (2002, 2004) distingue cinco habilidades de la IE, que definen a los trabajadores más eficaces: autoconciencia, automanejo, conciencia social, empatía y habilidades sociales. Posteriormente, en base a todo el trabajo realizado en diversas compañías y empresas, Goleman reformula su modelo, diferenciando sólo cuatro componentes de la IE: autoconciencia emocional, autogestión emocional, conciencia social y gestión de las relaciones sociales (Boyatzis et al., 2000).

Otro de los modelos mixtos de IE expuestos ha sido el modelo de Bar-On (1997, 2000, 2006), que define la IE como un conjunto de habilidades emocionales y sociales interrelacionadas entre sí, que determinan la forma en que nos comprendemos a nosotros mismos y nos manifestamos, comprendemos a las demás personas y nos relacionamos con ellas y afrontamos los problemas de la vida cotidiana.

En un principio, Bar-On (1997) establece cinco factores principales de IE (cada uno de los cuales incluye diversos subfactores): intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado anímico. Años más tarde, Bar-On (2000, 2006) realiza una serie de modificaciones en su planteamiento y lo denomina modelo de "Inteligencia Emocional y Social". Desde esta nueva perspectiva, Bar-On diferencia 10 factores claves, determinantes para tener una conducta social y emocionalmente inteligente (autoconciencia emocional, visión de sí mismo, asertividad, empatía, relaciones interpersonales, afrontamiento de presiones, control de impulsos, prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas) y 5 factores secundarios (optimismo, autorrealización, alegría, independencia emocional y responsabilidad social), que favorecerían a los diez factores principales.

Y, finalmente, nos hemos referido al modelo mixto de IE de Cooper y Sawaf (1998), que concibe la IE como la capacidad de sentir, comprender y aplicar eficazmente la información y energía proveniente de las emociones en nuestra vida diaria y en el trabajo. Estos autores adaptan la perspectiva de la IE al mundo de la empresa y proponen cuatro pilares básicos de la IE (conocimiento emocional, aptitud emocional, profundidad emocional y alquimia emocional). Cooper y Sawaf sugieren que el conocimiento que cada individuo tenga con respecto a estos cuatro pilares puede ser el punto de partida para empezar a mejorar la IE en la vida y en el trabajo.

El concepto de IE que proponen los modelos mixtos incluye rasgos de personalidad, componentes motivacionales o aspectos socio-emocionales, además de habilidades mentales. Sin embargo, el modelo de habilidad (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007) concibe la IE como un conjunto de habilidades relacionadas con el pensamiento y el procesamiento de la información emocional, que nada tienen que ver con competencias emocionales o rasgos estables de personalidad.

Ante la aparición de los nuevos planteamientos teóricos de IE y con el propósito de diferenciarse de ellos, Mayer y Salovey (1997, 2007) redefinen su modelo, poniendo especial énfasis en aspectos relacionados con el pensar sobre las emociones, prácticamente olvidados en su modelo original (Salovey y Mayer, 1990).

De este modo, Mayer y Salovey (1997, 2007) proponen el modelo de habilidad, que describe la IE como la habilidad de las personas para percibir y expresar las emociones, la habilidad para asimilarlas en nuestro pensamiento, la habilidad para comprender las emociones y la habilidad para ajustar nuestro estado emocional o el de los otros. Estos autores organizan jerárquicamente dichas habilidades en cuatro niveles o dimensiones: 1) Percepción y Expresión Emocional; 2) Facilitación o Asimilación Emocional; 3) Comprensión Emocional; y, 4) Regulación Emocional. Y entienden que el desarrollo de cada una de estas dimensiones es básico para poder desarrollar el nivel siguiente, de tal manera que el último nivel (Regulación Emocional) implica haber desarrollado previamente todas las dimensiones anteriores.

En cuanto a los instrumentos utilizados para evaluar la IE, los modelos mixtos se valen de medidas autoinformadas, tales como el "Emotional Competence Inventory" (ECI) (Boyatzis et al, 2000), el "Emotional Quotient Inventory" (EQ-i) (Bar-On, 1997) o el EQ-map (Cooper y Sawaf, 1998). Estos instrumentos son cuestionarios cumplimentados bien por el propio sujeto

bien por observadores externos y, por tanto, ofrecen una valoración subjetiva de las habilidades emocionales de la persona. El modelo de habilidad dispone también de una medida de autoinforme, la escala "Trait Meta-Mood Scale" (TMMS) (Salovey et al., 1995), pero cuenta, además, con una medida de ejecución, el test "Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test" (MSCEIT) (Mayer et al., 2002), que permite valorar el conocimiento emocional de la persona y no su autopercepción acerca de las emociones.

Estudios empíricos en
“Teoría de la Mente” e “Inteligencia Emocional”

Capítulo 5

Capítulo 5

Estudios empíricos en “Teoría de la Mente” e “Inteligencia Emocional”

Desde aquel primer trabajo de Salovey y Mayer (1990), en el que se dio a conocer el concepto de “Inteligencia Emocional” y, especialmente, a partir de la publicación de la afamada obra de Daniel Goleman (2009), el constructo IE ha suscitado una gran curiosidad tanto a nivel científico como popular. Este interés se ha materializado en la realización de innumerables investigaciones y en la publicación de multitud de estudios teóricos y empíricos que han contribuido a que el concepto de IE adquiriera una sólida base científica.

La literatura especializada en el tema de la IE revela que la mayor parte de los estudios realizados en este campo han estado dirigidos, principalmente, a analizar la capacidad predictiva de la IE sobre la adaptación del sujeto frente a diversos constructos, tales como el bienestar personal y ajuste psicológico, el rendimiento académico, el éxito social y las conductas no adaptativas. De esta manera, la evidencia empírica acumulada ha permitido constatar que las personas emocionalmente inteligentes presentan un mejor nivel de ajuste psicológico y bienestar emocional, una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensas a realizar conductas desadaptativas, suelen tener un mejor rendimiento académico y consumen menor cantidad de sustancias adictivas que las personas que no destacan tanto en IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c).

Por otra parte, la investigación sobre la “Teoría de la Mente” humana se ha enfocado básicamente en el estudio del desarrollo de dicha capacidad en niños (Wellman et al., 2001; Milligan et al., 2007) y de su deterioro en sujetos con trastornos psiquiátricos o neurológicos, que conlleva serios problemas a nivel social y comportamental (Duval, Piolino, Bejanin,

Eustache y Desgranges, 2011). No obstante, en la literatura de los últimos años se observa un especial interés en analizar el efecto de la edad en la ToM de sujetos adultos normales (Wang y Su, 2013).

Asimismo, la revisión bibliográfica sobre IE y ToM nos ha permitido comprobar que no existen estudios empíricos que relacionen directamente la “Inteligencia Emocional” con la “Teoría de la Mente”. Sin embargo, sí existen investigaciones que analizan la relación entre la IE y la empatía (5º nivel de complejidad de la ToM) (Tirapu-Ustárriz et al., 2007).

Teniendo en cuenta todo esto, y dado que el corpus científico existente en el marco de la ToM y de la IE es muy amplio y extenso, hemos considerado apropiado acotarlo, abordando la investigación en ambos constructos de la siguiente manera:

En un primer apartado ofrecemos una aproximación a los estudios sobre ToM en población adulta, puesto que la muestra de este trabajo estuvo constituida por sujetos de mediana y tercera edad. Así, por un lado, presentamos diversas investigaciones llevadas a cabo en sujetos adultos con alguna patología, tales como trastornos generalizados del desarrollo, esquizofrenia, otros trastornos psicóticos y trastornos afectivos y trastornos neurológicos.

Y, por otro, planteamos una revisión de los estudios realizados en población adulta normal, enfocados esencialmente a explorar el efecto de la edad en la capacidad de ToM. La mayoría de estos trabajos concluyen que la capacidad de ToM se deteriora con el paso del tiempo (Maylor, Moulson, Muncer y Taylor, 2002; Sullivan y Ruffman, 2004; Wang y Su, 2006; Charlton, Barrick, Markus y Morris, 2009; Duval et al., 2011; Phillips et al., 2011). Sin embargo, también hay estudios que sostienen que la ToM se mantiene intacta (Macpherson, Phillips y Della Sala, 2002; Slessor, Phillips y Bull, 2007; Castelli et al., 2010; Fischer, Nyberg y Bäckman, 2010) o incluso mejora a lo largo de la vida (Happé, Winner y Brownell, 1998).

En un segundo apartado tratamos la investigación en IE y su relación con algunas variables psicosocioeducativas, tales como rendimiento académico, competencia social y habilidades sociales, conductas que comportan desajuste social, y bienestar personal y ajuste psicológico, por tratarse de variables que reflejan el nivel de adaptación del individuo en la vida cotidiana.

También, proponemos una revisión de los estudios en IE en relación a las variables sociodemográficas, edad y género, porque son dos variables ampliamente estudiadas en el marco de la IE.

Respecto a la variable edad, la evidencia empírica refleja la existencia de resultados contradictorios acerca de la influencia de la edad en el nivel de IE. Mientras algunos trabajos sugieren que la IE (Mayer et al., 1999; Kafetsios, 2004; Van Rooy, Alonso y Viswesvaran, 2005; Extremera et al., 2006; Navarro, Latorre y Ros, 2009) mejora con la edad, en otros, por el contrario, no se observan diferencias significativas entre IE y edad (Fernández-Berrocal et al., 2004; Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Harrod y Scheer, 2005; Mestre y Guil, 2006).

En cuanto a la variable género, la literatura científica también muestra datos opuestos sobre la relación entre IE y género. Existen estudios que confirman que las mujeres puntúan más alto que los hombres en IE (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Salovey, Mayer, Caruso y Lopes, 2003; Brackett et al., 2004; Mestre, Guil y Lim, 2004; Harrod y Scheer, 2005; Extremera et al., 2006). Pero, también, hay investigaciones en las que no se evidencian diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a IE (Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thomé, 2000; Dawda y Hart, 2000; Fernández-Berrocal et al., 2004; Depape, Hakin-Larson, Voelker, Page y Jackson, 2006).

En un tercer apartado presentamos un acercamiento a la investigación que vincula la IE con la ToM a través de la empatía; es decir, una aproximación a los estudios que analizan la relación entre IE y empatía (5º nivel de complejidad de la ToM) (Tirapu-Ustárrroz et al., 2007). La

empatía, entendida como la respuesta emocional que emana de la comprensión del estado emocional del otro (Eisenberg, 2000, 2002), constituye un aspecto fundamental de la ToM (Eisenberg y Miller, 1987), puesto que nos permite desenvolvernó eficazmente en nuestras interacciones sociales (Gómez et al., 2010).

Y, finalmente, dentro de este capítulo también incluimos un apartado dedicado a los objetivos e hipótesis que esta investigación plantea.

5.1. Investigaciones en el campo de la “Teoría de la Mente” en población adulta.

La capacidad de “Teoría de la Mente” se engloba dentro de lo que se conoce como Cognición Social que incluiría, además de la ToM, otros campos del proceso cognitivo social, como son: procesamiento emocional, percepción social, conocimiento social y estilo atribucional (Guinea, Tirapu-Ustárroz y Pollán, 2007). La Cognición Social, según algunos autores (Brothers, 1990b; Adolphs, 2001), es definida como “la habilidad que tiene el ser humano para percibir las emociones de los demás, inferir que es lo que están pensando, comprender e interpretar las intenciones del otro y las normas que gobiernan las interacciones sociales” (Rodríguez, Acosta y Rodríguez, 2011, p.29).

Desde esta perspectiva, una adecuada competencia social implicaría entender las situaciones sociales y la información que está presente en ellas. Asimismo, para que esto sea posible es necesario un adecuado funcionamiento de la capacidad de ToM, que permita entender e interpretar los estados mentales propios y ajenos, y hacer así predicciones y explicaciones de la conducta. Por tanto, la capacidad de teorizar sobre estados mentales y emocionales es un

componente necesario para un adecuado funcionamiento y adaptación social (Guinea et al., 2007).

La literatura científica sobre ToM recoge múltiples trabajos en población adulta con alguna patología (como por ejemplo, esquizofrenia, trastornos generalizados del desarrollo, otros trastornos psicóticos, trastornos neurológicos), que tratan de explicar cómo los déficits en la capacidad de comprensión de la mente determinan el nivel de adaptación social con el que cursan dichas alteraciones.

Sin embargo, la investigación en ToM en población adulta normal es más bien escasa y se ha enfocado fundamentalmente en analizar los cambios relacionados con la edad que se producen en la ToM a lo largo de la vida (Happé et al., 1998; Macpherson et al., 2002; Maylor et al., 2002; Phillips, MacLean y Allen, 2002; Sullivan y Ruffman, 2004; German y Hehman, 2006; Keightley, Winocur, Burianova, Hongwanishkul y Grady, 2006; Wang y Su, 2006; Slessor et al., 2007; Bailey y Henry, 2008; Charlton et al., 2009; Pardini y Nichelli, 2009; Castelli et al., 2010; Fischer et al., 2010; Duval et al., 2011; Phillips et al., 2011; Wang y Su, 2013).

Quizás, el hecho de que se acepte, a nivel general, que la capacidad de ToM se halla plenamente desarrollada alrededor de los 4 años (Wellman et al., 2001) podría haber sido la razón, o al menos una de ellas, de la falta de interés por parte de los investigadores en el estudio de las destrezas mentalistas de sujetos adultos normales.

5.1.1. Estudios de ToM en sujetos adultos con trastornos psiquiátricos y neurológicos.

Una adecuada “Teoría de la Mente” nos permite reconocer, explicar y predecir los estados mentales de los demás, sus intenciones, deseos, emociones y creencias, para poder así

comprender su conducta y actuar en consecuencia. En otras palabras, una ToM bien desarrollada nos permite comprender las representaciones que los otros tienen acerca del mundo, que pueden ser distintas a la nuestras, pero el hecho de poderlas conocer resulta esencial para interactuar eficaz y adaptativamente con ellos (Román et al., 2012).

Por el contrario, un déficit en la capacidad de ToM implica grandes dificultades para acceder a la mente de los otros y, por tanto, conlleva serios problemas de adaptación social (Baron-Cohen, 1990). Precisamente este déficit en la capacidad de ToM es lo que se observa en diversas patologías, tales como los trastornos generalizados del desarrollo (Happé, 1994; Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore y Robertson, 1997; Baron-Cohen et al., 2001), la esquizofrenia (Corcoran, Mercer y Frith, 1995; Brunet, Sarfati y Hardy-Baylé, 2003; Shamay-Tsoory et al., 2006; Guinea et al., 2007), otros trastornos psicóticos y trastornos afectivos (Doody, Gotz, Johnstone, Frith y Cunningham Owens, 1998; Richell et al., 2003; Dolan y Fullam, 2004; Marjoran et al., 2005) y los trastornos neurológicos (García Cuerva et al., 2001; Lough y Hodges, 2002; Havet-Thomassin, Allain, Etcharry-Bouyx y Le Gall, 2006; Abel et al., 2007), que a continuación exponemos de manera más detallada.

5.1.1.1. ToM y trastornos generalizados del desarrollo.

Aunque el concepto de “Teoría de la Mente” cuenta con una amplia tradición en la historia de la Psicología (Premack y Woodruff, 1978, 1997; Wimmer y Perner, 1983; Piaget e Inhelder, 1997), el interés por esta capacidad aumentó considerablemente en 1985, a raíz de que Baron-Cohen et al. (1985) la utilizaran para explicar el núcleo central de las alteraciones de conducta de los niños autistas (Sánchez-Cubillo et al., 2004). Estos investigadores propusieron la hipótesis

de que los tres síntomas centrales del autismo infantil (disfunción en las relaciones sociales, en la comunicación y en el juego simbólico) podrían constituir una alteración específica del mecanismo que nos permite atribuir estados mentales o “mentalizar” (López y Rejón, 2005; Tirapu-Ustárrroz et al., 2007).

Posteriormente, el estudio de la ToM en el autismo (infantil) se dirigió también a población autista adulta. Por ejemplo, Baron-Cohen et al. (1997) desarrollaron el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” para evaluar la ToM adulta, con su consiguiente trabajo para comprobar la validación del mismo. En este estudio, la muestra estuvo constituida por 3 grupos de sujetos adultos, equiparados todos ellos en edad. El grupo 1 estuvo conformado por 16 sujetos con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento (SA/AAF). El grupo 2, por 50 sujetos control normales y el grupo 3, por 10 sujetos con el síndrome de Tourette (Matute, 2011)¹. Los sujetos de los grupos 1 y 2 fueron seleccionados de forma que tuvieran una inteligencia normal ($CI > 85$) y que fuesen capaces de realizar correctamente tareas de falsa creencia de primer orden (Baron-Cohen et al., 1985; Perner, Frith, Leslie y Leekam, 1989) y de segundo orden (Baron-Cohen, 1989). Todo ello con el fin de asegurar que estos sujetos no tuvieran déficits o problemas en el test de los Ojos. A todos los participantes se les administró el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 1997) y el test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994), partiendo del supuesto de que aquellos sujetos que tuvieran dificultades en una de las tareas también las tendrían en la otra. Los resultados obtenidos en el test de los Ojos mostraron que los sujetos con SA/AAF tuvieron un rendimiento significativamente peor que los otros dos grupos, entre los cuales no se hallaron diferencias. En relación con el test de las “Historias Extrañas”, los sujetos con síndrome de Tourette no tuvieron errores, sin embargo, los sujetos con

¹El síndrome de Tourette es un trastorno neurológico crónico caracterizado por la presencia de tics motores y vocales, simples y complejos.

SA/AAF sí los tuvieron y obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en comparación con el grupo control normal.

Años más tarde, Baron-Cohen et al. (2001) llevaron a cabo un trabajo de revisión del test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 1997), utilizando una muestra compuesta por cuatro grupos de sujetos adultos. El grupo 1 estuvo constituido por 15 sujetos varones con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento (SA/AAF). El grupo 2, por 122 sujetos control normales. El grupo 3, también control, estuvo conformado por 103 estudiantes universitarios normales. Y el grupo 4, por 14 sujetos control seleccionados de la población general, equiparados en CI y edad con el grupo 1 (SA/AAF). Todos los grupos realizaron el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001) y, a su vez, los grupos 1, 3 y 4 completaron el test “Autism-Spectrum Quotient” (AQ) (Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin y Clubley, 2001). Los datos del estudio revelaron que el grupo 1 (SA/AAF) obtuvo puntuaciones significativamente más bajas en el test de los Ojos en comparación con los otros tres grupos, entre los cuales no se hallaron diferencias. Por otra parte, no se encontraron correlaciones significativas entre el CI y el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”, lo que sugiere que esta habilidad es independiente de la inteligencia general. Asimismo, se observó que los puntajes en el test de los Ojos y el test “Autism-Spectrum Quotient” (AQ) correlacionaron inversamente y que los adultos con SA/AAF obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en el AQ que los grupos control 3 y 4.

De igual modo, Happé (1994), para validar el test de las “Historias Extrañas”, utilizó una muestra de 24 sujetos con autismo. De éstos, 18 sujetos realizaron correctamente tareas de falsa creencia de primer orden (Baron-Cohen et al., 1985; Perner et al., 1989) mientras que 6 sujetos cometieron errores. Estos últimos fueron denominados como “grupo no-ToM”. Con los 18

sujetos autistas que pasaron las tareas de falsa creencia de primer orden se hicieron dos grupos: el “grupo 1º orden-ToM”, que tuvo un rendimiento consistentemente bueno en las tareas de primer orden pero falló en las de segundo orden, y el “grupo 2º orden-ToM”, que obtuvo puntuaciones consistentemente buenas en ambos tipos de tareas (falsas creencias de primer y segundo orden). También se utilizó un grupo control formado por 11 jóvenes con discapacidad mental, a los que se les administró una batería de pruebas de ToM de las que pasaron perfectamente las tareas de primer y segundo orden. Y, además, 2 adultos también con discapacidad mental, que no puntuaron correctamente en las tareas de FC de primer orden pero que tuvieron un rendimiento bueno general en toda la batería de pruebas de ToM. Igualmente, se utilizó un grupo de 26 jóvenes normales, que tuvieron un óptimo rendimiento en las tareas de FC de primer y segundo orden. Y, finalmente, 10 adultos normales. Los materiales utilizados en esta investigación fueron: tareas de FC de primer orden (Baron-Cohen et al., 1985; Perner et al., 1989), tareas de FC de segundo orden (Baron-Cohen, 1989) y el test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994). Primeramente, los tres grupos de sujetos autistas fueron comparados entre ellos. Los análisis realizados mostraron diferencias significativas entre todos ellos en la puntuación total del test de Happé (1994), siendo el “grupo no-ToM”, el que tuvo las puntuaciones más bajas y el “grupo 2º orden-ToM”, el que obtuvo las puntuaciones más altas. Asimismo, estos tres grupos fueron comparados con los grupos control. Los resultados obtenidos reflejaron que el “grupo no-ToM” de los sujetos autistas fue el que tuvo puntuaciones significativamente peores en comparación con los tres grupos control (sujetos con discapacidad mental, jóvenes normales y adultos normales). En este estudio se consideró que el grupo autista más interesante para compararlo con los controles era el “grupo 2º orden-ToM”, que obtuvo una puntuación total en el test de Happé (1994) significativamente más baja que el grupo control adulto. En base a todo ello, Happé concluyó que la existencia de diferencias significativas entre los sujetos autistas (no-

ToM, 1º orden-ToM y 2º orden-ToM) respalda la validez de las tareas incluidas en la batería de ToM, indicando que pueden medir la competencia que subyace a la atribución de estados mentales, que también fue evaluada con el test de las “Historias Extrañas”.

Por otra parte, y dado que la empatía es un término estrechamente ligado a la “Teoría de la Mente” (Sánchez-Cubillo et al., 2004; Tirapu-Ustárrroz et al., 2007), incluimos también en este apartado el estudio de Baron-Cohen y Wheelwright (2004) sobre empatía en población autista. Según estos autores, la empatía nos permite entender las intenciones de los otros, predecir su comportamiento y experimentar las emociones que los otros nos suscitan; es decir, la empatía nos permite interactuar de manera efectiva en el mundo social. Desde esta perspectiva, Baron-Cohen y Wheelwright (2004) diseñaron un instrumento, the “Empathy Quotient” (EQ), con el propósito de evaluar la empatía en adultos con inteligencia normal. Para validar el instrumento, en uno de sus experimentos se utilizó una muestra constituida por dos grupos de sujetos. El grupo 1, compuesto por 90 adultos con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento (SA/AAF), con una edad media de 34.2 años y con un CI en el rango normal. El grupo 2, grupo control, estuvo conformado por 90 adultos normales, equiparados con el grupo 1 en edad y género. A todos ellos les fue administrado el EQ para evaluar la empatía. Los análisis revelaron que el grupo de pacientes con SA/AAF puntuó significativamente más bajo en el EQ que el grupo control. Los autores de este estudio concluyeron que estos datos proporcionan algo de apoyo a la idea que concibe el SA/AAF como un trastorno de la empatía.

Los resultados obtenidos en todas estas investigaciones permiten deducir que las personas adultas con autismo, al igual que ocurre con los niños autistas, tienen serias dificultades para realizar eficazmente tareas de ToM. Por tanto, y a la vista de tal evidencia empírica, podemos

concluir que en el autismo existe un déficit en la capacidad de inferir los estados mentales y emocionales de los demás para predecir y explicar su comportamiento.

5.1.1.2. ToM y esquizofrenia.

Los trabajos de Baron-Cohen et al. (1985) y Leslie (1987), en los que proponían la hipótesis de un déficit específico en la ToM como responsable de la alteración fundamental del autismo infantil, sirvieron de punto de referencia a numerosísimos trabajos. Tanto fue así que tras una supuesta similitud entre el autismo infantil y la esquizofrenia, el método y la teoría del campo de los trastornos generalizados del desarrollo se trasladó al de la esquizofrenia (López y Rejón, 2005).

Desde la óptica de Chris Frith (1995), signos del autismo infantil tales como retraimiento social, comportamiento estereotipado y falta de comunicación son características típicas de la esquizofrenia “negativa” crónica. La única diferencia entre el autismo infantil y la esquizofrenia podría explicarse por el hecho de que así como los niños autistas nunca han alcanzado la capacidad de atribuir estados mentales, los jóvenes con esquizofrenia sí la han desarrollado, pero la pierden o falla con el inicio de la psicosis. Por consiguiente, las personas esquizofrénicas son capaces de atribuir estados mentales, aunque probablemente erróneos.

Desde esta perspectiva, Corcoran et al. (1995) diseñaron una prueba, “The Hinting task”, con el objeto de examinar la habilidad de las personas para inferir la verdadera intención que se esconde detrás de las expresiones de habla indirectas. La muestra estuvo conformada por 55 sujetos diagnosticados de esquizofrenia y dos grupos control. Uno de estos grupos control lo constituyeron 30 sujetos normales y, el otro, 14 sujetos con trastornos psiquiátricos no-psicóticos

(ansiedad y depresión). Los tres grupos fueron equiparados en edad, género, ocupación y nivel educativo, pero no en cuanto a nivel de funcionamiento intelectual, aspecto que fue evaluado mediante el "Quick Test" (Ammoms y Ammons, 1962). Los datos mostraron que el grupo de pacientes esquizofrénicos obtuvo unos resultados significativamente más pobres en el "Hinting task" que los grupos control. A este respecto, Corcoran et al. (1995) señalaron que la diferencia en CI no era suficiente para justificar las diferencias encontradas en los resultados del test. A partir de los datos obtenidos, estos autores indicaron que el grupo de esquizofrénicos y los dos grupos control habían ejecutado la tarea de manera diferente. La correlación entre las puntuaciones del test "Hinting task" y el CI en los grupos control fueron prácticamente cero, lo cual sugiere que las dos tareas ("Hinting task" y "Quick test") fueron ejecutadas utilizando diferentes habilidades. Sin embargo, la misma correlación en el grupo de pacientes esquizofrénicos fue mayor. Esto implica que los pacientes con esquizofrenia dependen en cierta medida de las capacidades intelectuales generales para realizar este simple test social ("Hinting task"). A su vez, esto puede tomarse como evidencia a favor del argumento de un déficit cognitivo específico en la esquizofrenia.

Un planteamiento similar propusieron Mazza, De Risio, Surian, Roncone y Casacchia (2001), tras analizar la capacidad de ToM de una muestra de 35 sujetos adultos con esquizofrenia (edad media de 33.9 años y CI dentro de la normalidad) y 17 sujetos control normales, todos ellos equiparados en edad y nivel educativo. El grupo de sujetos con sintomatología esquizofrénica fue dividido en tres subgrupos, según el modelo tridimensional de Liddle (1987): personas con pobreza psicomotora, personas con desorganización y personas con síndrome de distorsión de la realidad. Para evaluar la ToM se utilizaron tareas de falsa creencia de primer orden (Baron-Cohen et al., 1985; Happé, 1994) y de segundo orden (Baron-Cohen, 1989; Happé y Frith, 1995). Además, todos los sujetos completaron diversos tests neuropsicológicos. Los análisis realizados

evidenciaron que los pacientes con esquizofrenia tuvieron un rendimiento significativamente peor que el grupo control en tareas de ToM (tanto en las de primer orden como en las de segundo orden). Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas entre los tres subgrupos de pacientes esquizofrénicos en los tests neuropsicológicos, sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas en las tareas de ToM. Así, por ejemplo, en relación con las tareas de primer orden, el grupo pobreza psicomotora tuvo un peor rendimiento en comparación con los otros dos grupos (desorganización y distorsión de la realidad), que tuvieron buenas puntuaciones. En lo concerniente a las tareas de segundo orden, el grupo pobreza psicomotora tuvo un rendimiento más pobre que los otros dos grupos sólo en una de las tareas de ToM. Según los autores de este estudio, estos resultados sugieren la posibilidad de que los déficits de la ToM se deban a una disfunción en un módulo cognitivo concreto y no a un problema de rendimiento cognitivo general, tal y como se plantea en otras investigaciones (Pickup y Frith, 2001; Greig, Bryson y Bell, 2004).

Asimismo, Brunet et al. (2003), para demostrar la especificidad del déficit en la atribución de intenciones, propusieron el uso de tareas control no-verbales basadas en la causalidad física. La muestra estuvo constituida por 25 pacientes esquizofrénicos y 25 sujetos sanos, sin grandes diferencias en edad y nivel educativo pero con un CI verbal mayor en el grupo control. Estos autores compararon el rendimiento de los pacientes esquizofrénicos y los sujetos control en tareas de atribución de intenciones y en tareas control relativas a la causalidad física (razonamiento sobre el peso, localización, velocidad y las características físicas de objetos). Los resultados mostraron que el rendimiento de los pacientes esquizofrénicos difería significativamente de los del grupo control sólo en la condición de atribución de intenciones. Es decir, no se encontraron diferencias significativas en los resultados entre ambos grupos con relación a las condiciones de causalidad física. Pero sí se observó un deterioro estadísticamente

significativo en la atribución de intenciones a los otros. Estos datos permiten suponer que en la esquizofrenia existe un déficit en alguno de los mecanismos requeridos para la atribución de intenciones a los otros.

En la misma línea, Shamay-Tsoory et al. (2006) plantearon la hipótesis de que los déficits en las competencias sociales de los pacientes con esquizofrenia se deben a una alteración en la faceta afectiva de la ToM, más que a una deficiencia general en ToM. Para probar esta hipótesis, analizaron la habilidad de atribuir estados mentales emocionales vs cognitivos en una muestra subdividida en dos grupos. Por un lado, 22 pacientes diagnosticados de esquizofrenia en un rango de edad de los 18 a los 60 años y, por el otro, un grupo control de 55 sujetos saludables, todos ellos equiparados en edad y capacidad intelectual. Los análisis del estudio reflejaron que mientras el grupo control hizo menos errores en la atribución de estados mentales afectivos en comparación con los cognitivos, los pacientes con esquizofrenia mostraron una tendencia menos destacada, es decir, dicha diferencia no se observó tan claramente. Además, los análisis de correlación indicaron que el deterioro de la faceta afectiva de los pacientes con esquizofrenia correlacionó con su nivel de síntomas negativos. Estos resultados sugieren que los sujetos con altos niveles de síntomas negativos de esquizofrenia muestran una discapacidad selectiva en su habilidad para atribuir estados mentales afectivos. Por tanto, este trabajo demuestra claramente que los pacientes con esquizofrenia presentan un deterioro en la faceta afectiva de la ToM más que una afectación general en la capacidad de ToM.

En otra investigación, Shamay-Tsoory, Aharon-Peretz y Levkovitz (2007) partieron de la hipótesis de que el déficit en las aptitudes sociales observada en los pacientes con esquizofrenia podría ser similar al que se observa en los pacientes con lesiones prefrontales. Una afectación que estaría relacionada específicamente con la alteración del componente afectivo de la ToM y no con un deterioro general de las habilidades de ToM. De este modo, a través de tareas visuales

y verbales, evaluaron el rendimiento en el reconocimiento de estados cognitivos y afectivos en cuatro grupos de sujetos adultos: pacientes con esquizofrenia, pacientes con daño cerebral adquirido a nivel prefrontal ventromedial, pacientes con lesiones prefrontales dorsolaterales y sujetos sanos. Los resultados obtenidos mostraron que los pacientes con esquizofrenia y los pacientes con lesiones de la corteza prefrontal ventromedial obtuvieron peores puntuaciones en las tareas de atribución de estados emocionales, en comparación con el grupo control sano y los pacientes con daño prefrontal dorsolateral. Sin embargo, estas diferencias no se observaron en las tareas cognitivas. Estos datos respaldan la hipótesis de que los déficits en ToM de las personas con esquizofrenia son similares a los de los sujetos con lesiones prefrontales ventromediales, hecho que viene a apoyar la idea de una alteración en los circuitos frontolímbicos en la esquizofrenia.

En un estudio de imágenes de resonancia magnética funcional (IRMf), Russell et al. (2000) confirmaron la hipótesis de que los pacientes con esquizofrenia tienen una disfunción en las regiones cerebrales responsables de la atribución de estados mentales. La muestra estuvo conformada por 5 pacientes varones con esquizofrenia y 7 sujetos control sanos. El estudio consistía en observar la activación cerebral de todos estos sujetos mientras ejecutaban una tarea relativa a la atribución de estados mentales, concretamente el test de los Ojos (Baron-Cohen et al., 1999). Los análisis realizados evidenciaron que los pacientes con esquizofrenia tuvieron una menor activación en el giro frontal izquierdo medio/inferior y la ínsula que los sujetos control durante la ejecución del test, así como un peor rendimiento.

Por otro lado, Tsachacher y Kupper (2006) plantearon el supuesto de que los sujetos esquizofrénicos suelen tener creencias erróneas sobre las relaciones causa-efecto bastante diferentes de las creencias que tienen las personas sanas. En base a ello, sugirieron que la percepción de causalidad, entendida como un proceso preatencional básico, sería un factor que

contribuiría a las alteraciones de la cognición social y a los déficits en ToM de las personas con esquizofrenia. Así, evaluaron la percepción de causalidad en 31 pacientes esquizofrénicos (edad media, 27.7 años) y en un grupo control de 31 sujetos sanos, todos equiparados en edad y género. El grupo de pacientes esquizofrénicos fue subdividido en base al modelo de cinco factores de la psicopatología esquizofrénica (Lindenmayer, Grochowski y Hyman, 1995), que diferencia factores negativos, positivos, cognitivos, de excitación y factores de depresión. Los datos de este estudio reflejaron una estrecha asociación entre los síntomas positivos y un aumento de la percepción de causalidad, mientras que los síntomas de desorganización (factor cognitivo) se asociaron a un descenso de dicho proceso.

Igualmente, Bora, Eryavuz, Kayahan, Sungu y Veznedaroglu (2006) investigaron la relación entre los déficits en ToM y el funcionamiento social en la esquizofrenia. Para ello, evaluaron la ToM y su relación con el funcionamiento social en una muestra de 50 pacientes con esquizofrenia. Los instrumentos utilizados fueron el test de los Ojos, que evalúa la interpretación de estados mentales (Baron-Cohen et al., 2001) y cuatro historias del "Hinting task" (Corcoran et al., 1995), similares a las utilizadas en otro estudio (Janssen, Krabbendam, Jolles y van Os, 2003), que analizan el razonamiento sobre estados mentales. Los análisis realizados mostraron que el rendimiento de los pacientes fue más pobre en el test de los Ojos que en el test "Hinting task". Además, los resultados revelaron que el test de los Ojos era el mejor predictor del funcionamiento social y que los síntomas negativos también contribuían a un funcionamiento social más pobre. Los autores de este estudio concluyeron que la capacidad de atribución de estados mentales o emocionales a los otros podría ser considerada el mediador cognitivo más importante del funcionamiento social.

También se han encontrado déficits de ToM en la capacidad de detectar significado de la prosodia del interlocutor, aspecto que también estaría directamente implicado en un adecuado

funcionamiento social del individuo (Guinea et al., 2007). En esta línea, Leitman, Ziwich, Pasternak y Javitt (2006) evaluaron la capacidad de sarcasmo en el discurso hablado de una muestra de 22 pacientes con esquizofrenia y 17 sujetos control. Los resultados de este estudio reflejaron que el grupo de los esquizofrénicos, a pesar de tener una inteligencia general normal, tuvo un peor rendimiento en las tareas de detección del sarcasmo, en comparación con el grupo control.

Por su parte, Mazza et al. (2007) compararon el rendimiento en la comprensión de situaciones sociales y en el uso de estrategias adaptativas para tales situaciones. La muestra estuvo constituida por tres subgrupos de sujetos adultos: 18 pacientes neurológicos con lesiones prefrontales ventromediales, 20 pacientes con esquizofrenia y 20 sujetos sanos. Los análisis realizados revelaron un peor rendimiento en tareas de cognición social y en el uso de estrategias adaptativas tanto en pacientes psicóticos como neurológicos.

En otro trabajo, Guinea et al. (2007) evaluaron la capacidad de ToM en pacientes del espectro de la esquizofrenia. Para la evaluación de la ToM se utilizaron las siguientes pruebas: el test de comprensión de creencias falsas (Wimmer y Perner, 1983); el test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994); el test de “Faux Pas Recognition” (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones y Plaisted, 1999); el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001); el dilema moral del tren (Greene, Sommerville, Nystrom, Darley y Cohen, 2001); y un prueba de reconocimiento de expresión facial de emociones básicas, a través de 24 vídeos de actores reflejando una emoción en su cara. La muestra estuvo compuesta por 40 sujetos (edad media, 33 años) divididos en dos grupos, equiparados en edad y nivel educativo. Por un lado, un grupo de 20 pacientes diagnosticados de trastornos del espectro de la esquizofrenia (16 sujetos con esquizofrenia y 4 con trastorno esquizoafectivo) y, por el otro, un grupo control formado por 20 voluntarios sanos, sin antecedentes psiquiátricos. Los resultados obtenidos mostraron

diferencias significativas entre ambos grupos en algunas de las pruebas aplicadas, tanto en pruebas de procesamiento cognitivo (creencias de segundo orden) como en pruebas en las que es necesario un procesamiento emocional de la información (el test de Faux Pas, el test de los Ojos y la prueba de reconocimiento de expresiones faciales).

De acuerdo con los autores de esta investigación (Guinea et al., 2007), dichos resultados no serían congruentes con lo sugerido por Shamay-Tsoory et al. (2006). Según el grupo de Shamay-Tsoory, los déficits en las competencias sociales de la esquizofrenia estarían relacionados específicamente con la alteración del componente afectivo de la ToM y de la carencia de empatía, más que con un deterioro general de las habilidades relacionadas con la ToM. Sin embargo, en el estudio de Guinea et al. (2007), el grupo de pacientes con esquizofrenia obtuvo también un peor rendimiento en la prueba de creencias de segundo orden, que requiere un procesamiento cognitivo de la información.

No obstante, Guinea et al. (2007) sí obtuvieron algunos datos a favor de la hipótesis de Shamay-Tsoory et al. (2006). Por ejemplo, encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en la ejecución del test Faux Pas, en el que el sujeto debe empatizar con el interlocutor de la historia. También observaron diferencias en el test de la "Lectura de la Mente en los Ojos" (Baron-Cohen et al., 2001), que implica que el sujeto abstraiga términos semánticos referidos a estados emocionales complejos y los asocie con la expresión facial correspondiente.

En su trabajo, Guinea et al. (2007) refieren que así como en algunas investigaciones se evidencia una asociación entre sintomatología negativa y alteraciones en ToM (Bora et al., 2006; Shamay-Tsoory et al., 2006; Mazza et al., 2007), en el estudio de Tsachacher y Kupper (2006) se obtienen datos opuestos. Tsachacher y Kupper (2006) compararon la percepción de causalidad en un grupo de esquizofrénicos, subdivididos en síntomas negativos, positivos, cognitivos, de excitación y factores de depresión, según el modelo de 5 factores de la sintomatología

esquizofrénica (Lindenmayer et al., 1995). Los resultados reflejaron una mayor alteración de la percepción de causalidad en estados de descompensación psicopatológica (factor cognitivo).

En este sentido, Guinea et al. (2007) informan que en su trabajo no se observó una asociación entre el tipo de sintomatología psicótica y la capacidad de ToM. Es decir, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos de pacientes diagnosticados con trastornos del espectro de la esquizofrenia (16 sujetos con esquizofrenia y 4 con trastorno esquizoafectivo) en ninguna de las pruebas aplicadas.

De manera general, y en base a los hallazgos de los estudios revisados, podemos concluir que existe una asociación entre la disfunción en ToM y la esquizofrenia. Sin embargo, en aspectos más concretos no podemos ser tan determinantes, debido a la disparidad de resultados. Por ejemplo, existen datos contradictorios acerca de si los problemas de adaptación social de los pacientes con esquizofrenia pueden estar relacionados específicamente con el componente afectivo de la ToM. Asimismo, tampoco hay pruebas concluyentes para poder determinar una relación entre alteraciones en ToM y sintomatología negativa.

5.1.1.3. ToM y otros trastornos psicóticos y trastornos afectivos.

La capacidad de inferir estados mentales también ha sido objeto de estudio en otras psicosis diferentes a la esquizofrenia y en los trastornos afectivos. Pero así como la literatura científica sobre ToM en la esquizofrenia es abundante (Gómez et al., 2010), los estudios que examinan la ToM en pacientes con otros trastornos psicóticos y trastornos afectivos es más bien escasa por el momento (López y Rejón, 2005).

Uno de estos pocos estudios es el de Dolan y Fullam (2004), sobre la capacidad de ToM en el trastorno de conducta disocial. Estos autores aplicaron una batería completa de tests para evaluar la ToM de un grupo de 89 sujetos masculinos (edad media, 36 años) con Trastorno de la Personalidad Antisocial (TPA) (Mercadillo, Díaz y Barrios, 2007)² y de un grupo control constituido por 20 sujetos masculinos, todos ellos equiparados en edad y cociente intelectual. El grupo TPA fue categorizado en dos subgrupos: psicopáticos y no psicopáticos. Los análisis realizados reflejaron que no había diferencias significativas entre el grupo control y el grupo con TPA en las pruebas básicas de ToM. No obstante, los subgrupos de psicopáticos y no psicopáticos obtuvieron peores puntuaciones en las tareas de Faux Pas. En este trabajo, Dolan y Fullam (2004) concluyeron que la mayoría de las personas con trastorno antisocial y psicopatía tienen las capacidades de ToM relativamente intactas y pueden tener una función adaptativa en el mantenimiento del estilo de vida criminal. Además, añaden que los déficits en estas funciones podrían deberse más a la ausencia de preocupación por el impacto en víctimas potenciales que en la incapacidad de tomar una perspectiva de víctima.

En otra investigación, Doody et al. (1998) abordaron las complejas relaciones entre ToM, CI y psicosis, comparando la ToM de un grupo control de pacientes con síntomas psicóticos con la ToM de un grupo de pacientes esquizofrénicos. La muestra estuvo constituida por 97 sujetos subdivididos en cinco categorías de pacientes: 28 pacientes con esquizofrenia; 12 pacientes deprimidos, todos ellos con síntomas psicóticos; 19 sujetos con leves dificultades de aprendizaje; 18 pacientes diagnosticados de esquizofrenia con leves dificultades de aprendizaje y 20 sujetos sanos. A todos ellos se les administraron tareas de falsa creencia de primer orden (Wimmer y

² El Trastorno de la Personalidad Antisocial (TPA) se caracteriza por falta de empatía, despreocupación por los sentimientos y seguridad de los demás, incumplimiento de las reglas y obligaciones sociales y tendencia a causar daño a otros para satisfacer deseos propios.

Perner, 1983; Baron-Cohen et al., 1985) y de segundo orden (Perner y Wimmer, 1985; Baron-Cohen, 1989). También se les examinó la función intelectual a través de la medición del CI. Y, por último, todos fueron valorados mediante la escala “Positive and Negative Syndrome Scale” (PANSS) (Kay, Fiszbein y Opler, 1987). Los resultados mostraron una relación entre el déficit en ToM y la sintomatología negativa en pacientes esquizofrénicos, evaluada mediante la escala PANSS. Sin embargo, no se encontró ninguna relación entre la sintomatología negativa de los pacientes deprimidos y déficits en ToM. A partir de tales resultados, estos autores concluyeron que las alteraciones en la capacidad de ToM son específicas de la esquizofrenia y que no existen indicios de déficits en ToM en los pacientes con psicosis afectiva.

Acerca de este estudio, López y Rejón (2005) informan que Doody et al. (1998) únicamente examinaron síntomas similares superficiales, pero de distinta estructura y con etiologías probablemente muy diferentes, como son la sintomatología negativa de la esquizofrenia y los síntomas afectivos de una depresión, utilizando además escalas diseñadas para evaluar el trastorno esquizofrénico. López y Rejón también señalan que la sintomatología positiva, evaluada con la escala PANSS, mostraba una clara diferencia a favor de los pacientes esquizofrénicos. Por tanto, las conclusiones del grupo de Doody sobre la ausencia de déficits en ToM en los pacientes con trastorno afectivo parecen no ser válidas.

En este sentido, Marjoran et al. (2005), mediante el test “Hinting task” (Corcoran et al., 1995), evaluaron la ToM de 15 pacientes diagnosticados de esquizofrenia, 15 sujetos con trastorno psicótico afectivo y 15 sujetos control sanos, todos ellos en un rango de edad de los 18 a los 60 años. Los datos de los análisis mostraron que los pacientes con esquizofrenia puntuaron significativamente peor que el grupo control y el grupo de los sujetos con trastorno psicótico afectivo. Unos resultados que se mantuvieron constantes incluso cuando se controló la función intelectual. Este estudio también reveló que, independientemente del diagnóstico, los sujetos con

elevados niveles de delirios y alucinaciones obtuvieron peores puntuaciones en las tareas de ToM. En base a estos hallazgos, el grupo de Marjoran concluyó que el déficit en ToM podría no ser específico de la esquizofrenia puesto que es evidente en otras formas de psicosis y puede implicar otras áreas de la cognición, además de la ToM.

En un trabajo sobre el trastorno bipolar, Kerr, Dunbar y Bentall (2003) examinaron la capacidad de ToM de 20 pacientes con trastorno bipolar maniaco, 15 pacientes con trastorno bipolar depresivo, 13 pacientes con trastorno bipolar en remisión y 15 sujetos control sanos. La ToM fue evaluada mediante una serie de tareas de primer y segundo orden que previamente habían sido utilizadas en un estudio realizado con pacientes esquizofrénicos (Frith y Corcoran, 1996). Los datos obtenidos evidenciaron un déficit en la ToM en los pacientes bipolares maníacos y depresivos, no encontrándose déficits en los pacientes bipolares en remisión. En esta investigación, Kerr et al. (2003) informaron que en el caso del trastorno bipolar, al igual que ocurre en la esquizofrenia, los déficits en ToM son más evidentes durante las fases agudas del trastorno. Dicha similitud es explicada por estos autores de varias formas. Primera, puede ser que la esquizofrenia y el trastorno bipolar sean una misma enfermedad. Segunda, es posible que los déficits en ToM sean consecuencia de disfunciones cognitivas más generales, comunes a la fase aguda de estos dos trastornos. Y una tercera posibilidad es que los déficits en ToM estén asociados a síntomas comunes a ambos trastornos, tales como delirios paranoides y trastornos del habla.

Por otra parte, Blair et al. (1996) investigaron la capacidad de mentalizar de un grupo de psicópatas, utilizando el test de las "Historias Extrañas" (Happé, 1994). La muestra estuvo conformada por un grupo de 25 sujetos psicópatas y otro de 25 sujetos control no-psicópatas, equiparados en edad, CI y clase social. Los resultados obtenidos en el test por todos los sujetos (psicópatas y el grupo control) se compararon con los obtenidos en una pequeña muestra de 6

sujetos adultos autistas muy capaces, a quienes también se les había administrado el test de Happé (1994). El grupo autista tenía un CI similar a los sujetos de esta investigación, aunque eran un poco más jóvenes. Este estudio reveló dos aspectos. Primero, los psicópatas no presentaban un déficit en la habilidad de ToM en comparación con el grupo control no-psicóticos. Es decir, los razonamientos de los sujetos psicópatas fueron correctos con más frecuencia que los del grupo control no-psicóticos y utilizaron más justificaciones de estados mentales que los del grupo no-psicóticos. Segundo, los psicópatas fueron significativamente mejores en el test de Happé (1994) que el grupo de autistas más capaces. Según los autores de este trabajo, todos estos datos parecen sugerir que los psicópatas no tienen un déficit en la capacidad de ToM.

Resultados similares se encontraron en el estudio de Richell et al. (2003). Estos autores, haciendo uso del test de la "Lectura de la Mente en los Ojos" (Baron-Cohen et al., 2001), estudiaron la ToM en una muestra de 19 pacientes con trastornos psicóticos y 18 sujetos control sanos, en un rango de edad de los 21 a los 44 años. Ambos grupos no se diferenciaban significativamente en cuanto a edad y CI. Los análisis efectuados reflejaron que los dos grupos habían realizado igualmente bien el test de los Ojos en su conjunto, lo que permitió deducir que los sujetos psicopáticos no presentan un deterioro generalizado en la capacidad de ToM. Unos resultados que fueron consistentes con los de otros estudios de ToM en sujetos psicopáticos (Widom, 1978; Blair et al., 1996), en los que no se encontraron déficits en ToM. En este sentido, Richell y su grupo de trabajo concluyeron que sus hallazgos confirmaban la ausencia de déficits en ToM en sujetos con trastornos psicóticos, teniendo en cuenta además que en su estudio se había utilizado el test de los Ojos (Baron-Cohen et al., 2001), que es una tarea mucho más sensible que las utilizadas en los otros dos estudios previos (Widom, 1978; Blair et al., 1996).

Tras la revisión de todos estos trabajos podemos confirmar que no existen datos convincentes que permitan afirmar que los déficits en ToM son específicos de la esquizofrenia. Es verdad que la mayoría de estas investigaciones respaldan esta idea, puesto que sus resultados evidenciaron ausencia de alteraciones en ToM en otros trastornos psicóticos distintos de la esquizofrenia. Sin embargo, existen algunos estudios (Kerr et al., 2003; Marjoran et al., 2005) que plantean dudas sobre la hipótesis de la especificidad de la deficiencia en ToM en la esquizofrenia, ya que en ellos sí se observaron déficits en ToM en otras formas de psicosis.

5.1.1.4. ToM y trastornos neurológicos.

Los estudios sobre ToM y su relación con los trastornos neurológicos plantean el déficit en ToM como base de las alteraciones en el funcionamiento social de los pacientes que sufren este tipo de trastornos. Así, con el propósito de confirmar dicha hipótesis, diversos autores han evaluado la ToM en pacientes con demencia frontotemporal. La demencia frontotemporal es un trastorno predominantemente neocortical, que se caracteriza por variaciones importantes en la personalidad y en el funcionamiento social, que incluyen desinhibición, falta de empatía y egocentrismo. Asimismo, se ha demostrado científicamente que las personas con demencia frontotemporal tienen un déficit en las habilidades ejecutivas (López y Rejón, 2005).

En este sentido, Lough y Hodges (2002) examinaron la Cognición Social de un varón de 57 años de edad con demencia frontotemporal (DFT), cuya conducta fue descrita como desinhibida y socialmente inapropiada. El estudio de neuroimagen estructural del paciente, mediante RMN (Resonancia Magnética Nuclear), mostró una atrofia frontal con especial implicación de las áreas ventromediales. Al paciente se le solicitó que realizara una serie de tareas de funciones

ejecutivas y de ToM. Los datos de este estudio mostraron que el rendimiento del paciente fue normal en todas las pruebas, excepto en las tareas de ToM, en las que tuvo un rendimiento pobre. En base a los resultados obtenidos, estos autores formularon diversas conclusiones: que los déficits en ToM podrían acentuar las anomalías en conducta social, típicas de la demencia frontotemporal; que la corteza ventromedial aparece implicada en la conducta desinhibida y socialmente inadecuada; y que parece existir una disociación entre las funciones ejecutivas y la ToM.

Igualmente, Gregory et al. (2002) pusieron a prueba la hipótesis de que los cambios en personalidad y conducta que se observan en la demencia frontotemporal pueden reflejar un deterioro en la capacidad de ToM. La muestra de este estudio estuvo constituida por 47 participantes: 19 pacientes de entre 44 y 67 años con demencia frontotemporal (DFT); 12 sujetos con enfermedad de Alzheimer (EA) en un rango de edad de los 52 a los 79 años y un grupo control sano compuesto por 16 voluntarios en edades comprendidas entre los 52 y los 76 años. La ToM fue evaluada mediante tareas de falsa creencia de primer orden (Wimmer y Perner, 1983) y de segundo orden (Perner y Wimmer, 1985); el test de “Faux Pas” (Stone, Baron-Cohen y Knight, 1998; Baron-Cohen et al., 1999); y el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001). Los análisis realizados revelaron que los pacientes con DFT tuvieron un déficit significativo en la habilidad para realizar correctamente todas las tareas de ToM, aunque no tuvieron dificultades con las preguntas control diseñadas para medir la comprensión general y la memoria. Por su parte, los pacientes con EA fallaron en el componente memorístico del test “Faux Pas” y en las tareas de falsa creencia de segundo orden. Estos autores justificaron dichos resultados en base a que este tipo de tareas implica exigencias importantes de memoria de trabajo, que en estos pacientes está alterada. Según Gregory et al. (2002), los resultados de este estudio apoyan la hipótesis de que los pacientes con DFT, pero no

los que tienen la enfermedad de Alzheimer, tienen deteriorada la capacidad de ToM, lo que podría explicar algunas de las alteraciones en el comportamiento interpersonal que los caracteriza.

También, García Cuerva et al. (2001) examinaron la ToM, y las habilidades pragmáticas, en una muestra constituida por 34 pacientes con probable enfermedad de Alzheimer (EA) y 10 sujetos sanos control. Los pacientes fueron evaluados mediante historias de falsa creencia de segundo orden (Tager-Flusberg y Sullivan, 1994) y, también, se les administró un test de habilidades pragmáticas. Los análisis realizados evidenciaron que el 65% de los pacientes con EA no pasaron las tareas de falsa creencia de segundo orden, mientras que el grupo control no tuvo ningún fallo. Asimismo, los pacientes con EA mostraron déficits pragmáticos significativamente más severos que el grupo control. Además, hubo una asociación significativa entre ToM y déficits pragmáticos. Sin embargo, no se observaron relaciones significativas entre ToM o déficits pragmáticos y los problemas de comportamiento frecuentemente atribuidos a las enfermedades de Alzheimer, tales como depresión, delirios, apatía e irritabilidad.

En otra investigación, Abel et al. (2007), para examinar la posible contribución del cerebelo en la Cognición Social, compararon el rendimiento en tareas de ToM con el desempeño en diferentes pruebas que evalúan las funciones ejecutivas (FE) (Lezak, 1982)³. La muestra estuvo constituida por 10 pacientes con enfermedad cerebelosa adquirida aislada (GEC) (media de edad, 42 años) y 10 sujetos control (GCO), equiparados en edad, sexo y educación. Además de otros exámenes (neurooftalmológicos y neuropsiquiátricos), se aplicaron una serie de tests neuropsicológicos para evaluar las FE. Para evaluar la ToM se administraron 4 tests de ToM de

³ Las funciones ejecutivas comprenden habilidades tales como la formulación de metas, el diseño de planes de acuerdo con la meta propuesta y el desarrollo efectivo de tales planes de acción. Todas estas capacidades son esenciales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y socialmente aceptada.

complejidad creciente: tests de comprensión de falsas creencias (Wimmer y Perner, 1983; Perner y Wimmer, 1985), tests de “Faux Pas Recognition” (Stone et al., 1998; Baron-Cohen et al., 1999) y el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001). Los resultados reflejaron, de acuerdo con la idea de que el cerebelo participa en la cognición, que el GEC mostró respecto del GCO un menor rendimiento en las tareas ejecutivas y en las tareas de mayor complejidad de ToM: Faux Pas Recognition y Lectura Mental de la Mirada. En cambio, el desempeño en las preguntas control de ToM resultó similar al GCO, independientemente de la complejidad de las mismas.

Por su parte, Havet-Thomassin et al. (2006), con el fin de comprobar qué ocurre con la ToM después de haber sufrido una lesión cerebral, estudiaron la ToM en pacientes con daño cerebral adquirido. En este estudio participaron dos grupos: un grupo compuesto por 17 pacientes con severo daño cerebral adquirido, en un rango de edad de los 17 a los 61 años y, un grupo control, constituido por 17 sujetos sanos de edades comprendidas entre los 19 y los 57 años. Las pruebas utilizadas para evaluar la ToM fueron el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001) y una serie de tareas no verbales (Character Intention Task) (Sarfati, Hardy-Baylé, Besche y Widlöcher, 1997). A todos los sujetos les fueron administradas también diversas tareas de función ejecutiva. Los datos obtenidos revelaron que los pacientes con daño cerebral severo tuvieron déficits significativos en la mayoría de las tareas ejecutivas y en los dos tipos de tareas de ToM. Además, no se encontró ninguna relación entre la ToM y las medidas ejecutivas, lo que es consistente con la hipótesis de la independencia entre el funcionamiento ejecutivo y la cognición social. Estos resultados también sugieren que los pacientes con daño cerebral adquirido pueden tener alteraciones específicas de la inteligencia social.

En la misma línea, Happé, Brownell y Winner (1999) examinaron la ToM de adultos que habían sufrido una lesión cerebral en el hemisferio derecho del cerebro (LHD). Para evaluar la ToM utilizaron historias de ToM e historias no-mentales adaptadas de Happé (1994), así como una serie de dibujos de ToM y otros no-mentales. Dichas pruebas fueron administradas a tres grupos: 14 sujetos con LHD con una edad media de 64 años; un grupo control compuesto por 19 sujetos sanos con una media de edad de 73 años; y 5 sujetos que habían sufrido una lesión cerebro-vascular en el hemisferio izquierdo (LHI) (edad media, 67 años). En este estudio se observó que los pacientes con LHD tuvieron una comprensión del material que requería de la atribución de estados mentales significativamente peor que su comprensión del material no-mental. Todo lo contrario ocurrió con el grupo control y los pacientes con LHI que tuvieron mejores puntuaciones en los materiales de ToM que en el material no-mental. Estos datos permiten suponer que el déficit a nivel de comunicación y social que sigue a un derrame cerebral en el hemisferio derecho puede deberse a una alteración en la ToM y que el hemisferio derecho del cerebro sano tiene un papel fundamental en la ToM de un adulto normal.

En un estudio de caso único, Bach, Happé, Fleminger y Powell (2000) estudiaron la capacidad de ToM y su relación con las funciones ejecutivas y el papel de la corteza frontal, en un sujeto de 59 años con lesión orbital frontal y con problemas de desinhibición conductual. La hipótesis de partida fue que tanto la capacidad de ToM como la función ejecutiva estarían alteradas. También se planteó que la habilidad de comprender estados afectivos estaría mediada por las estructuras orbitofrontales. Al sujeto se le solicitó la cumplimentación de una batería de tests neuropsicológicos, tests de la función ejecutiva y tareas de ToM. Los resultados mostraron que la capacidad de ToM estaba intacta y que era independiente de las funciones ejecutivas. Estos autores concluyeron que la capacidad de ToM es independiente de las habilidades ejecutivas y que no necesariamente depende de las estructuras orbitofrontales. Por tanto, este estudio aporta

pruebas a favor de la hipótesis modular de la ToM y de que el sustrato cerebral de la ToM puede estar apoyado por otras regiones cerebrales más posteriores.

Asimismo, Bird, Castelli, Malik, Frith y Husain (2004) presentaron el caso de una paciente de 62 años con una afectación por accidente cerebro-vascular de las áreas ventromediales, a la que se le administró una batería de pruebas de ToM. La paciente presentaba un síndrome disejecutivo caracterizado por déficits en planificación y memoria, así como una tendencia a la confabulación. El análisis de los datos evidenció un óptimo rendimiento por parte de la paciente en tareas de ToM, lo que vendría a ratificar la idea de una disociación entre las funciones ejecutivas y la ToM. Según estos autores, el correcto rendimiento en ToM de la paciente demuestra la no implicación de las regiones frontomediales en dicha función, lo que se contradice con la idea de que la corteza ventromedial está implicada en la ToM.

A partir de los datos hallados en estas investigaciones, podemos concluir que no en todos los trastornos neurológicos hay una alteración en la capacidad de atribuir estados mentales a los otros. Podríamos diferenciar entre trastornos neurológicos degenerativos y trastornos neurológicos causados por una lesión cerebral. En el primer caso, parece ser que los pacientes con este tipo de trastornos muestran déficits en la ToM. Sin embargo, en el caso de los trastornos neurológicos por daño cerebral, el deterioro de la ToM viene determinado por la región cerebral afectada por la lesión. Esto podría sugerir la existencia de una zona cerebral específica que subyace a la capacidad de ToM. Por otra parte, excepto en el estudio de Lough y Hodges (2002), en el resto de investigaciones que analizaron tanto la capacidad de ToM como el funcionamiento ejecutivo se observa un deterioro en ambas funciones por parte de los pacientes. Además, los resultados de todos estos estudios, incluido el de Lough y Hodges (2002), avalan la hipótesis de la independencia entre la capacidad de ToM y las habilidades ejecutivas.

5.1.2. Estudios sobre el efecto de la edad en la ToM de sujetos adultos normales.

Aunque en la literatura sobre la ToM humana son bastante numerosos los estudios dirigidos a explicar cómo un déficit en ToM subyace a los problemas de adaptación social que manifiestan los sujetos con trastornos psiquiátricos o neurológicos, sin embargo, el principal foco que ha centrado la atención de los investigadores en este campo ha sido la tendencia de desarrollo de la ToM en niños. La mayoría de estos trabajos se han realizado con niños de entre 3 y 5 años (Wellman et al., 2001; Milligan et al., 2007) y sostienen de manera generalizada que los aspectos básicos de la ToM se desarrollan principalmente en ese rango de edad (Calero, Salles, Semelman y Sigman, 2013).

No obstante, en los últimos años ha habido un especial interés por el estudio de los cambios asociados a la edad que se producen en la ToM a lo largo de la vida, que ha permitido constatar que la capacidad de comprensión de la mente se desarrolla y cambia durante el ciclo vital (Bosacki y Astington, 1999; Rai y Mitchell, 2004; Dumontheil, Apperly y Blakemore, 2010; Apperly, 2012; Calero et al., 2013; Moran, 2013).

Algunas de estas investigaciones se han centrado en el análisis del efecto de la edad en la ToM de sujetos sanos de edad avanzada, aportando resultados contradictorios. Así, en la primera investigación sobre ToM en población adulta normal, Happé et al. (1998) concluyeron que la capacidad de ToM sigue intacta e incluso puede mejorar en los últimos años de la edad adulta. Estos autores compararon el rendimiento de una muestra de 19 sujetos sanos, en un rango de edad de los 61 a los 80 años, con otras dos muestras de sujetos más jóvenes. Una de estas muestras estuvo constituida por 52 sujetos de entre 16 y 30 años y, la otra, por sujetos de edades comprendidas entre los 21 y los 30 años. Para examinar la ToM se utilizaron tres tipos de tareas:

historias de estados mentales e historias control de estados no-mentales (adaptadas todas ellas de Happé, 1994) y una serie de frases o fragmentos de texto desordenados. Los resultados de este estudio revelaron que el grupo de mayor edad obtuvo mejores puntuaciones que los dos grupos de adultos jóvenes en las historias de ToM. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en cuanto a la edad en las historias control y los fragmentos sin coherencia.

Por el contrario, en el trabajo de Maylor et al. (2002), aunque tampoco se encontraron diferencias significativas según edad en las historias no-mentales de ToM, se observó una mejor ejecución en tareas de ToM en el grupo de adultos jóvenes. Esta investigación incluye dos estudios, en los que se emplearon los mismos instrumentos para evaluar la ToM: historias de estados mentales e historias control (Happé, 1994; Happé et al., 1998). En el primer estudio, la muestra estuvo constituida por 25 jóvenes adultos (16-29 años), 25 adultos de tercera edad (60-74 años) y 25 adultos de tercera edad avanzada (75-89 años). Los datos obtenidos mostraron que los adultos jóvenes tuvieron un mejor rendimiento en las historias de ToM que los sujetos de los otros dos grupos de adultos más mayores. No obstante, cuando se redujo la carga cognitiva de las tareas, el grupo de sujetos de entre 60 y 74 años tuvo un nivel de ejecución similar al del grupo de jóvenes, mientras que el grupo de sujetos de tercera edad avanzada seguía mostrando déficits. El segundo estudio se realizó con una muestra de 30 jóvenes adultos (18-27 años) y 30 sujetos de edades comprendidas entre los 75 y los 91 años. También aquí se evidenció que el grupo de sujetos de mayor edad tuvo peor rendimiento que los jóvenes adultos en tareas de ToM. Por otro lado, en ninguno de los dos estudios se observaron diferencias significativas conforme a la edad en las historias control.

Resultados similares se obtuvieron en el trabajo de Sullivan y Ruffman (2004). Estos autores examinaron la ToM de 48 sujetos adultos sanos: 24 jóvenes adultos (de 20 a 46 años) y 24

adultos más mayores (de 60 a 82 años). La evaluación de la ToM se realizó mediante historias de estados mentales e historias control (Happé et al., 1998) y tareas de identificación de emociones a través de fotografías (Ekman, 1992) y videos. Los hallazgos encontrados reflejaron que el grupo más joven tuvo una ejecución significativamente mejor que el grupo de mayores en las historias de ToM. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos en las historias control, en línea con Happé et al. (1998) y Maylor et al. (2002), aunque el efecto en este estudio se acercó a lo significativo. En cuanto a los resultados en las tareas de identificación de emociones, el grupo de mayores tuvo un rendimiento significativamente más pobre que los jóvenes en el reconocimiento de emociones complejas.

En la misma línea, Charlton et al. (2009), en base a los resultados de su investigación, concluyeron que la ejecución en tareas de ToM disminuye según aumenta la edad. La muestra de este estudio estuvo conformada por 106 adultos sanos de entre 50 y 90 años, a los que se les administró una serie de historias de estados mentales e historias control (Happé et al., 1998). Los datos de los análisis mostraron que las historias de estados mentales correlacionaron negativa y significativamente con la edad, mientras que en las historias control no se observó una relación significativa.

Asimismo, German y Hehman (2006) evaluaron la ToM de 27 adultos jóvenes (18 a 26 años) y 20 adultos de tercera edad (62 a 90 años), a través de una serie de problemas de razonamiento sobre creencia-deseo y problemas control con contenido de estados no-mentales. Los resultados evidenciaron que el grupo de adultos de tercera edad tuvo peor rendimiento en las tareas de estados mentales que el grupo de jóvenes adultos.

Por su parte, Duval et al. (2011) examinaron los efectos de la edad en la ToM de un total de 70 participantes: 25 sujetos jóvenes adultos, 20 sujetos de mediana edad y 25 sujetos de tercera

edad. En esta investigación se utilizaron distintos tipos de pruebas, con el fin de evaluar las dimensiones cognitiva y afectiva de la ToM: la ToM afectiva fue medida a través del test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen, Wheelwright y Jolliffe, 1997) y la ToM cognitiva mediante tareas de atribución de intenciones (Brunet, Sarfati, Hardy-Bayle y Decety, 2000) y tareas de falsa creencia (Wimmer y Perner, 1983). Los análisis realizados reflejaron que el grupo de tercera edad fue significativamente menos eficiente que los otros dos grupos en cuanto a la atribución de intenciones y las falsas creencias. Por otra parte, no se observaron diferencias significativas entre el grupo de jóvenes adultos y el grupo de mediana edad en dichas tareas, lo que sugiere que se produce un deterioro en las habilidades de ToM cognitiva a partir de los 70 años. En relación a la ToM afectiva, no se observó un efecto significativo de la edad en el reconocimiento de emociones básicas entre los tres grupos, pero sí un efecto de deterioro en lo que se refiere a emociones complejas. Es decir, los dos grupos de adultos más mayores tuvieron un rendimiento más bajo que los adultos jóvenes en la identificación de emociones complejas.

Hallazgos similares se encontraron en la investigación de Castelli et al. (2010), realizada con una muestra de 24 sujetos adultos sanos: 12 adultos jóvenes (de 21 a 30 años) y 12 adultos más mayores (de 60 a 78 años). Como instrumentos de medida se utilizó una batería de pruebas de ToM: tareas que detectan la dirección de la mirada (Baron-Cohen, Campbell, Karmiloff-Smith, Grant y Walker, 1995; Snowden et al., 2003), tareas de falsa creencia de primer (Perner et al., 1987, 1997) y de segundo orden (Perner y Wimmer, 1985; Sullivan, Zaitchik y Tager-Flusberg, 1994; Antonietti, Liverta-Sempio y Marchetti, 1999) y una selección de historias extrañas (Happé, 1994; Happé et al., 1998). Asimismo, se realizó un estudio de imágenes de resonancia magnética funcional (IRMf) mientras se ejecutaba el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 1997, 2001). Los datos obtenidos en este estudio mostraron que no existían diferencias significativas entre los adultos jóvenes y los adultos más mayores en cuanto a la

habilidad de leer la mente a través de la mirada (test de los Ojos). Sin embargo, los adultos más mayores tuvieron peor rendimiento que los adultos jóvenes en todas las tareas de la batería de ToM.

También, Phillips et al. (2011) examinaron la ToM de 129 sujetos: 52 adultos jóvenes (18 a 39 años), 41 adultos de mediana edad (40 a 64 años) y 36 adultos más mayores (de 65 a 88 años). Las pruebas utilizadas para evaluar la ToM fueron tareas de creencias falsas y creencias verdaderas, en formato de video, con escenarios similares a los de Perner y Wimmer (1985) y Bailey y Henry (2008), y en formato de viñetas (basadas en German y Hehman, 2006). Los hallazgos encontrados reflejaron que en ambos tipos de formatos, los sujetos más mayores (65-88 años) tuvieron un rendimiento significativamente más pobre en las tareas de falsa creencia, pero no tuvieron problemas en la ejecución de las tareas de creencia verdadera. Los sujetos de mediana edad (40 a 64 años) tuvieron el mismo rendimiento que los jóvenes de 18 a 39 años.

En otra investigación, Wang y Su (2013) evaluaron la ToM de 32 adultos jóvenes (20 a 35 años), 42 adultos de tercera edad (65 a 74 años) y 32 adultos de tercera edad avanzada (75 a 85 años), a través de 12 historias de ToM y dos historias control de estados no mentales, adaptadas de estudios previos (Happé et al., 1998; Stone et al., 1998; Shamay-Tsoory y Aharon-Peretz, 2007). La batería de historias de ToM incluía dos historias relacionadas con las creencias de primer y segundo orden; dos historias de doble farol; otras dos de "faux pas"; dos de mentira piadosa; y cuatro historias de ironía, de las cuales dos medían la ironía cognitiva y las otras dos la ironía afectiva. Los resultados obtenidos mostraron que los dos grupos de adultos más mayores tuvieron peor rendimiento que los jóvenes en las tareas de ToM cognitiva. Respecto a las tareas relacionadas con la comprensión de la ironía afectiva, no se observaron diferencias significativas conforme a la edad entre los tres grupos. Tampoco se encontraron diferencias de edad

significativas en los distintos grupos en las tareas control. Una visión de conjunto de los resultados de este estudio permitió constatar que el grupo de sujetos de 75 a 85 años obtuvo puntuaciones significativamente más bajas que los otros dos grupos, mientras que el grupo de 65 a 74 años tuvo casi resultados similares al grupo de adultos jóvenes.

Por el contrario, en el trabajo de Wang y Su (2006) no se observaron diferencias significativas conforme a la edad en las tareas de historias extrañas de Happé. Estos investigadores administraron tareas de historias extrañas (Happé et al., 1998; Maylor et al., 2002) y de “faux pas” (Stone, Baron-Cohen, Calder, Keane y Young, 2003) a 60 sujetos adultos sanos: 30 adultos jóvenes (19 a 25 años) y 30 adultos más mayores (62 a 77 años), equiparados en CI y nivel educacional. Los datos de los análisis revelaron que los adultos mayores tuvieron peor rendimiento que los jóvenes en las historias de “faux pas”, pero no se hallaron diferencias significativas entre los dos grupos en cuanto a la comprensión de historias extrañas.

Tampoco se observaron diferencias significativas en tareas de ToM respecto a la edad en el estudio de Slessor et al. (2007). Estos autores examinaron la ToM de 40 jóvenes adultos (16 a 40 años) y 40 adultos más mayores (de 60 a 74 años). La evaluación de la ToM se llevó a cabo a través de las siguientes tareas: historias de estados mentales e historias control (Happé et al., 1998; Stone et al., 1998; Channon y Crawford, 2000); videos sobre estados mentales (adaptadas de Sullivan y Ruffman, 2004) y el test de “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001). Los resultados obtenidos en este estudio reflejaron que no existían diferencias significativas conforme a la edad entre los dos grupos ni en las historias de ToM ni en las de control. Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas en la tarea de videos sobre ToM y en el test de los Ojos; en ambas pruebas, los sujetos más mayores tuvieron peor rendimiento que el grupo de jóvenes.

Por su parte, Macpherson et al. (2002) no hallaron una relación significativa entre la edad y la ejecución en tareas de “faux pas”. En esta investigación se analizaron los cambios cognitivos asociados a la edad que se producen debido al deterioro del lóbulo frontal. La muestra estuvo constituida por 30 sujetos de entre 20 y 38 años, 30 sujetos de 40 a 59 años y 30 sujetos de edades comprendidas entre los 61 y los 80 años. Además de otras pruebas, se administraron tareas de “faux pas” (Stone et al., 1998), que incluían historias con contenido social e historias control ; tareas de juegos de apuestas (Bechara, Damasio, Damasio y Anderson, 1994); y tareas de identificación de emociones (Matsumoto y Ekman, 1988). En este estudio, no se encontraron diferencias significativas conforme a la edad ni en las tareas de “faux pas” ni en las de juegos de apuestas. Tampoco se observaron diferencias significativas entre los tres grupos en la tarea de identificación de emociones, aunque se evidenció una diferencia significativa en los sujetos más mayores a la hora de identificar la emoción de tristeza, donde tuvieron un peor rendimiento.

En otro trabajo, Bailey y Henry (2008) analizaron el papel que la desinhibición de la propia perspectiva tiene en el deterioro de la capacidad de ToM en la adultez avanzada. La muestra estuvo conformada por 36 adultos jóvenes (18 a 26 años) y 33 adultos más mayores (62 a 82 años). A los participantes se les administró, entre otras pruebas, el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001). Los hallazgos encontrados indicaron que los adultos jóvenes mostraron niveles significativamente más altos que el grupo de adultos más mayores en el test de los Ojos.

En la misma línea, Román et al. (2012) con el propósito de obtener baremos del test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001) para la población argentina, aplicaron dicho test a 210 sujetos adultos sanos en un rango de edad de los 20 a los 93 años. La muestra fue dividida por edad en cuatro grupos: menores de 55 años; de 56 a 65 años; de 66 a 75

años y mayores de 76 años. Los datos obtenidos evidenciaron una mejora en la lectura de la mirada según la edad en los tres primeros grupos. Por el contrario, el grupo mayor de 76 años mostró un leve descenso en esta habilidad respecto a los grupos más jóvenes.

También, Pardini y Nichelli (2009) evaluaron los cambios asociados a la edad que se producen en la ToM mediante el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001). La muestra estuvo constituida por 120 sujetos adultos sanos, ordenados en cuatro grupos: 30 adultos jóvenes (20 a 25 años), 30 sujetos de mediana edad temprana (45 a 55 años), 30 sujetos de mediana edad tardía (55 a 65 años) y 30 sujetos de tercera edad avanzada (70 a 75 años). A todos ellos se les administró el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001). Los resultados de los análisis mostraron que entre el grupo de mediana edad temprana y el grupo de jóvenes no había diferencias significativas, obteniendo mejores puntuaciones en comparación con los otros dos grupos. El grupo de mediana edad tardía (55 a 65 años) presentó un déficit en el test de los Ojos en comparación con los dos grupos más jóvenes, pero tuvo mejor rendimiento que el grupo de mayor edad (70 a 75 años). En base a estos datos, estos autores concluyeron que todo parece apuntar a que se produce un deterioro en las capacidades de ToM a partir de los 55 años.

Igualmente, Phillips et al. (2002) examinaron el procesamiento emocional de 30 adultos jóvenes (20 a 40 años) y 30 sujetos más mayores (60 a 80 años). Para tal fin utilizaron una batería de pruebas constituida por: dos tareas de la escala MEIS (Mayer et al., 1999), un test de empatía (Mehrabian y Epstein, 1972), una tarea de fotografías con caras (Ekman y Friesen, 1978) y el test de los Ojos (Baron-Cohen et al., 1997). Los hallazgos encontrados evidenciaron que no existía un efecto de la edad en el rendimiento en las dos tareas del MEIS. Tampoco se encontraron diferencias significativas en la identificación de emociones en la tarea de caras. Por

el contrario, sí se observó un efecto de la edad en el test de empatía, siendo los más mayores los que tuvieron peores puntuaciones. Respecto al test de los Ojos, se encontró que el grupo de mayores tuvo un rendimiento significativamente más pobre que el grupo de jóvenes.

Sin embargo, en la investigación de Keightley et al. (2006) no se evidenciaron diferencias significativas conforme a la edad en la capacidad de ToM. En este estudio se examinó el procesamiento emocional y social de 30 jóvenes adultos (media de edad, 25.7 años) y 30 adultos más mayores (edad media, 72.5 años). Para evaluar el funcionamiento social se utilizaron tareas de ToM que incluían historias y viñetas de estados mentales e historias y viñetas de estados no-mentales (Gallagher et al., 2000). Y para examinar el procesamiento emocional se utilizaron tareas de identificación de la valencia emocional (positiva, negativa o neutral) de expresiones faciales (Matsumoto y Ekman, 1988). Los datos obtenidos reflejaron que no había diferencias significativas entre jóvenes adultos y los más mayores en cuanto a las tareas de ToM (procesamiento social). Tampoco se observaron diferencias entre los dos grupos en la habilidad para categorizar expresiones faciales según la valencia (procesamiento emocional), aunque los sujetos del grupo de mayor edad fueron más lentos en la identificación de emociones faciales negativas.

Resultados similares se obtuvieron en el estudio de Fischer et al. (2010), en el que mediante imágenes de resonancia magnética funcional (IRMf) se evaluaron las respuestas neurales de los sujetos participantes durante el visionado de diferentes imágenes de caras. La muestra estuvo constituida por 45 sujetos adultos sanos: 24 jóvenes (media de edad, 24.7 años) y 21 sujetos más mayores (edad media, 74.1 años). El instrumento de evaluación utilizado en este trabajo fue una tarea de identificación de emociones en expresiones faciales (Ekman y Friesen, 1978; Lundquist,

Flykt y Öhman, 1998). Los datos evidenciaron que no existían diferencias significativas según la edad entre ambos grupos en la tarea de caras.

Tal y como indican Duval et al. (2011), la investigación en ToM en poblaciones con trastornos psiquiátricos y neurológicos ha permitido distinguir dos dimensiones de la ToM: cognitiva y afectiva. La dimensión cognitiva se refiere a los estados mentales cognitivos, las creencias, los pensamientos o las intenciones de los otros y puede medirse a través de tareas de falsa creencia, de historias extrañas o atribución de intenciones y de “faux pas” social. Y la dimensión afectiva hace referencia a los estados mentales afectivos, los sentimientos y emociones de los otros y se puede evaluar mediante historias que describen las emociones de un individuo, tests de identificación de expresiones faciales o el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”.

Teniendo en cuenta esta diferenciación de pruebas para evaluar la ToM, y parafraseando a Wang y Su (2013), finalizamos este apartado exponiendo que así como en el trabajo de Happé et al. (1998) se observa una mejora en los adultos más mayores en el rendimiento de tareas de historias extrañas, en otros estudios, por el contrario, se advierte un nivel de ejecución más pobre en los adultos más mayores respecto a los jóvenes en tareas de historias extrañas o de falsas creencias (Maylor et al., 2002; Sullivan y Ruffman, 2004; German y Hehman, 2006; Charlton et al., 2009; Castelli et al., 2010; Duval et al., 2011; Phillips et al., 2011; Wang y Su, 2013) y, también, en tareas de “faux pas” (Wang y Su, 2006). No obstante, otros estudios revelan que no existen diferencias significativas entre adultos jóvenes y adultos más mayores en tareas de historias extrañas (Wang y Su, 2006; Slessor et al., 2007) o en tareas de “faux pas” (Macpherson et al., 2002). Por otra parte, también existen investigaciones que confirman la existencia de un déficit en los adultos más mayores en tareas de identificación de emociones complejas a través de ojos o caras, tales como el test de los Ojos (Phillips et al., 2002; Bailey y Henry, 2008; Pardini y

Nichelli, 2009; Duval et al., 2011; Román et al., 2012) y tareas de videos o fotografías de caras estáticas (Sullivan y Ruffman, 2004; Slessor et al., 2007). E, igualmente, hay estudios en los que no se observaron relaciones significativas entre la edad y el test de los Ojos (Castelli et al., 2010) o tareas de reconocimiento de expresiones faciales (Keightley et al., 2006; Fischer et al., 2010).

5.2. Estudios en torno a la “Inteligencia Emocional” y su relación con diversas variables sociodemográficas y psicosocioeducativas.

De acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2006), y en línea con Ciarrochi, Chan, Caputi y Roberts (2001), la IE juega un papel moderador en los eventos cotidianos (negativos y positivos) a los que estamos sometidos en la vida. En este sentido, las personas con baja IE se adaptan de forma ineficaz a los sucesos vitales estresantes, generando respuestas poco o nada adaptativas. Contrariamente, las personas con alta IE muestran respuestas más eficaces ante los eventos vitales negativos. Además, su mejor capacidad de gestión, planificación y manejo emocional en la vida les permite experimentar un mayor número de eventos positivos y menos situaciones negativas. Es decir, las personas habilidosas en IE, gracias a su gestión inteligente de las emociones, son capaces de reaccionar de manera adaptativa a los contratiempos de la vida. Consecuentemente, estas personas son más hábiles a la hora de mejorar sus estados de ánimo negativos, de sobreponerse a todo tipo de presiones y disponen de una mayor calidad de vida a nivel psicológico y emocional, entre otras características.

Tomando en consideración tales planteamientos, y con el objeto de limitar el variado y extenso campo de la IE, en este apartado abordamos, por un lado, el estudio de la IE y su relación con diversas variables que reflejan el nivel de adaptación del individuo en la vida

cotidiana (rendimiento académico, competencia social y habilidades sociales, conductas que comportan desajuste social, y bienestar personal y ajuste psicológico). Y, por otro, la investigación que analiza el efecto de la edad y el género sobre la IE, por tratarse de dos variables ampliamente estudiadas en el campo de la IE.

5.2.1. Género asociado a la IE.

Debido a la idea, tan popular y extendida, de que las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los hombres en “Inteligencia Emocional”, una de las variables que ha despertado más interés en el estudio de la IE ha sido la variable género (Mestre et al., 2004). Por consiguiente, nos encontramos con múltiples investigaciones que examinan la relación entre la IE y el género y que, a su vez, constatan la existencia de diferencias entre hombres y mujeres en relación con diversos aspectos de la IE (Bar-On, 1997; Bar-On et al., 2000; Ciarrochi et al., 2001; Mestre, 2003). Por ejemplo, varios estudios han puesto de manifiesto que cuando se evalúan algunos aspectos de la IE, tales como la capacidad de regular emociones desadaptativas (Bar-On, 1997; Bar-On et al., 2000; Mestre, 2003) o el bienestar psicológico (Bar-On, 1997; Mestre, 2003), los hombres obtienen mejores puntuaciones que las mujeres. Asimismo, algunos de estos estudios (Bar-On, 1997; Mestre, 2003) informan que las mujeres suelen ser más conscientes de sus emociones, muestran mayor empatía y son más eficaces en las relaciones interpersonales.

En uno de estos trabajos, Ciarrochi et al. (2001) evaluaron la IE de una muestra de 131 adolescentes de 13 a 15 años, utilizando la escala SSRI (Schutte et al., 1998). Los resultados obtenidos mostraron que las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones en IE general que los hombres, así como una mayor capacitación en la percepción de las emociones y en la regulación

de las emociones en otros (pero no en las propias), además de sentirse más satisfechas con el apoyo social percibido.

Asimismo, Van Rooy et al. (2005), también mediante el uso del SSRI (Schutte et al., 1998), evaluaron la IE de 275 estudiantes universitarios de entre 18 y 44 años. E, igualmente, observaron que las mujeres puntuaron significativamente más alto que los hombres.

Por su parte, Harrod y Scheer (2005) examinaron la relación entre la puntuación total en IE y el género, entre otras características sociodemográficas, mediante el EQ-i (Bar-On, 1997). La muestra estuvo constituida por 200 estudiantes de Enseñanza Secundaria, de edades comprendidas entre los 16 y los 19 años de edad. Los análisis del estudio revelaron que la puntuación total en IE de las mujeres fue ligeramente más alta que la de los hombres.

Hasta aquí, tal y como se puede apreciar, parece ser que las mujeres aventajan emocionalmente a los hombres. Sin embargo, en algunas de las investigaciones que han hecho uso de la escala TMMS (Salovey et al., 1995; adaptación española, Fernández-Berrocal et al., 2004) para evaluar la IE, los resultados reflejan que las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas que los hombres en el factor Atención Emocional, que, a su vez, presenta correlaciones significativas con malestar personal. Por el contrario, los hombres puntúan más alto que las mujeres en los factores Claridad y Reparación Emocional, que correlacionan positiva y significativamente con bienestar personal (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008).

Entre estos estudios se encuentra el realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), en el que se aplicó el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) y, también, el MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) para medir la IE de un grupo de 184 estudiantes universitarios con una edad media de 23 años. Así, observaron que el factor Atención Emocional correlacionó positiva y significativamente con malestar personal. Y que las

estudiantes presentaban mayor malestar personal que los hombres, es decir, las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas que los hombres en Atención Emocional.

Resultados similares se obtuvieron en la investigación de Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito (2004). Estos autores analizaron la relación existente entre el estrés experimentado por 218 profesionales de enfermería de entre 19 y 58 años y la IE, utilizando la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Los análisis realizados reflejaron que las mujeres tuvieron puntuaciones más elevadas que los hombres en el factor Atención Emocional. A partir de los datos obtenidos, estos autores concluyeron que las mujeres experimentan mayores niveles de estrés que los hombres.

En la misma línea, Pérez y Castejón (2005) quisieron comprobar si las diferencias entre estudiantes universitarios en el constructo IE se relacionaban con la variable género. La muestra estuvo constituida por 250 estudiantes universitarios en un rango de edad de los 18 a los 41 años. Los instrumentos utilizados para medir la IE fueron las escalas TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) y SSRI (Schutte et al., 1998; adaptación al castellano, Chico, 1999). Este estudio reflejó diferencias significativas en cuanto al género en varios aspectos evaluados de la IE. En concreto, se observaron diferencias significativas en el factor Atención Emocional, siendo las mujeres las que mostraban una puntuación mayor que los hombres. Sin embargo, en los factores Claridad y Reparación Emocional (TMMS-24) y Regulación Emocional (SSRI), se produjeron diferencias que, en todos los casos, se dieron a favor de los hombres.

También, Fernández-Berrocal y Extremera (2003) hallaron datos parecidos, aunque con algunas variaciones, en una muestra de 396 estudiantes universitarios a los que aplicaron la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Los resultados informaron que las mujeres presentaban una mayor atención y focalización hacia sus sentimientos que los hombres. En

cambio, los hombres tenían mayor facilidad para reparar sus estados emocionales negativos y mantener los positivos. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas para el factor Claridad Emocional. En base a estos hallazgos, estos autores sugirieron que las adolescentes, por sus mayores niveles de atención a sus sentimientos, son más propensas a síntomas ansiosos y, por tanto, tienen una salud mental peor que la de los adolescentes.

Contrariamente, Fernández-Berrocal et al. (2004) no encontraron tales resultados en una investigación dirigida a examinar la validez y fiabilidad de la versión española de la escala TMMS (Salovey et al., 1995) y su relación con distintas variables criterio. La muestra empleada estuvo conformada por 292 estudiantes universitarios. En este estudio se observó que no había diferencias significativas entre hombres y mujeres en las puntuaciones obtenidas en los tres factores de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP).

Asimismo, Ugarriza (2001), en su trabajo de adaptación del EQ-i (Bar-On, 1997) a la población peruana, con una muestra de 1996 sujetos, apreció que no existían diferencias entre hombres y mujeres en lo que respecta al cociente emocional total. No obstante, cuando analizó cada subcomponente de la IE (según el EQ-i), las diferencias aunque pequeñas eran consistentes. Como conclusión, esta autora sugirió que los hombres tienen un mejor autoconcepto de sí mismos, solucionan mejor los problemas, denotan una mayor tolerancia al estrés y un mejor control de los impulsos, de ahí que tengan una concepción más grata de la vida y un mayor optimismo. En cambio, las mujeres obtienen mayores ventajas en sus relaciones interpersonales, una mejor empatía y una mayor responsabilidad social, hallazgos que coinciden con los de otras investigaciones (Bar-On, 1997; Mestre, 2003).

Tampoco se encontraron diferencias significativas en cuanto al género en la puntuación total del EQ-i en el estudio de Dawda y Hart (2000). Estos autores examinaron la confiabilidad y

validez del EQ-i (Bar-On, 1997) en una muestra de 243 estudiantes universitarios de entre 17 y 47 años de edad y analizaron las posibles diferencias de género. Los análisis de los datos reflejaron que no había diferencias significativas entre hombres y mujeres en la puntuación total del EQ-i. Sin embargo, las mujeres puntuaron significativamente más bajo que los hombres en las subescalas Independencia y Optimismo, y más alto en la subescala Responsabilidad Social. Además, los autores de este trabajo informaron que las subescalas del EQ-i mostraron un patrón muy similar de resultados de validez para los hombres y las mujeres, de lo que dedujeron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto a IE.

En la misma línea, Bar-On et al. (2000) evaluaron la IE, mediante el EQ-i (Bar-On, 1997), en una muestra constituida por 167 sujetos con una media de edad de 33 años, procedentes de tres profesiones distintas (policías, cuidadores de niños y educadores de la salud mental). Los resultados obtenidos mostraron que no había diferencias significativas entre hombres y mujeres en “Inteligencia Emocional” general. No obstante, se observó que las mujeres tuvieron mayores puntuaciones en habilidades interpersonales, mientras que los hombres fueron mejores en tolerancia al estrés y al control de impulsos.

Y, por último, Depape et al. (2006), utilizando el SSRI (Schutte et al., 1998), evaluaron la IE de 126 universitarios de entre 18 y 42 años y encontraron que la variable género no fue un predictor significativo de la IE.

De todo ello podemos concluir que mientras unos estudios reflejan que las mujeres tienen mayores habilidades que los hombres en lo que se refiere a IE, otros, sin embargo, sugieren que no siempre se producen esas diferencias de género. Esto puede deberse a que quizás los hombres, en ciertos momentos, están poniendo más atención a su emociones porque se han dado

cuenta de que las emociones son fundamentales para tener buenas relaciones con los demás (Sánchez, Retana y Carrasco, 2008).

De cualquier modo, debemos tener en cuenta que los trabajos hasta aquí expuestos han utilizado medidas de autoinforme para evaluar la IE, pero también existen medidas de ejecución de la IE, que han sido aplicadas en otros estudios. Veamos qué ocurre en esas investigaciones que han evaluado la IE mediante tareas de ejecución.

En un primer momento, destacamos el trabajo de Ciarrochi, Chan y Caputi (2000), en el que se utilizó la escala MEIS (Mayer et al., 1999) para examinar la IE de un grupo de 134 estudiantes universitarios (edad media, 24.5 años). Los resultados de este estudio revelaron que las mujeres puntuaron más alto que los hombres en IE global y en las dimensiones Percepción, Comprensión y Regulación Emocional. Esto es consistente con otras investigaciones que sugieren que las mujeres son mejores que los hombres en la percepción de emociones (Mayer et al., 1999; Kafetsios, 2004).

Datos similares se obtuvieron en el estudio de Brackett et al. (2004). Estos autores analizaron la relación entre IE y el comportamiento cotidiano, mediante el MSCEIT (Mayer et al., 2002). La muestra estuvo conformada por 330 sujetos universitarios de entre 17 y 20 años. Los análisis realizados evidenciaron que las mujeres puntuaron significativamente más alto que los hombres en IE.

De igual forma, los resultados de la investigación de Extremera et al. (2006), para estudiar la fiabilidad de la versión española del MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a), mostraron que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres en la escala total y en las cuatro dimensiones de la IE.

En la misma línea, Mestre y Guil (2006) evaluaron la IE en una muestra de 675 estudiantes universitarios, mediante la escala MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a), aunque también utilizaron las escalas TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) y SSRI (Schutte et al., 1998). Así, encontraron que las mujeres tienden a puntuar más alto en casi todas las dimensiones del MSCEIT y en el factor valoración del SSRI. Estos mismos autores realizaron otro estudio con estudiantes de Enseñanza Secundaria, en el que utilizaron sólo la puntuación total del MSCEIT. Los hallazgos encontrados evidenciaron que las puntuaciones totales de las mujeres en el MSCEIT fueron significativamente mejores que las de los hombres.

También, Mestre et al. (2004), mediante el test MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a), evaluaron la IE de 346 sujetos, clasificados en dos grupos, para estudiar el efecto del tipo de muestra: muestra homogénea (estudiantes universitarios) y muestra heterogénea (estudiantes de Enseñanza Secundaria). Los datos obtenidos reflejaron que las mujeres, tanto en la muestra homogénea como en la heterogénea, obtuvieron un rendimiento superior al de los hombres en el MSCEIT e incluso en buena parte de las cuatro dimensiones de la IE.

Por tanto, parece ser que cuando la IE es evaluada mediante una medida de ejecución, las mujeres puntúan más alto que los hombres, tanto en IE global como en las cuatro dimensiones que componen la IE. Estos resultados vienen a respaldar la idea tradicional de que las mujeres obtienen mejores puntuaciones que los hombres a la hora de percibir emociones. Tales diferencias de género han sido explicadas de forma diversa: puede ser que la socialización influya en que las mujeres sepan leer mejor las emociones o es posible que las mujeres estén biológicamente más preparadas para la percepción de emociones (Ciarrochi et al., 2000). En relación con esta última explicación, Mestre et al. (2004) refieren que dicho argumento bien

podría estar relacionado con las interpretaciones de Damasio (1996) sobre la estrecha relación entre la estructura emocional y cognitiva en las mujeres, que parece estar más próxima y conexas que la de los hombres.

Ante esta visión, tanto popular como académica, de que el género femenino se vincula con un mejor conocimiento de las emociones, Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera (2012) se preguntan en un trabajo si es realmente cierto eso de que las mujeres son más inteligentes emocionalmente que los hombres. De esta manera, aplicaron el MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) a una muestra de 559 sujetos de entre 19 y 76 años, controlando la edad, para comprobar si las diferencias de género en IE aumentarían al controlar dicha variable. Tal y como informa el grupo de Fernández-Berrocal, tras haber analizado conjuntamente los resultados de varios estudios, la edad no sólo es un factor determinante en el desarrollo de la IE sino también un potencial mediador de la relación IE y género. Los hallazgos encontrados en esta investigación mostraron que las diferencias de género, inicialmente observadas en IE, quedaron mediadas totalmente por la edad en las dimensiones Facilitación y Comprensión Emocional así como en la puntuación total y, de forma parcial, en la rama Regulación Emocional. Según estos autores, estos resultados sugieren que es necesario ser cautos a la hora de concluir que el género es determinante en la IE de las personas, sin haber examinado las posibles interacciones entre el género y otras variables que puedan afectar a la IE.

5.2.2. Edad vinculada a la IE.

Las investigaciones llevadas a cabo con el fin de examinar el efecto de la edad en los diferentes componentes de la IE muestran resultados contradictorios. Mientras unos trabajos son

consistentes con la idea de que la IE mejora con la edad, en otros, por el contrario, no se encuentran correlaciones significativas entre la IE y la variable edad. Por ejemplo, Fernández-Berrocal et al. (2004), en un estudio realizado para examinar la validez y fiabilidad de la versión española de la escala TMMS (Salovey et al., 1995), analizaron la posible relación de la IE con distintas variables criterio. La muestra estuvo constituida por 292 estudiantes universitarios y los resultados obtenidos evidenciaron una ausencia de correlaciones significativas entre la edad y las puntuaciones de las tres subescalas del TMMS.

Resultados similares obtuvieron Mestre y Guil (2006) cuando midieron la IE de 675 estudiantes universitarios (media de edad, 24 años), a través de las escalas TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) y SSRI (Schutte et al., 1998; adaptación al castellano, Chico, 1999). En lo referente a la variable edad, estos autores informaron que la edad no mostró correlaciones significativas, salvo de forma negativa, con el factor Atención Emocional de la escala TMMS-24.

En un trabajo más reciente, Ortega, Cacho, López-Goñi y Tirapu-Ustárroz (2014) examinaron la IE de 60 sujetos adultos sanos, divididos en dos grupos: 30 adultos de mediana edad (media de edad, 43.5 años) y 30 adultos de edad avanzada (edad media, 75.5 años). El instrumento utilizado para evaluar la IE fue la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). En este estudio no se observaron diferencias significativas respecto a la edad en los factores Atención y Claridad Emocional de la IEP. Es decir, los adultos de mayor edad mostraron una capacidad de atender y comprender los estados emocionales similar a la de los adultos de mediana edad. Sin embargo, el grupo de sujetos de edad avanzada informó de una peor capacidad para manejar y regular sus afectos. Es decir, la edad correlacionó de forma negativa con las puntuaciones

obtenidas en el factor Reparación Emocional de la IEP, pero sólo en el grupo de adultos de edad avanzada.

En la misma línea, Harrod y Scheer (2005) aplicaron el EQ-i (Bar-On, 1997) a una muestra de 200 estudiantes de Educación Secundaria, de entre 16 y 19 años, para estudiar la relación entre la puntuación total en IE y varias características sociodemográficas, entre ellas, la edad. Los resultados revelaron que no había diferencias significativas entre la IE y la edad.

Asimismo, Austin et al. (2005), utilizando una medida de IE descrita por Austin, Saklofske, Huang y Mckenney (2004), examinaron la IE de 156 estudiantes universitarios (media de edad, 19 años), no encontrando asociaciones significativas entre la edad y la IE.

A pesar de todos estos datos de ausencia de relación estadísticamente significativa entre IE y edad, también hay evidencia empírica que demuestra que la IE aumenta a medida que pasan los años. Entre estos trabajos se encuentra el de Mayer et al. (1999), en el que se aplicó una medida de ejecución (MEIS), desarrollada por los propios autores, para comprobar si el nivel de IE mejora con la edad y la experiencia. De esta manera, estos autores evaluaron la IE de 503 adultos en un rango de edad de los 17 a los 70 años y de 229 adolescentes de entre 12 y 16 años. Los análisis reflejaron que los adultos obtuvieron puntuaciones más elevadas en IE que los adolescentes.

También en la investigación de Ugarriza (2001), para adaptar el EQ-i (Bar-On, 1997) a la población peruana, con una muestra de 1196 sujetos de 15 a 55 y más años, se encontró que la IE se modifica con tendencia a mejorar a lo largo de la vida. No obstante, en este estudio se observó un ligero decremento de la IE a partir de los 55 años, hecho que, según esta autora, podría atribuirse a que en Perú, las personas de estas edades no reciben la estimulación necesaria que contribuya a la mejora de su calidad de vida. Para examinar los efectos de la edad, la

muestra fue distribuida en los siguientes grupos: de 15 a 24 años; de 25 a 34 años; de 35 a 44 años; de 45 a 54 años; y de 55 años o más. Los hallazgos encontrados mostraron que los de mayor edad alcanzaron mayores puntajes promedio, especialmente el grupo comprendido entre los 45 y 54 años, seguido por el de 35 a 44. En base a ello, esta autora concluyó que la media de los puntajes en IE se incrementa con la edad a partir de los 25 años, disminuyendo ligeramente a partir de los 55 años.

En otro estudio, Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta (2010) analizaron las diferencias en IE en función de la edad y el género, mediante la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). La muestra estuvo constituida por 1497 estudiantes de Educación Secundaria de entre 12 y 17 años. Su idea era comprobar si las mujeres tienden a prestar una mayor atención a sus emociones y una menor claridad y reparación emocional en comparación con los hombres, tal y como demuestran diversas investigaciones con adultos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). El estudio mostró correlaciones ligeramente significativas de los tres factores de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) con la variable edad. Los autores de este trabajo concluyeron que las diferencias de género en IE, encontradas en población adulta, empiezan a emerger en la adolescencia, ya que las chicas puntúan más alto en Atención Emocional que los chicos y que, además, esa diferencia se hace más pronunciada a medida que los adolescentes crecen.

Datos similares se encontraron en el estudio de Van Rooy et al. (2005), al evaluar la IE de 275 estudiantes universitarios de entre 18 y 44 años, mediante el SSRI (Schutte et al., 1998). Una de las hipótesis de esta investigación planteaba que las puntuaciones en IE se relacionarían positiva y significativamente con la edad. El análisis de los datos reveló que la puntuación total de la IE correlacionó significativamente con la edad, lo que probó dicha hipótesis.

Igualmente ocurrió en el trabajo de Extremera et al. (2006), en el que se aplicó el MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) a una muestra de 946 estudiantes de enseñanza media y universitaria en un rango de edad de los 16 a los 58 años. Los hallazgos encontrados mostraron una correlación significativamente positiva entre las cuatro dimensiones e índice total de la IE y la edad.

En la misma línea, Kafetsios (2004), también haciendo uso del MSCEIT v.2.0 (Mayer et al., 2002), examinó la IE de 239 estudiantes universitarios de entre 19 y 66 años de edad y su relación con la variable edad. En este estudio se encontró que no había diferencias significativas de edad en la dimensión Percepción Emocional. Sin embargo, los participantes más mayores puntuaron más alto en tres de las cuatro dimensiones de la IE: Facilitación, Comprensión y Regulación Emocional y, también, en la IE total.

Por su parte, Parker, Saklofske, Wood, Eastabrook y Robyn (2005), aplicando el EQ-i: Short (Bar-On, 2002), también hallaron correlaciones significativas entre la IE y la edad. Estos autores llevaron a cabo un seguimiento, durante 32 meses, de una muestra de 238 estudiantes universitarios con una media de edad de 19 años, que se encontraban en el paso del instituto a la universidad. Al inicio del curso, se aplicó el inventario a un grupo amplio de estudiantes y, 32 meses después, un subconjunto aleatorio de ese grupo de estudiantes (N= 238) completó, por segunda vez, el test. Estos autores observaron que las puntuaciones de IE fueron significativamente más altas la segunda vez, sugiriendo así que el incremento en los niveles de IE podría ser atribuido a la mayor edad de los participantes.

Por último, destacamos el trabajo realizado por Navarro et al. (2009), para examinar las posibles diferencias entre jóvenes y mayores en las respuestas a la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). En esta investigación se evaluó la IE de un grupo de 36 personas mayores

de entre 57 y 76 años, comparando los datos con una muestra de referencia, constituida por 161 sujetos jóvenes (entre 19 y 30 años), también evaluados con la escala TMMS-24 (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006). Los resultados obtenidos mostraron que de los tres factores del TMMS-24, se hallaron diferencias significativas a favor del grupo de mayores en los factores Claridad y Reparación Emocional. Además, se compararon las puntuaciones de los 24 ítems que componen la escala, encontrando diferencias significativas en algunos de ellos. Por ejemplo, se observaron puntuaciones más elevadas de los jóvenes en los ítems que miden el factor Atención Emocional y puntuaciones más elevadas en los mayores, concretamente en los ítems que miden los factores Claridad y Reparación Emocional. A partir de estos hallazgos, estos autores concluyeron que había mejores puntuaciones en IEP en el grupo de mayores que en el grupo de jóvenes.

En resumen, aunque existe evidencia empírica que constata la inexistencia de relación significativa entre IE y edad, parece ser que es mayor el número de investigaciones que confirman que los diferentes componentes de la IE están mediados por el efecto de la edad. De acuerdo con Navarro et al. (2009), las diferencias observadas en IE en relación con la edad pueden ser congruentes con la Teoría de la Selectividad Socioemocional (Carstensen, Isaacowitz y Charles, 1999). Según esta teoría, la percepción del tiempo que nos queda por vivir juega un papel fundamental en la selección y búsqueda de motivos o metas sociales en la vida. Los motivos sociales se dividen en dos categorías, los relacionados con la adquisición de conocimientos y los que se relacionan con la regulación emocional. Cuando el tiempo se percibe como ilimitado, las metas relacionadas con el conocimiento tienen primacía. Y, por el contrario, cuando el tiempo que queda por vivir se percibe como limitado, adquieren prioridad las metas emocionales. De alguna manera, esto explicaría el hecho de que las personas mayores obtengan puntuaciones más elevadas que los jóvenes en algunos de los componentes de la IE.

No obstante, tal y como explican Carstensen et al. (1999), aunque la percepción del tiempo que queda de vida asegura diferencias relacionadas con la edad en las metas sociales, hay que tener en cuenta que la percepción del tiempo es maleable y que las metas sociales cambian, tanto en personas jóvenes como en mayores, cuando se imponen restricciones de tiempo. Por consiguiente, dado que la percepción del tiempo es parte integrante de la motivación humana, estos autores advierten de posibles implicaciones en múltiples subdisciplinas e intereses de investigación en Psicología social, del desarrollo, cultural, cognitiva y clínica.

5.2.3. La IE como predictor del rendimiento académico.

La línea de investigación dirigida a analizar la influencia de la IE en el rendimiento académico también ha mostrado, al igual que ocurre con la variable edad, resultados contradictorios. Así, por ejemplo, los primeros estudios anglosajones realizados en población universitaria revelaron una relación directa entre IE y rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c). En uno de esos trabajos, Schutte et al. (1998), utilizando una medida de IE diseñada por ellos mismos (SSRI), llevaron a cabo un estudio longitudinal en una muestra de 346 participantes (edad media, 29 años), que incluía estudiantes universitarios y sujetos de otros entornos (terapeutas, reclusos y personas en un programa de tratamiento de abuso de sustancias). Los resultados obtenidos reflejaron una relación estadísticamente significativa entre IE y rendimiento académico.

Sin embargo, Brackett y Mayer (2003) hallaron datos opuestos en lo que se refiere a la escala SSRI. Estos autores, a través de diferentes medidas de IE, tales como el MSCEIT (Mayer et al., 2002), el EQ-i (Bar-On, 1997) y el SSRI (Schutte et al., 1998), estudiaron en una muestra de 207

estudiantes adolescentes, la relación entre IE y el rendimiento académico, entre otras pautas comportamentales. En este trabajo se observó que únicamente las puntuaciones obtenidas con el MSCEIT correlacionaban significativamente con el rendimiento académico. El SSRI, contrariamente a los hallazgos de Schutte et al. (1998), se relacionó inversamente con el rendimiento académico.

En la misma línea, Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) analizaron la relación de la IE con el rendimiento académico en una muestra de 382 estudiantes de Educación Secundaria. Para la evaluación de la IE utilizaron una medida de autoinforme, el CIE (Mestre, 2003) y una medida de ejecución, el MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a). El análisis de los datos evidenció que el rendimiento académico se relacionó positiva y significativamente con todas las dimensiones del MSCEIT (excepto con la dimensión Percepción Emocional), sin embargo, sólo correlacionó significativamente con la subescala de autoeficacia del CIE. Es decir, la IE medida con el MSCEIT aportó más capacidad predictiva sobre el rendimiento académico que la IE evaluada con la medida de autoinforme CIE. En concreto, estos autores informaron que la IE medida con el MSCEIT acumulaba un 24,2% de la varianza explicada del rendimiento académico de la muestra frente al 8,41% que acumulaba la IE medida con el CIE.

En otra investigación, Barchard (2003) quiso comprobar, en una muestra de estudiantes universitarios (edad media, 21.5 años), si la IE, medida con el MSCEIT (Mayer et al., 2002), predecía sus notas de final de curso (rendimiento académico). Para ello, este autor controló las habilidades cognitivas relacionadas tradicionalmente con el rendimiento (habilidad verbal, razonamiento inductivo), junto con variables clásicas de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura mental, amabilidad y responsabilidad). Los resultados encontrados

confirmaron que los niveles de IE predecían las notas finales, incluso cuando se controlaron los factores de personalidad y el CI.

Resultados similares se obtuvieron en el trabajo de Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006), utilizando una muestra de 77 estudiantes de Enseñanza Secundaria de entre 14 y 17 años. Este estudio reveló que la IE, medida con el MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a), correlacionó positiva y significativamente con el rendimiento académico. Correlaciones que continuaron siendo significativas, en su mayoría, una vez controlado estadísticamente el efecto de la personalidad y de la inteligencia general.

Asimismo, Pérez y Castejón (2007) evaluaron la IE de 250 estudiantes universitarios en un rango de edad de los 18 a los 41 años, mediante el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) y el SSRI (Schutte et al., 1998; adaptación española, Chico, 1999). Los hallazgos encontrados reflejaron una correlación significativa y de signo negativo entre el factor Atención Emocional y el rendimiento académico, de lo que dedujeron que focalizar la atención de manera excesiva en las emociones puede dificultar el rendimiento académico. Por el contrario, los factores Claridad y Reparación Emocional se relacionaron positiva y significativamente con el rendimiento académico. Además, comprobaron que el factor Regulación Emocional de SSRI también correlacionó de forma significativa con el logro académico. Estos resultados siguieron siendo significativos incluso cuando se controló el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional.

Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2001b) examinaron la viabilidad del constructo IE como factor explicativo del rendimiento académico, pero no como una relación directa entre IE y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. Para ello utilizaron la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), que fue aplicada a una muestra de 396

estudiantes de Educación Secundaria. Este estudio mostró que los alumnos con mayores niveles en IE (alta Claridad y Reparación Emocional) manifestaron niveles inferiores en sintomatología ansiosa y depresiva, menor tendencia a la supresión de pensamientos y mejor ajuste psicológico y emocional. Además, observaron que los estudiantes clasificados como depresivos presentaban un peor rendimiento escolar que los clasificados como normales.

El trabajo de Extremera y Fernández-Berrocal (2001b) puso de relieve que la IE influye decisivamente en la salud mental de los estudiantes y que este ajuste psicológico, a su vez, afecta al rendimiento académico, tal y como ya demostraran trabajos como el de Haines, Norris y Kashy (1996). Estos autores constataron, en una muestra de 120 estudiantes con una edad media de 19 años, que la depresión disminuye el funcionamiento cognitivo de los estudiantes. Asimismo, observaron que el efecto perjudicial de la depresión era más pronunciado en el rendimiento académico que en la atención sostenida.

Desde el punto de vista de Extremera y Fernández-Berrocal (2001b), puede ser que la relación entre IE y rendimiento académico no sea significativamente lineal y directa y que puedan estar influyendo otras características o variables presentes en el alumnado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c). Más concretamente, la idea sugerida es que la “Inteligencia Emocional” influiría en el rendimiento académico a través del equilibrio psicológico del estudiante de modo que una alta IE le permitiría controlar mejor la ansiedad en situaciones de estrés académico (como p. ej., los exámenes) y obtener un rendimiento académico superior (Jiménez y López, 2013).

Sin embargo, en el estudio de Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012), los datos informaron que no había relación entre la ansiedad en sus distintas manifestaciones y el rendimiento académico. Estos autores trataron de determinar en qué medida hay manifestaciones de síntomas de ansiedad

en estudiantes universitarios ante los exámenes y de contrastar los resultados con otros aspectos, entre ellos, el rendimiento académico. Los resultados obtenidos mostraron que existía una población de estudiantes universitarios muy amplia con una ansiedad preocupante o muy preocupante frente a los exámenes. No obstante, los datos no fueron concluyentes en su incidencia sobre el rendimiento académico.

Tal y como hicieron Extremera y Fernández-Berrocal (2001b) con la variable ajuste psicológico, como mediadora de la IE y el rendimiento académico, Jiménez y López-Zafra (2013) analizaron la relación existente entre la IE y el rendimiento académico, estableciendo como variable mediadora de ambas, la conducta prosocial. En este trabajo se evaluó la IE de 193 estudiantes de Enseñanza Secundaria de entre 11 y 16 años, mediante el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Los análisis de los datos evidenciaron que las actitudes prosociales se relacionaban positiva y significativamente con el rendimiento académico, pero no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la IE y el rendimiento académico. Sin embargo, cuando se clasificó a los alumnos en dos grupos (bajo rendimiento y medio-alto rendimiento), los resultados reflejaron diferencias entre ambos, siendo los estudiantes que informaron niveles superiores de atención a sus estados emocionales y mayores niveles de reparación de sus estados afectivos negativos, los que obtuvieron un rendimiento académico medio superior.

Resultados similares se encontraron en el trabajo de Chico (1999), para adaptar el SSRI (Schutte et al., 1998) al español. Este autor analizó la relación entre la IE y las notas obtenidas a final de curso por 242 estudiantes universitarios, en un rango de edad de los 17 a los 25 años. Los análisis revelaron correlaciones relativamente bajas de la escala total y las distintas subescalas del SSRI con la nota de final de curso, confirmando así la escasa relación existente entre IE y rendimiento académico.

En la misma línea, Austin et al. (2005) examinaron la IE de 156 estudiantes universitarios (edad media, 19 años), utilizando una medida de evaluación de IE descrita por Austin et al. (2004). Los hallazgos encontrados proporcionaron una relación muy limitada entre la IE y el rendimiento académico.

Tomando en consideración todos estos trabajos, podríamos concluir que las investigaciones en las que se ha utilizado una medida de habilidad, concretamente el MSCEIT (Mayer et al., 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a), constatan la existencia de una asociación positiva y significativa entre IE y rendimiento académico (Barchard, 2003; Brackett y Mayer, 2003; Mestre et al., 2004; Gil-Olarte et al., 2006). Sin embargo, los estudios que recurren a medidas autoinformadas ofrecen resultados contradictorios. Mientras algunos trabajos confirman la relación entre los factores de la IE y el rendimiento académico (Schutte et al., 1998; Extremera y Fernández-Berrocal, 2001b; Pérez y Castejón, 2007), en otros, por el contrario, se ha encontrado un apoyo nulo o muy limitado para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el éxito académico (Chico, 1999; Austin et al., 2005; Jiménez y López-Zafra, 2013).

Por consiguiente, y aunque la mayor parte de las investigaciones realizadas recientemente respaldan la relación de la IE con el logro académico, todavía no se ha podido establecer la validez predictiva del constructo IE respecto al rendimiento académico, debido a la disparidad de resultados obtenidos. Entre las razones dadas como explicación de esta ausencia de evidencia empírica concluyente se citan varias: la falta de acuerdo entre los teóricos acerca de qué es la IE y cómo debería ser evaluada; el desconocimiento sobre cuáles son las técnicas de evaluación disponibles más adecuadas para ser empleadas en los ámbitos científico, escolar, clínico y

organizacional; y, por último, las diferencias metodológicas que presentan las mayoría de los trabajos realizados (Jiménez y López-Zafra, 2009; 2013).

5.2.4. Competencia social y habilidades sociales.

Tal y como postula el modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007), las personas emocionalmente inteligentes no sólo son más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino que además son capaces de extrapolar esas habilidades a las emociones de los demás, favoreciendo de este modo sus relaciones sociales, familiares e íntimas (Salguero et al., 2011). En este sentido, la literatura científica demuestra que la IE juega un papel fundamental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales y, en definitiva, en la competencia social (Jiménez y López-Zafra, 2013).

En una de esas investigaciones, Ciarrochi et al. (2000) evaluaron la IE, mediante la escala MEIS (Mayer et al., 1999), en una muestra de estudiantes universitarios, para estudiar la relación del constructo IE con otras variables criterio, entre ellas, la calidad de las relaciones interpersonales. Los análisis reflejaron correlaciones positivas y significativas entre la IE y diversas competencias sociales en los estudiantes. En concreto, los estudiantes que puntuaron más alto en IE manifestaron una mejor calidad en sus relaciones interpersonales.

De igual forma, Schutte et al. (2001) examinaron la vinculación de la IE, evaluada mediante la escala SSRI (Schutte et al., 1998), con las relaciones interpersonales. En uno de sus estudios, se analizó la relación de la IE con las habilidades sociales de 77 sujetos pertenecientes o vinculados con la universidad (estudiantes y trabajadores), con una media de edad de 53 años.

Los hallazgos encontrados mostraron correlaciones significativas entre una elevada IE y puntuaciones altas en habilidades sociales. En otro de los estudios de estos autores, se analizó la relación entre la IE y las relaciones interpersonales en una muestra de 43 universitarios (media de edad, 25 años). Igualmente, se observó una asociación significativa entre una elevada IE y mejor calidad de las relaciones sociales.

Asimismo, Ciarrochi et al. (2001), mediante la aplicación de la escala SSRI (Schutte et al., 1998), estudiaron la IE y su relación con diversas variables criterio, en una muestra de 131 adolescentes de entre 13 y 15 años de edad. Los análisis realizados revelaron que una alta puntuación en IE se asoció positivamente con la capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales, la cantidad de apoyo social y el grado de satisfacción con las relaciones sociales establecidas. Correlaciones que se mantuvieron incluso después de controlar los efectos de otras variables psicológicas como la autoestima o la ansiedad.

Resultados similares se obtuvieron en el estudio de Lopes, Salovey y Straus (2003), en el que se analizó la relación entre la IE y la percepción de la calidad de las relaciones sociales. La muestra estuvo conformada por 103 estudiantes universitarios con una edad media de 19 años, a los que se les administró el MSCEIT (Mayer et al., 2002). Los resultados evidenciaron que los estudiantes que puntuaron más alto en las subescalas del MSCEIT, especialmente en la dimensión Regulación Emocional, manifestaron una mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos, incluso cuando se controlaron variables de personalidad e inteligencia.

En la misma línea, Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte (2006) evaluaron la IE, mediante el MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a), y su relación con diversos

indicadores de adaptación social y académica en la escuela. La muestra estuvo conformada por 127 estudiantes de Educación Secundaria de entre 14 y 17 años de edad. Los hallazgos encontrados revelaron que la IE correlacionó positivamente con las evaluaciones realizadas por los profesores sobre los logros académicos y la adaptación en la escuela de los estudiantes. Tales correlaciones se mantuvieron estadísticamente significativas tras controlar el CI y los factores de personalidad de los Cinco Grandes.

Por su parte, Lopes, Salovey, Côté y Beers (2005) examinaron la relación entre las habilidades de Regulación Emocional del MSCEIT (Mayer et al., 2002) y la calidad de las interacciones sociales. La muestra de este estudio estuvo constituida por 76 estudiantes universitarios en un rango de edad de los 19 a los 23 años. Los análisis reflejaron correlaciones positivas y significativas entre la dimensión Regulación Emocional y aspectos relacionados con la sensibilidad social, la calidad de las relaciones y una tendencia a desarrollar conductas prosociales, incluso controlando el efecto de la inteligencia general y la personalidad.

En una investigación dividida en dos sesiones, Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006) analizaron la relación entre la IE y la competencia social de 50 estudiantes con una edad media de 19 años. En la primera sesión, los participantes completaron el MSCEIT (Mayer et al., 2002) y el SSRI (Schutte et al., 1998), como medidas de evaluación de la IE. Una semana más tarde, los participantes volvieron individualmente al laboratorio para realizar una tarea interactuando con otro participante. En este estudio se observaron correlaciones positivas y significativas entre las puntuaciones del MSCEIT y las variables "percepción de la calidad en las relaciones interpersonales" y "competencias interpersonales en interacciones sociales inducidas en el laboratorio".

Igualmente, Gilar, Miñano y Castejón (2008) examinaron las relaciones existentes entre la competencia social y la IE, en una muestra constituida por 110 estudiantes de Educación Secundaria de entre 13 y 14 años. El instrumento utilizado para evaluar la IE fue el EQ-i: YV (versión para jóvenes) (Bar-On y Parker, 2000). Los resultados mostraron correlaciones significativas de la medida de competencia social con el factor interpersonal (EQ-i) y el total EQ-i.

En el trabajo de Garaigordobil y Oñederra (2010) se analizó la relación entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor y diversos parámetros asociados a la IE. La evaluación de la IE se realizó mediante el Inventario de Pensamiento Constructivo, una medida de Inteligencia Emocional (CTI) (Epstein, 2001), y la muestra estuvo conformada por 248 estudiantes de Educación Secundaria de 12 a 16 años. Los análisis revelaron que los adolescentes que recibían muchas conductas sociales positivas de sus compañeros tenían alto pensamiento constructivo global o “Inteligencia Emocional”.

Por su parte, Guil, Gil-Olarte, Mestre y Núñez (2006) se plantearon, entre otros objetivos, evaluar el valor predictivo de la IE sobre las actitudes y estrategias cognitivas sociales. Así, se aplicó el MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) a una muestra de 77 estudiantes de Enseñanza Secundaria, con una edad media de 15 años. Los hallazgos encontrados permitieron concluir que la IE presenta un notable peso predictivo sobre las distintas variables vinculadas a la adaptación social.

También, Extremera y Fernández-Berrocal (2006) evaluaron la IE de 184 estudiantes universitarios, partiendo de la hipótesis de que las personas con una mayor IE presentarían niveles más elevados en la calidad de sus relaciones interpersonales que aquéllas con menor IE. Los instrumentos empleados para la evaluación de la IE fueron las escalas TMMS-24

(Fernández-Berrocal et al., 2004) y MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a).

Los resultados mostraron que un mayor nivel de Regulación Emocional se asociaba positivamente con mayores puntuaciones en el nivel de afecto hacia los amigos y en el nivel de intimidad que mostraban hacia ellos. En cambio, mayores habilidades de Regulación Emocional se asociaron negativamente con las puntuaciones de los niveles de antagonismo informados.

En otro estudio, Salguero et al. (2011), utilizando una muestra de 255 estudiantes de Educación Secundaria en un rango de edad de los 12 a los 15 años, analizaron la dimensión Percepción Emocional del MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) y su relación con el ajuste psicosocial. Este estudio reveló que aquellos adolescentes que mostraron una mayor destreza a la hora de identificar el estado emocional de otras personas informaron igualmente de mejores relaciones sociales, una mejor consideración hacia sus padres y mayor percepción de sentirse estimados por estos, y un menor nivel de sentimientos de estrés y tensión en las relaciones sociales. Además, estos efectos se mantuvieron incluso tras controlar la influencia del sexo, la edad, así como de importantes dimensiones de personalidad.

Y, por último, mostramos el trabajo de Jiménez y López-Zafra (2013), en el que se evaluó la IE de 193 estudiantes de Educación Secundaria, en edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, mediante la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Entre sus hipótesis, se plantearon comprobar la relación existente entre la percepción del estudiante sobre sus habilidades emocionales o índice de “Inteligencia Emocional Percibida” (IEP) y sus actitudes sociales. Los resultados obtenidos permitieron confirmar su hipótesis, ya que se produjeron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre ambas variables. Estos resultados van en la misma línea de otros trabajos que constatan que presentar habilidades emocionales se

asocia positivamente con la calidad de las interacciones sociales y con la conducta prosocial (Brackett et al., 2006; Mestre et al., 2006).

Tal y como se pueda apreciar, todos los datos apuntan a la existencia de correlaciones positivas y significativas entre el constructo IE y diversas competencias sociales de las personas, entre las que destacan las habilidades interpersonales. Parece ser que hasta la fecha no existen investigaciones en las que se hayan encontrado resultados opuestos. Por tanto, de todo ello se puede concluir que la IE tiene un importante peso predictivo sobre aspectos vinculados a la adaptación social y al desarrollo de comportamientos socialmente competentes (Guil y Gil-Olarte, 2007).

5.2.5. Conductas que comportan desajuste social.

De acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2007), la IE nos permite disminuir la intensidad y la frecuencia de los estados de ánimo negativos provocados por los acontecimientos adversos de la vida cotidiana. Es decir, la IE nos protege o, al menos, nos hace menos vulnerables al efecto negativo de cualquier circunstancia perturbadora. Desde esta perspectiva se entiende que las personas con una elevada IE no necesitan recurrir al consumo de sustancias tóxicas (tabaco, alcohol u otras drogas) para hacer frente a los sucesos estresantes. Asimismo, tampoco tienden a desarrollar comportamientos desajustados como respuesta a los mismos, porque disponen de la capacidad de generar y aplicar estrategias constructivas para enfrentar los eventos negativos de la vida.

En este sentido, Trinidad y Johnson (2002) analizaron la relación entre IE y el consumo de tabaco y alcohol, en una muestra de 205 adolescentes con una media de edad de 13 años,

aplicando el MEIS (student version) (Mayer, Salovey y Caruso, 1997). Así, se observó que los adolescentes más inteligentes emocionalmente tuvieron un consumo menor de tabaco y alcohol. Según estos autores, estos resultados sugieren que una baja IE es un factor de riesgo para el consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. Por tanto, podría ser que los adolescentes que puntuaron alto en IE tuvieran una mejor capacidad mental para entender y detectar las presiones que llevan a sus compañeros a consumir y, a su vez, para gestionar eficazmente sus propias motivaciones, lo que les permitiría aumentar la resistencia al consumo de tabaco y alcohol.

En otro estudio, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera (2006) examinaron la relación entre la IE y conductas de riesgo para la salud, tales como el consumo de alcohol y tabaco, mediante la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Para tal fin, se valieron de una muestra de 1135 estudiantes de Educación Secundaria de entre 11 y 21 años. Según su hipótesis de partida, las personas que tienen más desarrolladas las habilidades de IE no recurren al consumo de drogas para regular sus estados emocionales negativos. Los resultados de los análisis estadísticos reflejaron que aquellos adolescentes que tuvieron una mayor percepción de su habilidad para regular sus estados emocionales informaron de un menor consumo de tabaco y alcohol. Por otra parte, los adolescentes que mostraron prestar atención a sus emociones en mayor medida informaron de un mayor consumo de estas sustancias. En base a los hallazgos encontrados, estos autores concluyeron que los adolescentes con una mayor capacidad percibida para manejar sus emociones son más capaces de afrontarlas en su vida cotidiana, facilitando un mejor ajuste psicológico y teniendo, de esta manera, un menor riesgo de consumo abusivo de sustancias.

En la misma línea, Brackett y Mayer (2003) estudiaron la relación de la IE con diversas variables criterio, tales como el consumo de alcohol, tabaco, drogas y el comportamiento social

indebido. La muestra estuvo constituida por 207 estudiantes, cuya IE fue evaluada mediante el MSCEIT (Mayer et al., 2002), el EQ-i (Bar-On, 1997) y el SSRI (Schutte et al., 1998). En este estudio se observó que el EQ-i correlacionó negativamente con el consumo de alcohol y el MSCEIT presentó correlaciones negativas con el comportamiento indebido. Sin embargo, el SSRI no se relacionó con ninguna de las variables criterio.

Por su parte, Brackett et al. (2004), haciendo uso del MSCEIT (Mayer et al., 2002), evaluaron la IE y su relación con el comportamiento cotidiano, en una muestra de 330 estudiantes universitarios de Psicología de entre 17 y 20 años. Estos autores encontraron, por un lado, que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres en IE. Y, por otro, que la IE fue más predictiva de los comportamientos de la vida cotidiana de los hombres que de las mujeres. En este sentido, observaron que puntuaciones bajas en IE en hombres, principalmente en las dimensiones Percepción y Facilitación Emocional, se relacionaron con resultados más negativos en el consumo de alcohol y drogas ilegales, conductas inadecuadas y malas relaciones con los amigos. Además, los resultados se mantuvieron significativos incluso cuando se controlaron estadísticamente las puntuaciones de los sujetos en los factores de personalidad de los Cinco Grandes y en rendimiento académico. Es decir, en esta muestra, la IE se asoció significativamente con comportamientos negativos y desajuste social en hombres pero no en mujeres. Según estos autores, es posible que exista un efecto umbral donde sea necesario un nivel mínimo de IE para realizar actividades sociales correctas y que la proporción de hombres que está por debajo de ese umbral sea mayor que la proporción de mujeres. Además, puede ser que por encima de ese umbral, un incremento en IE no guarde una relación directa con el comportamiento.

En la investigación de Liao, Liao, Teoh y Liao (2003) se examinó el papel de la IE como factor protector o de riesgo, que influye en comportamientos tales como la agresión y la delincuencia. Estos autores administraron la escala SSRI (Schutte et al., 1998) a una muestra de 203 estudiantes de Enseñanza Secundaria con una edad media de 16 años. Este estudio reveló que los estudiantes con menores niveles de IE tuvieron puntuaciones más elevadas en conductas agresivas y delictivas.

En otro trabajo, Garaigordobil y Oñederra (2010) analizaron la relación entre la IE y las conductas antisociales-delictivas, en una muestra de 248 estudiantes de Enseñanza Secundaria, de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. La IE fue evaluada mediante el Inventario de Pensamiento Constructivo, una medida de Inteligencia Emocional (CTI) (Epstein, 2001). Los análisis estadísticos reflejaron que los adolescentes con alto índice general de agresión mostraron bajo pensamiento global o “Inteligencia Emocional”, baja emotividad, baja autoestima y baja tolerancia a la frustración.

Asimismo, Zavala y López (2012) se propusieron analizar el papel de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y sus componentes en la disposición hacia conductas de riesgo psicosocial. Así, evaluaron la IE, mediante el EQ-i: YV (versión juvenil) (Bar-On y Parker, 2000), de 829 adolescentes en un rango de edad de los 13 a los 15 años. Los resultados del estudio mostraron correlaciones negativas entre la IEP y sus componentes con los trastornos alimentarios, el abuso de sustancias, la predisposición a la delincuencia, la propensión a la impulsividad, los sentimientos de ansiedad, el afecto depresivo y la tendencia suicida. Según estas autoras, la IE es un factor de protección contra las conductas de riesgo para los adolescentes. Es decir, estos resultados sugieren que si el adolescente cuenta con recursos emocionales, tales como la capacidad de comunicar sus sentimientos a los demás, de manejar el

estrés ante diversas situaciones (p. ej., las presiones de los iguales) o de solicitar ayuda a otros, será menos propenso a las conductas de riesgo.

Por su parte, Petrides, Frederickson y Furnham (2004) analizaron, entre otros aspectos, el papel de la IE rasgo en comportamientos no adaptativos en la escuela. La muestra estuvo constituida por 650 estudiantes de Educación Secundaria (edad media, 16.5 años) y la evaluación de la IE se realizó mediante el TEIQue (Petrides y Furnham, 2003). Los hallazgos encontrados evidenciaron que los alumnos con altas puntuaciones en IE rasgo tenían menor número de faltas sin justificación o autorización, así como un menor número de expulsiones por mala conducta. En base a ello, estos autores concluyeron que la IE previene comportamientos no adaptativos en la escuela, tales como el absentismo o las expulsiones por mal comportamiento.

También, Mestre et al. (2004), aplicando una medida de habilidad (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) y una medida de autoinforme (CIE) (Mestre, 2003), evaluaron la IE de 382 estudiantes de Educación Secundaria y su relación con diversos indicadores de adaptación escolar. Los resultados mostraron que los sujetos con niveles altos en IE eran aquéllos que menos faltas tenían por indisciplina y por agresión. Concretamente, las variables “faltas por indisciplina” y “faltas por agredir a un compañero” se relacionaron significativa y negativamente con la dimensión Regulación Emocional y la puntuación total del MSCEIT y con la subescala de autoeficacia del CIE. La variable “faltas por hostilidad hacia el profesor” se relacionó de forma negativa y significativa con la dimensión Comprensión Emocional del MSCEIT.

Resultados similares se obtuvieron en el trabajo de Extremera y Fernández-Berrocal (2002c), al examinar cómo los niveles de IE influyen en la tendencia a justificar comportamientos agresivos, la falta de control de impulsos y los niveles de ajuste psicológico. La muestra de este

estudio estuvo conformada por 333 estudiantes de Educación Secundaria, de entre 14 y 19 años de edad, a los que se les aplicó el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Los análisis de los datos revelaron que la tendencia a prestar atención a los sentimientos correlacionó negativamente con salud mental y positivamente con mayor propensión a la supresión de pensamientos negativos, mayor tendencia a justificar las agresiones y niveles más elevados de impulsividad. La capacidad de los alumnos para reparar sus emociones se relacionó positivamente con mayor salud mental y negativamente con la justificación de agresiones ante conflictos interpersonales en el aula. Asimismo, cuando los estudiantes fueron agrupados en función de sus niveles de justificación de la agresión (alto nivel de justificación vs. bajo nivel de justificación de la agresión), aquéllos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y supresión de pensamientos negativos, una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones y más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas.

Por tanto, parece evidente que la “Inteligencia Emocional” se presenta como un factor protector del desarrollo de conductas que implican desajuste social. En todos los casos revisados, los datos obtenidos evidenciaron asociaciones significativas entre los niveles de IE de los adolescentes y las conductas problema. En este sentido, podemos concluir que aquellos adolescentes con mejores habilidades de percepción, comprensión, uso y manejo de las propias emociones no necesitan recurrir a otro tipo de reguladores externos (tabaco, alcohol, drogas ilegales) o internos (desarrollo de comportamientos desajustados) para hacer frente a situaciones adversas. Posiblemente dispongan de la capacidad de desarrollar otro tipo de estrategias más constructivas para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la amplia variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen a esas edades (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c).

5.2.6. Bienestar personal y ajuste psicológico.

Dentro del campo de la IE existen multitud de investigaciones que han estudiado la relación entre las habilidades de IE y el bienestar personal y ajuste psicológico, habiéndose podido constatar así que las personas habilidosas en IE presentan elevados niveles de ajuste psicológico y satisfacción vital. Por consiguiente, la evidencia empírica permite deducir que la IE es un predictor significativo del ajuste emocional y del bienestar personal (Jiménez y López-Zafra, 2008).

En esta línea, cabe destacar una investigación de Extremera (2003), en la que se evaluó la IE de 95 estudiantes de edades comprendidas entre los 16 y los 39 años, que realizaban diferentes cursos de Bachillerato y diversas ramas de Formación Profesional. Los instrumentos utilizados en este trabajo para medir la IE fueron las escalas TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) y MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a). Los análisis correlacionales mostraron el vínculo positivo entre las habilidades de IE y el bienestar psicológico de los estudiantes ya que los factores del TMMS (Claridad y Reparación Emocional) y las dimensiones del MSCEIT (especialmente la dimensión Regulación Emocional y la puntuación total) correlacionaron significativamente con los aspectos positivos del ajuste psicológico. Sin embargo, el factor Atención Emocional (TMMS-24) no correlacionó significativamente con ninguno de ellos, aunque sí correlacionó positivamente con la dificultad para identificar sentimientos.

En otro estudio, también de Extremera (2003), se examinó la IE de 42 profesores de Instituto de entre 23 y 63 años, mediante la aplicación de las escalas TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) y MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a). Los análisis realizados

reflejaron que puntuaciones altas en los factores Claridad y Reparación Emocional del TMMS y niveles elevados en la puntuación total del MSCEIT y en las dimensiones Percepción, Facilitación y, especialmente, en la dimensión Regulación Emocional se relacionaban con niveles elevados de salud mental, menor tendencia a realizar estrategias desadaptativas como la supresión de pensamientos, menores niveles de cansancio emocional y despersonalización y mayores puntuaciones en realización personal. Contrariamente, el factor Atención Emocional (TMMS-24) presentó un patrón opuesto.

De manera similar, Fernández-Berrocal et al. (2001) estudiaron la relación existente entre la IE, en concreto, el factor Reparación Emocional, medida con el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), la supresión de pensamientos y el ajuste emocional. Para tal fin, llevaron a cabo dos estudios, uno con 217 mujeres embarazadas y otro con 250 adolescentes. De este modo, concluyeron que la IE, la capacidad para reparar nuestros estados emocionales, influye directamente en el ajuste emocional de las personas independientemente de su nivel de supresión de pensamientos. Es decir, la rumiación no es el único mecanismo que origina, sostiene y mantiene el desajuste emocional, sino que, al menos, otras variables como la capacidad de reparación emocional están implicadas en ello.

Por su parte, Jiménez y López-Zafra (2008) analizaron la relación entre la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y el nivel de ansiedad-depresión, con el propósito de determinar qué factor de la IEP (Atención, Claridad o Reparación Emocional) está más relacionado con el ajuste emocional. Así, administraron la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) a 120 estudiantes universitarios (edad media, 21 años) y encontraron correlaciones significativas y positivas entre Neuroticismo y el factor emocional. En concreto, los resultados revelaron que los estudiantes más inestables presentaban altas puntuaciones en el factor Atención Emocional. Sin

embargo, en los factores Claridad y Reparación Emocional se observaron correlaciones negativas, lo que indica que los sujetos con alta inestabilidad emocional presentan problemas a la hora de comprender y regular los estados emocionales negativos que tienden a experimentar. Por el contrario, los participantes que puntuaron bajo en Neuroticismo, que son emocionalmente estables, mostraron bajas puntuaciones en Atención y altas en Claridad y Reparación Emocional. Esto sugiere que son personas que no están excesivamente pendientes de cómo se sienten, quizás porque son capaces de identificar con claridad sus sentimientos y porque cuentan con las habilidades y estrategias necesarias para poder controlar y regular sus emociones. En base a todo ello, estos autores concluyeron que la IE es un buen indicador de ajuste emocional.

En la misma línea, Ferragut y Fierro (2012), utilizando también la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), estudiaron la relación entre la IE y el bienestar personal, en una muestra de 166 estudiantes de entre 9 y 12 años (último ciclo de Educación Primaria). Los datos del estudio mostraron correlaciones significativas entre el bienestar personal y los componentes de la IE, Claridad y Reparación Emocional. Sin embargo, no ocurrió igual con el componente Atención Emocional.

En otro estudio, Ciarrochi et al. (2000) evaluaron la IE, mediante la escala MEIS (Mayer et al., 1999), de 134 estudiantes universitarios con una edad media de 24.5 años. Así, se observó que los estudiantes con niveles altos de IE informaron una mayor satisfacción ante la vida.

Asimismo, Palmer, Donaldson y Stough (2002) examinaron la relación entre la IE y la satisfacción vital, utilizando para ello el TMMS (Salovey et al., 1995). La muestra estuvo conformada por 107 participantes de edades comprendidas entre los 16 y los 64 años. Los hallazgos encontrados en este estudio confirmaron la hipótesis de que la IE explica las

diferencias individuales en satisfacción vital. En concreto, estos autores observaron que el factor Claridad Emocional correlacionó positiva y significativamente con satisfacción vital.

Igualmente, Martín et al. (2008) evaluaron el modo en que la IEP se relaciona con diferentes variables indicativas de la salud mental, el grado de bienestar personal y la satisfacción vital. La muestra estuvo constituida por 50 estudiantes de Enseñanza Secundaria, de edades comprendidas entre los 15 y los 16 años, a quienes se les administró la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Los resultados mostraron que la IEP presentaba una relación positiva con los parámetros que reflejan un modo saludable de afrontar problemas y de reaccionar ante los pensamientos intrusivos. La correlación con el grado autoinformado de satisfacción vital y felicidad fue igualmente positiva. Por el contrario, la IEP se relacionó negativamente con distintas variables representativas de estados psicopatológicos (ansiedad-estado, depresión, rumiación). Concretamente, el factor Atención Emocional correlacionó positivamente con las variables ansiedad-estado, depresión y rumiaciones. Sin embargo, los factores Claridad y Reparación Emocional presentaron correlaciones negativas con estas variables. Contrariamente, la correlación entre cada uno de los componentes de la IEP y las variables solución de problemas, estrategias distractoras, satisfacción vital y felicidad fue, en todos los casos, positiva. En vista de estos resultados, estos autores concluyeron que ciertos aspectos intrapersonales de la IE parecen estar positivamente relacionados con determinadas medidas de ajuste psicológico y salud mental, lo que repercute en el grado de satisfacción vital y en la felicidad de los individuos.

También, Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), con el objeto de estudiar la relación entre IE, bienestar psicológico y estabilidad emocional, evaluaron la IE de 65 sujetos de entre 18 y 33 años mediante el Inventario de Pensamiento Constructivo, una medida de Inteligencia Emocional (CTI) (Epstein, 2001). Los análisis realizados reflejaron correlaciones positivas entre la IE y el

bienestar psicológico, concluyendo así estos autores que aquellas personas que presentan un mayor autocontrol emocional y conductual perciben que poseen mayor control sobre las demandas del medio y, por tanto, una mayor autoestima. Igualmente, encontraron una correlación positiva entre IE y estabilidad emocional, que les permitió concluir que las personas estables emocionalmente poseen mayor autoestima, toleran mejor la frustración y no suelen tener pensamientos o creencias que no se corresponden con la realidad. Asimismo, son personas de pensamiento flexible, que se adaptan a las situaciones y tienen en cuenta otras opiniones, por lo que no se trataría de personas intolerantes.

En otro trabajo, Fernández-Berrocal, Ramos y Orozco (1999), para examinar los efectos de los indicadores de IE (Atención, Claridad y Reparación Emocional) en la depresión, aplicaron el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) a una muestra de 217 mujeres embarazadas, en un rango de edad de los 16 a los 49 años. En este estudio se encontró que las mujeres con puntuaciones altas en los indicadores de IE, Claridad y Reparación Emocional, manifestaron un mejor afrontamiento de su embarazo, es decir, mostraron niveles bajos de depresión. Según estos autores, de los factores medidos por el TMMS, el factor Reparación Emocional es el que influye de forma más decisiva en el ajuste al estrés provocado por el embarazo.

En la investigación de Extremera y Fernández-Berrocal (2002b) se analizó la relación entre la Inteligencia Emocional Percibida, medida con el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), y la calidad de vida relacionada con la salud. La muestra de este estudio estuvo constituida por 99 mujeres de mediana edad (edades comprendidas entre los 35 y los 76 años). Los análisis del estudio revelaron que el factor Reparación Emocional correlacionó significativa y positivamente con todos los indicadores de salud. Es decir, aquellas mujeres que puntuaron alto en el factor Reparación Emocional informaron de altos niveles en funcionamiento físico, social y emocional,

mejor salud mental, niveles elevados de vitalidad, una mejor salud general percibida y niveles más bajos en dolor corporal que aquellas mujeres que obtuvieron baja puntuación en el factor Reparación Emocional.

En un estudio transcultural, Fernández-Berrocal et al. (2001) evaluaron la IE, mediante el TMMS (Salovey et al., 1995), en una muestra constituida por estudiantes universitarios de diversas nacionalidades (Chile, USA, España). El interés del estudio se centró, entre otras cosas, en explorar cómo interacciona la IEP en ciertas dimensiones culturales (Individualismo-Colectivismo y Masculinidad-Feminidad) y qué peso específico tiene cada una de estas variables sobre el ajuste emocional de las personas. Los hallazgos encontrados reflejaron que el ajuste emocional se asocia primordialmente con la IEP (un 23% de la varianza) y con las dimensiones culturales (aproximadamente un 7%). En concreto, las personas con mayores puntuaciones en Claridad y Reparación Emocional presentaron indicadores de ajuste emocional mejores, tal y como ocurre en otros estudios (Salovey et al., 1995; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999; Fernández-Berrocal et al., 2001; Salovey et al., 2002). Por otro lado, la relación entre el ajuste emocional y la IEP permaneció estable en las dos dimensiones culturales estudiadas (Individualismo-Colectivismo y Masculinidad-Feminidad) para las diferentes muestras nacionales. Consecuentemente, Fernández-Berrocal et al. (2001) concluyeron que el hecho de que las personas se crean y se perciban como muy hábiles en cuanto a su capacidad de comprensión emocional y en cuanto a su destreza para regular sus estados emocionales, es un buen indicador de su equilibrio emocional y de su capacidad de adaptación en muchas culturas.

En el trabajo de Salovey et al. (1995), en el que desarrollaron la escala TMMS, se aplicó esta prueba a 78 estudiantes, que acudieron voluntariamente al laboratorio, para analizar la relación entre la IE y la adaptación a experiencias estresantes. Primeramente, los participantes rellenaron

una batería de medidas, entre ellas, el TMMS. Posteriormente, vieron una película sobre la conducción temeraria, accidentes de tráfico y sus consecuencias. A continuación, los sujetos debían valorar el grado de positividad, intensidad, insistencia y controlabilidad de sus pensamientos en relación con la película. La hipótesis planteada por estos autores era que aquellos sujetos con alta Claridad y Reparación Emocional informarían de una menor intrusividad y mayor controlabilidad de los pensamientos negativos y de mayor capacidad para generar estados de ánimo positivos al finalizar el experimento. Los datos obtenidos evidenciaron que los sujetos con mayor puntuación en Reparación Emocional informaron estar menos afectados después de ver el video. Asimismo, los que tuvieron altas puntuaciones en Claridad Emocional fueron los que mejor se recuperaron del estado de ánimo negativo inducido. En base a estos datos, el grupo de Salovey concluyó que las personas con alta Claridad y Reparación Emocional disponen de mayores recursos y mejor ajustados para hacer frente a sucesos estresantes.

Por su parte, Goldenberg, Matheson y Mantler (2006) estudiaron la IE y su relación con síntomas depresivos en una muestra de 223 adultos de entre 18 y 83 años, aplicando el MSCEIT (Mayer et al., 2002) y el SSRI (Schutte et al., 1998). Estos autores concluyeron que las personas con más IE, ya sea evaluada con pruebas de autoinforme o con el MSCEIT, presentan menos sintomatología depresiva.

Resultados similares se obtuvieron en el trabajo de Liao et al. (2003), en el que se aplicó el SSRI (Schutte et al., 1998) a una muestra de 203 estudiantes de Educación Secundaria (edad media, 16 años). El estudio reveló que los alumnos de Secundaria que tuvieron bajos niveles de IE informaron mayores niveles de estrés, depresión y quejas somáticas.

En la misma línea, Brackett et al. (2004), mediante la aplicación del MSCEIT (Mayer et al., 2002), estudiaron la relación entre la IE y diversos comportamientos cotidianos referidos a conductas saludables-no saludables, de autocuidado, actividades de ocio, actividades académicas y relaciones interpersonales. La muestra de este estudio estuvo conformada por 330 estudiantes universitarios de entre 17 y 20 años. Los resultados mostraron una clara relación entre alta IE y una menor manifestación de sintomatología depresiva y/o ansiosa, menor frecuencia de comportamientos no adaptativos, mayor índice de conductas saludables y niveles más elevados de bienestar psicológico.

Asimismo, Salovey et al. (2002) examinaron la relación entre la IE, medida con el TMMS (Salovey et al., 1995), y diversos indicadores de bienestar en varias muestras universitarias. Los hallazgos encontrados revelaron que los factores de la IEP (específicamente, los factores Claridad y Reparación Emocional) se relacionaron con bajos niveles de depresión y ansiedad social y mayor satisfacción interpersonal. El factor Reparación Emocional se asoció con menores rasgos de afrontamiento pasivo y mayor rasgo de afrontamiento activo.

Por último, Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro (2006) también analizaron la relación entre la IE y la ansiedad y la depresión. La muestra estuvo constituida por 250 estudiantes de Educación Secundaria de entre 14 y 19 años, a los que se les administró la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Este estudio reveló dos hallazgos importantes. Primero, la capacidad percibida para regular las propias emociones (Reparación Emocional) se relacionó positivamente con la autoestima. Segundo, la IEP se relacionó negativamente con los niveles de depresión y ansiedad. Concretamente, los factores Claridad y Reparación Emocional tuvieron correlaciones positivas y significativas con el ajuste psicológico; es decir, se asociaron con un mejor ajuste psicológico.

En síntesis, y de acuerdo con Fernández-Berrocal et al. (2012), los resultados obtenidos en la línea de investigación dirigida al estudio de la relación entre la IE y el bienestar y ajuste psicológico sustentan la idea de que el desarrollo de la IE, por un lado, incrementa el bienestar y la felicidad de las personas y, por otro, ayuda a afrontar de forma más adaptativa situaciones difíciles, incrementando la posibilidad de éxito y minimizando la de fracaso. No obstante, estos autores son bastante cautos y advierten de las limitaciones que todavía existen en torno a la medida del constructo IE y a la generalización de sus resultados. En este sentido, recomiendan seguir investigando y trabajando en el desarrollo de una metodología más fiable y válida, como por ejemplo, adaptada a las características socioculturales propias de cada grupo.

5.3. Vinculación entre la “Inteligencia Emocional” y la “Teoría de la Mente”.

Al inicio de este capítulo ya expusimos que la literatura especializada en “Inteligencia Emocional” no presenta estudios empíricos que vinculen directamente la IE con la “Teoría de la Mente”. No obstante, la empatía (5º nivel de complejidad de la ToM) (Tirapu-Ustárriz et al., 2007), considerada como uno de los aspectos fundamentales de la ToM (Eisenberg y Miller, 1987), puesto que permite un adecuado funcionamiento social e interpersonal a través de la expresión de sentimientos (Gómez et al., 2010), sí ha sido estudiada dentro del marco de la IE.

La empatía ha sido explicada de muchas y diferentes maneras (Eisenberg y Miller, 1987). Algunos autores definen la empatía, en términos cognitivos, como la capacidad cognitiva de una persona para ponerse en el lugar del otro y reconocer e interpretar así sus sentimientos, pensamientos y puntos de vista (Borke, 1971; Deutsch y Madle, 1975). Sin embargo, para otros, la empatía es fundamentalmente un proceso afectivo. Desde esta perspectiva, Mehrabian y

Epstein (1972) definen la empatía como una “elevada sensibilidad hacia la experiencia emocional del otro” (p.526). Y Hoffman (1992) se refiere a ella como “una respuesta afectiva que es más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo” (p.65).

No obstante, en el estudio de la empatía también hay un enfoque integrativo que toma conjuntamente los aspectos cognitivo y emocional (Davis, 1980, 1983; Eisenberg, 2000, 2002). Dentro de esta corriente, Davis (1980, 1983) entiende la empatía como un constructo multidimensional que incluye componentes cognitivos y afectivos. Y Eisenberg (2000) la define como la respuesta emocional procedente de la comprensión del estado emocional o situación de otra persona y que es similar a lo que la otra persona está sintiendo o debería sentir en tales circunstancias. En este sentido, la respuesta empática incluye tanto la capacidad de comprender al otro y de ponerse en su lugar como la reacción afectiva de compartir su estado emocional.

En general, los resultados de las investigaciones que han analizado la relación entre IE y empatía respaldan la idea de que la IE es un predictor significativo de las actitudes empáticas. Es decir, constatan que las personas emocionalmente inteligentes manifiestan mayor capacidad para ponerse en el lugar del otro y comprender así su estado emocional que aquéllas que tienen bajos niveles de IE (Mayer et al., 1999; Ciarrochi et al., 2000; Schutte et al., 2001; Salovey et al., 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b; Miville, Carlozzi, Gushue, Schara y Ueda, 2006; Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007; Aguilar-Luzón y Augusto-Landa, 2009; Ortega et al., 2014).

En uno de estos trabajos, Miville et al. (2006) aplicaron el SSRI (Schutte et al., 1998) y el IRI (Davis, 1980) a una muestra constituida por 211 estudiantes universitarios de entre 21 y 57 años, para analizar la relación entre IE y empatía. Los resultados de los análisis estadísticos reflejaron relaciones moderadas entre la IE y tres de las cuatro dimensiones de la empatía: Toma de Perspectiva, Preocupación Empática y Malestar Personal. Concretamente, se hallaron

correlaciones positivas y significativas de la IE con las dimensiones empáticas Toma de Perspectiva y Preocupación Empática, mientras que en el caso de Malestar Personal se observó una relación inversa. Asimismo, se encontraron correlaciones significativas entre el género y la IE. En concreto, los hombres informaron menor Malestar Personal en sus interacciones con los otros que las mujeres, mientras que las mujeres mostraron una mayor Preocupación Empática.

También, Schutte et al. (2001) analizaron la relación entre IE (SSRI) (Schutte et al., 1998) y empatía (IRI) (Davis, 1980), en una muestra de 24 estudiantes universitarios (edad media, 27.5 años). Los análisis revelaron que puntuaciones elevadas en IE correlacionaban significativamente con la dimensión Toma de Perspectiva. Sin embargo, las otras tres dimensiones de la empatía (Fantasía, Preocupación Empática y Malestar Personal) no se relacionaron con la IE. Según estos autores, todas estas dimensiones de la empatía tienen importantes componentes emocionales, pero sólo la Toma de Perspectiva es claramente adaptativa desde un punto de vista emocional, ya que tomar la perspectiva del otro nos permite entender a la otra persona mejor e interactuar con ella eficazmente. La dimensión Fantasía, sentir las emociones de un personaje ficticio, tiene poco valor adaptativo. Y las dimensiones Preocupación Empática y Malestar Personal podrían no ser adaptativas porque implican emociones negativas.

Igualmente, Gilar et al. (2008) realizaron un estudio en el que, entre otros aspectos, examinaron la vinculación de la IE, medida a través del EQ-i: YV (versión para jóvenes) (Bar-On y Parker, 2000), con la empatía, que fue evaluada con el IRI (Davis, 1980; adaptación española, Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberría, Montes y Torres, 2003). La muestra de este estudio estuvo conformada por 110 estudiantes de Enseñanza Secundaria de entre 13 y 14 años. Los resultados mostraron correlaciones significativas de la subescala Preocupación Empática con el factor interpersonal y con la puntuación total de EQ-i.

Por su parte, Salovey et al. (2002) estudiaron la relación entre la IEP y la conducta empática en una muestra de 104 estudiantes universitarios, en un rango de edad de los 16 a los 23 años. Los instrumentos de medida utilizados fueron el TMMS (Salovey et al., 1995) y la escala de empatía emocional de Mehrabian y Epstein (1972). La hipótesis de partida de esta investigación planteaba que las personas con altas puntuaciones en IEP mostrarían elevadas actitudes empáticas. El estudio mostró que únicamente el factor Atención Emocional correlacionó positiva y significativamente con la empatía.

En otro trabajo, Ramos et al. (2007) también analizaron la relación entre la IEP (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004) y la empatía (IRI) (Davis, 1980; adaptación española, Pérez-Albéniz et al., 2003). La muestra utilizada estuvo constituida por 144 mujeres estudiantes universitarias con una edad media de 19.5 años. Una de sus hipótesis planteaba que los factores Claridad y Reparación Emocional tendrían relaciones positivas con Toma de Perspectiva, la dimensión más adaptativa de la empatía. Y el factor Atención Emocional se relacionaría positivamente con Malestar Personal, la dimensión menos adaptativa de la empatía. En general, hallaron relaciones positivas entre aspectos de IE y empatía. Concretamente, alta Atención y alta Reparación Emocional correlacionaron positiva y significativamente con alta Fantasía y alta Toma de Perspectiva, respectivamente. Los hallazgos también revelaron que alta Claridad y alta Atención Emocional se asociaron con bajos y altos niveles de Malestar Personal, respectivamente. El estudio no encontró relaciones significativas entre los tres factores de la IEP y la dimensión Preocupación Empática. Estos hallazgos respaldan parcialmente su hipótesis porque sólo el factor Reparación Emocional se asoció con Toma de Perspectiva.

En la misma línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) se propusieron analizar el papel de la IE como predictor de conductas empáticas en una muestra constituida por 184 estudiantes universitarios, utilizando para ello el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), la dimensión

Regulación Emocional del MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) y el IRI (Davis, 1980). Según su hipótesis general, las personas con mayor IE presentarían niveles más elevados en las actitudes empáticas que aquellas con menor IE. Concretamente, estos autores plantearon que puntuaciones elevadas en la dimensión Regulación Emocional del MSCEIT y en los factores Claridad y Reparación Emocional del TMMS-24 predecirían los niveles en las subescalas de empatía del IRI (Davis, 1980) en la dirección esperada. Es decir, altas puntuaciones en Regulación Emocional se asociarían con mayores niveles de Toma de Perspectiva, Fantasía e Preocupación Empática y menores niveles en Malestar Personal. En cuanto a las relaciones de los factores del TMMS con las subescalas de empatía, basándose en otras investigaciones (Ramos et al., 2007), predijeron que el factor Atención Emocional correlacionaría positivamente con Malestar Personal, mientras que los factores Claridad y Reparación Emocional se asociarían negativamente con Malestar Personal y positivamente con Toma de Perspectiva. Los análisis del estudio revelaron que muchas de las correlaciones fueron consistentes con sus hipótesis. Por ejemplo, en relación con los factores del TMMS, el factor Atención Emocional correlacionó positivamente con la dimensión Regulación Emocional del MSCEIT y con las subescalas del IRI, Fantasía, Preocupación Empática y Malestar Personal. El factor Claridad Emocional correlacionó positivamente con Toma de Perspectiva y negativamente con Malestar Personal. Y el factor Reparación Emocional presentó correlaciones positivas con la dimensión Regulación Emocional del MSCEIT y mostró, al igual que el factor Claridad Emocional, correlaciones positivas con Toma de Perspectiva y negativas con Malestar Personal. Respecto a la dimensión Regulación Emocional del MSCEIT, ésta presentó relaciones positivas con Toma de Perspectiva y Preocupación Empática y correlaciones negativas con Malestar Personal. En base a estos resultados, estos autores concluyeron que los factores del TMMS

fueron más predictivos de las actitudes empáticas que la dimensión Regulación Emocional del MSCEIT.

Resultados muy similares se encontraron en el trabajo de Aguilar-Luzón y Augusto-Landa (2009), en el que se analizó el papel de la IE y determinados rasgos de personalidad como predictores de la capacidad empática. La muestra estuvo conformada por 135 estudiantes universitarios de entre 17 y 26 años de edad. Los instrumentos de medida utilizados fueron la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) y el IRI (Davis, 1980; adaptación española, Pérez-Albéniz et al., 2003). Los autores de esta investigación, a partir de los datos obtenidos en estudios previos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b), plantearon como hipótesis que el factor Atención Emocional se relacionaría positivamente con Fantasía y Preocupación Empática y que los factores Claridad y Reparación Emocional se relacionarían positivamente con Toma de Perspectiva y negativamente con Malestar Personal. Los resultados hallados pusieron de manifiesto que el factor Atención Emocional se asoció positivamente con Preocupación Empática, Malestar Personal y Fantasía. Según estos autores, una alta puntuación en el factor Atención Emocional implica que la persona se encuentra en constante vigilancia acerca de sus estados de ánimo, esforzándose en intentar comprenderlos. Sin embargo, esta actitud no siempre es productiva, sobre todo cuando una alta atención a las emociones no va acompañada de la suficiente capacidad para discriminar sus causas, sus motivos y consecuencias. Los otros dos factores del TMMS, Claridad y Reparación Emocional mostraron asociaciones positivas con la dimensión empática Toma de Perspectiva y negativas con Malestar Personal.

Más recientemente, Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014) examinaron la relación entre la IEP y la capacidad empática de 504 estudiantes con una edad comprendida entre los 10 y los 18 años. Para evaluar la empatía se utilizó el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) (López-

Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008) y la IEP se evaluó mediante la versión reducida de la escala TMMS-24 para adolescentes (TMMS-23) (Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta (2010). Los resultados mostraron que el factor Atención Emocional de la IEP correlacionó positiva y significativamente con las variables Empatía Global, Adopción de Perspectivas, Comprensión Emocional y Estrés Empático. El factor Claridad Emocional de la IEP tuvo correlaciones positivas y estadísticamente significativas con Comprensión Emocional y el factor Reparación Emocional de la IEP correlacionó positiva y significativamente con Empatía Global y Alegría Empática.

Asimismo, Ortega et al. (2014) evaluaron la empatía y la IEP de una muestra de 60 sujetos adultos sanos, dividida en dos grupos: 30 adultos de mediana edad (edad media, 43.5 años) y 30 adultos de edad avanzada (media de edad, 75.5 años). La empatía fue evaluada a través del test IRI (Davis, 1980) y la IEP mediante la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Los resultados obtenidos en el grupo de mayor edad revelaron que el factor Reparación Emocional de la IEP correlacionó positiva y significativamente con las dimensiones empáticas Toma de Perspectiva y Preocupación Empática. Por otro lado, en el grupo de sujetos de mediana edad, se observó que el factor Atención Emocional de la IEP presentó correlaciones positivas y estadísticamente significativas con las dimensiones empáticas Fantasía y Preocupación Empática. Asimismo, el factor Reparación Emocional de la IEP correlacionó positiva y significativamente con la dimensión empática Toma de Perspectiva.

Tal y como apuntan Aguilar-Luzón y Augusto-Landa (2009), los resultados de todos estos estudios permiten sugerir que el manejo de las habilidades emocionales se halla relacionado con la capacidad empática, puesto que las respuestas basadas en la empatía implican la comprensión del estado emocional en el que se encuentra el otro. Asimismo, dado que la IE se refiere a las

habilidades de atender, comprender y manejar las emociones propias y ajenas (Mayer y Salovey, 1997, 2007), también se puede suponer que las personas emocionalmente inteligentes poseen una ToM, o capacidad para reconocer, comprender y atribuir estados mentales y emocionales a los otros, más cualificada que las personas con niveles bajos de IE. No obstante, no hay evidencia empírica que sustente esta idea. De hecho, no existen investigaciones que estudien la relación entre “Inteligencia Emocional” y “Teoría de la Mente”.

5.4. Objetivos e hipótesis de investigación.

Tal y como acabamos de mencionar, la literatura científica no ofrece trabajos empíricos que estudien de manera directa la relación entre la “Inteligencia Emocional” y la “Teoría de la Mente”. Sin embargo, sí existen algunas reflexiones teóricas que sugieren cierta vinculación entre ambos constructos (Tirapu-Ustárriz et al., 2007).

De acuerdo con Tirapu-Ustárriz et al. (2007), el estudio de la ToM nos sitúa, de alguna manera, en el controvertido tema de la inteligencia emocional y la inteligencia cognitiva. En este sentido, Chico (1999) explica que, durante mucho tiempo, los estudios sobre inteligencia se han centrado fundamentalmente en el uso adaptativo de la cognición como factor predictor del éxito en la vida (Wechsler, 1955; Piaget, 1979), tanto es así que toda nuestra sociedad se ha visto dominada por este concepto de inteligencia. Sin embargo, aun asumiendo que pueda existir, a nivel general, cierta relación entre el CI y las circunstancias por las que discurre la vida de las personas, algunos autores, como Goleman (2009), informan que son demasiado frecuentes los casos en los que dicha relación no se da. Según este autor, el éxito en la vida de una persona dependería en un 20% de su CI y, el otro 80%, de otro tipo de factores.

En los últimos años, investigadores como Gardner (1995) o Sternberg (1997), sin subestimar el valor de los aspectos cognitivos, reivindican el papel de factores emocionales, personales y sociales como predictores del éxito en la vida. Estos autores, frente a la concepción unitaria y unidimensional de la inteligencia, adoptan una visión multidimensional de la misma, en la que distinguen diversas capacidades de distinto tipo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b). En esta línea, Gardner (1995), en su teoría de las “Inteligencias Múltiples” identifica, entre las siete inteligencias planteadas, dos inteligencias personales, la Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Interpersonal. Para Gardner, la Inteligencia Intrapersonal consiste en:

(...) el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1995, p.42).

Y acerca de la Inteligencia Interpersonal explica que:

(...) se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y los deseos de los demás, aunque se hayan ocultado (Gardner, 1995, p.40).

En consonancia con Mayer y Salovey (1993), estas dos inteligencias personales de Gardner subyacen en su concepto de “Inteligencia Emocional”, entendida como un tipo de inteligencia social que incluye la capacidad de comprender y regular tanto las emociones propias (Inteligencia Intrapersonal) como las ajenas (Inteligencia Interpersonal), de distinguir unas de otras y de utilizar dicha información para guiar el pensamiento y la conducta de uno.

Por su parte, Damasio (1996) defiende la idea de la interconexión entre emoción y cognición y propone la hipótesis del marcador somático para tratar de explicar el papel de las emociones en el razonamiento y la toma de decisiones (muy relacionado con las funciones ejecutivas) (Tirapu-Ustárroz, Muñoz-Céspedes y Pelegrín-Valero, 2002). Las funciones ejecutivas comprenden la formulación de metas, el diseño de planes acorde con la meta propuesta y el desarrollo efectivo de tales planes de acción. Unas capacidades que son esenciales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y socialmente aceptada (Lezak, 1982).

Cuando se habla de funciones ejecutivas o de toma de decisiones se da por sentado que quien decide posee conocimientos sobre la situación que requiere una decisión, sobre las distintas opciones de acción y sobre las condiciones inmediatas y futuras de cada una de estas opciones. En tales circunstancias, el marcador somático (el mecanismo neuropsicológico que acompaña al proceso racional de la mente) dirigiría la atención hacia las consecuencias a las que puede conducir una acción determinada, funcionando como una señal de alarma automática ante lo inadecuado de algunas decisiones. Esta señal, básicamente emocional, puede hacer que se rechace de inmediato el plan de acción elegido, guiándonos hacia otras posibles alternativas. Por tanto, los marcadores somáticos se cruzan, de alguna manera, con las funciones ejecutivas en el campo de la deliberación, ya que ambos resultan fundamentales a la hora de tomar decisiones y resaltar unas opciones sobre otras (Tirapu-Ustárroz et al., 2002).

A partir de todos estos planteamientos, y parafraseando a Tirapu-Ustárriz et al. (2007), se puede sugerir que el concepto de IE (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007) se halla estrechamente vinculado a las Inteligencias Intrapersonal e Interpersonal de Gardner (Mayer y Salovey, 1993).

A su vez, estas dos inteligencias personales comparten algunos aspectos con la ToM. Según Gardner, la Inteligencia Intrapersonal se basa en el conocimiento de los aspectos internos de una persona, en el acceso a la propia vida emocional. Por tanto, este concepto bien podría relacionarse con la capacidad de atribución de estados emocionales y mentales a uno mismo. Y la Inteligencia Interpersonal nos permite leer las intenciones y los deseos de las demás personas, por lo que podría guardar relación con la atribución de estados emocionales a los otros. Además, tanto en las inteligencias personales como en la capacidad de atribución de estados mentales a uno mismo y a los otros, el objetivo último es desarrollar un comportamiento eficaz y adaptado a las circunstancias.

Por otra parte, estos dos tipos de inteligencia también comparten otros aspectos con el concepto de funciones ejecutivas o con la hipótesis del marcador somático, en tanto en cuanto todas estas capacidades resultan necesarias para desarrollar comportamientos eficaces y adaptados. Además, en el proceso de toma de decisiones, el individuo, a la hora de valorar qué decisión es la más acertada, junto a muchos otros factores, también tiene en cuenta el conocimiento emocional que posee sobre sí mismo y sobre las personas involucradas en dicha situación.

Igualmente, la ToM puede compartir cierto paralelismo con el concepto de funciones ejecutivas, en el que, por un lado, se describe un componente más cognitivo (en la ToM, serían las creencias de primer y segundo orden y, en las funciones ejecutivas, la memoria de trabajo o

los procesos de planificación) y, por otro, un componente más emocional (en la ToM, sería la empatía y, en las funciones ejecutivas, el marcador somático ligado a la toma de decisiones).

Basándose en todas estas reflexiones, Tirapu-Ustárrroz et al. (2007) proponen la posibilidad de establecer un continuo entre la inteligencia, entendida como un proceso bidireccional entre cognición y emoción (entre funciones ejecutivas y marcador somático), y la ToM como base de la "Inteligencia Emocional".

En relación con la ToM como fenómeno subyacente a la IE, ya Dunn (1995) sugirió en su momento que la capacidad de comprender y atribuir estados emocionales y mentales a uno mismo y a los otros proporciona la base sociocognitiva necesaria para el posterior desarrollo de la capacidad socio-emocional (Bosacki, 2000). Nosotros, por nuestra parte, consideramos que esa capacidad socio-emocional de la que habla Dunn, bien podría tratarse de la IE, la capacidad que nos permite percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas (Mayer y Salovey, 1997, 2007).

Por tanto, y a partir de todo lo hasta aquí expuesto, esta investigación plantea como objetivo general tratar de responder a la siguiente pregunta-problema: ¿Se halla la Teoría de la Mente en la base de la Inteligencia Emocional, según el modelo de Mayer y Salovey (1997)?

El grupo de trabajo de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997, 2007; Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Mayer et al., 2003), define la IE como un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento de la información emocional, jerárquicamente organizadas en una estructura de cuatro ramas o niveles. Estos cuatro niveles van desde los procesos psicológicos más básicos a los más complejos de procesamiento, siguiendo un orden progresivo de desarrollo, de tal manera que cada uno de ellos se construye sobre la base de las destrezas logradas en el nivel anterior. Así, el nivel más básico de la jerarquía, y primer paso para desarrollar las

habilidades de IE, se refiere a la percepción y expresión de las emociones. El siguiente nivel tiene que ver con la asimilación de las emociones en el pensamiento, seguido por el nivel que hace referencia a la comprensión y análisis de las emociones. Y, finalmente, se halla el nivel de mayor complejidad psicológica, que corresponde a la regulación consciente y reflexiva de las emociones y que requiere del dominio de todas las habilidades anteriores.

Por su parte, Tirapu-Ustárrroz et al. (2007), desde el campo de la Neuropsicología, plantean una división del concepto de “Teoría de la Mente” en diferentes niveles o procesos relacionados con las estructuras cerebrales implicadas en cada nivel y, a su vez, sugieren el modo o las tareas más adecuadas para evaluar cada uno de ellos. De esta manera, proponen el siguiente orden de complejidad creciente en aspectos relacionados con la ToM: 1) reconocimiento facial de emociones básicas; 2) creencias de primer y segundo orden; 3) utilización social del lenguaje; 4) interpretación de emociones sociales complejas a través de la mirada; y, 5) empatía.

Teniendo en cuenta las propuestas mencionadas sobre los distintos niveles de complejidad en las habilidades de IE y en las tareas de ToM, este estudio establece como hipótesis de partida que la diferencias individuales, de estudiantes de mediana y tercera edad, en las dimensiones de la Inteligencia Emocional correlacionarán positiva y significativamente con el nivel de ejecución en tareas de complejidad creciente de la Teoría de la Mente.

En base a dicha hipótesis, esta investigación plantea cuatro objetivos concretos:

- 1) Identificar la relación entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las dimensiones de la IE y en las tareas de ToM.
- 2) Establecer la relación entre su capacidad empática y su nivel de IEP e IE.
- 3) Conocer la relación entre la IEP y la IE de los estudiantes.

- 4) Determinar la influencia de la edad en el rendimiento en tareas de ToM y en tareas asociadas a la IE.

Y para abordar tales objetivos, proponemos las siguientes hipótesis:

- 1) Las dimensiones Comprensión y Regulación Emocional de la Inteligencia Emocional correlacionarán positiva y significativamente con la habilidad para interpretar emociones a través de la mirada y la empatía, respectivamente.
- 2) La empatía presentará correlaciones positivas y estadísticamente significativas con la Inteligencia Emocional Percibida y la Inteligencia Emocional.
- 3) Los factores Claridad y Reparación Emocional de la Inteligencia Emocional Percibida mostrarán correlaciones positivas y significativas con la dimensión Regulación Emocional de la Inteligencia Emocional.
- 4) El rendimiento de sujetos de mediana y tercera edad en tareas de Teoría de la Mente y en tareas asociadas a la Inteligencia Emocional presentará varianzas significativas conforme a la edad.

Segunda parte

Fase empírica

Método de investigación

Capítulo 6

Capítulo 6

Método de investigación

En este capítulo presentamos los aspectos metodológicos más destacados de este estudio. Así, en primer lugar, ofrecemos una explicación de las características principales de la muestra y su proceso de selección. Seguidamente, mostramos una descripción de las variables de estudio y los instrumentos de medición utilizados. A continuación, concretamos el tipo de diseño de la presente investigación y los análisis estadísticos aplicados. Y, por último, explicamos el proceso seguido para la recopilación de datos.

6.1. Muestra.

La muestra final de este estudio, a la que hemos llamado Muestra General, estuvo constituida por 332 estudiantes (80 varones y 252 mujeres) en el rango de edad comprendido entre los 40 y los 79 años; por tanto, estamos hablando de sujetos de mediana y tercera edad. Todos ellos fueron reclutados de diferentes centros de Educación de Personas Adultas (EPA) de la Comunidad Autónoma del País Vasco. En concreto, los centros educativos colaboradores fueron: EPA-Arrasate, EPA-Bergara y EPA-Zumarraga/Urretxu, en Guipúzcoa; EPA-Iturribide en Vizcaya; y EPA-Paulo Freire, en Álava.

La marcada diferencia entre el número de hombres y mujeres de la Muestra General de esta investigación responde a una de las características más típicas de los centros de EPA, donde generalmente la mayor parte del alumnado es femenino. Puesto que ya contábamos con esta diferencia desde un principio, y dado que el programa para la corrección del test MSCEIT v.2.0

permite la aplicación de distintos baremos, para las mujeres, además de obtener las puntuaciones en función de la edad (al igual que para los hombres), extrajimos también sus puntuaciones según el baremo “Mujeres”. De esta manera, se conformó una segunda muestra constituida únicamente por mujeres (N= 252) (Muestra Mujeres), que posteriormente se ha tenido en cuenta en todos los análisis realizados.

El hecho de que optáramos por una muestra constituida por alumnos de centros de EPA se debió principalmente a que estimamos que este tipo de muestra podría representar perfectamente la idiosincrasia de la población adulta, puesto que el alumnado de EPA es muy diverso en cuanto a características sociodemográficas (edad, género, profesión, nivel de estudios, situación laboral, estado civil). Además, nos pareció que una muestra de estas características (población adulta de edad avanzada) era una opción interesante, ya que en el campo de la ToM y de la IE son más bien escasos los estudios con este tipo de muestra.

La revisión científica realizada en las áreas de conocimiento IE y ToM nos ha permitido constatar, por un lado, que la mayor parte de las investigaciones en ToM se han enfocado en población infantil. Y, por otro, que dentro del campo de la IE, la mayoría de los estudios se han llevado a cabo con muestras universitarias, cuando en realidad lo adecuado sería evitarlas, tal y como sugieren Mestre y Guil (2006). Según estos autores, las muestras universitarias son muestras homogéneas, puesto que han ido superando diversos filtros escolares y de éxito para llegar a esos niveles educativos y, por tanto, no permiten ver los efectos de un mal desarrollo de la IE. Contrariamente, las muestras heterogéneas, como puede ser el alumnado de Educación Secundaria, donde los jóvenes deben permanecer en los centros obligatoriamente hasta una edad, con independencia del fracaso escolar que éstos alcancen, permiten acceder a un mayor abanico de sujetos con diferente nivel de desarrollo de las habilidades de IE.

Tabla 1

Niveles educativos de los participantes (Muestra General y Muestra Mujeres)

<i>Nivel educativo</i>	<i>Muestra General</i>	<i>%</i>	<i>Muestra Mujeres</i>	<i>%</i>
Sin estudios	5	1,5	3	1,2
Primarios	114	34,3	93	36,9
Bachiller	76	22,9	61	24,2
F. Profesional	83	25,0	54	21,4
Diplomatura	37	11,1	30	11,9
Licenciatura	17	5,1	11	4,4

En el caso que nos ocupa, estudiantes de centros de EPA y, concretamente, en las muestras de esta investigación, que abarcan una amplia variedad de niveles educativos (Tabla 1) y constituidas por sujetos de entre 40 y 79 años de edad, ya superada la edad de la juventud, suponemos una diversidad de itinerarios vitales que conforman una muestra heterogénea.

Para la selección de la Muestra General se fijaron, por un lado, como criterios de inclusión:

- 1) Estar matriculado en un centro de EPA durante el curso 2011-12, año académico en el que se llevó a cabo la recogida de datos de este estudio.
- 2) Haber estado matriculado en un centro de EPA en el curso escolar 2010-11, período en el que se elaboró el diseño de esta tesis.
- 3) Tener como mínimo 40 años.
- 4) Poseer un dominio medio-alto en las destrezas de lectura y escritura.
- 5) Ser hombre o mujer.

Y, por el otro, como criterios de exclusión:

- 1) Ser menor de 40 años.

- 2) Estar matriculado en los niveles denominados Grado I y Grado II de Educación de Personas Adultas, ya que en estos niveles todavía no están bien desarrolladas las habilidades de lectura y escritura.

El establecimiento de una edad mínima (40 años) para poder participar en esta investigación se debió fundamentalmente a dos razones. Primera, para acotar la amplia gama de edades que se pueden encontrar entre el alumnado de EPA, considerando para nuestro estudio las etapas de mediana edad, pre-senectud y senectud. Y, segunda razón, con el propósito de comprobar si la IE y la ToM mejoran a lo largo del ciclo vital, tal y como sugieren algunos autores.

Tabla 2
Distribución de los sujetos según edad (Muestra General y Muestra Mujeres)

<i>Rango de edades</i>	<i>Muestra General</i>	<i>%</i>	<i>Muestra Mujeres</i>	<i>%</i>
40 a 49 años	48	14,5	38	15,1
50 a 59 años	92	27,7	71	28,2
60 a 69 años	162	48,8	121	48,0
70 a 79 años	30	9,0	22	8,7

La edad de la mayor parte de los sujetos de las dos muestras de esta investigación oscila entre los 50 y los 69 años, siendo porcentualmente el 76.5% (Muestra General) y el 76.2% (Muestra Mujeres). Es decir, las $\frac{3}{4}$ partes de los sujetos en ambas muestras son adultos de mediana y tercera edad (Tabla 2).

El número inicial de participantes en este estudio fue de 687 alumnos. Las respuestas de todos ellos a los cuestionarios fueron introducidas aleatoriamente en una base de datos para su tratamiento con el paquete estadístico SPSS (versión 19.0). La selección de la muestra final se

llevó a cabo mediante método probabilístico: muestreo aleatorio sistemático de los sujetos con número par en la base de datos. De esta manera, y una vez descartados los datos de los participantes que no habían completado en su totalidad alguna de las pruebas, la muestra quedó finalmente constituida por 332 sujetos.

6.2. Variables.

En el presente estudio se establecieron como variables criterio, los distintos factores o dimensiones que evalúa cada uno de los instrumentos de medida utilizados para la recogida de datos. Es decir, las escalas o subescalas proporcionadas, por una parte, por el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001), el test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994) y el test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980), que se utilizaron para medir la ToM. Y, por otra, las escalas o subescalas proporcionadas por el cuestionario TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) y el test MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a), que fueron empleados para evaluar la IE.

Como variables de referencia, se consideraron en un principio tres variables: edad, género y nivel educativo. Pero por diferentes motivos que a continuación veremos, sólo se pudo contar con la variable de referencia “edad”.

Respecto a la variable género, son múltiples los estudios que han investigado las diferencias de género en relación con el constructo IE, y aunque en el campo de la ToM no es una variable muy estudiada, sí lo es en lo que se refiere al constructo empatía (5º nivel de complejidad de la ToM) (Tirapu-Ustárroz et al., 2007). Desde nuestro punto de vista, nos pareció que el “género” se presentaba como una variable de estudio atractiva, sobre todo, por la existencia de evidencia

empírica que constata diferencias significativas entre hombres y mujeres en IE y capacidad empática. Sin embargo, dicha variable tuvo que ser excluida del estudio, ya que el porcentaje de mujeres en la Muestra General era notablemente superior al de los hombres (Tabla 3).

Tabla 3
Distribución de la Muestra General según género

<i>Género</i>	<i>Sujetos</i>	<i>%</i>
Hombre	80	24,1
Mujer	252	75,9

No obstante, antes de eliminar la variable género de la investigación, realizamos un análisis de ésta en los distintos rangos de edad, por si cabía la posibilidad de estudiar el efecto del género en alguno de ellos.

Tabla 4
Distribución de la Muestra General según género y rango de edad

<i>Período vital</i>	<i>Rango de edad</i>	<i>Hombre</i>	<i>%</i>	<i>Mujer</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>
Mediana edad	40 a 59 años	31	22,2%	109	77,8%	140
Presenectud y 3ª Edad	60 a 69 años	41	25,3%	121	74,7%	163
3ª Edad avanzada	70 a 79 años	8	26,7%	22	74,3%	30

Pero, tal y como se puede observar en la Tabla 4, pudimos comprobar que la diferencia porcentual entre hombres y mujeres seguía siendo prácticamente similar. Por tanto, no nos quedó más opción que descartar de este estudio la variable género.

Otra de las variables de referencia establecidas fue el nivel educativo, con la idea de poder verificar si existía alguna relación de la IE y la ToM con el Cociente Intelectual (CI). Todo ello partiendo del supuesto de que las personas con un alto nivel educativo se caracterizan por un buen desempeño académico y, por consiguiente, por un elevado CI, puesto que el cociente intelectual ha sido considerado tradicionalmente como factor determinante del rendimiento académico (Jiménez y López-Zafra, 2013). A partir de este planteamiento y considerando que podía ser interesante dicho estudio, nos propusimos examinar la relación entre el nivel educativo y las variables IE y ToM. Sin embargo, la verificación de los supuestos de representatividad, homocedasticidad e independencia de puntuaciones en las variables criterio en relación con el nivel educativo, nos llevó a tener que excluir esta variable de la investigación porque muchos de los resultados obtenidos no fueron estadísticamente significativos.

Y, por último, en cuanto a la variable edad, dada la evidencia de resultados contradictorios acerca de la influencia de la edad sobre la IE y la ToM, estimamos que la edad podía ser otra de las variables de referencia susceptible de estudio. En este caso, contrariamente a lo que ocurrió con la variable nivel educativo, al comprobar las condiciones de representatividad, homocedasticidad e independencia de puntuaciones en las variables criterio en relación con la edad, la mayoría de los datos obtenidos fueron significativos. Por consiguiente, y tras todo este análisis, únicamente se pudo mantener como variable de referencia, la variable edad.

Seguidamente, detallamos las variables que finalmente se contemplaron en este estudio así como sus correspondientes definiciones:

La Teoría de la Mente, entendida como la capacidad de atribuir estados mentales (creencias, emociones, intenciones) a uno mismo y a los otros (Premack y Woodruff, 1978, 1997) y principal vía para dar sentido o predecir el comportamiento de las demás personas (Baron-Cohen

et al., 2001). Esta variable fue valorada a partir de los puntajes obtenidos en las subescalas (y promedio de las mismas) del test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994), de la puntuación obtenida en el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001) y de los puntajes obtenidos en las subescalas del test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980).

La Empatía, definida como la respuesta emocional que procede de la comprensión del estado emocional o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo o debiera sentir en tales circunstancias. La respuesta empática así entendida implica la capacidad de comprender al otro y de ponerse en su lugar, así como la reacción afectiva de compartir su estado emocional (Eisenberg, 2000). Para la valoración de esta variable se tuvieron en cuenta los puntajes obtenidos en las subescalas del test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980).

La Sensibilidad Social, se trata de la habilidad de reconocer el estado mental de otra persona a través de la expresión de su mirada (Baron-Cohen et al., 1997). La medida de esta variable fue recogida a través del puntaje obtenido en test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001).

La Inteligencia Emocional, definida como la capacidad para percibir, generar y acceder a emociones que faciliten el pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional y para regular las emociones de forma que favorezcan el crecimiento emocional e intelectual (Mayer et al., 2004). Dicha variable se evaluó mediante la puntuación global de IE que proporciona el test “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a).

La Comprensión Emocional, entendida como la capacidad para comprender la relación entre las emociones, las transiciones de una emoción a otra y, también, para saber etiquetarlas. En este sentido, un individuo con una adecuada comprensión emocional será capaz de percibir diferencias entre emociones emparentadas (p. ej., entre la alegría y el enorgullecimiento) e, igualmente, será capaz de reconocer que la irritación desatendida puede desencadenar en ira (Grewal y Salovey, 2006). Esta variable se midió a partir del puntaje obtenido en la subescala Comprensión Emocional del test “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a).

La Regulación Emocional, se define como la capacidad de manejar las emociones en uno mismo y en los otros, tratando de neutralizar las emociones negativas y potenciar las positivas, para poder afrontar de forma adaptativa y eficaz las vicisitudes de la vida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). También ha sido definida como la habilidad de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, la intensidad o la duración de los estados emocionales internos y los procesos fisiológicos relacionados con las emociones, con el fin de conseguir las metas propuestas (Eisenberg, Fabes, Guthrie, y Reiser, 2000). Para medir esta variable se tuvo en cuenta la puntuación obtenida en la subescala Regulación Emocional del test “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a).

La Atención Emocional, entendida como la tendencia de las personas a observar y reflexionar sobre sus emociones, sus sentimientos y sus estados afectivos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Esta variable fue valorada en función de la puntuación obtenida en la subescala Atención Emocional del instrumento “Trait Meta-Mood Scale-24” (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004).

La Claridad Emocional, se trata de la habilidad de las personas para identificar, distinguir y describir las emociones que experimentan a diario (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). La valoración de esta variable se efectuó a través del puntaje obtenido en la subescala Claridad Emocional de la escala “Trait Meta-Mood Scale-24” (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004).

La Reparación Emocional, se define como la capacidad que tienen las personas para neutralizar o eliminar los estados emocionales negativos y potenciar o prolongar los positivos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Dicha variable se evaluó mediante el puntaje obtenido en la subescala Reparación Emocional del instrumento “Trait Meta-Mood Scale-24” (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004).

La Edad, entendida como el tiempo que ha vivido una persona o ciertos animales o vegetales (RAE, 2001). Esta variable fue valorada a partir de la diferencia entre la fecha de nacimiento de los sujetos de las muestras y la fecha actual.

6.3. Instrumentos.

A continuación presentamos los instrumentos utilizados en esta investigación para la recogida de datos, así como los criterios y consejos tenidos en cuenta para su elección.

Cuestionario de datos. Los datos relativos a las características de los sujetos participantes en este estudio se obtuvieron a través de un formulario elaborado expresamente para recabar la información sociodemográfica necesaria, así como la referida a algunos aspectos de especial interés (Apéndice 6).

Evaluación de la “Teoría de la Mente”. Las tareas para evaluar las habilidades mentalistas fueron seleccionadas en base a dos criterios: el nivel de complejidad de las mismas y la edad de los sujetos que constituyen las muestras. De este modo, se utilizaron tres tipos de tareas que miden destrezas mentalistas propias de la edad madura y que ordenadas de menor a mayor complejidad responden al 3º, 4º y 5º nivel de complejidad de la ToM (Tirapu-Ustárroz et al., 2007): el test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994), que evalúa el uso social del lenguaje; el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001), que mide la sensibilidad social a través de la interpretación emocional de la mirada; y el test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980), que evalúa la empatía.

El test de las “Historias Extrañas” y el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”, que miden la dimensión cognitiva y afectiva de la ToM, respectivamente, fueron seleccionados porque ambas escalas han sido ampliamente utilizadas para estudiar tales dimensiones en población adulta de edad avanzada y porque han mostrado cualidades psicométricas adecuadas. Y el test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) fue elegido como instrumento adecuado para evaluar la empatía, por sus óptimas propiedades psicométricas, por su naturaleza multidimensional y porque ha sido calificado como el método más adecuado para evaluar la empatía (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004).

Test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994). Este instrumento consta de un conjunto de historias en las que se producen 12 tipos de sentidos no literales (p. ej., ironía, mentira, chiste, doble farol), que evalúan la comprensión de las intenciones o motivaciones que pueden estar detrás del uso de un lenguaje no literal. De los doce tipos de sentidos no literales de la batería original, para el presente estudio se utilizaron cuatro (traducidos en Pousa, 2002): doble farol, mentira piadosa, persuasión y malentendido. En cada una de las historias, los sujetos han de

interpretar la intención o motivación del hablante. Por ejemplo, en la tarea de “doble farol”, se trata de reconocer que se pretende engañar diciendo la verdad, pero haciendo creer a los otros que se miente; en la de “mentira piadosa”, no hacer daño o molestar a los otros; en la de persuasión, convencer; y en la de “malentendido”, interpretar algo o a alguien de forma incorrecta (Guinea et al., 2007).

Los sujetos deben leer cada historia y responder a una pregunta tipo “¿Por qué lo hace/dice?”. Para cada tipo de sentido no literal hay dos historias que se presentan en orden aleatorio. El criterio para la puntuación de las respuestas es: 0, si la respuesta es incorrecta; 1, si la respuesta es parcialmente correcta o expresada de forma implícita; y 2, si la respuesta es totalmente correcta o expresada de forma explícita. Por tanto, la puntuación total de la prueba oscila entre un mínimo de 0 puntos a un máximo de 16 (Apéndice 2).

Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001; traducción al español, Serrano y Allegri, 2006). Se trata de la versión revisada de la tarea original (Baron-Cohen et al., 1997) que fue diseñada con el propósito de poder evaluar la “Teoría de la Mente” en adultos. Tal y como explican los propios autores, el “test de los Ojos” implica la capacidad de ToM en el sentido de que los sujetos tienen que comprender términos de estados mentales y relacionarlos con caras (o partes de la cara, en este caso) (Baron-Cohen et al., 1997).

La versión revisada (Baron-Cohen et al., 2001) está constituida por 36 fotografías de la zona de los ojos de hombres y mujeres, que expresan un sentimiento o pensamiento. Cada fotografía contiene una mirada y cuatro palabras que hacen referencia a estados mentales o emocionales y el sujeto debe elegir la palabra que considere que mejor describe lo que la persona fotografiada está pensando o sintiendo (Guinea et al., 2007).

Para esta investigación se utilizó la traducción al español de la versión revisada (Serrano y Allegri, 2006), administrándose sólo la primera parte del test, que consta de 17 fotografías (más una de ejemplo). Por cada respuesta correcta se otorga un punto, por tanto, el puntaje máximo de la prueba es de 17 (Apéndice 1).

Test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980; adaptación española, Pérez-Albéniz et al., 2003). Esta escala permite medir las diferencias individuales en las tendencias empáticas desde una perspectiva multidimensional. Consta de 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones separadas del concepto global de empatía: Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación Empática y Distrés o Malestar Personal, con siete ítems cada una de ellas. El formato de respuesta es de tipo Likert con un rango de 1 (*No me describe bien*) hasta 5 (*Me describe muy bien*), donde a mayor puntuación, mayor presencia del constructo medido. La característica más destacada de este instrumento es que permite medir tanto el aspecto cognitivo como la reacción emocional del individuo al adoptar una actitud empática. Las subescalas Toma de Perspectiva y Fantasía recogen el aspecto más cognitivo. La subescala Toma de Perspectiva mide los intentos espontáneos del sujeto de adoptar la perspectiva del otro ante situaciones de la vida cotidiana y ver así las cosas desde el punto de vista del otro, sin experimentar necesariamente una respuesta afectiva. La subescala Fantasía evalúa la tendencia del sujeto a identificarse con personajes del cine, de la literatura; es decir, recoge la capacidad imaginativa que tiene el sujeto de ponerse en el lugar de personajes de ficción. Las subescalas Preocupación Empática y Malestar Personal valoran las reacciones emocionales de los sujetos ante las experiencias negativas de los otros. La subescala Preocupación Empática evalúa la respuesta del sujeto en relación a sentimientos de compasión y cariño por los otros, especialmente cuando se encuentran en una situación negativa. Y en la subescala Malestar Personal se miden los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar

las experiencias negativas de los demás (Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 1999) (Apéndice 3).

Los coeficientes resultantes del estudio de consistencia interna de la versión española del IRI, aunque algo inferiores, fueron adecuados y similares a los presentados por el trabajo original (Davis, 1980), donde los coeficientes variaban de .70 a .78 (Pérez-Albéniz et al., 2003).

Evaluación de la “Inteligencia Emocional”. Puesto que este trabajo se basa en el modelo cognitivo de “Inteligencia Emocional” de Mayer y Salovey (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, 2007), para la evaluación de este constructo se utilizaron las dos modalidades de medición elaboradas desde este modelo: la escala autoinformada TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) y la escala de ejecución MSCEIT v.2.0 (Mayer et al., 2002; adaptación española, Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a).

El hecho de que se utilizaran los dos tipos de medida de la IE responde a la sugerencia de Mestre y Guil (2006). Según estos autores, aunque es necesario medir la IE con una medida de ejecución para comprobar hasta qué punto un sujeto tiene desarrolladas cada una de las cuatro habilidades descritas en el modelo, sin embargo, puede que esto no sea suficiente para poder determinar si una persona con alta IE aplica sus habilidades en la vida real. Por tanto, es conveniente utilizar el MSCEIT junto con una medida de autoinforme (en nuestro caso, la escala TMMS-24) que refleje la percepción de autoeficacia emocional y observar si existen diferencias entre sujetos con una elevada puntuación en el MSCEIT pero con diferentes grados de percepción sobre la eficacia de sus habilidades.

Escala “Trait Meta-Mood Scale-24” (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004). Se trata de una medida de autoinforme, diseñada a partir de la escala original (Salovey et al., 1995), para determinar las creencias de las personas sobre su propia “Inteligencia Emocional”. Está

compuesta por 24 ítems, valorados por una escala tipo Likert de 5 puntos (1= *Nada de acuerdo*; 5= *Totalmente de acuerdo*), que evalúan tres aspectos de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) (distribuidos en 8 ítems por factor): Atención Emocional, que refleja hasta qué punto los individuos tienden a observar y pensar en sus sentimientos y estados de ánimo; Claridad Emocional, que mide la capacidad de comprensión de los propios estados emocionales; y Reparación Emocional, que evalúa las creencias de las personas sobre su habilidad para regular sus propias emociones. La prueba posee unas propiedades psicométricas adecuadas, siendo los índices de fiabilidad α de .90, .90 y .86 en las escalas de Atención, Claridad y Reparación Emocional, respectivamente (Fernández-Berrocal et al., 2004) (Apéndice 4).

Test “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT v.2.0) (Mayer et al., 2002; adaptación española, Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) es una versión mejorada y reducida de su antecesora, la escala “*Multifactor Emotional Intelligence Scale*” (MEIS) (Mayer et al., 1999). Se trata de una medida de capacidad, es decir, mide cómo las personas ejecutan las tareas y resuelven problemas emocionales en lugar de limitarse a preguntar, por ejemplo, cuál es su valoración subjetiva de sus habilidades emocionales. Consta de 141 ítems (aproximadamente la tercera parte de la longitud del MEIS) que miden las cuatro ramas de la “Inteligencia Emocional” (Mayer y Salovey, 1997, 2007): Percepción Emocional, la capacidad de percibir la emociones con precisión; Facilitación Emocional, la capacidad de utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, la resolución de problemas y la creatividad; Comprensión Emocional, la capacidad de comprender las emociones; y Regulación Emocional, la capacidad de manejar las emociones para el crecimiento personal. En general, el MSCEIT ofrece una puntuación global de “Inteligencia Emocional”, dos puntuaciones de área (experiencial y estratégica), las puntuaciones referidas a las cuatro ramas y, finalmente, las puntuaciones de cada una de las dos tareas de cada rama. La versión española del MSCEIT presenta unos valores de fiabilidad

excelentes para la puntuación total ($r = .95$) y muy buenos para las cuatro ramas ($r = .76$ y $.93$) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) (Apéndice 5).

6.4. Diseño y análisis estadísticos.

El presente estudio responde a un diseño de investigación de tipo no experimental, transversal y de corte eminentemente correlacional.

Una vez finalizada la fase de recogida de datos, las respuestas de los cuestionarios fueron corregidas computarizada (en el caso del MSCEIT 2.0) y manualmente (en el resto de las pruebas). Los resultados fueron procesados mediante el paquete estadístico para las Ciencias Sociales SPSS 19.0, con el que se realizaron los análisis estadísticos pertinentes: el análisis de varianza *ANOVA de un factor* y el análisis de tablas de contingencia con *Chi* cuadrado, considerándose como estadísticamente significativos valores de $p \leq 0.05$ y calculando los correspondientes intervalos de confianza del 95% para los valores obtenidos.

El análisis de varianza *ANOVA de un factor* fue utilizado para examinar la influencia de la edad en las distintas variables criterio del estudio. Es decir, para comprobar si las distintas variables o cualidades referidas a los sujetos de las muestras variaban en función de la edad. Y el análisis de tablas de contingencia con *Chi* cuadrado se utilizó con el fin de estudiar las posibles relaciones entre variables. En este sentido, se analizó la relación del rendimiento en el test de “la Lectura de la Mente en los Ojos” y el test “Índice de Reactividad Interpersonal” (tareas de ToM) con las dimensiones Comprensión y Regulación Emocional de la IE, respectivamente. Asimismo, se examinó la relación existente entre los tres factores de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y la dimensión Regulación Emocional de la IE. Y, por

último, se estudiaron las posibles relaciones de los componentes de la empatía (5º nivel de complejidad de la ToM) (Tirapu-Ustárriz et al., 2007) con los factores de la IEP y las dimensiones e índice total de la IE.

Puesto que la aplicación de muchos métodos estadísticos exige una serie de condiciones en las variables de estudio (Álvarez, 1995; Salvador y Gargallo, 2003), como paso previo al cálculo de los análisis estadísticos que acabamos de mencionar, se comprobaron los supuestos de representatividad, homocedasticidad e independencia de puntuaciones. Dichas condiciones fueron verificadas en todas las variables criterio (factores o dimensiones que evalúa cada uno de los instrumentos de medida utilizados en este estudio) en relación con la variable de referencia “edad”, de tal manera que aquellas variables que no cumpliesen los tres supuestos quedarían excluidas del estudio.

Para comprobar la condición de representatividad se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes y, para la de homocedasticidad, la prueba de Levene. La comprobación del supuesto de independencia de puntuaciones, en un principio, se realizó mediante la prueba de rachas de Wald-Wolfowitz, pero como los resultados obtenidos no fueron en su mayor parte aceptables, se pasó a aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, en cuyo caso los resultados mejoraron significativamente. Para las tres condiciones, se consideraron como estadísticamente significativos valores de $p \geq 0.05$, calculando los correspondientes intervalos de confianza del 95% para los valores obtenidos.

También, se examinó la fiabilidad de cada uno de los instrumentos de medida utilizados, estimando su consistencia interna mediante el coeficiente de alfa de Cronbach y considerándose como suficientes, valores de $\alpha > 0.5$ (George y Mallery, 1995).

Teniendo en cuenta que esta investigación dispone, además de la muestra propiamente dicha (Muestra General) (N= 332) constituida por hombres y mujeres, de una segunda muestra (Muestra Mujeres) (N= 252) conformada únicamente por el grupo de mujeres de la Muestra General, todos los análisis aquí expuestos fueron realizados sobre ambas muestras.

6.5. Procedimiento.

Una vez determinadas las hipótesis de estudio así como los instrumentos a utilizar para la recogida de datos, se procedió a contactar con diferentes centros de EPA para pedir su colaboración en esta investigación.

El primer contacto con ellos se produjo vía telefónica, para hablar con los directores de los centros y explicarles a nivel general en qué consistía nuestro estudio y por qué pedíamos su colaboración. Asimismo, nos ofrecimos a enviarles, vía email, un documento explicativo sobre las características de nuestro estudio (Apéndice 7), para que los directores pudieran dar a conocer nuestro trabajo e interés a los profesores de cada centro y éstos, a su vez, hicieran lo mismo con sus alumnos.

El siguiente paso fue acudir a aquellos centros en los que había alumnos dispuestos a participar en esta investigación, habiéndose fijado previamente el día y la hora para una reunión con ellos, dentro del horario escolar y con el consentimiento de los profesores y directores de los centros. En este contacto cara a cara con los alumnos, se les informó claramente y con todo tipo de explicaciones sobre los objetivos de este estudio y de la batería de pruebas que debían cumplimentar, haciendo hincapié en la voluntariedad de su participación en este trabajo. Al termino de dicha reunión, los alumnos que finalmente decidieron contribuir a esta investigación

rellenaron una ficha, indicando su nombre y dirección, que nos fue entregada con el objeto de poder comunicarles, mediante correo postal, el día y la hora en que debían acudir a su centro de EPA para la realización de las pruebas (Apéndice 10).

Los cuestionarios fueron administrados por la autora de este trabajo, de forma colectiva, en cada uno de los centros de EPA colaboradores y durante el período comprendido entre los meses de Noviembre y Mayo del curso académico 2011-12. Para tal fin, los participantes fueron citados en grupos de 25 alumnos aproximadamente, en dos sesiones de una duración aproximada de hora y media, con una semana de separación entre ellas. Para la primera sesión, a los alumnos se les convocó mediante correo postal, con una carta en la que se especificaba el día y la hora en que debían acudir a su centro de EPA para colaborar en esta investigación (Apéndice 11).

En esta sesión, primeramente, se hizo una breve presentación en powerpoint sobre el motivo de nuestra investigación y los dos constructos en los que se basa ésta, la “Teoría de la Mente” y la “Inteligencia Emocional” (Apéndice 8). Tanto a lo largo de la exposición como al término de la misma, a los participantes se les invitó a realizar las preguntas o comentarios que considerasen oportunos, tratando siempre de esclarecer sus dudas. Finalizada esta fase y antes de dar inicio a la realización de las pruebas, se les comunicó el día y la hora para la siguiente sesión. Seguidamente, se dio paso a la cumplimentación de las pruebas, entregando a cada participante un sobre con un código asignado, en cuyo interior se encontraban los cuestionarios a realizar en dicha sesión (el cuestionario de datos y las tareas relacionadas con la “Teoría de la Mente”: el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”, el test de las “Historias Extrañas” y el test “Índice de Reactividad Interpersonal”). Previamente a la realización de los tests, se proporcionaron las pautas necesarias para la correcta cumplimentación de cada uno de ellos. En todo momento se señaló la finalidad eminentemente investigadora del trabajo así como el anonimato y la

confidencialidad de los resultados. A los participantes también se les entregó el correspondiente consentimiento informado (Apéndice 9), para que lo firmaran y entregaran junto con todo lo demás.

Según iban terminando, cada participante debía guardar todos sus datos y respuestas dentro del sobre que previamente le había sido entregado, cuyo código debía ser memorizado o guardado por la persona en cuestión, puesto que todos los sobres iban a ser recogidos, para ser entregados de nuevo en la siguiente sesión.

En la segunda sesión, lo primero que hicimos fue entregar a los participantes su correspondiente sobre (en función del código), ya que al finalizar ésta, debían introducir allí también las respuestas de los cuestionarios que iban a realizar en esa última sesión (las tareas relacionadas con la “Inteligencia Emocional”: la escala TMMS-24 y el test MSCEIT v.2.0). Una vez repartidas estas pruebas, como paso previo a su cumplimentación, tal y como se procedió en la primera sesión, se dieron las indicaciones pertinentes para la adecuada cumplimentación de las mismas, incidiendo una vez más en el carácter investigador del presente estudio así como en el anonimato y confidencialidad de los datos.

Terminado todo este proceso, a los participantes se les recordó que cuando fuera posible se les convocaría para una reunión en la que les serían devueltos los resultados de esta investigación a nivel grupal. También se les ofreció la posibilidad de que guardarán el código que les había sido asignado, por si alguien tuviese especial interés en conocer sus puntuaciones a nivel individual.

Resultados del estudio

Capítulo 7

Capítulo 7

Resultados del estudio

En este capítulo mostramos los resultados obtenidos en el presente estudio tras la aplicación de las distintas técnicas estadísticas.

7.1. Estudio de consistencia interna de los instrumentos de medición.

La fiabilidad de cada una de las escalas utilizadas en esta investigación, tanto en la Muestra General como en la Muestra Mujeres, se analizó estimando su consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, y considerándose como suficientes valores de alfa superiores a 0.5. Para tal fin, se contó con todas las variables referidas a cada instrumento de medida; es decir, se tuvieron en cuenta tanto las variables categorizadas como las variables sin categorizar, puesto que de esta manera pudimos comprobar que los resultados mejoraban significativamente.

Los datos obtenidos para cada uno de los instrumentos en la Muestra General fueron los siguientes:

Tabla 5
Alfa de Cronbach del Test de la Lectura de la Mente en los Ojos (Muestra General)

Casos	N	%	Alfa de Cronbach	nº de elementos
Válidos	332	100,0	,759	2
Excluidos	0	,0		
Total	332	100,0		

Para el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001), en la Muestra General, se obtuvo un valor de $\alpha = .759$ (Tabla 5), que confiere a dicho test un nivel aceptable de fiabilidad, ya que resultó un valor de α comprendido entre 0.7 y 0.8.

Tabla 6
Alfa de Cronbach del Test de las Historias Extrañas (Muestra General)

Casos	N	%	Alfa de Cronbach	nº de elementos
Válidos	332	100,0	,833	10
Excluidos	0	,0		
Total	332	100,0		

En relación con el test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994), en la Muestra General, se observó un grado de consistencia interna bueno ($\alpha = .833$) (Tabla 6), puesto que se obtuvo un valor de alfa entre 0.8 y 0.9.

Tabla 7
Alfa de Cronbach del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra General)

Casos	N	%	Alfa de Cronbach	nº de elementos
Válidos	332	100,0	,552	8
Excluidos	0	,0		
Total	332	100,0		

La aplicación de la prueba de alfa de Cronbach en el test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980) en la Muestra General ofreció un valor de $\alpha = .552$ (Tabla 7). Si bien dicho valor se cataloga como pobre al hallarse comprendido entre 0.5 y 0.6, también se considera como suficiente puesto que es superior a 0.5.

Tabla 8
Alfa de Cronbach de la Escala TMMS-24 (Muestra General)

Casos	N	%	Alfa de Cronbach	n° de elementos
Válidos	332	100,0	,612	6
Excluidos	0	,0		
Total	332	100,0		

El valor de α obtenido en la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) en la Muestra General ($\alpha = .612$) (Tabla 8) asignó a esta escala un grado de consistencia interna débil, al encontrarse su valor entre 0.6 y 0.7, aunque considerado como suficiente puesto que es superior a 0.5.

Tabla 9
Alfa de Cronbach del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra General)

Casos	N	%	Alfa de Cronbach	n° de elementos
Válidos	332	100,0	,740	10
Excluidos	0	,0		
Total	332	100,0		

Por último, y en relación con la Muestra General, el valor de α resultante en el test MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) fue de .740 (Tabla 9), otorgando a dicho instrumento un nivel de fiabilidad aceptable, al hallarse su valor comprendido entre 0.7 y 0.8.

Respecto a la Muestra Mujeres, los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba de alfa de Cronbach fueron los siguientes:

Tabla 10

Alfa de Cronbach del Test de la Lectura de la Mente en los Ojos (Muestra Mujeres)

Casos	N	%	Alfa de Cronbach	nº de elementos
Válidos	252	75,9	,767	2
Excluidos	80	24,1		
Total	332	100,0		

El nivel de fiabilidad del test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001) en la Muestra Mujeres fue aceptable ($\alpha=.767$) (Tabla 10), ya que se halló un valor de α comprendido entre 0.7 y 0.8.

Tabla 11

Alfa de Cronbach del Test de las Historias Extrañas (Muestra Mujeres)

Casos	N	%	Alfa de Cronbach	nº de elementos
Válidos	252	75,9	,830	10
Excluidos	80	24,1		
Total	332	100,0		

El valor de α obtenido en el test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994) en la Muestra Mujeres ($\alpha = .830$) (Tabla 11) proporcionó a este instrumento un grado de fiabilidad bueno, al encontrarse dicho valor comprendido entre 0.8 y 0.9.

Tabla 12

Alfa de Cronbach del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra Mujeres)

Casos	N	%	Alfa de Cronbach	nº de elementos
Válidos	252	75,9	,531	8
Excluidos	80	24,1		
Total	332	100,0		

El test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980) en la Muestra Mujeres reflejó un nivel de fiabilidad pobre, al hallarse el valor de α comprendido entre 0.5 y 0.6. Sin embargo, el valor resultante ($\alpha = .531$) también se estima como suficiente puesto que es superior a 0.5 (Tabla 12).

Tabla 13

Alfa de Cronbach de la Escala TMMS-24 (Muestra Mujeres)

Casos	N	%	Alfa de Cronbach	nº de elementos
Válidos	252	75,9	,604	6
Excluidos	80	24,1		
Total	332	100,0		

La prueba de alfa de Cronbach en la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) en la Muestra Mujeres mostró un valor de $\alpha > 0.5$ ($\alpha = .604$) (Tabla 13). Por tanto, esta escala presentó un grado de consistencia interna suficiente, si bien considerado como débil al encontrarse el valor de α entre 0.6 y 0.7.

Tabla 14

Alfa de Cronbach del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra Mujeres)

Casos	N	%	Alfa de Cronbach	nº de elementos
Válidos	252	75,9	,749	10
Excluidos	80	24,1		
Total	332	100,0		

Y, finalmente, el resultado obtenido en el test MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) en la Muestra Mujeres ofreció un valor de $\alpha = .749$ (Tabla 14), atribuyendo a dicho test un nivel de fiabilidad aceptable, ya que resultó un valor de α comprendido entre 0.7 y 0.8.

En resumen, los resultados obtenidos, al analizar el grado de consistencia interna de los instrumentos utilizados en este estudio para la recogida de datos, permitieron constatar a nivel general un nivel de fiabilidad de los mismos suficiente, puesto que en todos los casos el valor de α fue superior a 0.5. No obstante, se observaron diferencias entre ellos, mientras el test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994), tanto en la Muestra General (Tabla 6) como en la Muestra Mujeres (Tabla 11), demostró tener un grado de consistencia interna bueno, el test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980), también en ambas muestras, ofreció un nivel de fiabilidad pobre (Tabla 7 y Tabla 12), aunque estimado como suficiente al ser superior a 0.5.

7.2. Verificación de ciertas condiciones de interés en los datos.

Una vez analizado el nivel de consistencia interna de los instrumentos de medición empleados, y siguiendo las recomendaciones de algunos autores (Álvarez, 1995; Salvador y Gargallo, 2003), llevamos a cabo el análisis de determinadas condiciones en todas las variables de esta investigación, diferenciando una vez más la Muestra General y la Muestra Mujeres. En este sentido, analizamos el supuesto de representatividad, el supuesto de homocedasticidad y el supuesto de independencia de puntuaciones en las variables criterio (factores o dimensiones que evalúa cada uno de los instrumentos de medida utilizados) en relación con la variable de referencia “edad”. Todo ello con el fin de excluir del estudio aquellas variables que no cumpliesen dichas condiciones.

7.2.1. Supuesto de representatividad.

La comprobación del supuesto de representatividad se realizó mediante la aplicación de la prueba Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes, considerándose como estadísticamente significativos valores de $p \geq 0.05$, calculando los correspondientes intervalos de confianza del 95% para los valores obtenidos.

Los datos resultantes en la Muestra General fueron los siguientes:

Tabla 15

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre la variable Sensibilidad Social (Muestra General) por edad

	Prueba de Kolmogorov-Smirnov	
	Z	Sig.
Sensibilidad Social	,503	,962

Tal y como se puede observar en la Tabla 15, la variable Sensibilidad Social (Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”) (Baron-Cohen et al., 2001) en la Muestra General cumplió el supuesto de representatividad, puesto que ofreció un valor $P > 0.05$.

Tabla 16

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores del Test de las Historias Extrañas (Muestra General) por edad

	Prueba de Kolmogorov-Smirnov	
	Z	Sig.
Doble Farol	,486	,972
Persuasión	1,528	,019
Mentira Piadosa	,431	,992
Malentendido	,438	,991
Puntuación Total	,420	,994

En relación a las variables del test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994), en la Muestra General observamos que la variable Persuasión no cumplía la condición de representatividad, ya que obtuvo un p -valor= .019. Los valores resultantes para las demás variables sí fueron estadísticamente significativos, verificando así que tales variables cumplan la condición de representatividad (Tabla 16).

Tabla 17

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra General) por edad

	Prueba de Kolmogorov-Smirnov	
	Z	Sig.
Toma de Perspectiva	,537	,935
Fantasía	1,110	,170
Preocupación Empática	,813	,524
Malestar Personal	,596	,870

Los cuatro factores del test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980) en la Muestra General también cumplieron el supuesto de representatividad, siendo en todos los casos el valor de $p > 0.05$ (Tabla 17).

Tabla 18

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra General) por edad

	Prueba de Kolmogorov-Smirnov	
	Z	Sig.
Atención Emocional	,327	1,000
Claridad Emocional	,767	,598
Reparación Emocional	,821	,511

Igualmente, los factores Atención, Claridad y Reparación Emocional (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004) en la Muestra General cumplieron la condición de representatividad, dado que ofrecieron p-valores > 0.05 (Tabla 18).

Tabla 19

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra General) por edad

	Prueba de Kolmogorov-Smirnov	
	Z	Sig.
Percepción Emocional	,540	,933
Facilitación Emocional	,868	,439
Comprensión Emocional	,814	,521
Regulación Emocional	,139	1,000
Total IE	,955	,332

Los resultados obtenidos en las dimensiones e índice total de la IE (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) en la Muestra General fueron estadísticamente significativos ($p > 0.05$). Por tanto, dichas variables cumplieron la condición de representatividad (Tabla 19).

En cuanto a la Muestra Mujeres, éstos fueron los datos obtenidos:

Tabla 20

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre la variable Sensibilidad Social (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Kolmogorov-Smirnov	
	Z	Sig.
Sensibilidad Social	,489	,971

La variable Sensibilidad Social (Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”) (Baron-Cohen et al., 2001) en la Muestra Mujeres, al igual que ocurrió en la Muestra General, obtuvo un p-valor estadísticamente significativo ($p = .971$), cumpliendo así el supuesto de representatividad (Tabla 20).

Tabla 21

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores del Test de las Historias Extrañas (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Kolmogorov-Smirnov	
	Z	Sig.
Doble Farol	,468	,981
Persuasión	1,290	,072
Mentira Piadosa	,817	,517
Malentendido	,406	,997
Puntuación Total	,385	,998

Respecto a las variables del test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994) en la Muestra Mujeres, todas ellas cumplieron el supuesto de representatividad, obteniéndose en todos los casos un valor $P > 0.05$ (Tabla 21).

Tabla 22

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Kolmogorov-Smirnov	
	Z	Sig.
Toma de Perspectiva	,671	,759
Fantasía	,941	,339
Preocupación Empática	,571	,900
Malestar Personal	,838	,484

Los cuatro factores del test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980) en la Muestra Mujeres también cumplieron la condición de representatividad, siendo en todos los casos los resultados estadísticamente significativos (valor de $p > 0.05$) (Tabla 22).

Tabla 23

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Kolmogorov-Smirnov	
	Z	Sig.
Atención Emocional	,183	1,000
Claridad Emocional	,946	,332
Reparación Emocional	,830	,497

Tal y como refleja la Tabla 23, en la Muestra Mujeres, los factores Atención, Claridad y Reparación Emocional (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004) ofrecieron un p-valor > 0.05 , demostrando así que cumplían el supuesto de representatividad.

Tabla 24

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes sobre los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Kolmogorov-Smirnov	
	Z	Sig.
Percepción Emocional	,219	1,000
Facilitación Emocional	1,218	,103
Comprensión Emocional	1,180	,124
Regulación Emocional	,511	,956
Total IE	,912	,377

Igualmente, cuando se analizó el supuesto de representatividad en las dimensiones e índice total de la IE (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) en la Muestra Mujeres, se comprobó que tales variables cumplieran dicho supuesto, puesto que los datos del análisis reflejaron un p-valor superior a 0.05 para todas ellas (Tabla 24).

Por tanto, tras la aplicación de la prueba Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes a todas las variables del estudio, tanto en la Muestra General como en la Muestra Mujeres, pudimos comprobar que había una única variable (en la Muestra General) que no cumplía el supuesto de representatividad: la variable Persuasión (Test de las “Historias Extrañas”) (Happé, 1994) (Tabla 16).

7.2.2. Supuesto de homocedasticidad.

Para verificar el supuesto de homocedasticidad se aplicó la prueba de Levene, e igualmente que para la condición de representatividad, se estimó un valor $P \geq 0.05$ como estadísticamente significativo, calculando un intervalo de confianza al 95% para los valores obtenidos.

Los resultados obtenidos en la Muestra General fueron éstos:

Tabla 25
Prueba de Levene para la variable Sensibilidad Social (Muestra General) por edad

	Prueba de Levene	
	F	Sig.
Sensibilidad Social	1,445	,230

La variable Sensibilidad Social (Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”) (Baron-Cohen et al., 2001) en la Muestra General cumplió la condición de homocedasticidad, resultando un p-valor= .230 (Figura 25).

Tabla 26

Prueba de Levene para los factores del Test de las Historias Extrañas (Muestra General) por edad

	Prueba de Levene	
	F	Sig.
Doble Farol	2,428	,120
Persuasión	8,888	,003
Mentira Piadosa	,000	,988
Malentendido	1,501	,221
Puntuación Total	,883	,348

En cuanto al test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994) en la Muestra General, pudimos comprobar que la variable Persuasión no cumplía el supuesto de homocedasticidad, presentando un p-valor no significativo ($p = .003$). Los datos obtenidos para el resto de las variables de esta escala sí fueron estadísticamente significativos (Tabla 26).

Tabla 27

Prueba de Levene para los factores del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra General) por edad

	Prueba de Levene	
	F	Sig.
Toma de Perspectiva	1,152	,284
Fantasía	1,065	,303
Preocupación Empática	,111	,740
Malestar Personal	,500	,480

Las cuatro dimensiones empáticas (IRI) (Davis, 1980) en la Muestra General ofrecieron un p-valor > 0.05 , cumpliendo así el supuesto de homocedasticidad (Tabla 27).

Tabla 28

Prueba de Levene para los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra General) por edad

	Prueba de Levene	
	F	Sig.
Atención Emocional	,051	,821
Claridad Emocional	,586	,445
Reparación Emocional	1,841	,176

Para las variables Atención, Claridad y Reparación Emocional de la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) en la Muestra General se obtuvieron valores P estadísticamente significativos (Tabla 28), presentando en todos los casos un p-valor > 0.05 .

Tabla 29

Prueba de Levene para los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra General) por edad

	Prueba de Levene	
	F	Sig.
Percepción Emocional	,059	,809
Facilitación Emocional	4,220	,041
Comprensión Emocional	,893	,345
Regulación Emocional	,010	,921
Total IE	2,128	,146

Respecto a las dimensiones e índice total de la IE (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) en la Muestra General, se obtuvo un p-valor no significativo estadísticamente sólo en la dimensión Facilitación Emocional ($p = .041$). El resto de las variables cumplió la condición de homocedasticidad, con valores de $p > 0.05$ (Tabla 29).

En relación con la Muestra Mujeres, éstos fueron los datos resultantes:

Tabla 30

Prueba de Levene para la variable Sensibilidad Social (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Levene	
	F	Sig.
Sensibilidad Social	,239	,625

La variable Sensibilidad Social (Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”) (Baron-Cohen et al., 2001) en la Muestra Mujeres cumplió la condición de homocedasticidad, obteniendo un p -valor= .625 (Tabla 30).

Tabla 31
*Prueba de Levene para los factores del Test de las Historias Extrañas
(Muestra Mujeres) por edad*

	Prueba de Levene	
	F	Sig.
Doble Farol	2,679	,103
Persuasión	2,975	,086
Mentira Piadosa	,013	,908
Malentendido	2,074	,151
Puntuación Total	1,850	,175

Los resultados obtenidos para todas las variables del test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994) en la Muestra Mujeres ofrecieron valores P estadísticamente significativos, demostrando así que todas ellas cumplían el supuesto de homocedasticidad (Tabla 31).

Tabla 32

Prueba de Levene para los factores del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Levene	
	F	Sig.
Toma de Perspectiva	,013	,908
Fantasía	3,870	,050
Preocupación Empática	,132	,717
Malestar Personal	,952	,330

Asimismo, las cuatro dimensiones empáticas (IRI) (Davis, 1980) en la Muestra Mujeres cumplieron la condición de homocedasticidad, obteniéndose en todos los casos un p-valor ≥ 0.05 (Tabla 32).

Tabla 33

Prueba de Levene para los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Levene	
	F	Sig.
Atención Emocional	,017	,896
Claridad Emocional	2,474	,117
Reparación Emocional	,907	,342

Lo mismo ocurrió con las variables Atención, Claridad y Reparación Emocional (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004) en la Muestra Mujeres, todas ellas cumplieron el supuesto de homocedasticidad, presentando valores P estadísticamente significativos (Tabla 33).

Tabla 34

Prueba de Levene para los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Levene	
	F	Sig.
Percepción Emocional	,001	,982
Facilitación Emocional	2,225	,137
Comprensión Emocional	2,352	,126
Regulación Emocional	,082	,775
Total IE	2,132	,146

Respecto a las dimensiones e índice total de la IE (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) en la Muestra Mujeres, se observó que los resultados para todas las variables fueron significativos ($p > 0.05$), confirmando así que cumplían la condición de homocedasticidad (Tabla 34).

Por consiguiente, y a la vista de estos datos, pudimos verificar que en la Muestra General había dos variables que no cumplían el supuesto de homocedasticidad: la variable Persuasión (Test de las “Historias Extrañas”) (Happé, 1994) (Figura 26) y la variable Facilitación Emocional (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) (Figura 29).

7.2.3. Supuesto de independencia de puntuaciones.

Para la comprobación del supuesto de independencia de puntuaciones aplicamos la prueba de Kruskal-Wallis y, una vez más, se consideraron como estadísticamente significativos valores de $p \geq 0.05$, calculando los correspondientes intervalos de confianza del 95% para los valores obtenidos.

En la Muestra General, los datos resultantes fueron los siguientes:

Tabla 35

Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Sensibilidad Social (Muestra General) por edad

	Prueba de Kruskal-Wallis	
	Chi-cuadrado	Sig.
Sensibilidad Social	,146	,702

Tras aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, el resultado obtenido para la variable Sensibilidad Social (Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”) (Baron-Cohen et al., 2001) en la Muestra General fue estadísticamente significativo, presentando un p-valor= .702 (Tabla 35). Por tanto, dicha variable cumplía el supuesto de independencia de puntuaciones.

Tabla 36

Prueba de Kruskal-Wallis para los factores del Test de las Historias Extrañas (Muestra General) por edad

	Prueba de Kruskal-Wallis	
	Chi-cuadrado	Sig.
Doble Farol	,030	,863
Persuasión	9,921	,002
Mentira Piadosa	,711	,399
Malentendido	,068	,794
Punt. Total	,116	,734

La variable Persuasión del Test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994) en la Muestra General, al igual que ocurrió en las dos condiciones anteriores, tampoco cumplió el supuesto de independencia de puntuaciones, puesto que obtuvo un valor de p no significativo estadísticamente ($p = .002$). Por el contrario, todas las demás variables de este test presentaron valores $P > 0.05$, cumpliendo así dicha condición (Tabla 36).

Tabla 37

Prueba de Kruskal-Wallis para los factores del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra General) por edad

	Prueba de Kruskal-Wallis	
	Chi-cuadrado	Sig.
Toma de Perspectiva	1,256	,262
Fantasía	5,294	,021
Preocupación Empática	4,252	,039
Malestar Personal	1,392	,238

En cuanto a los factores empáticos del test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980), en la Muestra General observamos que las variables Fantasía ($p = .021$) y Preocupación Empática ($p = .039$) no cumplían el supuesto de independencia de puntuaciones, puesto que en ambos casos el p -valor fue < 0.05 . Para los factores Toma de Perspectiva y Malestar Personal sí se obtuvieron valores P significativos (Tabla 37).

Tabla 38

Prueba de Kruskal-Wallis para los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra General) por edad

	Prueba de Kruskal-Wallis	
	Chi-cuadrado	Sig.
Atención Emocional	,262	,609
Claridad Emocional	2,643	,104
Reparación Emocional	3,105	,078

Los factores Atención, Claridad y Reparación Emocional (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004) en la Muestra General cumplieron, los tres, la condición de independencia de puntuaciones, ya que todos ellos obtuvieron un p -valor > 0.05 (Tabla 38).

Tabla 39

Prueba de Kruskal-Wallis para los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra General) por edad

	Prueba de Kruskal-Wallis	
	Chi-cuadrado	Sig.
Percepción Emocional	1,799	,180
Facilitación Emocional	1,739	,187
Comprensión Emocional	1,618	,203
Regulación Emocional	,096	,757
Total IE	2,774	,096

Sobre las dimensiones e índice total de la IE (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) en la Muestra General, el resultado para todos los casos fue estadísticamente significativo (valor $P > 0.05$), por lo que todos ellos cumplieron el supuesto de independencia de puntuaciones (Tabla 39).

En cuanto a la Muestra Mujeres, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 40

Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Sensibilidad Social (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Kruskal-Wallis	
	Chi-cuadrado	Sig.
Sensibilidad Social	,509	,476

La variable Sensibilidad Social (Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”) (Baron-Cohen et al., 2001) en la Muestra Mujeres cumplió el supuesto de independencia de puntuaciones, obteniendo un p-valor= .476 (Tabla 40).

Tabla 41

Prueba de Kruskal-Wallis para los factores del Test de las Historias Extrañas (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Kruskal-Wallis	
	Chi-cuadrado	Sig.
Doble Farol	,007	,935
Persuasión	8,808	,003
Mentira Piadosa	3,168	,075
Malentendido	,000	,948
Puntuación Total	,001	,982

En relación con las variables del test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994) en la Muestra Mujeres, la variable Persuasión fue la única que obtuvo un p-valor no significativo

estadísticamente (valor $P = .003$). El resto de las variables sí cumplió la condición de independencia de puntuaciones (Tabla 41).

Tabla 42

Prueba de Kruskal-Wallis para los factores del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Kruskal-Wallis	
	Chi-cuadrado	Sig.
Toma de Perspectiva	2,485	,115
Fantasía	2,013	,156
Preocupación Empática	1,623	,203
Malestar Personal	2,507	,113

Para todos los factores empáticos del test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980) en la Muestra Mujeres se obtuvieron valores de $p > 0.05$, cumpliendo así todos ellos el supuesto de independencia de puntuaciones (Tabla 42).

Tabla 43

Prueba de Kruskal-Wallis para los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Kruskal-Wallis	
	Chi-cuadrado	Sig.
Atención Emocional	,161	,688
Claridad Emocional	2,391	,122
Reparación Emocional	2,127	,145

Igualmente, los factores Atención, Claridad y Reparación Emocional (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004) en la Muestra Mujeres cumplieron el supuesto de independencia de puntuaciones, obteniendo en todos los casos un valor $P > 0.05$ (Tabla 43).

Tabla 44

Prueba de Kruskal-Wallis para los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra Mujeres) por edad

	Prueba de Kruskal-Wallis	
	Chi-cuadrado	Sig.
Percepción Emocional	,209	,648
Facilitación Emocional	5,055	,025
Comprensión Emocional	3,249	,071
Regulación Emocional	1,682	,195
Total IE	2,479	,115

Respecto a las dimensiones e índice total de la IE (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) en la Muestra Mujeres, se observó que la dimensión Facilitación Emocional no cumplía la condición de independencia de puntuaciones, puesto que presentó un p -valor= .025. Para todas las demás variables del test se obtuvieron valores P estadísticamente significativos (Tabla 44).

Por tanto, tras la aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis para verificar la condición de independencia de puntuaciones, pudimos comprobar que en la Muestra General había tres variables que no cumplían dicha condición: la variable Persuasión (Test de las “Historias Extrañas”) (Happé, 1994) (Tabla 36) y las variables Fantasía y Preocupación Empática (Test

“Índice de Reactividad Interpersonal”) (IRI) (Davis, 1980) (Tabla 37). Asimismo, en la Muestra Mujeres hubo dos variables que no cumplieron el supuesto de independencia de puntuaciones: la variable Persuasión (Test de las “Historias Extrañas”) (Happé, 1994) (Tabla 41) y la variable Facilitación Emocional (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) (Tabla 44).

En resumen, una vez analizados los supuestos de representatividad, homocedasticidad e independencia de puntuaciones en las distintas variables de esta investigación, quedaron excluidas del estudio las siguientes:

- En la Muestra General: la variable Persuasión (Test de las “Historias Extrañas”) (Happé, 1994), las variables Fantasía y Preocupación Empática (Test “Índice de Reactividad Interpersonal”) (IRI) (Davis, 1980) y la variable Facilitación Emocional (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a).
- En la Muestra Mujeres: la variable Persuasión (Test de las “Historias Extrañas”) (Happé, 1994) y la variable Facilitación Emocional (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a).

7.3. Comprobación de las hipótesis de estudio.

Tras la verificación de los supuestos de representatividad, homocedasticidad e independencia de puntuaciones en todas las variables del estudio, y consiguiente eliminación de aquellas que no cumplieran dichas condiciones, se dio paso a la aplicación de las técnicas estadísticas pertinentes para comprobar las hipótesis que esta investigación plantea. Dado que en este estudio disponemos de una Muestra General, constituida por hombres y mujeres y, otra, conformada

únicamente por mujeres (Muestra Mujeres), se procedió a comprobar las hipótesis de estudio en ambas muestras.

Las técnicas estadísticas empleadas fueron, por un lado, el análisis de varianza *ANOVA de un factor*, para determinar la posible influencia de la edad en las diferentes variables o cualidades referidas a los sujetos de las muestras. Y, por otro, el análisis de tablas de contingencia con *Chi cuadrado*, para examinar las relaciones entre variables. En este sentido, en principio, analizamos la relación entre algunas tareas de ToM y las dimensiones Comprensión y Regulación Emocional de la Inteligencia Emocional (IE). En un segundo momento, examinamos la relación existente entre los tres factores de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y la dimensión Regulación Emocional de la IE. Y, por último, estudiamos las posibles relaciones entre la variable empatía y los diferentes componentes de la IEP y de la IE. Para las dos técnicas estadísticas empleadas se consideraron como estadísticamente significativos valores $P \leq 0.05$, calculando los correspondientes intervalos de confianza al 95% para los valores obtenidos.

7.3.1. Análisis de varianza *ANOVA de un factor*.

Con el propósito de verificar si las distintas cualidades referidas a los sujetos de las muestras variaban en función de la edad, aplicamos la prueba *ANOVA de un factor* sobre las distintas variables de la ToM, la IEP y la IE en relación con la variable edad.

En la Muestra General, respecto a las variables de la ToM, éstos fueron los resultados:

Tabla 45

Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre la variable Sensibilidad Social (Muestra General) y la edad

		Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Sensibilidad Social	Inter-grupos	1,053	,526	,862	,423
	Intra-grupos	200,911	,611		
	Total	201,964			

Para la variable Sensibilidad Social (Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”) (Baron-Cohen et al., 2001) en la Muestra General resultó un valor P no significativo estadísticamente, puesto que éste fue superior a 0.05 (Tabla 45). Dicho dato demostró que no existía una varianza significativa de la variable Sensibilidad Social conforme a la edad.

Tabla 46

Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores del Test de la Historias Extrañas (Muestra General) y la edad

		Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Doble Farol	Inter-grupos	1,041	,520	,804	,449
	Intra-grupos	213,055	,648		
	Total	214,096			
Mentira Piadosa	Inter-grupos	,537	,269	,381	,684
	Intra-grupos	232,258	,706		
	Total	232,795			
Malentendido	Inter-grupos	,336	,168	,285	,752
	Intra-grupos	193,938	,589		
	Total	194,274			
Puntuación Total	Inter-grupos	,460	,230	,449	,639
	Intra-grupos	168,657	,513		
	Total	169,117			

Asimismo, las variables del test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994) en la Muestra General también ofrecieron datos no significativos, ya que para todas ellas resultaron p-valores > 0.05. De esta manera se constató que dichas variables no presentaban una varianza significativa según la edad (Tabla 46).

Tabla 47

Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra General) y la edad

		Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Toma de Perspectiva	Inter-grupos	1,330	,665	1,182	,308
	Intra-grupos	185,161	,563		
	Total	186,491			
Malestar Personal	Inter-grupos	2,590	1,295	2,298	,102
	Intra-grupos	185,410	,564		
	Total	188,000			

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 47, los dos factores empáticos del test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980) en la Muestra General no presentaron una variación significativa respecto a la edad, ya que en ambos casos se obtuvieron valores $P > 0.05$.

Siguiendo con la Muestra General, pero en relación con la IEP y la IE, los datos reflejaron lo siguiente:

Tabla 48

Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra General) y la edad

		Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Atención Emocional	Inter-grupos	2,423	1,211	2,011	,136
	Intra-grupos	198,213	,602		
	Total	200,636			
Claridad Emocional	Inter-grupos	1,486	,743	1,319	,269
	Intra-grupos	185,366	,563		
	Total	186,852			
Reparación Emocional	Inter-grupos	2,073	1,037	1,796	,168
	Intra-grupos	189,890	,577		
	Total	191,964			

Los factores Atención, Claridad y Reparación Emocional de la IEP (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004) en la Muestra General también revelaron p-valores > 0.05 (Tabla 48), verificando así que no existía una varianza significativa de la IEP conforme a la edad.

Tabla 49

Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra General) y la edad

		Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Percepción Emocional	Inter-grupos	1,215	,607	1,006	,367
	Intra-grupos	198,592	,604		
	Total	199,807			
Comprensión Emoc.	Inter-grupos	4,369	2,184	3,621	,028
	Intra-grupos	198,484	,603		
	Total	202,852			
Regulación Emocional	Inter-grupos	,359	,180	,285	,752
	Intra-grupos	207,339	,630		
	Total	207,699			
Total IE	Inter-grupos	3,820	1,910	3,307	,038
	Intra-grupos	189,987	,577		
	Total	193,807			

En cuanto a la IE (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) en la Muestra General, encontramos variaciones significativas respecto a la edad en la dimensión Comprensión Emocional ($p = .028$) y en el índice total de IE ($p = .038$) (Tabla 49). Estos resultados nos permitieron constatar que en el caso de esta muestra concreta, constituida por hombres y mujeres, la IE Total y la dimensión Comprensión Emocional variaban en función de la edad.

Respecto a la Muestra Mujeres y en relación con las variables de la ToM, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 50

Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre la variable Sensibilidad Social (Muestra Mujeres) y la edad

		Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Sensibilidad Social	Inter-grupos	1,031	,516	,850	,429
	Intra-grupos	151,076	,607		
	Total	152,107			

Al igual que ocurrió en la Muestra General, la variable Sensibilidad Social (Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”) (Baron-Cohen et al., 2001) en la Muestra Mujeres no presentó una variación significativa según la edad, puesto que obtuvo un p-valor no significativo ($P = .429$) (Tabla 50).

Tabla 51

Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores del Test de las Historias Extrañas (Muestra Mujeres) y la edad

		Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Doble Farol	Inter-grupos	,166	,083	,128	,880
	Intra-grupos	162,163	,651		
	Total	162,329			
Mentira Piadosa	Inter-grupos	3,000	1,500	2,235	,109
	Intra-grupos	167,107	,671		
	Total	170,107			
Malentendido	Inter-grupos	,845	,422	,736	,480
	Intra-grupos	142,870	,574		
	Total	143,714			
Puntuación Total	Inter-grupos	1,702	,851	1,766	,173
	Intra-grupos	119,949	,482		
	Total	121,651			

Para los distintos factores del test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994) en la Muestra Mujeres tampoco se obtuvieron resultados estadísticamente, ya que en todos los casos se obtuvo un valor $P > 0.05$ (Tabla 51). Es decir, no se observó una variación significativa en ninguna de estas variables conforme a la edad.

Tabla 52

Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores del Test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Muestra Mujeres) y la edad

		Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Toma de Perspectiva	Inter-grupos	1,739	,869	1,483	,229
	Intra-grupos	146,007	,586		
	Total	147,746			
Fantasía	Inter-grupos	1,484	,742	1,230	,294
	Intra-grupos	150,262	,603		
	Total	151,746			
Preocup. Empática	Inter-grupos	1,287	,643	1,117	,329
	Intra-grupos	143,392	,576		
	Total	144,679			
Malestar Personal	Inter-grupos	2,911	1,455	2,664	,072
	Intra-grupos	136,053	,546		
	Total	138,964			

También pudimos comprobar que en la Muestra Mujeres no existía una varianza significativa de ninguno de los cuatro factores empáticos (Test “Índice de Reactividad Interpersonal”) (IRI) (Davis, 1980) en función de la edad. Todos los factores presentaron valores P no significativos estadísticamente (Tabla 52).

Los datos resultantes sobre la IEP y la IE y su relación con la edad en la Muestra Mujeres fueron los siguientes:

Tabla 53

Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores de la Escala TMMS-24 (Muestra Mujeres) y la edad

		Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Atención Emocional	Inter-grupos	3,942	1,971	3,383	,036
	Intra-grupos	145,054	,583		
	Total	148,996			
Claridad Emocional	Inter-grupos	1,540	,770	1,338	,264
	Intra-grupos	143,360	,576		
	Total	144,901			
Reparación Emocional	Inter-grupos	1,394	,697	1,180	,309
	Intra-grupos	147,126	,591		
	Total	148,520			

En cuanto a los factores de la IEP (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004) en la Muestra Mujeres, observamos que el factor Atención Emocional presentaba una varianza significativa conforme a la edad, ya que obtuvo un p-valor= .036. Sin embargo, los otros dos factores (Claridad y Reparación Emocional) no presentaron una variación significativa respecto a la edad (Tabla 53).

Tabla 54

Análisis de varianza ANOVA de un factor sobre los factores del Test MSCEIT v.2.0 (Muestra Mujeres) y la edad

		Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Percepción Emocional	Inter-grupos	,388	,194	,336	,715
	Intra-grupos	143,549	,577		
	Total	143,937			
Comprensión Emoc.	Inter-grupos	7,449	3,725	6,567	,002
	Intra-grupos	141,229	,567		
	Total	148,679			
Regulación Emocional	Inter-grupos	1,768	,884	1,542	,216
	Intra-grupos	142,752	,573		
	Total	144,520			
Total IE	Inter-grupos	3,965	1,982	3,386	,035
	Intra-grupos	145,781	,585		
	Total	149,746			

En relación con las dimensiones e índice total de la IE en la Muestra Mujeres, encontramos variaciones significativas respecto a la edad en la dimensión Comprensión Emocional ($p = .002$) y en el índice total de la IE ($p = .035$). Las dimensiones Percepción y Regulación Emocional obtuvieron valores P no significativos estadísticamente (Tabla 54).

Todos estos datos nos permitieron concluir, por un lado, que la capacidad de ToM no variaba en función de la edad en ninguna de las muestras. Por otro, que la IEP en la Muestra General no presentaba una variación significativa conforme a la edad. Sin embargo, sí se encontró una varianza significativa del factor Atención Emocional conforme a la edad en la Muestra Mujeres. Y, finalmente, también observamos que la edad sí influía en la IE Total y en la dimensión Comprensión Emocional de la IE, tanto en la Muestra General como en la Muestra Mujeres.

7.3.2. Análisis de tablas de contingencia con *Chi* cuadrado.

En este apartado detallamos los resultados obtenidos mediante la aplicación del análisis estadístico de tablas de contingencia con *Chi* cuadrado, para examinar las relaciones entre variables. En dicho estudio se tuvieron en cuenta una vez más las dos muestras de las que dispone esta investigación (Muestra General y Muestra Mujeres).

Primeramente, analizamos la relación entre algunas tareas de ToM (Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” y Test “Índice de Reactividad Interpersonal”) y las dimensiones Comprensión y Regulación Emocional de la IE. Así, en un primer momento, aplicamos la prueba de Chi cuadrado de Pearson entre la dimensión Comprensión Emocional de la IE (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) y la habilidad para interpretar emociones a través de la mirada (Sensibilidad Social) (Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”) (Baron-Cohen et al., 2001), en los dos tipos de muestras.

Tabla 55

Prueba de Chi cuadrado entre la variable Sensibilidad Social y la dimensión Comprensión Emocional de la IE (Muestra General)

	Comprensión Emocional	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Sensibilidad Social	15,819	,003

El resultado obtenido en la Muestra General mostró la existencia de una correlación positiva y significativa entre la dimensión Comprensión Emocional de la IE y la variable Sensibilidad Social, resultando un p-valor= .003 (Tabla 55).

Tabla 56

Prueba de Chi cuadrado entre la variable Sensibilidad Social y la dimensión Comprensión Emocional de la IE (Muestra Mujeres)

	Comprensión Emocional	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Sensibilidad Social	24,458	,000

En la Muestra Mujeres también se observó una relación positiva y significativa estadísticamente entre la dimensión Comprensión Emocional de la IE y la variable Sensibilidad Social, obteniéndose un valor $P = .000$ (Tabla 56).

Seguidamente, aplicamos la prueba de Chi cuadrado de Pearson sobre los factores empáticos Toma de Perspectiva y Malestar Personal del test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980) y la dimensión Regulación Emocional de la IE (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a), en la Muestra General.

Tabla 57

Prueba de Chi cuadrado entre los factores empáticos y la dimensión Regulación Emocional de la IE (Muestra General)

	Regulación Emocional	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Toma de Perspectiva	16,309	,003
Malestar Personal	7,669	,104

Tal y como refleja la Tabla 57, en la Muestra General observamos que el factor Toma de Perspectiva correlacionó positiva y significativamente con la dimensión Regulación Emocional de la IE (valor $P = .003$). Por el contrario, no se encontró una correlación significativa entre el factor empático Malestar Personal y la dimensión Regulación Emocional de la IE, ya que en este caso se obtuvo un $p\text{-valor} > 0.05$.

Y, finalmente, procedimos a analizar la relación entre la dimensión Regulación Emocional de la IE y los componentes empáticos en la Muestra Mujeres, en cuyo caso contábamos con los cuatro factores empáticos del test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980).

Tabla 58

Prueba de Chi cuadrado entre los factores empáticos y la dimensión Regulación Emocional de la IE (Muestra Mujeres)

	Regulación Emocional	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Toma de Perspectiva	11,996	,017
Fantasía	3,135	,535
Preocupación Empática	22,170	,000
Malestar Personal	10,353	,035

Respecto a la Muestra Mujeres, los resultados del estudio mostraron la existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la dimensión Regulación Emocional de la IE y los factores empáticos Toma de Perspectiva ($p\text{-valor} = .017$), Preocupación Empática ($p\text{-valor} = .000$) y Malestar Personal ($p\text{-valor} = .035$). Sin embargo, el factor empático

Fantasía no presentó una relación estadísticamente significativa con la dimensión Regulación Emocional de la IE, obteniendo un valor $P > 0.05$ (Tabla 58).

En un siguiente paso, analizamos, también mediante la prueba de Chi cuadrado de Pearson, las posibles relaciones de cada uno de los tres factores de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004) con la dimensión Regulación Emocional de la IE (MSCEIT v.2.4) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a), en las dos muestras (Muestra General y Muestra Mujeres).

Tabla 59

Prueba de Chi cuadrado entre los factores de la IEP y la dimensión Regulación Emocional de la IE (Muestra General)

	Regulación Emocional	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Atención Emocional	,413	,981
Claridad Emocional	2,295	,682
Reparación Emocional	10,853	,028

Los datos del análisis en la Muestra General revelaron que el factor Reparación Emocional de la IEP correlacionó positiva y significativamente con la dimensión Regulación Emocional de la IE (p -valor= .028). Sin embargo, no se encontraron correlaciones significativas entre la dimensión Regulación Emocional de la IE y los factores Atención y Claridad Emocional de la IEP, resultando en ambos casos valores de $p > 0.05$ (Tabla 59).

Tabla 60

Prueba de Chi cuadrado entre los factores de la IEP y la dimensión Regulación Emocional de la IE (Muestra Mujeres)

	Regulación Emocional	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Atención Emocional	4,127	,389
Claridad Emocional	1,365	,850
Reparación Emocional	6,486	,166

En la Muestra Mujeres, por el contrario, no se encontraron correlaciones significativas estadísticamente de ninguno de los tres factores de la IEP con la dimensión Regulación Emocional de la IE, obteniéndose en todos los casos p-valores > 0.05 (Tabla 60).

A continuación presentamos los resultados obtenidos al examinar la relación de los componentes de la empatía (Test “Índice de Reactividad Interpersonal”) (IRI) (Davis, 1980) con los tres factores de la IEP (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004) y las dimensiones e índice total de la IE (MSCEIT v.2.4) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a).

Así, en primer lugar, ofrecemos los datos resultantes al aplicar la prueba de Chi cuadrado de Pearson sobre los componentes empáticos Toma de Perspectiva y Malestar Personal en la Muestra General, relacionándolos, por un lado, con los tres factores de la IEP y, por otro, con las dimensiones e índice total de la IE.

Y, seguidamente, exponemos los resultados obtenidos en la Muestra Mujeres, en la que se contó con todos los componentes de la empatía. Por tanto, se analizó la relación de los cuatro componentes empáticos con los tres factores de la IEP y las dimensiones e índice total de la IE.

Los datos obtenidos mediante la prueba de Chi cuadrado de Pearson en la Muestra General fueron los siguientes:

- 1) Estudio de la relación entre el componente empático Toma de Perspectiva (IRI) y los tres factores de la IEP (TMMS-24):

Tabla 61

Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Toma de Perspectiva y los tres factores de la IEP (Muestra General)

	Toma de Perspectiva	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Atención Emocional	8,163	,086
Claridad Emocional	22,935	,000
Reparación Emocional	15,416	,004

Los análisis realizados en la Muestra General mostraron que el componente empático Toma de Perspectiva no correlacionó significativamente con el factor Atención Emocional de la IEP, ofreciendo un p-valor= .086. Sin embargo, pudimos comprobar que sí existía una correlación significativa entre el componente empático Toma de Perspectiva y el factor Claridad Emocional de la IEP, siendo el valor $P = .000$. Igualmente, se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el componente empático Toma de Perspectiva y el factor Reparación Emocional de la IEP (valor de $p = .004$) (Tabla 61).

- 2) Estudio de la relación entre el componente empático Toma de Perspectiva (IRI) y las dimensiones e índice total de la IE (MSCEIT v.2.0):

Tabla 62

Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Toma de Perspectiva y las dimensiones e índice total de la IE (Muestra General)

	Toma de Perspectiva	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Percepción Emocional	4,559	,336
Comprensión Emocional	6,255	,181
Regulación Emocional	16,309	,003
Total IE	13,701	,008

El estudio en la Muestra General de la relación entre el componente empático Toma de Perspectiva y la dimensión Percepción Emocional de la IE reveló una ausencia de correlación significativa entre ambas variables, obteniéndose un p-valor= .336. En cuanto a la dimensión Comprensión Emocional de la IE y su relación con el componente empático Toma de Perspectiva, los datos reflejaron también una ausencia de correlación estadísticamente significativa ($p = .181$). Sin embargo, el análisis realizado para estudiar la relación entre el componente empático Toma de Perspectiva y la dimensión Regulación Emocional de la IE mostró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables, siendo el valor $P = .003$. Respecto a la relación del componente empático Toma de Perspectiva con el

índice total de la IE en la Muestra General, el análisis reveló que ambas variables presentaban correlaciones positivas y significativas (p -valor= .008) (Tabla 62).

- 3) Estudio de la relación entre el componente empático Malestar Personal (IRI) y los tres factores de la IEP (TMMS-24):

Tabla 63

Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Malestar Personal y los tres factores de la IEP (Muestra General)

	Malestar Personal	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Atención Emocional	11,686	,020
Claridad Emocional	2,518	,641
Reparación Emocional	2,367	,669

El análisis de la relación entre el componente empático Malestar Personal y los factores de la IEP en la Muestra General evidenció una correlación positiva y significativa entre el factor Atención Emocional de la IEP y la variable Malestar Personal, siendo el valor $P = .020$. Sin embargo, el componente empático Malestar Personal y el factor Claridad Emocional de la IEP no presentaron una correlación estadísticamente significativa ($p = .641$). Tampoco se observó una correlación significativa entre el componente empático Malestar Personal y el factor Reparación Emocional de la IEP (valor $P = .669$) (Tabla 63).

- 4) Estudio de la relación entre el componente empático Malestar Personal (IRI) y las dimensiones e índice total de la IE (MSCEIT v.2.0):

Tabla 64

Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Malestar Personal y las dimensiones e índice total de la IE (Muestra General)

	Malestar Personal	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Percepción Emocional	3,979	,409
Comprensión Emocional	15,939	,003
Regulación Emocional	7,669	,104
Total IE	9,943	,041

En relación a las dimensiones de la IE en la Muestra General, el análisis realizado entre el componente empático Malestar Personal y la dimensión Percepción Emocional de la IE mostró una ausencia de correlación significativa entre ambas variables, con un p-valor= .409. Por el contrario, se observó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el componente empático Malestar Personal y la dimensión Comprensión Emocional de la IE (p-valor= .003). En lo que respecta a la dimensión Regulación Emocional de la IE y su relación con el componente empático Malestar Personal, los datos mostraron que ambas variables no presentaban una correlación significativa estadísticamente, obteniéndose un valor P= .104. Por último, la aplicación de la prueba de Chi cuadrado de Pearson entre el componente empático Malestar Personal y el índice total de la IE en la Muestra General reveló una correlación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables (valor de p= .041) (Tabla 64).

A continuación mostramos los datos obtenidos tras aplicar la prueba de Chi cuadrado de Pearson, con el objeto de examinar la relación de los cuatro componentes de la empatía con los tres factores de la IEP y las dimensiones e índice total de la IE en la Muestra Mujeres.

- 1) Estudio de la relación entre el componente empático Toma de Perspectiva (IRI) y los tres factores de la IEP (TMMS-24):

Tabla 65

Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Toma de Perspectiva y los tres factores de la IEP (Muestra Mujeres)

	Toma de Perspectiva	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Atención Emocional	4,082	,395
Claridad Emocional	13,335	,010
Reparación Emocional	11,999	,017

Los análisis del estudio de la relación entre el componente empático Toma de Perspectiva y los tres factores de la IEP en la Muestra Mujeres revelaron una ausencia de correlación estadísticamente significativa entre la variable Toma de Perspectiva y el factor Atención Emocional de la IEP (p-valor= .395). Por el contrario, sí se observaron correlaciones positivas y significativas del componente empático Toma de Perspectiva con el factor Claridad Emocional de la IEP (valor P= .010) y el factor Reparación Emocional de la IEP (p-valor= .017) (Tabla 65).

- 2) Estudio de la relación entre el componente empático Toma de Perspectiva (IRI) y las dimensiones e índice total de la IE (MSCEIT v.2.0):

Tabla 66

Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Toma de Perspectiva y las dimensiones e índice total de la IE (Muestra Mujeres)

	Toma de Perspectiva	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Percepción Emocional	2,872	,579
Comprensión Emocional	8,820	,066
Regulación Emocional	11,996	,017
Total IE	14,304	,006

En cuanto a la relación entre el componente empático Toma de Perspectiva y las dimensiones de la IE en la Muestra Mujeres, los datos obtenidos demostraron que no existía una correlación estadísticamente significativa entre la variable Toma de Perspectiva y las dimensiones de la IE, Percepción Emocional (valor de $p = .579$) y Comprensión Emocional (valor $P = .066$). Sin embargo, se observó que el componente empático Toma de Perspectiva correlacionó positiva y significativamente con la dimensión Regulación Emocional de la IE ($p\text{-valor} = .017$). Respecto al componente empático Toma de Perspectiva y su relación con el índice total de la IE en la Muestra Mujeres, el análisis reveló que entre ambas variables existía una correlación positiva y significativa estadísticamente, presentando un valor $P = .006$ (Tabla 66).

- 3) Estudio de la relación entre el componente empático Fantasía (IRI) y los tres factores de la IEP (TMMS-24):

Tabla 67

Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Fantasía y los tres factores de la IEP (Muestra Mujeres)

	Fantasía	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Atención Emocional	24,152	,000
Claridad Emocional	9,635	,047
Reparación Emocional	3,813	,432

Tal y como refleja la Tabla 67, el componente empático Fantasía en la Muestra Mujeres presentó correlaciones positivas y significativas con los factores de la IEP, Atención Emocional (p-valor= .000) y Claridad Emocional (p-valor= .047). Por el contrario, dicha variable no correlacionó significativamente con el factor Reparación Emocional de la IEP, obteniendo un valor de $p > 0.05$.

- 4) Estudio de la relación entre el componente empático Fantasía (IRI) y las dimensiones e índice total de la IE (MSCEIT v.2.0):

Tabla 68

Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Fantasía y las dimensiones e índice total de la IE (Muestra Mujeres)

	Fantasía	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Percepción Emocional	5,865	,209
Comprensión Emocional	4,952	,292
Regulación Emocional	3,135	,535
Total IE	4,704	,319

Los resultados obtenidos al examinar la relación del componente empático Fantasía con las dimensiones de la IE en la Muestra Mujeres mostraron que la variable Fantasía no correlacionaba significativamente con ninguna de las dimensiones de la IE (Percepción, Comprensión y Reparación Emocional). En todos los casos se obtuvieron valores P superiores a 0.05. El componente empático Fantasía en la Muestra Mujeres tampoco correlacionó significativamente con el índice total de la IE (p-valor= .319) (Tabla 68).

- 5) Estudio de la relación entre el componente empático Preocupación Empática (IRI) y los tres factores de la IEP (TMMS-24):

Tabla 69

Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Preocupación Empática y los tres factores de la IEP (Muestra Mujeres)

	Preocupación Empática	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Atención Emocional	12,078	,017
Claridad Emocional	2,653	,617
Reparación Emocional	4,153	,386

Los análisis realizados para comprobar la relación entre el componente empático Preocupación Empática y los factores Atención, Claridad y Reparación Emocional de la IEP en la Muestra Mujeres reflejaron que existía una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la variable Preocupación Empática y el factor Atención Emocional de la IEP (p -valor= .017). Sin embargo, dicho componente empático no correlacionó significativamente con los factores de la IEP, Claridad Emocional (valor de p = .617) y Reparación Emocional (valor P = .386) (Tabla 69).

- 6) Estudio de la relación entre el componente empático Preocupación Empática (IRI) y las dimensiones e índice total de la IE (MSCEIT v.2.0):

Tabla 70

Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Preocupación Empática y las dimensiones e índice total de la IE (Muestra Mujeres)

	Preocupación Empática	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Percepción Emocional	6,630	,157
Comprensión Emocional	12,520	,014
Regulación Emocional	22,170	,000
Total IE	15,984	,003

Al aplicar la prueba de Chi cuadrado de Pearson sobre el componente de la empatía Preocupación Empática y las dimensiones de la IE en la Muestra Mujeres, los datos resultantes constataron que la variable Preocupación Empática correlacionó positiva y significativamente con las dimensiones de la IE, Comprensión Emocional (valor $P = .014$) y Reparación Emocional ($p\text{-valor} = .000$). Por el contrario, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre el componente empático Preocupación Empática y la dimensión Percepción Emocional de la IE, en cuyo caso el valor de p fue superior a 0.05. El examen de la relación entre el componente empático Preocupación Empática y el índice total de la IE en la Muestra Mujeres permitió constatar una correlación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables ($p\text{-valor} = .003$) (Tabla 70).

- 7) Estudio de la relación entre el componente empático Malestar Personal (IRI) y los tres factores de la IEP (TMMS-24):

Tabla 71

Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Malestar Personal y los tres factores de la IEP (Muestra Mujeres)

	Malestar Personal	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Atención Emocional	8,788	,067
Claridad Emocional	4,818	,306
Reparación Emocional	1,842	,765

En la Muestra Mujeres, el componente empático Malestar Personal no presentó correlaciones significativas estadísticamente con ninguno de los tres factores de la IEP. Tal y como se puede apreciar en la Tabla 71, en todos los casos el valor P fue superior a 0.05.

- 8) Estudio de la relación entre el componente empático Malestar Personal (IRI) y las dimensiones e índice total de la IE (MSCEIT v.2.0):

Tabla 72

Prueba de Chi cuadrado entre el componente empático Malestar Personal y las dimensiones e índice total de la IE (Muestra Mujeres)

	Malestar Personal	
	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.
Percepción Emocional	2,851	,583
Comprensión Emocional	16,968	,002
Regulación Emocional	10,353	,035
Total IE	11,920	,018

Sobre la relación del componente empático Malestar Personal con las dimensiones de la IE en la Muestra Mujeres, los datos revelaron una ausencia de correlación significativa entre dicho componente empático y la dimensión Percepción Emocional, obteniendo un p -valor= .583. Sin embargo, sí se hallaron correlaciones positivas y significativas entre el componente empático Malestar Personal y las dimensiones de la IE, Comprensión Emocional (valor de p = .002) y Regulación Emocional (p -valor= .035). Y, por último, en la Muestra Mujeres también se observó una correlación positiva y significativa entre el componente empático Malestar Personal y el índice total de la IE (valor P = .018) (Tabla 72).

7.4. Síntesis.

En este capítulo hemos presentado los datos resultantes de todos los análisis estadísticos realizados en esta investigación, teniendo en cuenta en todo momento las dos muestras de las que dispone este estudio. Por un lado, una primera muestra (Muestra General) conformada por

hombres y mujeres y, por el otro, una segunda muestra (Muestra Mujeres) constituida sólo por el grupo de mujeres de la Muestra General.

Primeramente, hemos expuesto los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba de alfa de Cronbach en los distintos instrumentos de medida utilizados en este estudio, con el fin de analizar el grado de consistencia interna de los mismos. A nivel general, los datos resultantes constataron un nivel de fiabilidad suficiente de dichos instrumentos en las dos muestras, ya que en todos los casos el valor de α fue superior a 0.5.

A continuación, hemos mostrado los datos obtenidos al analizar los supuestos de representatividad (prueba de Kolmogorov-Smirnov), homocedasticidad (prueba de Levene) e independencia de puntuaciones (prueba de Kruskal-Wallis) en todas las variables de estudio, tanto en la Muestra General como en la Muestra Mujeres, con el objeto de eliminar del estudio aquellas variables que no cumpliesen dichas condiciones. De este modo, las variables excluidas en la Muestra General fueron: la variable Persuasión del test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994); las variables Fantasía y Preocupación Empática del test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980); y la variable Facilitación Emocional del test MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a). Y en la Muestra Mujeres quedaron eliminadas la variable Persuasión (Test de las “Historias Extrañas”) (Happé, 1994) y la variable Facilitación Emocional (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a).

En un siguiente apartado, hemos presentado los resultados de los análisis realizados para la comprobación de las hipótesis de estudio. Por una parte, los datos referidos al análisis de varianza *ANOVA de un factor*, para estudiar la influencia de la edad en las variables de la ToM, la IEP y la IE. Y, por otra, los resultados correspondientes al análisis de tablas de contingencia con *Chi cuadrado*, para comprobar las posibles relaciones entre variables.

Respecto al análisis de varianza *ANOVA de un factor*, los hallazgos encontrados mostraron que las variables de la ToM no presentaban variaciones significativas conforme a la edad, ni en la Muestra General ni en la Muestra Mujeres. De esta manera se pudo constatar que la capacidad de ToM no variaba en función de la edad en ninguna de las dos muestras. Acerca de los factores de la IEP en la Muestra General, ninguno de ellos ofreció una varianza significativa según la edad. Sin embargo, en la Muestra Mujeres, el factor Atención Emocional de la IEP reflejó una variación significativa conforme a la edad, mientras que los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP no mostraron variaciones en relación a la edad. Y, por último, en cuanto a las dimensiones e índice total de la IE, los análisis evidenciaron que la dimensión Comprensión Emocional de la IE y el índice total de la IE, en ambas muestras, variaban significativamente conforme a la edad.

Con relación al análisis de tablas de contingencia con *Chi cuadrado*, en un principio, hemos expuesto los datos relativos al estudio de la relación entre algunas tareas de ToM (Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” y Test “Índice de Reactividad Interpersonal”) y las dimensiones Comprensión y Regulación Emocional de la IE. Los datos resultantes del análisis sobre las variables Sensibilidad Social y la dimensión Comprensión Emocional de la IE reflejaron la existencia de correlaciones positivas y significativas entre ambas variables, en las dos muestras. El estudio de la relación entre los componentes de la empatía y la dimensión Regulación Emocional de la IE permitió constatar correlaciones positivas y estadísticamente significativas de la dimensión Regulación Emocional de la IE con el componente empático Toma de Perspectiva en la Muestra General, y con los componentes empáticos Toma de Perspectiva, Preocupación Empática y Malestar Personal en la Muestra Mujeres.

Seguidamente, hemos presentado los datos obtenidos tras analizar la relación de la dimensión Regulación Emocional de la IE con los tres factores de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP). En cuanto a este estudio, los análisis ejecutados evidenciaron que la dimensión Regulación Emocional de la IE en la Muestra General correlacionó positiva y significativamente con el factor Reparación Emocional de la IEP. Por el contrario, en la Muestra Mujeres, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la dimensión Regulación Emocional de la IE y los tres factores de la IEP.

Y, finalmente, se han mostrado los datos resultantes del estudio de la relación de los componentes de la empatía con los factores de la IEP y las dimensiones e índice total de la IE. Así, en la Muestra General, en la que sólo se contaba con los componentes empáticos Toma de Perspectiva y Malestar Personal, se observó que el componente empático Toma de Perspectiva correlacionó positiva y significativamente con los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP y con la dimensión Regulación Emocional e índice total de la IE. Por su parte, el componente empático Malestar Personal presentó correlaciones positivas y estadísticamente significativas con el factor Atención Emocional de la IEP y con la dimensión Comprensión Emocional e índice total de la IE.

En lo que se refiere a la Muestra Mujeres, en cuyo caso se disponía de los cuatro componentes de la empatía, los análisis reflejaron que el componente empático Toma de Perspectiva correlacionó positiva y significativamente con los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP y con la dimensión Regulación Emocional e índice total de la IE. El componente empático Fantasía mostró correlaciones positivas y estadísticamente significativas con los factores Atención y Claridad Emocional de la IEP, pero no presentó correlaciones significativas con las dimensiones e índice total de la IE. El componente empático Preocupación Empática

correlacionó positiva y significativamente con el factor Atención Emocional de la IEP, con las dimensiones Comprensión y Regulación Emocional de la IE y con el índice total de la IE. Y, por último, el componente empático Malestar Personal no presentó correlaciones estadísticamente significativas con los factores de la IEP, pero sí correlacionó positiva y significativamente con las dimensiones Comprensión y Regulación Emocional de la IE y con el índice total de la IE.

Discusión y conclusiones

Capítulo 8

Capítulo 8

Discusión y conclusiones

A partir de la hipótesis que postula que el continuo entre la inteligencia (entendida como un proceso bidireccional entre cognición y emoción) y la “Teoría de la Mente” subyace a la “Inteligencia Emocional” (Tirapu-Ustárroz et al., 2007) y de la suposición planteada por Dunn (1995) acerca de que las destrezas mentalistas proporcionan la base sociocognitiva sobre la que posteriormente se desarrolla nuestra capacidad socio-emocional (entendida como IE), nos propusimos como objetivo general de este estudio, verificar si la “Teoría de la Mente” se encuentra en la base de la “Inteligencia Emocional”, según el modelo de Mayer y Salovey (1997).

Recordemos que la IE se refiere a la capacidad humana de controlar, regular y utilizar eficazmente las emociones en uno mismo y en los otros, para afrontar de manera adaptativa los contratiempos de la vida. Y, la ToM, a la facultad que poseen los individuos de inferir y atribuir estados mentales y emocionales propios y ajenos, para predecir y explicar el comportamiento humano. Por tanto, parece lógico pensar que la capacidad de atribución de estados mentales, entre los que se incluyen los estados emocionales, esté relacionada con la capacidad de hacer un uso adaptativo y eficaz de las emociones en la vida diaria.

Con el propósito de abordar nuestro objetivo general, y basándonos en las propuestas sobre los distintos niveles de complejidad en las habilidades de IE (Mayer y Salovey, 1997, 2007; Mayer et al., 2000; Mayer et al., 2003) y en las tareas de ToM (Tirapu-Ustárroz et al., 2007), planteamos como hipótesis de partida de esta investigación que las diferencias individuales de estudiantes de mediana y tercera edad en las dimensiones de la IE presentarían correlaciones

positivas y estadísticamente significativas con el nivel de ejecución en tareas de complejidad creciente de la ToM.

Y en base a dicha hipótesis de partida, establecimos cuatro objetivos concretos con sus correspondientes hipótesis, que expondremos de forma separada, a lo largo de este apartado, conforme vayamos realizando la interpretación de los resultados obtenidos en este estudio.

8.1. Discusión.

El primer objetivo concreto de este trabajo fue analizar la relación entre las puntuaciones de los estudiantes en las dimensiones de la IE y las obtenidas en las tareas de ToM. Para abordar dicho objetivo, planteamos como primera hipótesis (H1), la existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la dimensión Comprensión Emocional de la IE y la habilidad para interpretar emociones a través de la mirada, por un lado. Y entre la dimensión Regulación Emocional de la IE y la empatía, por otro.

El grupo de trabajo de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997, 2007; Mayer et al., 2000; Mayer et al., 2003) define la IE como un conjunto de habilidades basadas en las emociones, organizadas jerárquicamente en una estructura de cuatro niveles, que siguen un orden ascendente de complejidad en su proceso de desarrollo. Desde esta perspectiva, el nivel más complejo de procesamiento lo constituye la dimensión Regulación Emocional e inmediatamente por debajo de él se encuentra la dimensión Comprensión Emocional.

Asimismo, Tirapu-Ustárrroz et al. (2007), desde el campo de la Neuropsicología, distinguen cinco niveles de complejidad creciente en aspectos relacionados con la ToM, en función de las estructuras cerebrales implicadas en cada nivel. De esta manera, establecen como cuarto nivel,

la interpretación de emociones sociales complejas a través de la mirada (Sensibilidad Social) y como quinto y nivel más complejo, la empatía.

En este sentido, y dado que existen postulados teóricos que sugieren que la IE (Shapiro, 1997; Cooper y Sawaf, 1998; Mayer et al., 1999; Bar-On, 2000; Goleman, 2002, 2004; Zaccagnini, 2004) y la capacidad de ToM (Fonagy et al., 2004; Laborde, 2009) mejoran a lo largo del ciclo vital y que las edades de los sujetos de las muestras de este estudio oscilan entre los 40 y los 79 años, consideramos que estos individuos deberían haber adquirido y/o desarrollado ya las habilidades más complejas tanto de la IE como de la ToM. Por esta razón, optamos por analizar la relación de las dimensiones más complejas de la IE con los aspectos de mayor nivel de complejidad de la ToM.

A partir de todo ello, planteamos la hipótesis de que las dimensiones más complejas de la IE, Comprensión y Regulación Emocional, presentarían correlaciones positivas y significativas con los dos niveles de mayor complejidad de tareas de ToM, Sensibilidad Social y Empatía, respectivamente.

Los resultados obtenidos en este estudio respecto a la relación entre la dimensión Comprensión Emocional de la IE y la variable Sensibilidad Social, tanto en la Muestra General como en la Muestra Mujeres, son consistentes con la H1. La dimensión Comprensión Emocional se define como la capacidad para comprender las emociones, discriminar unas de otras y también saber etiquetarlas (Grewal y Salovey, 2006) y, la Sensibilidad Social, como la habilidad de reconocer el estado mental de otra persona a través de la expresión de su mirada (Baron-Cohen et al., 1997). Por tanto, parece razonable que las personas con altos niveles de Comprensión Emocional manifiesten una buena sensibilidad social, o lo que es lo mismo,

obtengan puntuaciones elevadas en el test de “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001).

La literatura científica no recoge, hasta la fecha, ninguna investigación que analice la relación entre la dimensión Comprensión Emocional de la IE y la variable Sensibilidad Social. No obstante, encontramos cierto paralelismo en el estudio de Gorostiaga et al. (2014), en el que se evaluó la IEP (TMMS-23) (Salguero et al., 2010) y la capacidad empática (TECA) (López-Pérez et al., 2008) de 504 estudiantes de entre 10 y 18 años. Desde nuestro punto de vista, la subescala del instrumento TECA, Comprensión Emocional, que mide la capacidad cognitiva de reconocer los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas, podría corresponderse con la variable Sensibilidad Social o habilidad para identificar los estados mentales de los otros. Asimismo, entendemos que el factor Claridad Emocional de la IEP es equiparable a la dimensión Comprensión Emocional de la IE, ya que ambos aspectos hacen referencia a la capacidad de comprender, identificar y distinguir las emociones. Sobre la base de tales supuestos, nuestros resultados serían consistentes con los hallazgos de estos autores, puesto que en su estudio se observaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el factor Claridad Emocional de la IEP y la subescala Comprensión Emocional del TECA.

En cuanto a la vinculación de la dimensión Regulación Emocional de la IE con la empatía, en la Muestra General se observa que únicamente el componente empático Toma de Perspectiva presenta correlaciones positivas y estadísticamente significativas con la dimensión Regulación Emocional de la IE.

Estos resultados coinciden parcialmente con los encontrados en el trabajo de Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), en el que la dimensión Regulación Emocional de la IE presentó correlaciones positivas con Toma de Perspectiva, pero negativas con Malestar Personal. En

nuestro estudio, sin embargo, se observa una ausencia de correlación significativa entre el componente empático Malestar Personal y la dimensión Regulación Emocional de la IE.

En esta línea, algunos estudios de Extremera (2003) constatan la relación existente entre el bienestar y ajuste psicológico y la dimensión Regulación Emocional de la IE, definida como la capacidad de manejar las emociones en uno mismo y en los otros, tratando de neutralizar los estados emocionales negativos y potenciar los positivos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Desde esta perspectiva, es lógico que la dimensión Regulación Emocional de la IE correlacione positiva y significativamente con el componente empático Toma de Perspectiva (tendencia del sujeto a adoptar el punto de vista del otro) pero que no correlacione con el componente empático Malestar Personal (sentimientos de ansiedad y malestar del sujeto ante las situaciones adversas de los demás).

Parafraseando a Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), la ausencia de relación entre la dimensión Regulación Emocional de la IE y el componente empático Malestar Personal podría explicarse por el hecho de que las personas con un elevado índice de Regulación Emocional tienen mayor habilidad para percibir, identificar y discriminar entre los estados afectivos propios y los ajenos. Consecuentemente, las personas con alta Regulación Emocional serían más hábiles para percibir los motivos por los que los demás experimentan estados emocionales negativos (toma de perspectiva), y una comprensión eficaz de las causas que provocan ese malestar sería el primer paso para atenuarlo o eliminarlo. La correlación positiva y significativa entre el componente empático Toma de Perspectiva y la dimensión Regulación Emocional de la IE podría reflejar que estos sujetos comprenden mejor los puntos de vista de los demás, logrando disminuir la intensidad y el malestar emocional gracias a una reestructuración positiva y un mayor cambio de perspectiva en los problemas.

Respecto a la Muestra Mujeres, los análisis realizados informan que la dimensión Regulación Emocional de la IE presenta correlaciones positivas y significativas con los componentes empáticos Toma de Perspectiva, Preocupación Empática y Malestar Personal, pero no correlaciona significativamente con el componente empático Fantasía. Estos datos son consistentes, exceptuando los referidos al componente empático Malestar Personal, con los encontrados en la investigación de Extremera y Fernández-Berrocal (2004b). En dicho estudio, al igual que ocurre en el nuestro, la dimensión Regulación Emocional de la IE correlacionó positiva y significativamente con los componentes empáticos Toma de Perspectiva y Preocupación Empática. Asimismo, la dimensión Regulación Emocional de la IE no presentó una correlación significativa con el componente empático Fantasía. Sin embargo, se observó una relación negativa y significativa entre la dimensión Regulación Emocional de la IE y el componente empático Malestar Personal, que en nuestro estudio es positiva.

La relación positiva y estadísticamente significativa entre el componente empático Toma de Perspectiva y la dimensión Regulación Emocional de la IE encontrada en la Muestra Mujeres podría interpretarse, tal y como hicimos en la Muestra General, en el sentido de que estas personas tienen una gran habilidad para ponerse en el lugar de los otros, así como para reducir o eliminar la angustia emocional y la ansiedad que pueden sentir gracias a su elevada capacidad de regulación emocional. La ausencia de correlación significativa entre el componente empático Fantasía y la dimensión Regulación Emocional de la IE podría ser el reflejo de que los individuos con alta Regulación Emocional a la hora de adoptar actitudes empáticas discriminan claramente entre personas y personajes de ficción. Así, cuando se trata de personajes ficticios, aunque son capaces de experimentar sus sentimientos, son lo suficientemente hábiles como para no permitir que tales emociones les influyan. La relación positiva y significativa de la dimensión Regulación Emocional de la IE con los componentes empáticos Preocupación Empática y

Malestar Personal podría significar que si bien estas mujeres manifiestan una buena habilidad para gestionar su propios estados emocionales y los ajenos, no consiguen minimizar o neutralizar los sentimientos de compasión (Preocupación Empática) y ansiedad (Malestar Personal) que experimentan ante las dificultades y situaciones adversas de los demás. Ahora bien, esta explicación resulta no ser coherente con la aportada anteriormente sobre la ausencia de relación entre el componente empático Malestar Personal y la dimensión Regulación Emocional de la IE. Es decir, según nuestra interpretación previa, los individuos con un elevado índice de Regulación Emocional disponen de una mayor capacidad para comprender los motivos que llevan a los demás a sentirse mal y, consecuentemente, son más hábiles para aplicar estrategias eficaces que les permitan disminuir o contrarrestar dicho malestar. Sin embargo, este efecto de minimizar los estados afectivos negativos mediante el uso de habilidades y estrategias emocionales eficaces (Regulación Emocional) no se produce en los sujetos de la Muestra Mujeres.

Por otra parte, Schutte et al. (2001) explican que el componente empático Fantasía, sentir las emociones de personajes ficticios, tiene poco valor adaptativo desde un punto de vista emocional. Los componentes empáticos Preocupación Empática y Malestar Personal podrían no ser adaptativos porque implican emociones negativas. Sin embargo, el componente empático Toma de Perspectiva es claramente adaptativo, puesto que nos permite comprender mejor a la otra persona e interactuar con ella eficazmente. En la misma línea, Ramos et al. (2007) plantean la Toma de Perspectiva como el componente más adaptativo de la empatía.

Además, en la actualidad, la mayoría de los autores (Eisenberg y Strayer, 1992; Hoffman, 1992) están de acuerdo en diferenciar entre toma de perspectiva y empatía. Asimismo, coinciden en entender la empatía como una respuesta afectiva ante el sufrimiento ajeno, centrada especialmente en el otro y en la que la toma de perspectiva juega un papel fundamental. Y el

malestar personal como la respuesta emocional en la que el centro de atención es el propio sujeto. Desde esta perspectiva, la habilidad de ponerse en el lugar del otro parece constituir la clave precursora de las reacciones específicamente empáticas (Lozano y Etxebarria, 2007). En base a ello, cabría la posibilidad de adoptar la Toma de Perspectiva como el factor esencialmente empático y relegar a un segundo plano los otros factores de la empatía (Davis, 1980). Siendo así, los datos obtenidos constatarían la segunda parte de la H1, puesto que en ambas muestras se observa una asociación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión Regulación Emocional de la IE y el componente empático Toma de Perspectiva.

Por tanto, los resultados de nuestro estudio permiten confirmar la H1, ya que las dimensiones Comprensión y Regulación Emocional de la IE presentan correlaciones positivas y significativas con la variable Sensibilidad Social y la Empatía (entendida como toma de perspectiva), respectivamente.

Siguiendo con el objetivo general de este estudio “comprobar si las destrezas mentalistas subyacen a la IE” y sobre la base de que la empatía constituye el nivel de mayor complejidad de la ToM (Tirapu-Ustárrroz et al., 2007), nuestro segundo objetivo fue analizar la relación existente entre la capacidad empática de los participantes y su nivel de IEP y de IE. Para abordar tal objetivo, propusimos como segunda hipótesis (H2) que la empatía presentaría correlaciones positivas y significativas con la IEP y la IE.

En lo que se refiere a la IEP, los datos de los análisis en la Muestra General reflejan que los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP correlacionan positiva y significativamente con el componente empático Toma de Perspectiva y que el factor Atención Emocional de la IEP se relaciona positivamente con el componente empático Malestar Personal. Estos resultados son consistentes con los hallazgos encontrados en los trabajos de Extremera y Fernández-Berrocal

(2004b) y Aguilar-Luzón y Augusto-Landa (2009). Y, a su vez, coinciden parcialmente con los datos del estudio de Ramos et al. (2007), que mostraron una correlación positiva y estadísticamente significativa de los factores Atención y Reparación Emocional de la IEP con los componentes empáticos Malestar Personal y Toma de Perspectiva, respectivamente. Sin embargo, no se observó una asociación significativa entre el factor Claridad Emocional de la IEP y el componente empático Toma de Perspectiva. Asimismo, nuestros resultados son parcialmente coherentes con los hallazgos encontrados por Ortega et al. (2014). En dicho estudio, el componente empático Toma de Perspectiva correlacionó positiva y significativamente con el factor Reparación Emocional de la IEP, pero no con el factor Claridad Emocional. Tampoco se halló una asociación significativa entre el factor Atención Emocional de la IEP y el componente empático Malestar Personal. Contrariamente, los resultados obtenidos por Gorostiaga et al. (2014) sí evidenciaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el factor Atención Emocional de la IEP y el componente empático Malestar Personal, que también se producen en nuestro estudio.

En cuanto a la Muestra Mujeres, al igual que ocurre en la Muestra General, los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP correlacionan positiva y significativamente con el componente empático Toma de Perspectiva. Estos datos son consistentes con los encontrados por Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) y Aguilar-Luzón y Augusto-Landa (2009). Sin embargo, los resultados de nuestros análisis muestran que no existe una relación significativa entre el factor Atención Emocional de la IEP y el componente empático Malestar Personal, lo cual no coincide con los hallazgos encontrados en algunos trabajos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b; Ramos et al., 2007; Aguilar-Luzón y Augusto-Landa, 2009).

Los análisis efectuados sobre esta muestra también evidencian una relación positiva y significativa entre el factor Atención Emocional de la IEP y el componente empático Fantasía, en consonancia con los resultados hallados en otros estudios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b; Ramos et al., 2007; Aguilar-Luzón y Augusto-Landa, 2009; Ortega et al., 2014). Asimismo, el factor Atención Emocional de la IEP presenta correlaciones positivas y estadísticamente significativas con el componente empático Preocupación Empática. Este dato discrepa de lo encontrado en la investigación de Ramos et al. (2007), donde el componente empático Preocupación Empática no correlacionó significativamente con ningún factor de la IEP. Sin embargo, es consistente con los resultados hallados en algunos trabajos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b; Aguilar-Luzón y Augusto-Landa, 2009; Ortega et al., 2014). Finalmente, encontramos en la Muestra Mujeres una correlación positiva y significativa del factor Claridad Emocional de la IEP con el componente empático Fantasía, que no se observa en estudios previos.

En definitiva, los datos hallados en nuestro estudio sobre la relación entre la empatía y la IEP podrían significar que los individuos con una elevada percepción de su habilidad para discriminar los propios estados emocionales y repararlos manifiestan una mayor capacidad para adoptar la perspectiva de otras personas cuando se enfrentan a situaciones negativas de la vida. Y, además, que una excesiva tendencia a prestar atención a las emociones se asocia, en algunas ocasiones (Muestra General), con una elevada carga de ansiedad y malestar (Malestar Personal), y en otras (Muestra Mujeres), con altos índices de preocupación y compasión ante las experiencias negativas de los otros (Preocupación Empática).

En relación con este último planteamiento, diversos estudios han demostrado que las mujeres muestran una puntuación mayor que los hombres en el factor Atención Emocional de la IEP, que

a su vez correlaciona positiva y significativamente con medidas de malestar personal. Por el contrario, los hombres obtienen puntuaciones más elevadas que las mujeres en los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP, que al mismo tiempo presentan correlaciones positivas y significativas con variables de bienestar personal (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Asimismo, algunas investigaciones, que han hecho uso de la escala IRI (Davis, 1980) para evaluar la empatía y han estudiado las diferencias de género en esta variable, informan que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas que los hombres en el componente empático Malestar Personal (Davis, 1980, 1983; Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Pérez-Albéniz et al., 2003; Mestre, Frías y Samper, 2004).

En este sentido, si nos fijamos en la Muestra Mujeres de nuestro estudio, constituida únicamente por mujeres, observamos que no se produce una correlación significativa entre el factor Atención Emocional de la IEP y el componente empático Malestar Personal, hecho que discrepa con los hallazgos de Fernández-Berrocal y Extremera (2008). Sin embargo, en la Muestra General, conformada por las 252 mujeres de la Muestra Mujeres y 80 hombres, observamos que sí existe una asociación positiva y significativa entre dichas variables. Esto podría ser el reflejo de que los hombres de esta muestra manifiestan una elevada tendencia a prestar atención a sus emociones y mayores sentimientos de ansiedad y malestar al observar las experiencias negativas de los otros, lo que contradice los hallazgos de los estudios anteriormente mencionados.

En cuanto a la relación de la empatía con la IE, el componente empático Toma de Perspectiva presenta, en ambas muestras, correlaciones positivas y estadísticamente significativas con la dimensión Regulación Emocional de la IE. Estos resultados son consistentes con los encontrados en el estudio de Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), en el que se analizó la

relación de la empatía, medida con el test IRI (Davis, 1980), únicamente con la dimensión Regulación Emocional de la IE (MSCEIT v.2.0) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a).

Los datos de los análisis realizados sobre las dos muestras también evidencian asociaciones positivas y significativas entre el componente empático Toma de Perspectiva y el índice total de la IE. Estos hallazgos concuerdan con los resultados encontrados en otros trabajos (Schutte et al., 2001; Miville et al., 2006), en los que la IE, evaluada a través del SSRI (Schutte et al., 1998), correlacionó positiva y significativamente con el componente empático Toma de Perspectiva.

La asociación positiva y significativa del componente empático Toma de Perspectiva con la dimensión Regulación Emocional y el índice total de la IE hallada en nuestro estudio podría significar que las personas emocionalmente inteligentes, que disponen de la habilidad para neutralizar las emociones negativas y potenciar las positivas en ellos mismos y en los otros, cuentan con una mayor capacidad para adoptar la perspectiva del otro ante situaciones de la vida cotidiana y ver así las cosas desde el punto de vista del otro.

En las dos muestras también se observa que el componente empático Malestar Personal correlaciona positiva y significativamente con la dimensión Comprensión Emocional de la IE, lo cual discrepa de los hallazgos encontrados por Extremera (2003). En uno de los estudios de este autor, la dimensión Comprensión Emocional de la IE correlacionó positiva y significativamente con indicadores de bienestar personal y, en otro de ellos, no mostró relaciones significativas con indicadores de estado de ánimo. Asimismo, en las dos muestras de nuestro estudio se aprecia una asociación positiva y estadísticamente significativa entre el componente empático Malestar Personal y el índice total de la IE. Estos datos no concuerdan con los hallados en el trabajo de Miville et al. (2006), que mostraron una correlación negativa y significativa entre dichas variables. Tampoco coinciden con los resultados obtenidos por Schutte et al. (2001), puesto que

informaron una ausencia de correlación significativa entre el componente empático Malestar Personal y la IE.

Nuestros hallazgos sobre la asociación positiva y significativa del componente empático Malestar Personal con la dimensión Comprensión Emocional e índice total de la IE podrían sugerir que los individuos con niveles altos de IE, y con una elevada capacidad para comprender los estados emocionales propios y ajenos, manifiestan una gran carga de ansiedad y malestar al observar las experiencias negativas de los demás. Esto podría explicarse por el hecho de que estos sujetos no disponen de la capacidad necesaria para controlar y regular las emociones, de tal manera que les permita minimizar o neutralizar las emociones negativas y potenciar las positivas. No obstante, los resultados encontrados en la Muestra Mujeres, además de la asociación positiva y estadísticamente significativa entre el componente empático Malestar Personal y la dimensión Comprensión Emocional e índice total de la IE, también reflejan que el componente empático Malestar Personal correlaciona positiva y significativamente con la dimensión Regulación Emocional de la IE. En el trabajo de Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), también se encontró una correlación significativa entre el componente empático Malestar Personal y la dimensión Regulación Emocional de la IE, pero de carácter negativo.

Por tanto, la lectura de los datos hallados en la Muestra Mujeres podría ser que estos sujetos manifiestan un alto índice total de IE, una elevada capacidad para comprender los estados emocionales y una mayor habilidad en el manejo de las emociones propias y ajenas. Sin embargo, no son capaces de neutralizar el efecto de las emociones negativas y potenciar el de las positivas para minimizar así su estado de ansiedad y malestar. De todo ello se podría deducir que el hecho de que los individuos obtengan puntuaciones elevadas en las dimensiones

Comprensión y Regulación Emocional e índice total de la IE no garantiza que utilicen o sepan utilizar eficazmente dichas habilidades en la vida diaria.

Respecto a los componentes empáticos Fantasía y Preocupación Empática de la Muestra Mujeres, los resultados de los análisis reflejan que no se producen correlaciones significativas entre el componente empático Fantasía y las dimensiones e índice total de la IE. En las investigaciones de Schutte et al. (2001) y de Miville et al. (2006), la IE, medida con el SSRI (Schutte et al., 1998), tampoco correlacionó significativamente con el componente empático Fantasía.

Esta ausencia de relación estadísticamente significativa entre el componente empático Fantasía y las dimensiones e índice total de la IE podría explicarse con el mismo razonamiento propuesto en la H1 sobre la no asociación significativa entre la dimensión Regulación Emocional de la IE y el componente empático Fantasía. Es decir, los individuos emocionalmente inteligentes a la hora de adoptar la perspectiva de los otros, son lo suficientemente hábiles como para discriminar claramente entre personas y personajes ficticios. Estos sujetos son capaces de conocer y sentir los estados emocionales que experimentan personajes de ficción, pero, a su vez, son conscientes de que esos sentimientos y emociones son ficticios y, por tanto, no permiten que les afecten.

Por otra parte, los datos obtenidos en la Muestra Mujeres también evidencian que el componente empático Preocupación Empática correlaciona positiva y significativamente con la dimensión Comprensión Emocional e índice total de la IE. En el estudio de Miville et al. (2006) también se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la IE y el componente empático Preocupación Empática, que no se halló en el trabajo de Schutte et al. (2001). En la misma línea de la interpretación ofrecida sobre la relación de la dimensión

Comprensión Emocional e índice total de la IE con el componente empático Malestar Personal, nuestros datos podrían reflejar que estas mujeres, si bien son emocionalmente inteligentes y muy hábiles para comprender las emociones ajenas, experimentan más sentimientos de compasión y preocupación ante las situaciones negativas de los otros, debido a sus carencias en la habilidad para minimizar los estados emocionales negativos y potenciar los positivos.

Sin embargo, los hallazgos encontrados en esta muestra también revelan una relación positiva y significativa entre la dimensión Regulación Emocional de la IE y el componente empático Preocupación Empática, que es consistente con los resultados obtenidos en el trabajo de Extremera y Fernández-Berrocal (2004b). En este sentido, dado que estos individuos presentan una alta IE y una mayor capacidad para comprender y regular las emociones, cabría esperar que fueran muy hábiles en el uso de estrategias eficaces para minimizar los estados afectivos negativos y potenciar los positivos. Pero parece que esto no ocurre así, puesto que manifiestan una gran carga de sentimientos de preocupación y compasión ante las situaciones negativas de los otros. Por tanto, estos datos apoyan la idea anteriormente sugerida de que puntuar alto en las dimensiones Comprensión y Regulación Emocional e índice total de la IE no asegura que se apliquen o se sepan aplicar eficazmente tales destrezas en el día a día.

Otra opción podría ser, tal y como hicimos en la H1, atender a los planteamientos de algunos autores (Eisenberg y Strayer, 1992; Hoffman, 1992; Schutte et al., 2001) y considerar la Toma de Perspectiva, la habilidad para ponerse en el lugar de los otros en situaciones cotidianas de la vida, como el componente fundamentalmente empático. Desde esta perspectiva, la interpretación de nuestros datos podría ser que las personas emocionalmente inteligentes (alta IE Total), dotadas de una elevada percepción de su habilidad para discriminar y ajustar las emociones propias (alta Claridad y Reparación Emocional) y de una mayor habilidad para

minimizar los sentimientos negativos y potenciar los positivos en sí mismos y en los otros (alta Regulación Emocional), disponen de una mayor tendencia a adoptar el punto de vista de los demás en situaciones cotidianas de la vida (alta Toma de Perspectiva). Así, sobre la base de estos postulados se confirmaría la H2, puesto que los datos obtenidos en este estudio indican la existencia de una relación positiva y significativa de la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona con la IEP y la IE. O lo que es lo mismo, nuestros hallazgos corroboran la idea de que la IE es un predictor significativo de la empatía (entendida como Toma de Perspectiva).

El tercer objetivo que nos planteamos fue analizar la relación entre la IEP y la IE de los sujetos de las muestras. Para abordar dicho objetivo, propusimos como tercera hipótesis (H3) que se producirían correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP y la dimensión Regulación Emocional de la IE.

En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2005), tras realizar un trabajo de revisión de los estudios realizados con el TMMS desde su creación en 1995, concluyeron que las personas con un elevado índice de IEP se caracterizan por altos niveles de Claridad y Reparación Emocional y niveles bajos o moderados de Atención Emocional. Asimismo, la evidencia empírica ha constatado que niveles altos en los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP se asocian significativamente con un buen bienestar y ajuste psicológico (Fernández-Berrocal et al., 1999; Fernández-Berrocal et al., 2001; Salovey et al., 2002; Extremera, 2003; Fernández-Berrocal et al., 2006; Jiménez y López-Zafra, 2008; Martín et al., 2008; Ferragut y Fierro, 2012).

Desde esta perspectiva, que ratifica que los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP son buenos indicadores de bienestar y ajuste psicológico, se podría entender que estos factores son fundamentalmente los que definen a los individuos con una alta IEP. Es decir, las

personas con niveles elevados de IEP cuentan con una buena capacidad para identificar con claridad sus sentimientos y con las habilidades y estrategias necesarias para controlar y regular sus emociones.

En la misma línea, algunos estudios han demostrado que la dimensión Regulación Emocional de la IE presenta correlaciones positivas y estadísticamente significativas con indicadores de salud mental y bienestar personal (Extremera, 2003) y, a su vez, correlaciona negativa y significativamente con medidas de depresión (Head, 2002; citado en Brackett y Salovey, 2007, p.76). Estas constataciones empíricas podrían sugerir que la dimensión Regulación Emocional, la dimensión más compleja de la IE, que implica la adquisición de las habilidades previas de percepción, facilitación y comprensión de las emociones (Mayer y Salovey, 1997, 2007; Mayer et al., 2000; Mayer et al., 2003), constituye la dimensión que mejor define a las personas emocionalmente inteligentes.

En base a estos planteamientos, nos pareció interesante comprobar si existía una asociación significativa entre la capacidad percibida de los sujetos para identificar y regular sus propios estados emocionales (Claridad y Reparación Emocional de la IEP) y su habilidad real para controlar y manejar las emociones propias en sí mismos y en los otros (Regulación Emocional de la IE).

Los datos obtenidos en la Muestra Mujeres no son consistentes con nuestra H3, ya que no se observan correlaciones estadísticamente significativas de los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP con la dimensión Regulación Emocional de la IE. Estos resultados discrepan, aunque parcialmente, con los hallazgos de Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), que revelaron que la dimensión Regulación Emocional de la IE presentó correlaciones positivas y estadísticamente significativas con los factores Atención y Reparación Emocional de la IEP,

pero no con el factor Claridad Emocional de la IEP. Nuestros hallazgos podrían interpretarse en el sentido de que la percepción que tienen estas mujeres sobre su habilidad para distinguir, identificar y manejar los estados emocionales propios no coincide con su nivel de real de ejecución a la hora de controlar y ajustar las emociones en uno mismo y en los otros. Aunque también podrían ser el reflejo de que las escalas TMMS-24 y MSCEIT v.2.0 están midiendo facetas y procesos diferentes del funcionamiento emocional de uno mismo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

En lo que respecta a la Muestra General, se observa que únicamente el factor Reparación Emocional de la IEP correlaciona positiva y significativamente con la dimensión Regulación Emocional de la IE. Estos datos son coherentes con los del estudio de Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), en el que también la dimensión Regulación Emocional de la IE se asoció positiva y significativamente con el factor Reparación Emocional de la IEP, pero no correlacionó significativamente con el factor Claridad Emocional de la IEP.

La ausencia de relación estadísticamente significativa entre el factor Claridad Emocional de la IEP y la dimensión Regulación Emocional de la IE podría explicarse por el hecho de que quizás el factor Claridad Emocional de la IEP, la capacidad para identificar, distinguir y describir las propias emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), se halle más vinculado a la dimensión Comprensión Emocional de la IE, la capacidad para comprender las emociones y saber etiquetarlas (Grewal y Salovey, 2006). En este sentido, y en línea con otros trabajos (Fernández-Berrocal et al., 1999; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002b; Salovey et al., 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b), nuestros hallazgos permiten concluir que la capacidad de regular las emociones predice una mejor percepción de la capacidad para reparar los estados emocionales negativos y mantener los positivos. Y, asimismo, que no es un predictor

significativo de la apreciación que poseen los individuos sobre su habilidad para reconocer, discriminar y describir sus propias emociones.

Por tanto, nuestros datos en la Muestra General ratifican parcialmente la H3, puesto que el factor Claridad Emocional de la IEP no se asocia significativamente con la dimensión Regulación Emocional de la IE.

El cuarto y último objetivo de nuestro trabajo fue comprobar el papel o la influencia que la edad ejerce en el nivel de ejecución de los participantes del presente estudio en tareas de ToM y en tareas asociadas a la IE. Para abordar este objetivo, planteamos como cuarta hipótesis (H4) que se producirían variaciones significativas conforme a la edad en el rendimiento de sujetos de mediana y tercera edad en tareas de “Teoría de la Mente” y en tareas asociadas a la “Inteligencia Emocional”. Esta hipótesis fue propuesta en base a determinados planteamientos teóricos que postulan que tanto la ToM (Fonagy et al., 2004; Laborde, 2009) como la IE (Shapiro, 1997; Cooper y Sawaf, 1998; Mayer et al., 1999; Bar-On, 2000; Goleman, 2002, 2004; Zaccagnini, 2004) mejoran con la edad.

Sin embargo, la literatura especializada en “Inteligencia Emocional” ofrece resultados contradictorios sobre el efecto de la edad en la IE. Por una parte, existen estudios que demuestran que la IE aumenta con el paso del tiempo (Mayer et al., 1999; Kafetsios, 2004; Van Rooy et al., 2005; Extremera et al., 2006; Navarro et al., 2009; Salguero et al., 2010). Y, por otra, también hay investigaciones en las que no se observan diferencias significativas entre la edad y la IE (Fernández-Berrocal et al., 2004; Austin et al., 2005; Harrod y Scheer, 2005; Mestre y Guil, 2006).

Asimismo, la revisión bibliográfica realizada sobre los estudios que analizan el efecto de la edad en la ToM de sujetos de edad avanzada nos ha permitido constatar que también en esta área

existen datos opuestos. Por ejemplo, así como en la investigación de Happé et al. (1998) se advirtió una mejora en el nivel de ejecución de los adultos más mayores respecto a los jóvenes en tareas de historias extrañas, en otros estudios, por el contrario, se observó un deterioro (Maylor et al., 2002; Sullivan y Ruffman, 2004; Charlton et al., 2009; Castelli et al., 2010; Wang y Su, 2013). Igualmente, existen estudios en los que no se encontraron diferencias entre los grupos respecto a la tarea de historias extrañas (Wang y Su, 2006; Slessor et al., 2007). Por otra parte, hay investigaciones que confirman la existencia de un déficit en los adultos más mayores en el test de los Ojos (Phillips et al., 2002; Bailey y Henry, 2008; Pardini y Nichelli, 2009; Duval et al., 2011; Román et al., 2012). No obstante, en el estudio de Castelli et al. (2010) no se observaron relaciones significativas entre la edad y el test de los Ojos.

Los datos de nuestro estudio indican que tanto en la Muestra General como en la Muestra Mujeres no existe una variación significativa en función de la edad en la variable ToM, definida a partir de los factores que miden el test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001), el test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994) y el test “Índice de Reactividad Interpersonal” (IRI) (Davis, 1980).

Concretamente, los resultados obtenidos respecto a la variable Sensibilidad Social, medida con el test de “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001), revelan que no existe una varianza significativa de dicha variable conforme a la edad en ninguna de las dos muestras. Estos datos discrepan de los encontrados en algunos estudios, en los que también se utilizó el test de los Ojos para examinar la dimensión afectiva de la ToM (Phillips et al., 2002; Bailey y Henry, 2008; Pardini y Nichelli, 2009; Duval et al., 2011; Román et al., 2012). Sin embargo, son consistentes con los hallazgos encontrados en el estudio de Castelli et al. (2010).

En relación con el test de las “Historias Extrañas” (Happé, 1994), los datos hallados en ambas muestras evidencian que ninguno de los factores que mide dicho test presenta una varianza significativa respecto a la edad. Estos resultados están en la línea de los hallazgos de algunos trabajos que también evaluaron la ToM cognitiva mediante las historias extrañas de Happé (Wang y Su, 2006; Slessor et al., 2007). Pero, a su vez, son opuestos a los resultados obtenidos en el trabajo de Happé et al. (1998), en el que los adultos de edad avanzada tuvieron mejor rendimiento en tareas de historias extrañas que el grupo de adultos más jóvenes. Tampoco son consistentes con otros estudios en los que se observó un rendimiento más pobre en los adultos más mayores respecto a los jóvenes en las historias extrañas de Happé (Maylor et al., 2002; Sullivan y Ruffman, 2004; Charlton et al., 2009; Castelli et al., 2010; Wang y Su, 2013).

En cuanto al constructo empatía, los hallazgos encontrados en la Muestra General sobre la relación de la edad con los componentes empáticos Toma de Perspectiva y Malestar Personal reflejan que no existen variaciones significativas en dichos componentes conforme a la edad. Estos resultados son consistentes con los datos hallados en el estudio de Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), en el que el único componente empático que varió significativamente en función de la edad fue el componente empático Preocupación Empática.

En lo que se refiere a la Muestra Mujeres, en la que contamos con los cuatro componentes de la empatía, tampoco se observan varianzas significativas de ninguno de los componentes empáticos en función de la edad. En este caso, si comparamos nuestros hallazgos con los de Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), podemos decir que son consistentes en cuanto a los componentes empáticos Toma de Perspectiva, Fantasía y Malestar Personal. Sin embargo, discrepan respecto al componente empático Preocupación Empática, puesto que en nuestro

estudio este componente no varía significativamente conforme a la edad y en el de estos autores sí se constata dicha variación.

Tal y como informan López-Pérez y Fernández-Pinto (2010), la principal dificultad que existe cuando se analizan investigaciones que han estudiado el constructo empatía proviene de las diferentes concepciones existentes sobre la empatía. Por un lado, se encuentra la visión cognitiva que entiende la empatía como la capacidad de ponerse intelectualmente en el lugar del otro y comprender sus emociones. Y, por otro, la visión afectiva que concibe la empatía como la tendencia a sintonizar emocionalmente con la otra persona. No obstante, en las últimas décadas ha surgido una visión integradora, cuyo máximo representante es Davis (1980, 1983), que define la empatía como un constructo multidimensional que incluye tanto componentes cognitivos (Toma de Perspectiva y Fantasía) como afectivos (Preocupación Empática y Malestar Personal).

En este sentido, algunos estudios recientes realizados en población adulta de edad avanzada constataron una relación negativa entre los aspectos cognitivos de la empatía y la edad, pero no se observaron diferencias significativas en los aspectos emocionales de la empatía conforme a la edad (Bailey, Henry y Von Hippel, 2008; López-Pérez y Fernández-Pinto, 2010; Beadle, Yoon y Gutchess, 2012; Hühnell, Fölster, Werheid y Hess, 2014; Ortega et al., 2014). Sin embargo, en la investigación de Chen, Chen, Decety y Cheng (2014), en la que participaron 65 adultos sanos divididos en tres grupos de edad (jóvenes adultos, adultos de mediana edad y adultos de edad avanzada), los resultados informaron todo lo contrario. Es decir, en este estudio, el grupo de adultos de edad avanzada mostró un deterioro en la empatía emocional, pero no se observaron diferencias significativas entre los grupos respecto a la empatía cognitiva.

Por otra parte, Duval et al. (2011) sostienen que la dimensión afectiva de la ToM, esto es, la comprensión de los estados mentales afectivos y, por tanto, la habilidad de adoptar el punto de

vista de la otra persona o de ponerse en su lugar sin tener que experimentar necesariamente ninguna emoción, coincide con la empatía cognitiva. En esta línea, los estudios que han analizado la relación entre la edad y la dimensión afectiva de la ToM, o lo que es lo mismo, la empatía cognitiva, ofrecen resultados contradictorios. Así, algunos estudios confirman que la dimensión afectiva de la ToM, o empatía cognitiva, se deteriora con el paso de los años (Phillips et al., 2002; Sullivan y Ruffman, 2004; Slessor et al., 2007; Bailey y Henry, 2008; Pardini y Nichelli, 2009; Duval et al., 2011; Román et al., 2012). En otros, por el contrario, no se observaron asociaciones estadísticamente significativas entre la dimensión afectiva de la ToM (empatía cognitiva) y la edad (Keightley et al., 2006; Castelli et al., 2010; Fischer et al., 2010).

Es evidente, por tanto, la disparidad de los resultados obtenidos en las investigaciones que han analizado el efecto de la edad en los aspectos cognitivos y afectivos de la empatía.

De cualquier modo, existe una línea de pensamiento (Eisenberg y Strayer, 1992) que sugiere que la empatía se incrementa hasta la adolescencia y que a partir de esa edad no existe un patrón claro de evolución. Es decir, desde esta concepción se postula que, a partir de la pubertad, no se producen variaciones consistentes a lo largo del ciclo vital en los diferentes componentes de la empatía (López-Pérez y Fernández-Pinto, 2010). Tales planteamientos podrían explicar la ausencia de variaciones significativas conforme a la edad detectada tanto en la dimensión cognitiva como en la dimensión afectiva de la empatía, en las dos muestras de nuestra investigación.

En síntesis, los resultados obtenidos en el presente estudio acerca de la relación entre edad y ToM no ratifican la parte de la H4 que tiene que ver con el efecto de la edad en las destrezas mentalistas de sujetos de mediana y tercera edad.

Respecto a la parte de la H4 referida a la posible influencia que la edad ejerce en el rendimiento en tareas asociadas a la IE, los datos hallados sobre la “Inteligencia Emocional Percibida” en la Muestra General indican que no existe una varianza significativa de ninguno de los tres factores de la IEP (Atención, Claridad y Reparación Emocional) conforme a la edad. Estos resultados son consistentes con los hallazgos encontrados por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), pero se contradicen con los datos obtenidos por Salguero et al. (2010), que mostraron la existencia de variaciones significativas en los tres factores de la IEP respecto a la edad. Nuestros resultados también coinciden, aunque parcialmente, con los hallados en otros trabajos, tales como el de Mestre y Guil (2006), donde los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP no evidenciaron correlaciones significativas con la edad. O el estudio de Ortega et al. (2014), donde no se observaron diferencias significativas respecto a la edad en los factores Atención y Claridad Emocional de la IEP.

En cuanto a la Muestra Mujeres, si bien los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP tampoco presentan varianzas significativas conforme a la edad, sí se observa una variación estadísticamente significativa en el factor Atención Emocional de la IEP. Estos hallazgos son parcialmente consistentes con los del trabajo de Mestre y Guil (2006), puesto que estos autores tampoco encontraron correlaciones significativas entre la edad y los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP. Sin embargo, en ese estudio se encontró una correlación negativa y significativa entre el factor Atención Emocional y la edad. Nuestros resultados son también parcialmente coherentes con los datos obtenidos en el estudio de Salguero et al. (2010), en el que se evidenciaron variaciones positivas y significativas en los tres factores de la IEP conforme a la edad. E, igualmente, son parcialmente consistentes con los del trabajo de Ortega et al. (2014), en el que se encontraron diferencias significativas conforme a la edad en los factores Atención y Claridad Emocional de la IEP y, además, el factor Reparación Emocional

correlacionó negativa y significativamente con la edad. Por otra parte, nuestros datos son completamente contrarios a los resultados obtenidos en la investigación de Navarro et al. (2009), que revelaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de mayores en los factores Claridad y Reparación Emocional.

Por tanto, los hallazgos encontrados en la Muestra Mujeres de nuestro estudio en relación con la IEP informan de la existencia de un efecto de la edad sólo en el factor Atención Emocional de la IEP. Es decir, a medida que estas mujeres cumplen años se incrementa su capacidad percibida para prestar atención a sus sentimientos y emociones.

En definitiva, dado que no hemos encontrado en ninguna de las dos muestras una relación significativa entre la edad y los factores Claridad y Reparación Emocional, que constituyen los dos factores clave para poder hablar de una buena IEP, los resultados obtenidos en el presente estudio confirman que no se produce una mejora de la IEP a lo largo del ciclo vital.

En lo concerniente a la IE, los datos resultantes de los análisis realizados sobre la IE y la edad indican que la dimensión Comprensión Emocional de la IE presenta una varianza significativa en función de la edad en ambas muestras. Por el contrario, no se observan variaciones significativas conforme a la edad en las dimensiones Percepción y Regulación Emocional de la IE, en ninguna de las dos muestras. Estos hallazgos son consistentes, aunque parcialmente, con los de Mestre y Guil (2006) porque en su estudio la edad no mostró correlaciones significativas con ninguna de las dimensiones de la IE. También con los de Extremera et al. (2006), que informaron de la existencia de correlaciones positivas y significativas entre las cuatro dimensiones de la IE y la edad. Y, asimismo, con los obtenidos en el trabajo de Kafetsios (2004), donde se observaron diferencias significativas según la edad en las dimensiones Comprensión y Regulación Emocional de la IE, pero no en la dimensión Percepción Emocional de la IE. Por el contrario, sí

se evidenciaron diferencias significativas en la dimensión Regulación Emocional conforme a la edad, que no se hallan en el nuestro.

El hecho de que en nuestro estudio no se observen diferencias significativas en la dimensión Regulación Emocional conforme a la edad contradice la hipótesis de la madurez emocional asociada al envejecimiento, que postula que las personas mayores, debido a la experiencia vital acumulada, poseen una mayor capacidad para controlar sus emociones (Lawton, Kleban, Rajagopal y Dean, 1992; Ortega et al., 2014).

Además, los resultados obtenidos en el presente estudio revelan la existencia de una varianza significativa del índice total de la IE respecto a la edad, tanto en la Muestra General como en la Muestra Mujeres. Estos hallazgos son consistentes con los encontrados en otros trabajos previos (Mayer et al., 1999; Kafetsios, 2004; Parker et al., 2005; Van Rooy et al., 2005; Extremera et al., 2006). También son consistentes, aunque hasta cierto punto, con los datos hallados por Ugarriza (2001), que demostraron que el rendimiento en IE mejoraba según aumentaba la edad, aunque también se observó que éste empezaba a disminuir a partir de los 55 años, fenómeno que no se produce en nuestro estudio. Al mismo tiempo, nuestros resultados se contradicen con los obtenidos en otras investigaciones, en las que no se observaron diferencias significativas entre la edad y la IE (Austin et al., 2005; Harrod y Scheer, 2005; Mestre y Guil, 2006).

En resumen, los datos obtenidos en las dos muestras de nuestro estudio acerca de la relación entre la edad y la IE indican que se produce un aumento de la IE total y de la habilidad para comprender los estados emocionales conforme a la edad. Sin embargo, no se observa una mejora asociada a la edad en la habilidad para reconocer sentimientos y emociones en uno mismo y en los otros, hecho que cabría esperar cuando se produce un aumento en la dimensión Comprensión Emocional de la IE, dado que ésta se construye sobre la base de las dos

dimensiones anteriores, Percepción y Facilitación Emocional. Tampoco hemos hallado en ninguna de las dos muestras variaciones significativas en la dimensión Regulación Emocional de la IE en relación a la edad, a pesar de que sí existe una mejora en la IE total de los sujetos con el paso de los años. Este fenómeno podría explicarse en el sentido de que quizás el desarrollo y mejora de la dimensión Regulación Emocional de la IE requiera, además de la edad y la experiencia, de ciertas cualidades intrínsecas al individuo.

Por tanto, la parte de la H4 sobre el posible efecto de la edad en el nivel de ejecución de sujetos de mediana y tercera edad en tareas asociadas a la IE queda parcialmente ratificada, puesto que no hemos encontrado, en ninguna de las dos muestras, variaciones significativas asociadas a la edad ni en los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP ni en las dimensiones Percepción y Regulación Emocional de la IE; ni tampoco en el factor Atención Emocional de la IEP en la Muestra General.

8.2. Conclusiones.

Las conclusiones más significativas derivadas del presente estudio fueron las siguientes:

- En las dos muestras de este estudio se encontró una asociación positiva entre la dimensión Comprensión Emocional de la IE y la habilidad para interpretar los estados mentales y emocionales de los otros a través de la mirada (Sensibilidad Social). E, igualmente, entre la dimensión Regulación Emocional de la IE y la empatía (entendida como la capacidad de las personas de adoptar el punto de vista del otro). Estos hallazgos ratifican la H1.

- Los datos obtenidos en ambas muestras evidenciaron que la empatía, definida como la capacidad de las personas para ponerse en el lugar del otro y reconocer e interpretar así sus pensamientos, sentimientos y puntos de vista, correlacionó positiva y significativamente con los aspectos de la IE que definen a las personas emocionalmente inteligentes. Es decir, se hallaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la empatía y los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP y la dimensión Regulación Emocional e índice total de la IE. Estos resultados permiten concluir que las personas con altos niveles de IE manifiestan una mayor habilidad para adoptar la perspectiva de los otros, confirmándose así la H2.
- Los análisis realizados sobre los datos referidos a la Muestra General mostraron relaciones positivas y estadísticamente significativas entre la percepción que estos sujetos tienen respecto al manejo de sus emociones (Reparación Emocional de la IEP) y la capacidad real que poseen para minimizar o eliminar los estados emocionales negativos y potenciar los positivos (Regulación Emocional de la IE). Consecuentemente, la H3 queda parcialmente confirmada, puesto que no se encontró una asociación significativa entre el factor Claridad Emocional de la IEP y la dimensión Regulación Emocional de la IE. No obstante, nuestros hallazgos apoyan la idea de que la dimensión Regulación Emocional de la IE es un predictor significativo del factor Reparación Emocional de la IEP.
- En relación a las destrezas mentalistas estudiadas: la comprensión de las intenciones comunicativas cuando se emplea un lenguaje no literal, la habilidad para interpretar los estados mentales y emocionales a través de la mirada y la empatía, propuestas como tercer, cuarto y quinto nivel de complejidad de la ToM, respectivamente (Tirapu-Ustárrroz et al., 2007), en ninguna de ellas se observaron variaciones estadísticamente significativas

en función de la edad (en ninguna de las dos muestras). Es decir, no se encontraron diferencias significativas conforme a la edad en la capacidad de ToM de sujetos de mediana y tercera edad. Por tanto, nuestros datos rechazan la parte de la H4 referida a la ToM.

- Respecto a la IEP, los hallazgos en la Muestra Mujeres evidenciaron una clara tendencia de las mujeres a prestar mayor atención a sus emociones y estados afectivos según van pasando los años (Atención Emocional de la IEP). En lo que concierne a la IE, los resultados obtenidos en ambas muestras reflejaron la existencia de varianzas estadísticamente significativas en la dimensión Comprensión Emocional e índice total de la IE según la edad. Por consiguiente, la parte de la H4 sobre la IE se ratifica parcialmente, puesto que no se observaron, en ninguna de las dos muestras, variaciones significativas conforme a la edad en los factores Claridad y Reparación Emocional de la IEP ni en las dimensiones Percepción y Regulación Emocional de la IE. Así como tampoco se hallaron en el factor Atención Emocional de la IEP en la Muestra General.
- La confirmación de la H1 y la H2 ratifican, a su vez, nuestra hipótesis de partida en la que planteamos que las diferencias individuales de sujetos de mediana y tercera edad en las dimensiones de la IE correlacionarían significativamente con el nivel de ejecución en tareas de complejidad creciente de ToM. Es decir, en el presente estudio se encontró que los individuos con una mejor capacidad para comprender las emociones en uno mismo y en los otros poseen una mayor sensibilidad social (cuarto nivel de complejidad de la ToM), o lo que es lo mismo, son muy hábiles a la hora de interpretar los estados mentales y emocionales de los otros a través de la mirada. Asimismo, se observó que los sujetos emocionalmente inteligentes, con elevados índices de IE y una mayor habilidad para

controlar los estados emocionales propios y ajenos manifiestan una mejor empatía (quinto nivel de complejidad de la ToM), entendida como la capacidad para adoptar el punto de vista del otro y reconocer y explicar así sus pensamientos y sentimientos. Por tanto, la evidencia empírica que aporta esta investigación apunta a la posibilidad de que la capacidad de ToM sea un fenómeno subyacente a la IE.

8.3. Limitaciones del estudio.

Este trabajo presenta, a nuestro entender, algunas limitaciones que deberían tenerse en consideración y ser abordadas en futuras investigaciones.

La principal limitación de nuestro trabajo tiene que ver con el escaso número de hombres en la Muestra General (H= 80 y M= 252), que nos ha llevado a no realizar análisis que hubiesen sido de gran interés para el campo de la IE y de la ToM y a trabajar también con una segunda muestra constituida sólo por mujeres (Muestra Mujeres; N= 252). Consecuentemente, nuestros resultados deben ser tomados con cierta cautela, puesto que no son generalizables a la población adulta general.

Igualmente, en este estudio, si bien el tamaño de las muestras es adecuado (Muestra General, N= 332; Muestra Mujeres, N= 252), puede encontrarse un reducido número de sujetos en el subgrupo de sujetos de tercera edad avanzada (Muestra General, n= 30; Muestra Mujeres, n= 22).

Otra de las limitaciones hace referencia al hecho de haber tenido que eliminar del estudio diversas variables, tales como la dimensión Facilitación Emocional de la IE o la variable nivel educativo, lo que nos ha impedido llevar a cabo análisis que podrían haber sido de gran interés

para este estudio. Nosotros consideramos que el uso de las emociones para facilitar nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información, permitiéndonos así considerar diferentes perspectivas de los problemas y de la realidad en general (Mayer y Salovey, 1997, 2007; Cabello et al., 2010), podría estar estrechamente ligado a la ToM y, especialmente, a la empatía. Asimismo, creemos que el CI (muy vinculado con el nivel educativo) guarda cierta relación con la IE y, también, con la ToM. No queremos decir con ello que haya que ser muy inteligente para disponer de una mejor IE o de una capacidad de ToM más especializada, pero sí entendemos que tiene que haber al menos un mínimo de capacidad intelectual para mejorar dichas destrezas. Por todo ello, nos habría gustado contar con dichas variables (el nivel educativo y la dimensión Facilitación Emocional de la IE) en nuestro trabajo, para poder así analizar sus posibles relaciones con otras variables.

No obstante, y pese a las limitaciones planteadas, esta investigación también presenta algunas fortalezas. Por un lado, como instrumentos de evaluación de la IE se utilizaron una medida de autoinforme (TMMS-24) y una medida de habilidad (MSCEIT v.2.0), solventado así los problemas de deseabilidad social que implican las medidas autoinformadas. Por otro, las dos muestras de nuestro estudio son heterogéneas, ya que aglutinan un variado abanico de niveles educativos. Un aspecto que es recomendable desde la perspectiva de la IE, puesto que este tipo de muestras permite acceder a un mayor número de sujetos con diferente nivel de desarrollo de las habilidades de IE. Además, los resultados de este estudio contribuyen a ampliar los conocimientos existentes sobre la evolución diferencial de la ToM y de la IE en etapas de edad más avanzadas. Y, finalmente, nuestro trabajo aporta evidencia empírica a favor de la hipótesis que postula que la capacidad de ToM es un prerrequisito sustancial de la IE.

8.4. Posibles investigaciones futuras e implicaciones educativas.

Futuras líneas de investigación podrían ampliar este estudio incluyendo muestras más igualadas en cuanto al sexo y con un número aceptable de sujetos en cada subgrupo de edad, para que de este modo los resultados puedan ser generalizables a la población adulta general y, a su vez, para poder analizar las diferencias de género de sujetos adultos de edad avanzada en IE y ToM.

También, sería necesario en nuevas investigaciones utilizar la dimensión Facilitación Emocional de la IE, para estudiar su posible conexión con la ToM. De igual forma, sería interesante incluir la variable nivel educativo (CI), de cara a comprobar su relación con la IE y la ToM.

Asimismo, convendría continuar en el futuro con nuevos trabajos en esta línea de manera que podamos profundizar en el papel que la capacidad de ToM desempeña en la IE.

Por último, como posible implicación educativa derivada de nuestro estudio sugerimos la necesidad de implementar programas dirigidos a personas mayores, que contribuyan al desarrollo de la habilidad para regular los estados emocionales así como de las habilidades empáticas, dado que los resultados obtenidos en esta investigación han constatado que no se produce una mejora en dichas capacidades como consecuencia de la edad y la experiencia. Esto conllevaría un estudio de corte experimental donde se recogerían medidas pre, post e, incluso, de seguimiento (follow-up).

De acuerdo con López-Pérez, Fernández-Pinto y Márquez-González (2008), durante la etapa adulta, y especialmente en la última etapa de la vida, se producen infinidad de cambios de diversa naturaleza (a nivel biológico, cognitivo y social) y es muy importante que la persona

disponga de los recursos necesarios para afrontar o adaptarse a la mayoría de ellos. En estas etapas de la vida, las relaciones sociales adquieren una importancia fundamental, por la tendencia de las mismas a declinar (muerte de amigos, cónyuge, familiares), por tanto, la empatía es un aspecto clave a desarrollar puesto que fomenta las relaciones interpersonales. Asimismo, se hace necesario trabajar fundamentalmente en el desarrollo de estrategias adecuadas de regulación emocional que permitan mejorar la calidad de vida y afrontar de forma adaptativa los problemas psicológicos y médicos que se puedan producir en estas edades.

El presente estudio ha permitido verificar empíricamente que es posible que la ToM (capacidad de atribuir estados mentales y emocionales, a uno mismo y a los otros, para interpretar y predecir las acciones humanas) sea un proceso que subyace a la IE (habilidad de percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y ajenas, para responder de forma adaptativa a las vicisitudes de la vida cotidiana). Es necesario seguir estudiando la relación existente entre estos dos constructos, especialmente en la etapa adulta, para aportar conocimientos a un tema que ha recibido muy poca atención por parte de la comunidad investigadora.

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. (1963a). Inferencia. En *Diccionario de filosofía* (pp. 672-673). México: Fondo de Cultura Económica.
- Abbagnano, N. (1963b). Epigénesis. En *Diccionario de filosofía* (pp. 417). México: Fondo de Cultura Económica.
- Abel, C. G., Stein, G., Galarregui, M., Garretto, N., Mangone, C., Genovese, O.,... Sica, R. E. P. (2007). Evaluación de la cognición social y teoría de la mente en pacientes con enfermedad cerebelosa degenerativa aislada no dementes. *Arq Neuropsiquiatr*, 65(2), 304-312.
- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 11(2), 231-239.
- Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behavior. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 165-178.
- Agencia Europa Press (2012). Refutan la teoría tradicional sobre la duración de la gestación humana. *Europa Press*. Recuperado de <http://www.europapress.es>.
- Aguilar-Luzón, C., Calvo-Salguero, A., y Monteoliva-Sánchez, A. (2012). La inteligencia emocional percibida y su relación con el apego adulto. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 119-135.
- Aguilar-Luzón, M. C., y Augusto-Landa, J. M. (2009). Relación entre inteligencia emocional percibida, personalidad y capacidad empática en estudiantes de enfermería. *Psicología Conductual*, 17(2), 351-364.
- Álvarez, J., Aguilar, J. M., y Lorenzo, J. J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354.
- Álvarez, R. (1995). *Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS: Aplicación a las ciencias de la salud*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Ammoms, R. B., y Ammons, C. H. (1962). *Quick test*. Missoula, MT, EE.UU.: Psychological Test Specialists.
- Antonietti, A., Liverta-Sempio, O., y Marchetti, A. (1999). *Second-order false belief tasks: Look-prediction and say-prediction*. Milano, Italy: Department of Psychology, Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Apperly, I. A. (2012). What is "theory of mind"? Concepts, cognitive processes and individual differences. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(5), 825-839.

- Araya, K., Araya, C., Chaigneau, S. E., Martínez, L., y Castillo, R. D. (2009). La influencia de los procesos controlados en el razonamiento con teoría de la mente (ToM) en niños con y sin discapacidad intelectual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 197-211.
- Arias Domínguez, A. (2011). ¿Ha logrado Dennett quinear los qualia? Una revisión naturalista. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, (73), 1-26.
- Astington, J. W. (1997). *El descubrimiento infantil de la mente*. (T. del Amo, Trad.). Cambridge, MA, EE.UU.: Harvard University Press. (Trabajo original publicado en 1993).
- Astington, J. W., y Baird, J. A. (2005). *Why language matters for theory of mind*. New York, NY, EE. UU.: Oxford University Press.
- Astington, J., y Jenkins, J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320.
- Augusto-Landa, J. M. (2009). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Jaén, España: Universidad de Jaén.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., y Mckenney, D. (2004). Measurement of emotional intelligence: Testing a cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555-562.
- Bacáicoa, F. (2002). La mente modular. *Revista de Psicodidáctica*, (13), 5-30.
- Bacáicoa, F. (2006). Psicología Evolutiva y Psicología Evolucionista. Claves para la discusión. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 109-131.
- Bach, L. J., Happé, F., Fleminger, S., y Powell, J. (2000). Theory of mind: Independence of executive function and the role of the frontal cortex in acquired brain injury. *Cognitive Neuropsychiatry*, 5(3), 175-192.
- Bailey, P. E., y Henry, J. D. (2008). Growing less empathic with age: Desinhibition of the self-perspective. *Journal of Gerontology*, 63B(4), 219-226.
- Bailey, P. E., Henry, J. D., y Von Hippel, W. (2008). Empathy and social functioning in late adulthood. *Aging and Mental Health*, 12(4), 499-503.

- Balbi, J. (2011). Metarrepresentación afectiva tácita y sentido de continuidad personal. Una aproximación a la comprensión de las graves patologías psiquiátricas de la adolescencia y juventud. Traducción de la versión italiana, *Rivista di Psichiatria*, 46(5-6). Recuperado de http://juanbalbi.com/archivos/20121015_071414.pdf.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco, EE. UU.: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Short form (EQ-i: Short): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psichotema*, 18(Supl.), 13-25.
- Bar-On, R., y Handley, R. (2003a). *The Bar-On EQ-360*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., y Handley, R. (2003b). *The Bar-On Emotional Quotient Interview (EQ-Interview)*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV)*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., y Thomé, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of Emotional Quotient inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107-1118.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285-297.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: Un trastorno cognitivo específico de "ceguera de la mente". *International Review of Psychiatry*, 2(81), 90.
- Baron-Cohen, S. (1994). How to build a baby that can read minds: Cognitive mechanisms in mindreadings. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 13(5), 513-552.

- Baron-Cohen, S. (1995a). The eye-direction detector (EDD) and the shared attention mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 41-59). Hillsdale, NJ, EE. UU.: Erlbaum.
- Baron-Cohen, S. (1995b). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA, EE. UU.: MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (1998). ¿Son los niños autistas mejores físicos que psicólogos? *Infancia y Aprendizaje*, 84, 33-43.
- Baron-Cohen, S. (1999). Evolution of a theory of mind? En M. Corballis y S. Lea (Eds.), *The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution* (pp. 261-277). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (2005). The empathizing system: A revision of the 1994 model of the mindreading system. En B. Ellis y D. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind evolutionary psychology and child development* (pp. 468-492). New York, EE.UU.: Guilford.
- Baron-Cohen, S., y Ring, H. (1994). A model of the mindreading system: Neuropsychological and neurobiological perspectives. En C. Lewis y P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 183-207). Hillsdale, NJ, EE. UU.: Lawrence Erlbaum.
- Baron-Cohen, S., y Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient (EQ): An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
- Baron-Cohen, S., Campbell, R., Karmiloff-Smith, A., Grant, J., y Walker, J. (1995). Are children with autism blind to the mentalistic significance of the eyes? *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 379-398.
- Baron-Cohen, S., Golan, O., Chakrabarti, B., y Belmonte, M. K. (2008). Social cognition and autism spectrum conditions. En C. Sharp, P. Fonagy e I. Goodyer (Eds.), *Social cognition and developmental psychopathology* (pp. 29-56). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., y Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 813-822.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.

- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., y Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 407-418.
- Baron-Cohen, S., Ring, H. A., Wheelwright, S., Bullmore, E. T., Brammer, M. J., Simmons, A., y Williams, S. C. R. (1999). Social intelligence in the normal and autistic brain: An fMRI study. *European Journal of Neuroscience*, 11(6), 1891-1898.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., y Jolliffe, T. (1997). Is there a "language of the eyes"? Evidence from normal adults, and adults with autism or Asperger syndrome. *Visual Cognition*, 4(3), 311-331.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., y Plumb, I. (2001). The 'Reading the mind in the eyes' Test Revised Version: A study with normal adults, and adults with Asperger Syndrome or high-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241-251.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., y Clubley, R. (2001). The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 5-17.
- Bateson, G. (1991). Una teoría del juego y de la fantasía. En G. Bateson (Ed.), *Pasos hacia una ecología de la mente* (pp. 205-221). Buenos Aires, Argentina: Planeta - Carlos Lohle.
- Beadle, J. N., Yoon, C., y Gutchess, A. H. (2012). Age-related neural differences in affiliation and isolation. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*, 12(2), 262-279.
- Bechara, A., Damasio, A. R., Damasio, H., y Anderson, S. W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50(1-3), 7-15.
- Beebe, B., Sorter, D., Rustin, J., y Knoblauch, S. (2004). Una comparación entre Meltzoff, Trevarthen y Stern. *Revista de Psicoanálisis*, 17, 1-18.
- Belinchón, M. (1995). *La investigación del autismo hoy: Niveles de análisis e hipótesis explicativas*. In M. Belinchón (Ed.). Versión modificada y ampliada de la conferencia presentada en el 8º Congreso Nacional del Autismo de la A.E.T.A.P.I., en Murcia. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Benavides, J. (2010). ¿Engañan los niños antes de los 3 años? Una perspectiva desde el desarrollo de la teoría de la mente. *Psicología desde el Caribe*, 26, 142-155.
- Benavides, J., y Roncancio, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre Teoría de la Mente en las últimas tres décadas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 297-310.

- Benavides, J., y Roncancio, M. (2011). Tres debates fundamentales en el campo de la teoría de la mente: Aspectos teóricos y metodológicos. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 109-118.
- Bermúdez, M. P., Teva, I., y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Bermúdez-Jaimes, M. E. (2009). Teorías infantiles de la mente y el lenguaje: ¿un problema de huevo o gallina? *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2, 67-85.
- Bermúdez-Jaimes, M. E., y Sastre-Gómez, L. V. (2010). Falsa creencia y desarrollo semántico del lenguaje en niños de 2 a 4 años. *Universitas Psychologica*, 9(3), 849-861.
- Bernarás, E., Garaigordobil, M., y de las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88.
- Bierce, A. (1999). *Relatos. Diccionario del diablo*. (A. Ibarrola, Trad.). Paris, Francia: Rivages. (Trabajo original publicado en 1911).
- Bird, C. M., Castelli, F., Malik, O., Frith, U., y Husain, M. (2004). The impact of extensive medial frontal lobe damage on "Theory of Mind" and cognition. *Brain*, 127(4), 914-928.
- Blair, J., Sellars, C., Strickland, I., Clark, F., Williams, S., Smith, M., y Jones, L. (1996). Theory of mind in the psychopath. *Journal of Forensic Psychiatry*, 7(1), 15-25.
- Bloom, P., y German, T. P. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, 77, 25-31.
- Bora, E., Eryavuz, A., Kayahan, B., Sungu, G., y Veznedaroglu, B. (2006). Social functioning, theory of mind and neurocognition in outpatients with schizophrenia; mental state decoding may be a better predictor of social functioning than mental state reasoning. *Psychiatry Research*, 145(2), 95-103.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263-269.
- Bosacki, S., y Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8(2), 237-255.
- Bosacki, S. L. (2000). Theory of mind and self-concept in preadolescents: Links with gender and language. *J Educational Psychol*, 92, 709-717.

- 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. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco, EE. UU.: 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(9), 1147-1158.
- Brackett, M. A., y Salovey, P. (2007). La evaluación de la inteligencia emocional con el "Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test" (MSCEIT). En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de la inteligencia emocional* (pp. 70-80). Madrid, España: Pirámide.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to every day behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Brentano, F. (1935). *Psicología desde un punto de vista empírico*. (J. Gaos. Trad.). Hamburgo, Alemania: Felix Meiner. (Trabajo original publicado en 1874).
- Brentano, F. (1960). The distinction between mental and physical phenomena. En R. M. Chisholm (Ed.), *Realism and the background of phenomenology* (pp. 39-61). London, RU: George Allen & Unwin.
- Bretherton, I., y Beehly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Bretherton, I., McNew, S., y Beehly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a "theory of mind". En M. Lamb y L. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition* (pp. 333-373). Hillsdale, NJ, EE. UU.: Erlbaum.
- Broncano, F. (Sin fecha). Metarrepresentación y conocimiento reflexivo en el fiabilismo. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de <http://sites.google.com/site/fbroncanopagina/fiabilismoymetarrepresentacion.pdf>.
- Brothers, L. (1990a). The social brain: A project for integrating primate behavior and neurophysiology in a new domain. *Concepts in Neuroscience*, 1, 27-51.
- Brothers, L. (1990b). The neural basis of primate social communication. *Motivation and Emotion*, 14(2), 81-91.

- Bruner, J. S. (1994). Dos modalidades de pensamiento. En J. S. Bruner (Ed.), *Realidad mental y mundos mentales* (pp. 23-53). Barcelona, España: Gedisa.
- Brunet, E., Sarfati, Y., y Hardy-Baylé, M. C. (2003). Reasoning about physical causality and other's intentions in schizophrenia. *Cognitive Neuropsychiatry*, 8(2), 129-139.
- Brunet, E., Sarfati, Y., Hardy-Bayle, M. C., y Decety, J. (2000). A PET investigation of the attribution of intentions with a nonverbal task. *NeuroImage*, 11(2), 157-166.
- Brunsteins, P. (2008). Algunas reflexiones acerca de la simulación mental y la perspectiva de la primera persona. *Areté Revista de Filosofía*, XX(1), 7-38.
- Burns, J. (2006). La hipótesis del cerebro social en la esquizofrenia. *Revista Oficial de la Asociación Mundial de Psiquiatría (WPA)*, 4(2), 77-81.
- Byrne, R., y Whiten, A. (1988). *Machiavellian Intelligence: Social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes and humans*. Oxford, RU: Oxford University Press.
- Byrne, R., y Whiten, A. (1991). Computation and mindreading in primate tactical deception. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 127-141). Oxford, RU: Basil Blackwell.
- Byrne, R. W., y Whiten, A. (1997). Machiavellian Intelligence. En A. Whiten y R. W. Byrne (Eds.), *Machiavellian Intelligence II: Extensions and evolutions* (pp. 1-23). Cambridge, RU: Cambridge University Pres.
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., y Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 155-166.
- Cabello, E., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cabrera, Y., y López, E. J. (2007). Psicodiagnóstico, una mirada a su historia. *Medisur*, 5(3), 85-91.
- Calero, C. I., Salles, A., Semelman, M., y Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of theory of mind in 6- to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7.
- Camacho, V. (2005). Mentiras, relevancia y teoría de la mente. *Pragmalingüística*, 13, 51-64.
- Camaioni, L. (1992). Mind knowledge in infancy: The emergence of intentional communication. *Early Development and Parenting*, 1(1), 15-22.

- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J., y Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and parenting mediators of physical aggression. *Sex Roles*, 40(9/10), 711-729.
- Carmiol, A. M. (2012). La comprensión temprana de la adquisición del conocimiento: Viejas propuestas, nuevos horizontes. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 225-237.
- Carriedo, N., y García-Madruga, J. A. (2008). Representación y desarrollo cognitivo temprano: El espacio y el número. En J. A. García-Madruga, F. Gutiérrez y N. Carriedo (Eds.), *Psicología evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico* (Vol. I, pp. 363-406). Madrid, España: UNED.
- Carriedo, N., Gutiérrez, F., y García-Madruga, J. A. (2008). El desarrollo de la inteligencia en la infancia: Del pensamiento preoperatorio a las operaciones concretas. En J. A. García-Madruga, F. Gutiérrez y N. Carriedo (Eds.), *Psicología evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico* (Vol. 1, pp. 323-362). Madrid, España: UNED.
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., y Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165-181.
- Castaño, M. (2006). Teoría del conocimiento según Piaget. *Psicoespacios*, 1(1), 34-46.
- Castelli, I., Baglio, F., Blasi, V., Alberoni, M., Falini, A., Liverta-Sempio, O.,... Marchettia, A. (2010). Effects of aging on mindreading ability through the eyes: An fMRI study. *Neuropsychologia*, 48(9), 2586-2594.
- Cermeño, O. (2007). Concepto clásico de inteligencia. *Revista Semestral Humanidades y Educación*, 58-62.
- Chamarro, A., y Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma: Revista de Psicología*, 14, 209-217.
- Chandler, M., Fritz, A., y Hala, S. (1989). Small-scale deceit: Deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds' early theories of mind. *Child Development*, 60, 1263-1277.
- Channon, S., y Crawford, S. (2000). The effects of anterior lesions on performance on a story comprehension test: Left anterior impairment on a theory of mind-type task. *Neuropsychologia*, 38(7), 1006-1017.
- Charlton, R. A., Barrick, T. R., Markus, H. S., y Morris, R. G. (2009). Theory of mind associations with other cognitive functions and brain imaging in normal aging. *Psychology and Aging*, 24(2), 338-348.
- Chaves, L. (2011). La inteligencia social y sus implicaciones en la evolución de la mente. *Revista de Psicología*, 3(1), 73-86.

- Chen, Y. C., Chen, C. C., Decety, J., y Cheng, Y. (2014). Aging is associated with changes in the neural circuits underlying empathy. *Neurobiology of Aging*, 35(4), 827-836.
- Cheney, D. L. y Seyfarth, R. (2002). Cognición social en animales. En *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas* (Vol. I: A-L, pp. 321-323). Madrid, España: Síntesis.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 1-15.
- Churchland, P. M. (1970). The logical character of action-explanations. *Philosophical Review*, 79(2), 214-239.
- Churchland, P. M. (1995). Las actitudes proposicionales y el materialismo eliminativo. En E. Rabossi (Ed.), *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva* (pp. 43-68). Barcelona: Paidós.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., Caputi, P., y Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence. En J. V. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry* (pp. 25-44). Philadelphia, EE. UU.: Psychology Press.
- Ciarrochi, J., Chan, A., y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciampi, L. (2007). Sentimientos, afectos y lógica afectiva. Su lugar en nuestra comprensión del otro y del mundo. *Rev Asoc Esp Neuropsiq*, XXVII(100), 425-443.
- Colom, R., y Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: Recapitulación ante el cambio de milenio. *Psichotema*, 11(3), 453-476.
- Consultora, AYC., y Gamarra, C. (2010). Medición de inteligencia en adolescentes y adultos según la modalidad de aplicación: Tradicional e informatizada. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(2), 99-113.
- Cooper, R. K., y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. (J. A. Bravo, Trad.). London, RU: Orion. (Trabajo original publicado en 1997).
- Cooper, R. K., y Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. (J. Cárdenas, Trad.). New York, NY, EE. UU.: Penguin Putnam. (Trabajo original publicado en 1997).

- Corcoran, R., Mercer, G., y Frith, C. D. (1995). Schizophrenia, symptomatology and social inference: Investigating "theory of mind" in people with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 17(1), 5-13.
- Cosmides, L., y Tooby, J. (2000). Consider the source: The evolution of adaptations for decoupling and metarepresentations. En D. Sperber (Ed.), *Metarepresentations: A multidisciplinary perspective* (pp. 53-115). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Cosmides, L., y Tooby, J. (2002). Orígenes de la especificidad de dominio: La evolución de la organización funcional. En L. A. Hirschfeld y S. A. Gelman (Eds.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (Vol. I, pp. 132-173). Barcelona: Gedisa.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. (J. Ros, Trad.). New York, NY, EE. UU.: Grosset/Putman. (Trabajo original publicado en 1994).
- Danvila, I., y Sastre, M. A. (2010). Inteligencia Emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
- Darwin, C. R. (1967). *El origen de las especies*. (E. Godínez y Esteban y A. Zulueta, Trans.). Londres, RU: John Murray. (Trabajo original publicado en 1859).
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Dawda, D., y Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of Bar-On Emotional Quotient inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- De Brigard, F. (2003). Eliminando el fantasma de la máquina. Del alma al software 1. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(2), 175-192.
- Defagó, C. (2012). Tras los rasgos del lenguaje: Revisión teórica del modelo RR de Karmiloff-Smith. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4(1), 44-55.
- Dennett, D. C. (1978). Beliefs about beliefs. *Behav Brain Sci*, 1, 568-570.

- Dennett, D. C. (1989). Condiciones de la cualidad de la persona. *Cuadernos de Crítica*, 45.
- Dennett, D. C. (2000). *Tipos de mente*. (F. Páez de la Cadena, Trad.). New York, NY, EE.UU.: Basic Books. (Trabajo original publicado en 1996).
- Dennett, D. C. (2002). Postura intencional. En *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas* (Vol. II: M-Z, pp. 958-960). Madrid, España: Síntesis.
- Depape, A. R., Hakin-Larson, J., Voelker, S., Page, S., y Jackson, D. L. (2006). Self-talk and emotional intelligence in university students. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 38(3), 250-260.
- Descartes, R. (2003). *Discurso del método*. (E. Bello, Trad.). Leiden, Países Bajos: Ian Maire. (Trabajo original publicado en 1637).
- Deutsch, F., y Madle, R. A. (1975). Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development*, 18(4), 267-287.
- Díaz Legaspe, J. (2004). *Divisionismo e irracionalidad: Una mente de dominio específico* (en línea). En J. Díaz Legaspe (Ed.), V Jornadas de Investigación en Filosofía, en La Plata. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.82/ev.82.pdf.
- Dolan, M., y Fullam, R. (2004). Theory of mind and mentalizing ability in antisocial personality disorders with and without psychopathy. *Psychol. Med.*, 34(6), 1093-1102.
- Domingo, J. M. (2003). El proyecto modular de Jerry Fodor (o sobre el porvenir de otra ilusión). *Anuario de Psicología*, 34(4), 564-571.
- Doñate, I. (1999). El cerebro. En I. Doñate (Ed.), *Curso de filosofía: Cultura, conocimiento, acción, sociedad* (pp. 85-97). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Doody, G. A., Gotz, M., Johnstone, E. C., Frith, C. D., y Cunningham Owens, D. G. (1998). Theory of mind and psychosis. *Psychological Medicine*, 28(2), 397-405.
- Duero, D. G. (2007). El rol de las actitudes en la atribución de estados mentales: Análisis crítico de la Teoría Representacional de la Mente de Josef Perner. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25).
- Duero, D. G. (2010). Reconocimiento y adscripción de creencias en el niño. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2, 1-13.

- Dumontheil, I., Apperly, I. A., y Blakemore, S. J. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science*, 13(2), 331-338.
- Dunn, J. (1991). Young children's understanding of other people: Evidence from observations within the family. En D. Frye y C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind: Mental states and social understanding* (pp. 97-114). Hillsdale, NJ, EE. UU.: Erlbaum.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition and Emotion*, 9(2-3), 187-201.
- Dunn, J., y Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, Ch., Tesla, C., y Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352-1366.
- Dunsworth, H. M., Warrenner, A. G., Deacon, T., Ellison, P. T., y Pontzer, H. (2012). Metabolic hypothesis for human altricity. *PANS*, 109(38), 15212-15216.
- Duño, R., Pousa, E., Miguélez, M., Ruiz, A., Langohr, K., y Tobeña, A. (2008). Ajuste premórbido pobre vinculado al deterioro en habilidades de teoría de la mente: Estudio en pacientes esquizofrénicos estabilizados. *Rev Neural*, 47(5), 242-246.
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Eustache, F., y Desgranges, B. (2011). Age effects on different components of theory of mind. *Consciousness and Cognition*, 20, 627-642.
- Edelman, G. M. (1987). *Neural Darwinism: The theory of neuronal group selection*. New York, EE. UU.: Basic Books.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization. En R. J. Davidson y A. Harrington (Eds.), *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature* (pp. 131-161). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Eisenberg, N., y Miller, A. P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.

- Eisenberg, N., y Strayer, J. (1992). La empatía considerada en el contexto. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 425-434). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3/4), 169-200.
- Ekman, P., y Friesen, W. (1969). The repertoire of non-verbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiótica*, 1, 49-98.
- Ekman, P., y Friesen, W. (1978). *Facial action coding system*. Palo Alto, CA, EE. UU.: Consulting Psychologists Press.
- Elbert, T., y Rockstroh, B. (1996). Una huella en el córtex de los violinistas. *Mundo Científico*, 172, 880-883.
- Enesco, I., y Delval, J. (2006). Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 249-267.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport, RU: Praeger.
- Epstein, S. (2001). *CTI. Inventario de pensamiento constructivo. Una medida de la Inteligencia Emocional*. Madrid, España: TEA.
- Eslinger, P. J. (1998). Neurological and neuropsychological bases of empathy. *European Neurology*, 39(4), 193-199.
- Esteban, M., Sidera, F., y Serrano, J. (2008). Aprendizaje y desarrollo de la teoría de la mente en la edad preescolar: Algunas consideraciones teóricas y educativas. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 4, 1-23.
- Extremera, N. (2003). *El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga, España.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2001a). *El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997). Implicaciones educativas para padres y profesores*. III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI (pp. 132-145), Granada, España.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2001b). *¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor de rendimiento académico en estudiantes?* III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI (pp. 146-157), Granada, España.

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002a). *Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto, Canadá: MHS.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002b). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002c). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: Violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La Inteligencia Emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004c). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-16.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el TMMS-24. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). La influencia de la inteligencia emocional en la calidad de las relaciones interpersonales y la empatía de los estudiantes universitarios malagueños. En F. J. González García (Ed.), *Innovación educativa y calidad de la docencia universitaria: Proyectos de innovación educativa para la mejora de la práctica docente, año 2002*, (pp. 207-227). Málaga, España: Universidad de Málaga (UMA), Servicio de Publicaciones.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18(Supl.), 42-48.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández, A. (2005). Derecho y evolución: La naturaleza humana y la función adaptativo del comportamiento normativo. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 11(1), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1, 255-259.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 139-153.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de la inteligencia emocional* (pp. 173-187). Madrid, España: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of Trait Meta-Mood research. En A. M. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research* (Vol. 55, pp. 17-45). New York, NY, EE. UU.: Nova Science Publishers.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., y Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 5-13.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 77-89.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale 1, 2. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Orozco, F. (1999). La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo. *Toko-Ginecología Práctica*, 59, 1-5.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., y Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 1-15.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Ferrater, M. (1994). Ontología. En J. Ferrater (Ed.), *Diccionario de filosofía*, (Vol. III: K-P, pp. 2622-2628). Barcelona, España: Ariel.
- Fischer, A. (1999). Evolución, biología y mercado: Un nuevo paradigma para las ciencias sociales y la ética en el siglo XXI. *Estudios Públicos*, 73, 115-148.
- Fischer, H., Nyberg, L., y Bäckman, L. (2010). Age-related differences in brain regions supporting successful encoding of emotional faces. *Cortex*, 46(4), 490-497.
- Flavell, J. H. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York, EE. UU.: John Wiley.
- Flavell, J. H. (1992). Perspectives on perspective taking. En H. Beilin y P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (pp. 107-139). Hillsdale, NJ, EE.UU.: Erlbaum.
- Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., y Flavell, E. R. (1981). Young children's knowledge about visual perception. Further evidence for the Level1 - Level2 distinction. *Developmental Psychology*, 15, 95-120.
- Flynn, E. (2006). A microgenetic investigation of stability and continuity in theory of mind development. *Developmental Psychology*, 24(3), 631-654.
- Flynn, E., O'Malley, C., y Wood, D. (2004). A longitudinal, microgenetic study of the emergence of false belief understanding and inhibition skills. *Developmental Science*, 7(1), 103-115.

- Fodor, J. A. (1985). *El lenguaje del pensamiento*. (J. Fernández Sulaica, Trad.). New York, NY, EE. UU.: Harper and Row. (Trabajo original publicado en 1975).
- Fodor, J. A. (1986). *La modularidad de la mente: Un ensayo sobre la psicología de las facultades*. (J. M. Igoa, Trad.). Cambridge, MA, EE. UU.: MIT Press. (Trabajo original publicado en 1983).
- Fodor, J. A. (1992). A theory of child's theory of mind. *Cognition*, 44(3), 283-296.
- Fodor, J. A. (1995). Las actitudes proposicionales. En E. Rabossi (Ed.), *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva* (pp. 173-203). Barcelona, España: Paidós.
- Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: Una nueva teoría. *Revista de Psicoanálisis*, 3, 89-111.
- Fonagy, P., y Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., y Target, M. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York, NY, EE.UU.: Other Press.
- Foschi, R., y Cicciola, E. (2006). Politics and naturalism in the 20th century psychology of Alfred Binet. *History of Psychology*, 9(4), 267-289.
- Frith, C. D. (1995). *La esquizofrenia: Un enfoque neuropsicológico cognitivo*. (A. M. Rubio, Trad.). Hove, RU: Lawrence Erlbaum. (Trabajo original publicado en 1992).
- Frith, C. D., y Corcoran, R. (1996). Exploring "theory of mind" in people with schizophrenia. *Psychological Medicine*, 26(3), 521-530.
- Frith, U., Morton, J., y Leslie, A. M. (1991). The cognitive basis of a biological disorder: Autism. *Trends in Neuroscience*, 14, 433-438.
- Gabel, R. (2005). *Inteligencia emocional: Perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Serie: Documentos de trabajo, núm. 16. Lima, Perú: Universidad ESAN. Recuperado de <http://www.esan.edu.pe/paginas/pdf/Inteligencia%20Emoc%20%202.pdf>.
- Galende, N., Sánchez de Miguel, M., y Arranz, E. (2012). Nuevas perspectivas en torno a la teoría de la mente: Aplicación práctica en el ámbito familiar y escolar. *Educación XXI*, 15, 293-314.

- Gallagher, H. L., Happé, F., Brunswick, N., Fletcher, P. C., Frith, U., y Frith, C. D. (2000). Reading the mind in cartoons and stories: An fMRI study of "theory of mind" in verbal and no verbal tasks. *Neuropsychologia*, 38(1), 11-21.
- Gallardo-Paúls, B. (2008). Las huellas lingüísticas de la teoría de la mente: Intersubjetividad y enunciación en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev Neurol*, 46(Supl 1), 29-35.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- García Cuerva, A., Sabe, L., Kuzis, G., Tiberti, C., Dorrego, F., y Starkstein, S. E. (2001). Theory of mind and pragmatic abilities in dementia. *Neuropsychiatry, Neuropsychology and Behavioral Neurology*, 14(3), 153-158.
- García García, E. (2007). Teoría de la mente y ciencias cognitivas. En E. García García y cols. (Eds.), *Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano* (pp. 17-54). Madrid, España: Universidad Comillas.
- García, E., y Carpintero, H. (2000). La modularidad de la mente: Aproximación multidisciplinar. *Rev. de Psicol. Gral. y Aplic.*, 53(4), 609-631.
- García, E., González, J., y Maestú, F. (2011). Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y Estrés*, 17(2-3), 265-279.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- García-Vega, L., y García-Vega Redondo, L. (2003). Reconstrucción histórica y categorías fundamentales de un nuevo paradigma. La inteligencia emocional. *Univ. Psychol.*, 2(2), 137-144.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Inteligencia Emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencia múltiples: La teoría en la práctica*. (M. T. Melero, Trad.). New York, NY, EE. UU.: Basic Books. (Trabajo original publicado en 1993).
- Gaviria, E. (2004). Inteligencia y aprendizaje social en primates. En R. Pellón y A. Ruidobro (Eds.), *Inteligencia y aprendizaje* (pp. 409-439). Barcelona, España: Ariel.
- George, D., y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + step by step: A simple guide and reference*. Belmont, CA, EEUU: Wadsworth Publishing Company.

- German, T. P., y Hehman, J. A. (2006). Representational and executive selection resources in "theory of mind": Evidence from compromised belief-desire reasoning in old age. *Cognition*, 101, 129-159.
- Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *Time Magazine*, 146(14), 68-75.
- Gilar, R., Miñano, P., y Castejón, J. L. (2008). Inteligencia emocional y empatía: Su influencia en la competencia social en educación secundaria obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 21-32.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psichotema*, 18, 118-123.
- Gohm, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: Individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 594-607.
- Goldenberg, I., Matheson, K., y Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33-45.
- Goldman, A. I. (1992). In defense of the simulation theory. *Mind and Language*, 7, 104-119.
- Goldman, A. I. (1993). *Philosophical applications of Cognitive Science*. Boulder, Colorado, EE.UU.: Westview.
- Goldman, A. I. (2000). The mentalizing folk. En D. Sperber (Ed.), *Metarepresentations* (pp. 171-196). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Goldman, A. I. (2006). *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*. New York, EE, UU.: Oxford University Press.
- Goleman, D. (2002). *La práctica de la inteligencia emocional*. (F. Mora y D. González, Trans.). New York, NY, EE. UU.: Bantam. (Trabajo original publicado en 1998).
- Goleman, D. (2004). ¿Qué hace a un líder? *Harvard Business Review America Latina*, , 1-10.
- Goleman, D. (2005). Una teoría del rendimiento basada en la inteligencia emocional. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones* (pp. 63-84). Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional*. (D. González y F. Mora, Trans.). New York, NY, EE.UU.: Bantam (Trabajo original publicado en 1995).

- Gómez, J. C., y Núñez, M. (1998). La mente social y la mente física: Desarrollo y dominios de conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, (84), 5-32.
- Gómez, M., Arango, E., Molina, D., y Barceló, E. (2010). Características de la teoría en el trastorno disocial de la conducta. *Psicología desde El Caribe*, 26, 103-118.
- Gomila, A. (1995). Evolución y lenguaje. En F. Broncano (Ed.), *La mente humana* (pp. 273-299). Madrid, España: Trotta.
- González Julián, J. (2010). Estudio preliminar sobre teoría de la mente en adultos con síndrome de down. *Síndrome de Down: Vida Adulta*, 4, 1-7.
- Gopnik, A. (1996). The scientist as child. *Philosophy of Science*, 63(4), 485-514.
- Gopnik, A. (2002). Teoría de la mente. En *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas* (vol. II: M-Z, pp. 1285-1288). Madrid, España: Síntesis.
- Gopnik, A., y Meltzoff, A. N. (1999). *Palabras, pensamientos, teorías*. (M. Sotillo, Trad.). Cambridge, MA, EE.UU.: Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1997).
- Gopnik, A., y Wellman, H. M. (2002). La teoría de la teoría. En L. A. Hirschfeld y S. A. Gelman (Eds.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Vol II. Teorías infantiles, estudios interculturales y consecuencias educativas* (pp. 13-63). (A. Ruiz, Trad.). New York, NY, EE. UU.: Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1994).
- Gordon, R. M. (1986). Folk psychology as simulation. *Mind and Language*, 1, 158-171.
- Gordon, R. M. (1995a). Simulation without introspection or inference from me to you. En M. Davis, y T. Stone (Eds.), *Mental simulation* (pp. 53-67). Oxford, RU: Blackwell.
- Gordon, R. M. (1995b). The simulation theory: Objections and misconceptions. En M. Davis, y T. Stone (Eds.), *Folk psychology. The theory of mind debate* (pp. 100-122). Oxford, RU: Blackwell.
- Gordon, R. M. (1996). "Radical" simulationism. En P. Carruthers y P. Smith (Ed.), *Theories of theories of mind* (pp. 11-21). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Gordon, R. M. (2002). Simulación versus teoría de la mente. En *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas* (vol. II: M-Z, pp. 1184-1186).

- Gordon, R. M. (2009). *Folk psychology as mental simulation*. En E. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <http://plato.stanford.edu/entries/folkpsych-simulation/>
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., y Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293, 2105-2108.
- Gregory, C., Lough, S., Stone, V. E., Erzinclioglu, S., Martin, L., Baron-Cohen, S., y Hodges, J. R. (2002). Theory of mind in frontotemporal dementia and Alzheimer's disease: Theoretical and practical implications. *Brain*, 125(4), 752-764.
- Greig, T. C., Bryson, G. J., y Bell, M. D. (2004). Theory of mind performance in schizophrenia: Diagnostic, symptom, and neuropsychological correlates. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 192(1), 12-18.
- Grewal, D. D., Brackett, M., y Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. En D. K. Snyder, J. A. Simpson y J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families* (pp. 37-55). Washington, DC, EE. UU.: American Psychological Association.
- Grewal, D., y Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.
- Guerreiro, A. (2010). *Psicología Cognitiva y Actividad Mentalista*. III Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales "Reflexiones sobre el Bicentenario" en Argentina. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Argentina.
- Guil, R., y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: Desarrollo de competencias socioemocionales. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de la inteligencia emocional* (pp. 189-215). Madrid, España: Pirámide.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M., y Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22).
- Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. (N. Cortada, Trad.). New York, NY, EE. UU.: McGraw-Hill. (Trabajo original publicado en 1967).
- Guinea, A., Tirapu-Ustároz, J., y Pollán, M. (2007). Teoría de la mente en la esquizofrenia. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(148), 251-272.

- Gutiérrez, F. (2004). La explicación psico-genética del conocimiento: La teoría piagetiana. En F. Gutiérrez (Ed.), *Teorías del desarrollo cognitivo* (pp. 63-86). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Gutiérrez, F., y Pardo, P. (2008). El desarrollo de la "teoría de la mente". En J. A. García-Madruga, F. Gutiérrez y N. Carriedo (Eds.), *Psicología evolutiva II: Desarrollo cognitivo y lingüístico* (Vol. II, pp. 61-91). Madrid, España: UNED.
- Haines, M. E., Norris, M. P., y Kashy, D. A. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37(5), 519-526.
- Hala, S. M., Chandler, M. J., y Fritz, A. S. (1991). Fledgling theories of mind: Deception as a maker of three year-olds' understanding of false belief. *Child Development*, 62, 83-97.
- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.
- Happé, F. G. E., y Frith, U. (1995). Theory of mind in autism. En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 177-197). New York, NY, EEUU: Plenum Press.
- Happé, F. G. E., Brownell, H., y Winner, E. (1999). Acquired "theory of mind" impairments following stroke. *Cognition*, 70(3), 211-240.
- Happé, F. G. E., Winner, E., y Brownell, H. (1998). The getting of wisdom: Theory of mind in old age. *Developmental Psychology*, 34, 358-362.
- Harris, P. L. (1991). The work of the imagination. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 238-304). Oxford, RU: Basil Blackwell.
- Harris, P. L. (1992a). *Los niños y las emociones: El desarrollo de la comprensión psicológica*. (C. González y E. León, Trans.). Oxford, RU: Basil Blackwell. (Trabajo original publicado en 1989).
- Harris, P. L. (1992b). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 7, 120-144.
- Harris, P., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., y Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- Harrod, N. R., y Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.

- Havet-Thomassin, V., Allain, V., Etcharry-Bouyx, F., y Le Gall, D. (2006). What about theory of mind after severe brain injury? *Brain Injury*, 20(1), 83-91.
- Head, C. (2002). *Revealing moods: A diary study of everyday events, personality, and mood*. Tesis doctoral no publicada. Yale University, New Haven, EE. UU.
- Hernández Mercado, C. (2008). Reseña de "Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading" de Alvin I. Goldman. *Signos Filosóficos*, 10(19), 215-221.
- Herrnstein, R. J., y Murray, C. A. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York, NY, EE. UU.: Free Press.
- Higuita, J. D., y Gómez, G.D. (2010). Metarrepresentación e interacción educativa. *Pensando Psicología*, 6(10), 125-131.
- Hobbes, T. (2002). *Leviatán o la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil*. (C. Mellizo, Trad.). London, RU: Andrew Crooke. (Trabajo original publicado en 1651).
- Hobson, R. P. (1991). Against the theory of "theory of mind". *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 33-51.
- Hobson, R. P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. (Á. Rivière, Trad.). Hove, RU: Lawrence Erlbaum. (Trabajo original publicado en 1993).
- Hobson, R. P. (2005). Acerca de ser "movido" en el pensamiento y en el sentimiento: Una propuesta sobre el autismo. En J. Martos, P. M. González, M. Llorente y C. Nieto (Eds.), *Nuevos desarrollos en autismo: El futuro es hoy* (pp. 171-189). Madrid, España: APNA.
- Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., y Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Hühnell, I., Fölster, M., Werheid, K., y Hess, U. (2014). Empathic reactions of younger and older adults: No age related decline in affective responding. *Journal of Experimental Social Psychology*, 50, 136-143.
- Humphrey, N. K. (1976). The social function of intellect. En P. P. G. Bateson y R. A. Hinde (Eds.), *Growing points in ethology* (pp. 303-317). Oxford, RU: Basic Blackwell.

- Humphrey, N. K. (1993). *La mirada interior*. (M. V. Laa, Trad.). Londres, RU: Faber and Faber. (Trabajo original publicado en 1986).
- Hunt, E. (1995). The role of intelligence in modern society. *American Scientist*, 83, 356-368.
- Ibáñez, A. (2007). El núcleo neurodinámico de la consciencia y el darwinismo neuronal. *Rev Neurol*, 45(9), 547-555.
- Janssen, I., Krabbendam, L., Jolles, J., y van Os, J. (2003). Alterations in theory of mind in patients with schizophrenia and nonpsychotic relatives. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 108, 110-117.
- Jiménez, M. I., y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo personal en estudiantes universitarios: Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Jiménez, M. I., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 66-79.
- Jiménez, M. I., y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 75-98.
- Johnson, C. N. (1989). Theory of mind and the structure of conscious experience. En J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 47-63). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. (J. C. Gómez y M. Núñez, Trans.) Cambridge, MA, EE. UU.: Bradford Books. (Trabajo original publicado en 1992).
- Karmiloff-Smith, A. (2002). Modularidad de la mente. En *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas* (Vol. II: M-Z, pp. 851-854). Madrid, España: Síntesis.
- Kaufman, A. S., y Kaufman, N. L. (1997). *K-ABC. Batería de evaluación de Kaufman para niños*. Madrid, España: TEA.
- Kay, S. R., Fiszbein, A., y Opler, L. A. (1987). The positive and negative syndrome scale (PANSS) for schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 13(2), 261-276.

- Keightley, M. L., Winocur, G., Burianova, H., Hongwanishkul, D., y Grady, C. L. (2006). Age effects on social cognition: Faces tell a different story. *Psychology and Aging*, 21(3), 558-572.
- Kerr, N., Dunbar, R. I., y Bentall, R. P. (2003). Theory of mind deficits in bipolar affective disorder. *Journal of Affective Disorders*, 73(3), 253-259.
- Köhler, W. (1989). *Experimentos sobre la inteligencia de los chimpancés: Con un apéndice sobre la psicología del chimpancé*. (J. C. Gómez, Trad.). New York, NY, EE. UU: Harcourt Brace. (Trabajo original publicado en 1925).
- Laborde, D. (2009). Teorías de la teoría de la mente. Una aproximación al objeto a partir del debate epistemológico. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 6(1), 109-115.
- Langdon, R., Michie, P. T., Ward, P. B., McConaghy, N., Catts, S. V., y Coltheart, M. (1997). Defective self and/or other mentalising in schizophrenia: A cognitive neuropsychological approach. *Cognitive Neuropsychiatry*, 2, 167-193.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 115-126.
- Latorre, J. M. (2006). La inteligencia desde el punto de vista de la psicología. En A. Fernández-Caballero y S. M. Tomé (Eds.), *50 años de inteligencia artificial* (pp. 131-154). Albacete, España: Universidad de Castilla-La Mancha. Departamento de Sistemas Informáticos.
- Lawton, M. P., Kleban, M. H., Rajagopal, D., y Dean, J. (1992). Dimensions of affective experience in three age groups. *Psychology and Aging*, 7(2), 171-184.
- Lecannelier, F. (2002). *Evolución y desarrollo del self*. Recuperado del sitio Web del Instituto de Terapia Cognitiva http://www.inteco.cl/articulos/012/texto_esp.htm
- Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la teoría de la mente (ToM) a la psicopatología del desarrollo. *Terapia Psicológica*, 22(1), 61-67.
- LeDoux, J. E. (1995). Emotion: Clues from the brain. *Annual Review of Psychology*, 46(1), 209-227.
- LeDoux, J. E. (1999). *El cerebro emocional*. (M. Abdala, Trad.). New York, NY, EE. UU.: Simon and Schuster. (Trabajo original publicado en 1996).
- Leitman, D. I., Ziwich, R., Pasternak, R., y Javitt, D. C. (2006). Theory of mind (ToM) and counterfactuality deficits in schizophrenia: Misperception or misinterpretation? *Psychological Medicine*, 36(8), 1075-1083.

- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Leslie, A. M. (1989). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. En J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 19-46). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM. *Cognition*, 50, 211-238.
- Leslie, A. M. (2000). Theory of mind. En A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 8, pp. 60-61). Washington, EE. UU.: American Psychological Association.
- Leslie, A. M. (2002). ToMM, ToBy y Agencia: Arquitectura básica y especificidad de dominio. En L. A. Hirschfeld y S. A. Gelman (Eds.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (Vol. I, pp. 177-216). Barcelona, España: Gedisa.
- Leslie, A. M., y Frith, U. (1988). Austistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 315-324.
- Leslie, A. M., y Roth, D. (1993). What autism teaches us about metarepresentation. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 83-111). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Leslie, A. M., y Thaiss, L. (1992). Domain specificity in conceptual development: Neuropsychological evidence from autism. *Cognition*, 43, 225-251.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15(6), 196-203.
- Lewis, M., Stanger, C., y Sullivan, M. W. (1989). Deception in 3 year olds. *Developmental Psychology*, 25, 439-443.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(2), 281.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., y Liau, M. T. L. (2003). The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Liddle, P. F. (1987). The symptoms of chronic schizophrenia. A re-examination of the positive-negative dichotomy. *British Journal of Psychiatry*, 151(2), 145-151.

- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., y Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 29-41.
- Lindenmayer, J. P., Grochowski, S., y Hyman, R. B. (1995). Five factor model of schizophrenia: Replication across samples. *Schizophrenia Research*, 14(3), 229-234.
- Liverta-Sempio, O., y Marchetti, A. (1997). Cognitive development and theories of mind: Towards a contextual approach. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 3-21.
- Lopes, P. N., y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social emotional and practical skills. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang y H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 76-93). New York, NY, EE. UU.: Teachers College Press.
- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- López Cerezo, J. A. (1989). El caso contra la psicología popular. *Cognitiva*, 2(3), 227-242.
- López, F., Sánchez, E., y Jiménez, F. (1988). Egocentrismo espacial: Concepto y procesos implicados. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 97-122.
- López, J. M., y Rejón, C. (2005). Origen y destino de la teoría de la mente: Su afectación en trastornos distintos del espectro autista. *Psic Biol*, 12(5), 206-213.
- López-Pérez, B., y Fernández-Pinto, I. (2010). Diferencias de edad en empatía: Desde la adolescencia hasta la tercera edad. *Ansiedad y Estrés*, 16(2), 139-150.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., y Abad, F. J. (2008). *TECA. Test de empatía cognitiva y afectiva*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., y Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 501-522.
- Lorenzo, M. (2012). Acercamiento metodológico a la opinión de profesionales de la Psicología sobre Inteligencia Emocional. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2(2), 28-34.

- Lough, S., y Hodges, J. R. (2002). Measuring and modifying abnormal social cognition in frontal variant frontotemporal dementia. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(2), 639-646.
- Loza, G. D. (2012). *La validez epistemológica del término teoría en los principales estudios actuales del cambio conceptual*. Tesis de Maestría sin publicar. FLACSO. Sede Académica Argentina, Universidad Autónoma de Madrid, Buenos Aires.
- Lozano, A. M., y Etzebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 109-129.
- Lundquist, D., Flykt, A., y Öhman, A. (1998). *The Karolinska Directed Emotional Faces - KDEF*. Stockholm, Suecia: Karolinska Institutet, Department of Clinical Neuroscience, Psychology Section.
- Macpherson, S. E., Phillips, L. H., y Della Sala, S. (2002). Age, executive function, and social decision making: A dorsolateral prefrontal theory of cognitive aging. *Psychology and Aging*, 17(4), 598-609.
- Malle, B., Moses, L. J., y Baldwin, D. A. (2001). *Intentions and intentionality. Foundations of social cognition*. Londres, RU: MIT Press.
- Manes, F. (2012). ¿Qué nos hizo tan diferentes de otros animales? *Clarín*. Recuperado de <http://www.clarin.com>.
- Marina, J. A. (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona, España: Anagrama.
- Marjoran, D., Gardner, C., Burns, J., Miller, P., Lawrie, S. M., y Johnstone, E. C. (2005). Symptomatology and social inference: A theory of mind study of schizophrenia and psychotic affective disorder. *Cognitive Neuropsychiatry*, 10(5), 347-359.
- Martí, E. (1997). *Construir una mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Märtin, D., y Boeck, K. (2002). *EQ - Qué es inteligencia emocional: Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida*. (A. Tortajada, Trad.). Munich, Alemania: Heyne. (Trabajo original publicado en 1996).
- Martín, M. J., Gómez-Becerra, I., Chávez-Brown, M., y Greer, D. (2006). Toma de perspectiva y Teoría de la Mente: Aspectos conceptuales y empíricos. Una propuesta complementaria y pragmática. *Salud Mental*, 29(6), 5-14.
- Martín, M. L., Harillo, D. A., y Mora, J. A. (2008). Relaciones entre inteligencia emocional y ajuste psicológico en una muestra de alumnos de enseñanza secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 14(1), 31-41.

- Martínez, M. (2010). *De la intersubjetividad primaria a la secundaria: Qué percibe el bebé cuando mira al adulto*. Tesis de maestría sin publicar. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Martínez, V., y Aparicio, P. (1999). Inteligencia emocional y eficiencia. *Capital Humano*, 118.
- Masangkay, Z. S., McCluskey, K. A., McIntyre, C. W., Sims-Knight, J., Vaughn, B. E., y Flavell, J. H. (1974). The early development of inferences about the visual percepts of others. *Child Development*, 45, 357-366.
- Matsumoto, D., y Ekman, P. (1988). *Japanese and Caucasian facial expressions of emotion and neutral faces*. San Francisco, CA, EE. UU.: Department of Psychology, San Francisco State University.
- Matute, W. I. G. (2011). El síndrome de Tourette. *Synapsis*, 3(2), 11-13.
- Mayer, J. D. (1999). Emotional intelligence: Popular or scientific psychology. *APA Monitor*, 30(8), 50.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY, EE. UU.: Basic Books.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de la inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid, España: Pirámide.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability testing. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace* (pp. 320-342). San Francisco, CA, EE. UU.: Jossey-Bass.
- 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(3-4), 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (1997). *Multifactor Emotional Intelligence Scale, Student Version*. Durham, NH, EE. UU.: Authors.

- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (1999). *MSCEIT item booklet (research version 1.1)*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92-117). San Francisco, EE. UU.: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000b). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, RU: Cambridge University Press. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000ModelsSternberg.pdf
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Ontario, Canadá: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion*, 3(1), 95-105.
- Maylor, E. A., Moulson, J. M., Muncer, A., y Taylor, L. A. (2002). Does performance in theory of mind tasks decline in old age? *British Journal of Psychology*, 93, 465-485.
- Mazza, M., Costagliola, C., Di Michele, V., Magliani, V., Pollice, R., Ricci, A.,... Galzio, R. J. (2007). Deficit of social cognition in subjects with surgically treated frontal lobe lesions and in subjects affected by schizophrenia. *European Archives of Psychiatry Clinical Neuroscience*, 257(1), 12-22.
- Mazza, M., De Risio, A., Surian, L., Roncone, R., y Casacchia, M. (2001). Selective impairments of theory of mind in people with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 47(2), 299-308.
- Medina, N. (2010). Realidad mental en la ciencia cognitiva. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 209-220.
- Mehrabian, A., y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.

- Meins, E., Fernyhough, Ch., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., y Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73(6), 1715-1726.
- Meltzoff, A. N. (2007). The "like me" framework for recognizing and becoming an intentional agent. *Acta Psychologica*, 124(1), 26-43.
- Meltzoff, A., y Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen (Eds.), *Understanding others minds: Perspectives from autism* (pp. 335-366). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Mercadillo, R. E., Díaz, J. L., y Barrios, F. A. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud Mental*, 30(3), 1-11.
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de La Bahía de Cádiz*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Cádiz, España.
- Mestre, J. M., y Guil, R. (2003). Inteligencia emocional. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y motivación: La adaptación humana* (Vol. I, pp. 397-426). Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Mestre, J. M., y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 413-425.
- Mestre, J. M., Comunian, A. L., y Comunian, M. L. (2007). Inteligencia emocional: Una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de la inteligencia emocional* (pp. 47-68). Madrid, España: Pirámide.
- Mestre, J. M., Guil, M. R., Brackett, M., y Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional: Definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En F. Palmero, F. Martínez y J. A. Huertas (Eds.), *Motivación y emoción* (pp. 407-438). Madrid: España: McGraw-Hill.
- Mestre, J. M., Guil, M. R., Carreras, M. R., y Braza, P. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: El caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(4), 1-28.

- Mestre, J. M., Guil, R., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(16).
- Mestre, J. M., Guil, R., y Lim, N. (2004). Inteligencia emocional, ¿a qué pueden deberse las diferencias respecto a la variable género? En E. Barberá, L. Mayor, M. Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela y C. Gómez (Eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: De la teoría a la práctica* (pp. 313-324). Valencia, España: Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT).
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, V., Frías, M. D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psichotema*, 16(2), 255-260.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Frías, M. D., y Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Ed.), *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181-190). Barcelona, España: Ariel.
- Milligan, K., Astington, J. W., y Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 77, 622-646.
- Miranda, M. J. (2001). La psicología de la inteligencia humana: ¿De dónde venimos, en dónde estamos, y a dónde vamos? *Rev. de Psicol. Gral. y Aplic.*, 54(4), 567-576.
- Mitchell, R. W. (1986). A framework for discussing deception. En R. W. Mitchell y N. S. Thompson (Eds.), *Deception: Perspectives on human and no human deceit* (pp. 3-40). Albany, NY, EE. UU.: State University of New York Press.
- Mithen, S. (2001). Palaeoanthropological perspectives on the theory of mind. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (pp. 488-502). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Miville, M. L., Carlozzi, A. F., Gushue, G. V., Schara, S. L., y Ueda, M. (2006). Mental health counselor qualities for a diverse clientele: Linking empathy, universal-diverse orientation, and emotional intelligence. *Journal of Mental Health Counseling*, 28(2), 151-165.
- Molero, C., Saiz, E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.

- Mondragón-Ceballos, R. (2002). La inteligencia maquiavélica de los primates y la evolución del cerebro social. *Salud Mental*, 25(5), 29-39.
- Monserrat, J. (2006). Gerald M. Edelman y su antropología neurológica: Presentación y discusión de su teoría de la mente. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 62(234), 441-470.
- Montgomery, M. E. (1997). Wittgenstein's private language argument and children's understanding of mind. *Developmental Review*, 17, 291-320.
- Moore, C. (2006). *The development of commonsense psychology*. Londres, RU: Lawrence Erlbaum.
- Moran, J. M. (2013). Lifespan development: The effects of typical aging on theory of mind. *Behavioural Brain Research*, 237, 32-40.
- Morton, A. (1980). *Frames of mind: Constrains on the common-sense conception of the mental*. Oxford, RU: Oxford University Press.
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: Desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos Educativos*, 4, 53-77.
- Mundó, J. (2006). Filosofía, ciencia social y cognición humana: De la *folk psychology* a la psicología evolucionaria. *Papers*, 80, 257-281.
- Muñoz Gutiérrez, C. (2002). Psicología Científica o Psicología Popular: Un modelo narrativo de la mente. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, (24), 1-13.
- Navarro, B., Latorre, J. M., y Ros, L. (2009). Inteligencia emocional autoinformada en la vejez, un estudio comparativo con el TMMS-24. En P. Fernández-Berrocal (Ed.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 331-335). Fundación Marcelino Botín.
- Neville, H., y Babelier, D. (1996). Aumento de las áreas visuales en los sordos. *Mundo Científico*, 172, 854-857.
- Newton, P., Reddy, V., y Bull, R. (2000). Children's everyday deception and performance everyday deception and performance on false-belief tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 297-317.
- Núñez, M., y Rivière, A. (1994). Engaño, intenciones y creencias en el desarrollo y evolución de una psicología natural. *Estudios de Psicología*, 52, 83-128.
- O'Neill, D. K. (1996). Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. *Child Development*, 67, 659-677.

- Obiols, J., y Pousa, E. (2005). La teoría de la mente como módulo cerebral evolutivo. En J. Sanjuán y C. J. Cela Conde (Eds.), *La profecía de Darwin. Del origen de la mente a la psicopatología* (pp. 105-119). Barcelona, España: Ars Médica.
- Onishi, K. H., y Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255-258.
- Ortega, H., Cacho, R., López-Goñi, J. J., y Tirapu-Ustárroz, J. (2014). Empatía y juicios morales en población anciana. *Revista de Neurología*, 59(3), 97-105.
- Ortiz de Zárate, A. (2001). Conciencia y metarrepresentación. *Revista de Historia de la Psicología*, 22(3-4), 439-446.
- Padilla-Mora, M. (2007). La teoría de la mente según el simulacionismo científico. *Actualidades en Psicología*, 21, 39-58.
- Palmer, B., Donaldson, C., y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091-1100.
- Pardini, M., y Nichelli, P. F. (2009). Age-related decline in mentalizing skills across adult life span. *Experimental Aging Research*, 35, 98-106.
- Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., Wood, L. M., Eastabrook, J. M., y Robyn, N. T. (2005). Stability and change in emotional intelligence: Exploring the transition to young adulthood. *Journal of Individual Differences*, 26 (2), 100-106.
- Pascal, B. (2004). *Pensamientos*. (X. Zubiri, Trad.). París, Francia: Garnier. (Trabajo original publicado en 1670).
- Pascual, B., Aguado, G., y Sotillo, M. (2006). Aproximación a las diferentes teorías sobre la "teoría de la mente". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(3), 154-165.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47(01), 203.
- Pena, M., Extremera, N., y Rey, L. (2011). El papel de la Inteligencia Emocional Percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 69-79.
- Peña, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, (84), 23-38.
- Pérez Pereira, M. (1995). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid, España: Alianza.

- Pérez, N., y Castejón, J. L. (2005). *Diferencias en inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Análisis en función de la titulación y el género*. Actas VIII Congreso Galaico Portugués de Psicopedagogía. Recuperado de <http://www.educación.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/165.Pdf>.
- Pérez, N., y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 121-131.
- Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxeberria, J., Montes, M. P., y Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psichotema*, 15(2), 267-272.
- Pérez-González, J. C. (2001). *Inteligencia emocional: Cognición y emoción*. En J. C. Pérez-González (Ed.), Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI, Granada, España.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. (M. A. Galmarina, Trad.). Cambridge, MA. EE. UU.: MIT Press. (Trabajo original publicado en 1991).
- Perner, J. (2005). Theory of mind in 2005: Old friends and old problems. Still a case for conceptual development. *Hellenic Journal of Psychology*, 2, 80-92.
- Perner, J., y Ruffman, T. (2005). Infants' insight into the mind: How deep? *Science*, 308, 214-216.
- Perner, J., y Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that ..." attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., y Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief and communication. *Child Development*, 60, 689-700.
- Perner, J., Leekam, S. R., y Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137.
- Perner, J., Leekam, S. R., y Wimmer, H. (1997). Las dificultades de comprensión de la creencia false en niños de tres años. En E. Martí (Ed.), *Construir una mente* (pp. 179-205). Barcelona, España: Paidós.
- Perner, J., Ruffman, T., y Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65(5), 1228-1238.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 30-57.

- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior of school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Phillips, L. H., Bull, R., Allen, R., Inch, P., Burr, K., y Ogg, W. (2011). Lifespan aging and belief reasoning: Influences of executive function and social cue decoding. *Cognition*, 120(2), 236-247.
- Phillips, L. H., MacLean, R. D., y Allen, R. (2002). Age and the understanding of emotions: Neuropsychological and sociocognitive perspectives. *Journal of Gerontology*, 57B(6), 526-530.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. (V. Valls y Anglés, Trad.). París, Francia: Alcan. (Trabajo original publicado en 1926).
- Piaget, J. (1978a). La evolución intelectual en la adolescencia y la edad adulta. En J. Delval (Ed.), *Lecturas de psicología del niño* (pp. 208-213). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1978b). Filosofías infantiles. En J. Delval (Ed.), *Lecturas de psicología del niño* (Vol. II, pp. 287-302). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1979). *Psicología de la inteligencia*. (J. C. Foix, Tr.). París, Francia: Colin. (Trabajo original publicado en 1947).
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (L. Fernández Cancela, Trad.). Neuchâtel y París, Francia: Delachaux et Niestlé. (Trabajo original publicado en 1936).
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1997). La coordinación de perspectivas. En E. Martí (Ed.), *Construir una mente* (pp. 89-135). Barcelona, España: Paidós.
- Pickup, G. J., y Frith, C. D. (2001). Theory of mind impairments in schizophrenia: Symptomatology, severity and specificity. *Psychological Medicine*, 31(2), 207-220.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa: La negación moderna de la naturaleza humana*. (R. Filella, Trad.). New York, NY, EE. UU.: Viking. (Trabajo original publicado en 2002).
- Portela, M., Vírseda, A., y Gayubo, L. (2003). Revisión sobre el estudio de la 'teoría de la mente' en trastornos generalizados del desarrollo y esquizofrenia. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 31(6), 339-346.
- Pousa, E. (2002). *Measurement of theory of mind in healthy adolescents: Translation and cultural adaptation of F. Happé's theory of mind stories (1999)*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, España.
- Premack, D. (1976). *Intelligence in ape and man*. Hillsdale, N. J., EE. UU.: Lawrence Erlbaum.

- Premack, D. (1988). Does the chimpanzee have a theory of mind? Revisited. En R. Byrne y A. Whiten (Eds.), *Machiavellian Intelligence: Social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes, and humans* (pp. 160-179). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Science*, 4, 515-526.
- Premack, D., y Woodruff, G. (1997). ¿Tiene el chimpancé una teoría de la mente? En E. Martí (Ed.), *Construir una mente* (pp. 137-178). Barcelona, España: Paidós.
- Puche-Navarro, R. (2004). Graphic jokes and children's mind: An unusual way to approach children's representational activity. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 343-355.
- Punset, E. (2000). *Manual para sobrevivir en el siglo XXI*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg Círculo de Lectores.
- Pylyshyn, Z. W. (1978). When is attribution of beliefs justified? *Behav Brain Sci*, 1, 592-593.
- Quintanilla, P. (2008a). *La evolución de la mente y el comportamiento moral*. En P. Quintanilla (Ed.), I Coloquio Peruano de Filosofía Analítica. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de http://www.cesfia.org.pe/icpfa/textos/quintanilla_mente.pdf.
- Quintanilla, P. (2008b). Comprensión, imaginación y transformación. *Areté. Revista de Filosofía*, XX(1), 111-135.
- Rabazo, M. J., y Moreno, J. M. (2007). Teoría de la mente: La construcción de la mente en los cuentos de hadas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 179-201.
- Rabossi, E. (2000). La psicología de sentido común y la teoría de la teoría. Algunas reflexiones críticas. *Éndoxa: Series Filosóficas*, 12(683), 695.
- Rai, R., y Mitchell, P. (2004). Five-year-old children's difficulty with false belief when the sought entity is a person. *Journal Experimental Child Psychology*, 89(2), 112-126.
- Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21(4), 758-772.
- RAE. Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Recuperado de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=edad.

- Reddy, V. (2006). Getting back to the rough ground: Deception and social living. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 10, 1-15.
- Reddy, V. (2008). Experiencing others: A second-person approach to other-awareness. En U. Müller, J. I. M. Carpendale, N. Budwing y B. Sokol (Eds.), *Social life and social knowledge* (pp. 123-144). New York, EE. UU.: Lawrence Erlbaum.
- Reeke, G. N., y Edelman, G. M. (1999). Cerebros reales e inteligencia artificial. En S. R. Graubard (Ed.), *El nuevo debate sobre la inteligencia artificial: Sistemas simbólicos y redes neuronales* (pp. 167-200). (C. Reynoso, Trad.). Cambridge, MA. EE. UU.: MIT: Press. (Trabajo original publicado en 1988).
- Reeves, H., De Rosnay, J., Coppens, Y., y Simonnet, D. (2009). *La historia más bella del mundo*. (O. L. Molina, Trad.). París, Francia: Éditions du Seuil. (Trabajo original publicado en 2007).
- Regner, E. (2008). Validez convergente y discriminante del inventario de cociente emocional (EQ-i). *Interdisciplinaria*, 25(1), 29-51.
- Richell, R. A., Mitchell, D. G. V., Newman, C., Leonard, A., Baron-Cohen, S., y Blair, R. J. R. (2003). Theory of mind and psychopathy: Can psychopathic individuals read the "language of the eyes"? *Neuropsychologia*, 41, 523-526.
- Ripalda, I. (2005). Algunas ideas de Gerald Edelman sobre el darwinismo neuronal. *Elemento: Ciencia y Cultura*, (057), 51-53.
- Rivière, Á. (1989). Más a favor de la psicología popular. *Cognitiva*, 2(3), 261-265.
- Rivière, Á. (1991). *Objetos con mente*. Madrid, España: Alianza.
- Rivière, Á. (1993). *Sobre objetos con mente: Reflexiones para un debate*. *Anuario de Psicología*, 56(1), 49-75.
- Rivière, Á. (2002a). Teoría de la mente y metarrepresentación. En M. Belinchón y A. Rivière (Eds.), *Diálogos sobre psicología: De los cómputos mentales a los significados de la conciencia. Obras escogidas* (Vol. I, pp. 191-231). Madrid, España: Médica Panamericana.
- Rivière, Á. (2002b). Intencionalidad y metarrepresentación: Una perspectiva evolutiva. En M. Belinchón y A. Rivière (Eds.), *Diálogos sobre psicología: De los cómputos mentales a los significados de la conciencia. Obras escogidas* (Vol. III, pp. 1-5). Madrid, España: Médica Panamericana.
- Rivière, Á. (2002c). Procesos pragmáticos y atribución de estados mentales. Un análisis de las deficiencias sociales severas en humanos, y de las peculiaridades comunicativas en otros primates. En M. Belinchón y A. Rivière

- (Eds.), *Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo. Obras escogidas* (Vol. II, pp. 233-240). Madrid, España: Médica Panamericana.
- Rivière, Á. (2002d). Educación y modelos del desarrollo. En M. Belinchón y A. Rivière (Eds.), *Diálogos sobre psicología: De los cómputos mentales a los significados de la conciencia. Obras escogidas* (Vol. III, pp. 243-284). Madrid, España: Médica Panamericana.
- Rivière, Á., y Castellanos, J. L. (2002). Autismo y teoría de la mente. En M. Belinchón y A. Rivière (Eds.), *Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo. Obras escogidas* (Vol. II, pp. 143-163). Madrid, España: Médica Panamericana.
- Rivière, Á., y Núñez, M. (1996). *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Rivière, Á., y Sotillo, M. (2002a). El léxico de las intenciones: Un estudio de verbos de estado mental desde una perspectiva de psicología del lenguaje. En M. Belinchón y A. Rivière (Eds.), *Diálogos sobre psicología: De los cómputos mentales a los significados de la conciencia. Obras escogidas* (Vol. III, pp. 169-179). Madrid, España: Médica Panamericana.
- Rivière, Á., y Sotillo, M. (2002b). Comunicación, suspensión y semiosis humana: Los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonal. En M. Belinchón y A. Rivière (Eds.), *Diálogos sobre psicología: De los cómputos mentales a los significados de la conciencia. Obras escogidas* (Vol. III, pp. 181-201). Madrid, España: Médica Panamericana.
- Rivière, Á., Sarriá, E., y Núñez, M. (1994). El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 47-77). Madrid, España: Síntesis.
- Rivière, A., Sotillo, M., Sarriá, E., y Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: Un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 51, 23-32.
- Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 21-43). Madrid, España: Síntesis.
- Rodríguez Gómez, J. M. (1997). Desarrollo educativo de la adopción de roles. *Aula Abierta*, 69, 75-87.
- Rodríguez Rodríguez, R. J. (1996). Modelos cognoscitivos para la filosofía contemporánea de la mente. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 34(83-84), 423-432.
- Rodríguez, J. T., Acosta, M., y Rodríguez, L. (2011). Teoría de la mente, reconocimiento facial y procesamiento emocional en la esquizofrenia. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 4(1), 28-37.

- Roger, S., y López, G. (2006). Propuestas y alternativas para la educación emocional. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (8), 17-62.
- Román, F., Rojas, G., Román, N., Iturry, M., Blanco, R., Leis, A.,... Allegri, R. (2012). Baremos del Test de la Mirada en español en adultos normales de Buenos Aires. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(3), 1-5.
- Romero, M. A. (2008). La Inteligencia Emocional: Abordaje teórico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 4, 73-76.
- Rondal, J. (2007). Teoría de la mente y lenguaje. *Rev Logop Fon Audiol*, 27(2), 51-55.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 223-230.
- Ruiz-Danegger, C. (2009). Debates sobre la modularidad en psicología del desarrollo: ¿Hacia un nuevo constructivismo? *Interdisciplinaria*, 26(2), 247-265.
- Ruiz-Danegger, C., Luna, M. E., y Zalazar, C. (2007). *La Teoría de la Mente, entre el innatismo y el constructivismo*. II Jornadas de la escuela de Filosofía, Facultad de humanidades, Universidad Nacional de Salta. Recuperado de http://www.academia.edu/7698252/La_Teor%C3%ADa_de_la_Mente_entre_el_innatismo_y_el_constructivismo.
- Russell, J., Mauthner, N., Sharpe, S., y Tidswell, T. (1991). The 'windows task' as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subjects. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 331-349.
- Russell, T. A., Rubia, K., Bullmore, E. T., Soni, W., Suckling, J., Brammer, M.,... Sharma, T. (2000). Exploring the social brain in schizophrenia: Left prefrontal underactivation during mental state attribution. *American Journal of Psychiatry*, 157(12), 2040-2042.
- Sacks, O. (1991). Neurología y el alma. *Ciencia y Desarrollo*, Vol. XVIII, Núm. 107. México: CONACyT. Recuperado de http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/24/06.pdf.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1210.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.

- Salovey, P. (2007). Prólogo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 17-19). Madrid, España: Pirámide.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). New York, NY, EE. UU.: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., y Lopes, P. N. (2003). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. En S. J. López y C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 251-265). Washington, DC, EE. UU.: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-151). Washington, EE. UU.: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Salvador, M., y Gargallo, P. (2003). *Análisis exploratorio de datos, [en línea] 5campus.com, Estadística*. Recuperado el 22 de Julio 2014, de <http://www.5campus.com/leccion/aed>.
- Sánchez, R., Retana, B. E., y Carrasco, E. (2008). Evaluación psicológica del entendimiento emocional: Diferencias y similitudes entre hombres y mujeres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 26(2), 193-216.
- Sánchez-Cubillo, I., Muñoz-Céspedes, J. M., y Quemada, J. I. (2004). ¿Qué procesos cognitivos están implicados en el trastorno orgánico de personalidad subtipo desinhibido? *Anales de Psicología*, 20(2), 273-287.
- Sarfati, Y., Hardy-Baylé, M. C., Besche, C., y Widlöcher, D. (1997). Attribution of intentions to others in people with schizophrenia: A non-verbal exploration with comic strips. *Schizophrenia Research*, 25(3), 199-209.
- Scholl, B. J., y Leslie, A. M. (1999). Modularity, development and theory of mind. *Mind and Language*, 14(1), 131-153.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C.,... Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Goldem, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Schwartz, J. T. (1999). El nuevo conexionismo: Desarrollando relaciones entre la neurociencia y la inteligencia artificial. En S. R. Graubard (Ed.), *El nuevo debate sobre la inteligencia artificial: Sistemas simbólicos y redes neuronales* (pp. 145-166). (C. Reynoso, Trad.). Cambridge, MA, EE. UU.: MIT Press. (Trabajo original publicaso en 1988).
- Searle, J. R. (1979). What is an intentional state? *Mind*, 88, 74-92.
- Searle, J. R. (1981). Intentionality and method. *Journal of Philosophy*, 78, 720-733.
- Searle, J. R. (1995). Mentes y cerebros sin programas. En E. Rabossi (Ed.), *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva* (pp. 413-443). Barcelona, España: Paidós.
- Searle, J. R. (1996). Dos biólogos y un físico en busca del alma. *Mundo Científico*, 170, 654-669.
- Segal, G. (1996). The modularity of theory of mind. En P. Carruthers y P. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind* (pp. 141-157). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Serrano, C., y Allegri, R. F. (2006). Adult Eyes Test - Español (Argentina). Cecilia Serrano, Hospital Zubizarreta, Department of Neurology and Neuropsychology, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.autismresearchcentre.com/arc.tests>.
- Shamay-Tsoory, S. G., y Aharon-Peretz, J. (2007). Dissociable prefrontal networks for cognitive and affective theory of mind: A lesion study. *Neuropsychologia*, 45(13), 3054-3067.
- Shamay-Tsoory, S. G., Aharon-Peretz, J., y Levkovitz, Y. (2007). The neuroanatomical basis of affective mentalizing in schizophrenia: Comparison of patients with schizophrenia and patients with localized prefrontal lesions. *Schizophrenia Research*, 90(1-3), 274-283.
- Shamay-Tsoory, S. G., Shur, S., Barcai-Goodman, L., Medlovich, S., Harari, H., y Levkovitz, Y. (2006). Dissociation of cognitive from affective components of theory of mind in schizophrenia. *Psychiatry Research*, 149(1), 11-23.
- Shamay-Tsoory, S. G., Tomer, R., Goldsher, D., Berger, B. D., y Aharon-Peretz, J. (2004). Impairment in cognitive and affective empathy in patients with brain lesions: Anatomical and cognitive correlates. *J Clin Exp Neuropsychol*, 26(8), 1113-1127.

- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. (A. Tiscornia, Trad.). New York, NY, EE. UU.: Harper Collins. (Trabajo original publicado en 1997).
- Sierra, J. C. (2009). *Evaluación de la inteligencia II: Enfoques alternativos*. Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/16588615/11-Inteligencia-II>.
- Skidelsky, L. (2011). Autoconocimiento y atribución de estados mentales en teoría de la mente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(1), 34-53.
- Slessor, G., Phillips, L. H., y Bull, R. (2007). Exploring the specificity of age-related differences in theory of mind tasks. *Psychology and Aging*, 22(3), 639-643.
- Snowden, J. S., Gibbons, Z. C., Blackshaw, A., Doubleday, E., Thompson, J., Craufurd, D.,... Neary, D. (2003). Social cognition in frontotemporal dementia and Huntington's disease. *Neuropsychologia*, 41(6), 688-701.
- Sodian, B. (1991). The development of deception in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 173-188.
- Sodian, B., Taylor, C., Harris, P. L., y Perner, J. (1991). Early deception and the child's theory of mind: False trails and genuine markers. *Child Development*, 62(3), 468-483.
- Sopena, J. M., Ramos, P., y Gilboy, E. (2003). Sobre la modularidad de la mente y su vigencia. *Anuario de Psicología*, 34(4), 547-563.
- Spearman, C. (1955). *Las habilidades del hombre: Su naturaleza y medición*. (E. Loedel, Trad.). London, RU: MacMillan and Co. (Trabajo original publicado en 1927).
- Sperber, D., y Wilson, D. (1994). *La relevancia: Comunicación y procesos cognitivos*. (E. Leonetti, Trad.). Cambridge, MA, EE.UU.: Harvard University Press. (Trabajo original publicado en 1986).
- Stalnaker, R. (2002). Actitudes proposicionales. En *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas* (Vol. I: A-L, pp. 144-146). Madrid, España: Síntesis.
- Stemler, S. E., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., y Sternberg, R. J. (2006). Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in Psychology and Statistics. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 344-376.
- Sternberg, R. J. (1996). Mitos, contramitos y verdades sobre la inteligencia humana. En S. Molina y M. Fandos (Ed.), *Educación cognitiva* (vol. I, pp. 93-104). Zaragoza, España: Mira Editores.

- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. (M. A. Galmarini, Trad.). New York, NY, EE. UU.: Simon & Schuster. (Trabajo original publicado en 1996).
- Sternberg, R. J., y Prieto, M. D. (2007). Competencia experta y conocimiento tácito de los superdotados. *Revista Educación Comunidad de Madrid*, 9, 31-36.
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S., y Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 640-656.
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S., Calder, A., Keane, J., y Young, A. (2003). Acquired theory of mind impairments in individuals with bilateral amygdala lesions. *Neuropsychologia*, 41(2), 209-220.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., y Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30(3), 395-402.
- Sullivan, S., y Ruffman, T. (2004). Social understanding: How does it fare with advancing years? *British Journal of Psychology*, 95, 1-18.
- Tager-Flusberg, H., y Sullivan, K. (1994). A second look at second-order belief attribution in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(5), 577-586.
- Terman, L. (1975). *Medida de la inteligencia: Método para el empleo de las pruebas de Stanford-Binet nuevamente revisadas*. (J. Germain, Trad.). Boston, MA, EE. UU.: Houghton Mifflin. (Trabajo original publicado en 1916).
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Monthly Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago, EE. UU.: University Chicago Press.
- Tirapu-Ustárriz, J., Muñoz-Céspedes, J. M., y Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: Necesidad de una integración conceptual. *Rev Neurol*, 34(7), 673-685.
- Tirapu-Ustárriz, J., Muñoz-Céspedes, J. M., y Pelegrín-Valero, C. (2003). Hacia una taxonomía de la conciencia. *Rev Neurol*, 36(11), 1083-1093.
- Tirapu-Ustárriz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Rev Neurol*, 44(8), 479-489.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. (A. Negrotto, Trad.). Cambridge, MA, EE. UU.: Harvard University Press. (Trabajo original publicado en 1999).

- Tononi, G., y Edelman, G. M. (1998). Consciousness and complexity. *Science*, 282, 1846-1851.
- Trevarthen, C. (1986). Los motivos primordiales para entenderse y cooperar. En A. Perinat (Ed.), *La comunicación preverbal* (pp. 143-181). Barcelona, España: Avesta.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundation of infant intersubjectivity. En S. Braten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (2002). Intersubjetividad. En *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas* (Vol. I: A-L, pp. 667-671). Madrid, España: Síntesis.
- Trinidad, D. R., y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105.
- Trujillo, M. M., y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.
- Tsachacher, W., y Kupper, Z. (2006). Perception of casuality in schizophrenia spectrum disorder. *Schizophrenia Bulletin*, 32(Supl. 1), 106-112.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Uribe, D. S., Gómez, M., y Arango, O. E. (2010). Teoría de la mente: Una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 1-10.
- Valadez, M. D., Borges, M. A., Ruvalcaba, N., Villegas, K., y Lorenzo, M. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(30), 395-412.
- Valadez, M. D., Pérez, L., y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15(17), 2-17.
- Valdez, D. (2001). Teoría de la mente y espectro autista. En D. Valdez (Ed.), *Autismo: Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación* (Vol. I, pp. 69-88). Buenos Aires, Argentina: Fundec.
- Valdez, D. (2004). Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: El desafío de la diversidad. En N. E. Elichiry (Ed.), *Aprendizajes escolares. Desarrollo en psicología educacional* (pp. 53-67). Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.

- Van Rooy, D. L., Alonso, A., y Viswesvaran, C. H. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700.
- Vélez, J. C. (2008). Teoría de la mente y estrategia intencional. *Praxis Filosófica*, 26, 63-82.
- Vera, J. A. (2003). Ángel Rivière: La honradez del pensador. *Anuario de Psicología*, 34(4), 574-591.
- Villar, F. (2003). Nuevas perspectivas individuales en el estudio del desarrollo. En F. Villar (Ed.). *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación* (pp. 444-475). Recuperado de <http://personales.ya.com/fvilla/principal/proyecto.html>.
- Wang, Y., y Su, Y. (2006). Theory of mind in old adults: The performance on Happé's stories and faux pas stories. *Psychologia*, 49(4), 228-237.
- Wang, Z., y Su, Y. (2013). Age-related differences in the performance of theory of mind in older adults: A dissociation of cognitive and affective components. *Psychology and Aging*, 28(1), 284-291.
- Washburn, S. L. (1975). Utensilios y evolución humana. En J. G. Jorgensen (Ed.), *Biología y cultura: Introducción a la antropología biológica y social* (pp. 159-172). Madrid, España: Hermann Blume.
- Watson, J. B. (1928). The heart or the intellect. *Harper's monthly magazine*, 156, 345-352.
- Wechsler, D. (1955). *La medida de la inteligencia del adulto*. (J. M. Gutiérrez, Trad.). Baltimore, EE. UU.: Williams & Wilkins. (Trabajo original publicado en 1939).
- Wechsler, D. (1993). *Escala de inteligencia de Wechsler para Niños-Revisada*. Madrid, España: TEA.
- Wechsler, D. (1999). *Escala de inteligencia Wechsler para Adultos-III*. Madrid, España: TEA.
- Weisinger, H. (2001). *La inteligencia emocional en el trabajo*. (M. Arcos y D. Laks, Trad.). San Francisco, EE. UU.: Josey-Blass. (Trabajo original publicado en 1998).
- Wellman, H. M. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. (C. Bouldier, Trad.). Cambridge, MA, EE. UU.: MIT Press. (Trabajo original publicado en 1990).
- Wellman, H. M., y Cross, D. (2001). Theory of mind and conceptual change. *Child Development*, 72(3), 702-707.
- Wellman, H. M., y Estes, D. (1986). Early understanding of mental: A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.

- Wellman, H. M., Cross, D., y Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Whiten, A. (1991). *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Oxford, RU: Basil Blackwell.
- Whiten, A. (2002). Hipótesis de la inteligencia maquiavélica. En *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas* (Vol. I: A-L, pp. 611-613). Madrid, España: Síntesis.
- Whiten, A., y Byrne, R. W. (1988a). Tactical deception in primates. *Behav Brain Sci*, 11, 233-273.
- Whiten, A., y Byrne, R. W. (1988b). The manipulation of attention in primate tactical deception. En R. Byrne y A. Whiten (Eds.), *Machiavellian intelligence: Social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes, and humans* (pp. 211-223). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Whiten, A., y Perner, J. (1991). Fundamental issues in the multidisciplinary study of mindreading. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 1-18). Oxford, RU: Basil Blackwell.
- Widom, C. S. (1978). An empirical classification of female offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 5(1), 35-52.
- Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Woodruff, G., y Premack, D. (1979). Intentional communication in the chimpanzee: The development of deception. *Cognition*, 7(4), 333-362.
- Yirmiga, N., Erel, O., y Solomonica-Levi, D. (1998). Meta-analyses comparing theory of mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, 124(3), 283-307.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es inteligencia emocional*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Zaitchik, D. (1990). When representations conflict with reality: The preschooler's problem with false beliefs and "false" photographs. *Cognition*, 35, 41-68.
- Zavala, M. A., y López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: ¿Qué papel juega la inteligencia emocional? *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 59-75.

- Zeidner, M., Roberts, R. D., y Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.

Apéndices

Apéndice 1: Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos” (Baron-Cohen et al., 2001).

TEST DE LA LECTURA DE LA MENTE EN LOS OJOS

A continuación se le presentan 18 láminas, cada una de ellas con una imagen de la región ocular de hombres y mujeres. La primera lámina es simplemente un ejemplo a modo de práctica.

Su tarea consiste en elegir, para cada fotografía, la palabra que mejor describe aquello que la persona de la imagen está pensando o sintiendo. Puede parecerle que más de una palabra es aplicable, pero usted debe elegir sólo una, aquella que considere más apropiada. Para anotar su elección utilice el protocolo de respuestas, trazando un círculo alrededor de la palabra seleccionada. Por favor, no se olvide de anotar su identificación personal en la hoja de respuestas. Gracias.

EJEMPLO

CELOSO

ASUSTADO



ARROGANTE

ODIO

PROTOCOLO DE RESPUESTAS
(Test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”)

**Identificación
Personal**

Ejemplo	CELOSO	ASUSTADO	ARROGANTE	ODIO
1	ENTUSIASMADO	RECONFORTANTE	IRRITADO	ABURRIDO
2	ATERRADO	APENADO	ARROGANTE	ENOJADO
3	BROMISTA	AGITADA	DESEOSA	CONVENCIDA
4	BROMISTA	INSISTENTE	ENTRETENIDO	RELAJADO
5	IRRITADO	SARCÁSTICO	PREOCUPADO	SIMPÁTICO
6	HORRORIZADA	FANTASIOSA	IMPACIENTE	ALARMADA
7	DISCULPANTE	SIMPÁTICO	INTRANQUILO	DESANIMADO
8	ABATIDO	RELAJADO	TÍMIDO	EXCITADO
9	ENOJADA	HOSTIL	ATERRORIZADA	PREOCUPADA
10	PRUDENTE	INSISTENTE	ABURRIDO	HORRORIZADO
11	ATERRORIZADO	ENTRETENIDO	ARREPENTIDO	SEDUCTOR
12	INDIFERENTE	AVERGONZADO	INCRÉDULO	DESANIMADO
13	DECIDIDO	PREVISOR	AMENAZANTE	TÍMIDO
14	IRRITADO	DECEPCIONADO	DEPRIMIDO	ACUSADOR
15	PENSATIVA	AGITADA	ILUSIONADA	ENTRETENIDA
16	IRRITADO	PENSATIVO	ILUSIONADO	COMPASIVO
17	INSEGURA	CARIÑOSA	ENTUSIASMADA	HORRORIZADA

Normas de corrección del test de la “Lectura de la Mente en los Ojos”:

Para cada respuesta correcta se otorga un punto. En este trabajo sólo se ha administrado la primera parte del test (17 láminas y 1 de práctica), por tanto, el puntaje máximo es de 17.

Apéndice 2: Test de las "Historias Extrañas" (Happé, 1994).

TEST DE LAS HISTORIAS EXTRAÑAS

Seguidamente encontrará ocho historietas que deberá leer de una en una. Una vez que haya leído y comprendido bien cada historia, su tarea consistirá en contestar a la pregunta que aparece al final. Recuerde que debe escribir su explicación en la hoja de respuestas, en el apartado correspondiente. Por favor, no se olvide de poner su identificación personal. Gracias.

PRISIONERO

Durante la guerra, el ejército rojo captura a un miembro del ejército azul. Quieren que les diga dónde tiene su ejército escondidos los tanques, si en el mar o en la montaña. Los rojos saben que el prisionero no les va a decir la verdad para proteger a los suyos, así que piensan que va a mentir en su respuesta. Pero el prisionero es muy astuto y listo y no permitirá que sus enemigos encuentren sus tanques. En realidad los tanques están en la montaña. Cuando los del bando contrario le preguntan dónde están los tanques, él responde: "Están en la montaña". **¿Por qué responde eso el prisionero?**

HAMBURGUESAS

Alex siempre tiene hambre. Hoy en el colegio toca su comida favorita, hamburguesa con patatas. Él es un chico muy avaricioso y le gustaría que le pusieran más hamburguesas que a los demás, aun sabiendo que su madre tiene preparada una buena cena para cuando él llegue a casa. Pero a cada niño le corresponde una sola hamburguesa y no más. Cuando le toca su turno, Alex dice: "Por favor, ¿podrían ponerme dos hamburguesas?, es que hoy no voy a tener nada para cenar en casa". **¿Por qué Alex dice eso?**

PEINADO

Hoy tía Amelia ha venido a visitar a Pedro. Pedro quiere mucho a su tía pero hoy lleva un nuevo peinado que Pedro encuentra muy feo. Pedro cree que su tía está horrorosa con este pelo y que le quedaba mucho mejor el que llevaba antes. Pero cuando tía Amelia le pregunta a Pedro: "¿Qué te parece mi nuevo peinado?", Pedro dice "¡Oh, estás muy guapa!". **¿Por qué le dice eso Pedro?**

LADRÓN

Un ladrón sale corriendo después de robar en una tienda. Mientras corre, un policía que está de servicio observa que se le cae un guante. Él no sabe que ese hombre es un ladrón, sólo quiere avisarle de que ha perdido el guante.

Pero cuando el policía grita: “¡Eh, usted, pare!”. El ladrón se gira, ve al policía y se entrega. Levanta hacia arriba sus manos y reconoce que acaba de robar en la tienda. **¿Por qué hace esto el ladrón?**

HERMANOS

Pedro es un gran mentiroso. Su hermano Luís sabe de sobra que Pedro nunca dice la verdad. Ayer, Pedro cogió la pala de ping-pong de Luís y Luís sabe que Pedro la escondió en alguna parte, por eso no logra encontrarla. Está muy enfadado. Así que va hacia Pedro y le pregunta “¿Dónde está mi pala de ping-pong? La debes haber escondido en el armario o debajo de tu cama, porque he mirado por todos los demás rincones. Dime, ¿Dónde está? ¿En el armario o debajo de tu cama?” Pedro le dice que la pala está debajo de su cama. **¿Por qué irá Luis a buscar la pala en el armario?**

Sra. GARCÍA

Una noche la señora García se dirige hacia su casa. No le gusta caminar sola en la oscuridad porque siempre teme que alguien la atraque. Es una persona muy miedosa. De repente, aparece la sombra de un hombre. Éste tiene la intención de pedirle la hora a la señora García, así que se dirige hacia ella. Cuando ella ve que un hombre se le acerca, empieza a temblar y dice “Tome mi monedera, pero no me haga daño, por favor”. **¿Por qué le dice esto?**

GATITOS

Julia quería comprarse un gatito, así que fue a ver a la señora Alonso, que tenía muchos gatitos que no quería. La señora Alonso amaba a los gatitos y era incapaz de hacerles ningún daño, pero no podía mantenerlos a todos. Cuando Julia fue a visitarla no estuvo muy segura de querer uno de los gatitos de la señora Alonso, porque todos los que tenía eran machos, y ella siempre había querido una hembra. Pero la señora Alonso le dijo “Si nadie compra los gatitos no tendré más remedio que ahogarlos”. **¿Por qué dijo eso la señora Alonso?**

CONEJO

Elena estuvo todo el año deseando que llegaran las Navidades porque sabía que en Navidad podría pedir un conejo a sus padres. Elena estaba loca por tener un conejo. Finalmente llegó el día de Navidad y Elena corrió a desenvolver la gran caja que sus padres le habían regalado. Ella estaba segura de que sería un conejito en una jaula. Pero cuando abrió el paquete, con toda la familia a su alrededor, se dio cuenta de que su regalo era una aburrida enciclopedia que ella no quería para nada. Aun así, cuando los padres de Elena le preguntaron si le había gustado su regalo de Navidad, ella dijo “Es precioso, gracias. Es justo lo que quería”. **¿Por qué dijo esto?**

HOJA DE RESPUESTAS
(Historias Extrañas de Happé, 1994)

Identificación
Personal

PRISIONERO	¿Por qué responde eso el prisionero?
HAMBURGUESAS	¿Por qué Alex dice eso?
PEINADO	¿Por qué le dice eso Pedro?
LADRÓN	¿Por qué hace esto el ladrón?

HERMANOS	¿Por qué irá Luis a buscar la pala en el armario?
Sra. GARCÍA	¿Por qué le dice esto?
GATITOS	¿Por qué dijo eso la señora Alonso?
CONEJO	¿Por qué dijo esto?

Criterios de puntuación del test de las “Historias Extrañas”.

Las respuestas dadas por el sujeto a cada pregunta se puntúan con 0, 1 ó 2 según el siguiente criterio:

- 0 Respuesta incorrecta.
- 1 Respuesta correcta parcialmente o expresada de forma implícita.
- 2 Respuesta correcta o expresada de forma explícita.

Apéndice 3: Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1980).

ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL (IRI)

Identificación Personal

Las siguientes frases se refieren a pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión indique cómo le describe eligiendo la puntuación de 1 a 5. Cuando haya elegido su respuesta, marque con una cruz la casilla correspondiente. Lea cada frase cuidadosamente antes de responder. Conteste honestamente. Por favor, no se olvide de anotar su clave de identificación personal. Gracias.

1	2	3	4	5
<i>No me describe muy bien</i>	<i>Me describe un poco</i>	<i>Me describe bien</i>	<i>Me describe bastante bien</i>	<i>Me describe muy bien</i>

1. Con cierta frecuencia sueño despierto y fantaseo sobre cosas que podrían pasarme.	1	2	3	4	5
2. A menudo tango sentimientos de compasión y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo.	1	2	3	4	5
3. A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otros.	1	2	3	4	5
4. A veces no me dan mucha lástima otras personas cuando tienen problemas.	1	2	3	4	5
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela.	1	2	3	4	5
6. En situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo.	1	2	3	4	5
7. Generalmente soy objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me suelo involucrar completamente en ella.	1	2	3	4	5
8. En un desacuerdo con otros, trato de ver las cosas desde el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión.	1	2	3	4	5
9. Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento necesidad de protegerle.	1	2	3	4	5
10. A veces me siento indefenso cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.	1	2	3	4	5
11. A veces intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas desde su perspectiva.	1	2	3	4	5
12. Es raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película.	1	2	3	4	5
13. Cuando veo que alguien se hace daño tiendo a permanecer tranquilo.	1	2	3	4	5
14. Las desgracias de otros no suelen angustiarme mucho.	1	2	3	4	5
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás.	1	2	3	4	5
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes.	1	2	3	4	5
17. Me asusta estar en una situación emocional tensa.	1	2	3	4	5
18. Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no suelo sentir mucha pena por él.	1	2	3	4	5
19. Generalmente soy bastante efectivo/a afrontando emergencias.	1	2	3	4	5
20. A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan.	1	2	3	4	5
21. Creo que todas las cuestiones se pueden ver desde dos perspectivas e intento considerar ambas.	1	2	3	4	5
22. Me describiría como una persona bastante sensible.	1	2	3	4	5
23. Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista.	1	2	3	4	5
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias.	1	2	3	4	5
25. Cuando estoy molesto con alguien generalmente intento ponerme en su lugar por un momento.	1	2	3	4	5
26. Cuando estoy leyendo una novela o historia interesante imagino cómo me sentiría si me estuviera pasando lo que ocurre en la historia.	1	2	3	4	5
27. Cuando veo a alguien en una emergencia que necesita ayuda, pierdo el control.	1	2	3	4	5
28. Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.	1	2	3	4	5

Normas de corrección del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI):

Escalas	Ítems
<i>Toma de Perspectiva</i>	-3, 8, 11, -15, 21, 25 y 28
<i>Fantasía</i>	1, 5, -7, -12, 16, 23 y 26
<i>Preocupación Empática</i>	2, -4, 9, -14, -18, 20 y 22
<i>Distrés o Malestar Personal</i>	6, 10, -13, 17, -19, 24 y 27

La puntuación de cada escala se obtiene sumando las respuestas dadas por el sujeto en cada uno de los ítems que conforman dicha escala, siendo la puntuación para los ítems positivos: 1-2-3-4-5; y para los negativos: 5-4-3-2-1.

Apéndice 4: TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004).

TMMS-24

Identificación Personal

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta. Por favor, no se olvide de anotar su clave de identificación personal. Gracias.

1	2	3	4	5
<i>Nada de acuerdo</i>	<i>Algo de acuerdo</i>	<i>Bastante de acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>

1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

La escala TMMS-24 está basada en la escala “Trait Meta-Mood Scale” (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, mide las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La escala TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: *Atención emocional* (capacidad para atender a los sentimientos de forma adecuada), *Claridad emocional* (capacidad para comprender bien los estados emocionales) y *Reparación emocional* (capacidad para regular los estados emocionales de forma eficaz).

Normas de corrección de la escala TMMS-24

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores se suman los ítems del 1 al 8 para el factor *Atención*, los ítems del 9 al 16 para el factor *Claridad* y del 17 al 24 para el factor *Reparación*.

Apéndice 5: MSCEIT v.2.0 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a).

NOTA:

El instrumento “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT v.2.0) (Mayer et al., 2002; adaptación española, Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a) no ha sido incluido en el anexo para evitar problemas legales con la editorial distribuidora de la prueba, que tiene los derechos de autor y de copyright.

Apéndice 6: Cuestionario de datos.

FORMULARIO PERSONAL

Identificación
Personal

Edad

Sexo

Estado civil

solter@	casad@	separad@	divorciad@	viud@
---------	--------	----------	------------	-------

Lugar de nacimiento

Nivel socio-cultural del hogar en el que creció

Bajo	Medio-bajo	Medio	Medio-alto	Alto
------	------------	-------	------------	------

¿Cuántos hermanos son?

¿Qué lugar ocupa entre ellos?

¿Es adoptad@?

Idiomas que habla desde su niñez

Euskera	Castellano	Otros
---------	------------	-------

Estudios

Sin estudios	Primarios	Bachiller	F. Profesional	Diplomatura	Licenciatura
--------------	-----------	-----------	----------------	-------------	--------------

Situación laboral

En paro	En actividad		Jubilad@
	Tiempo parcial	Tiempo completo	

Profesión

¿Realiza alguna actividad o deporte en su tiempo libre? SI / NO

Si ha respondido afirmativamente, ¿cómo prefiere que sea?

Individual	En grupo
------------	----------

y ¿de qué tipo de actividad o deporte se trata?

¿Vive usted sol@ o en familia?

Sol@	En familia
------	------------

Composición
del grupo familiar

--

¿Cómo valoraría su relación con ellos?

Muy mala	Mala	Normal	Buena	Muy buena
----------	------	--------	-------	-----------

¿Y sus relaciones sociales fuera del contexto familiar?

Muy malas	Malas	Normales	Buenas	Muy buenas
-----------	-------	----------	--------	------------

¿Se preocupa por su salud?

Nada	Muy poco	Poco	Normal	Bastante	Mucho	Demasiado
------	----------	------	--------	----------	-------	-----------

¿Cómo calificaría su estado general de salud?

Muy malo	Malo	Normal	Bueno	Muy bueno
----------	------	--------	-------	-----------

¿Cuál es su estado de ánimo habitual?

Muy bajo	Bajo	Normal	Alto	Muy alto
----------	------	--------	------	----------

¿Ha tenido usted en su vida algún hecho dramático que considere que le ha marcado para siempre? SI / NO

Razón o razones por las que considera que fue desagradable:

Constantes ganas de llorar	Sentimiento de culpabilidad	Falta de apetito	Impotencia/Odio
Nerviosismo/Irritabilidad	Apatía total ante todo	Dificultad para dormir	Falta de concentración
Ingreso hospitalario	Aislamiento social	Desvalorización personal	Otras

¿Podría describir brevemente cómo fue?

--

¿Cree usted que ya lo ha superado? SI / NO

En caso de que haya contestado afirmativamente ¿cómo cree usted que lo superó?

Apoyo profesional	Apoyo familiar	Apoyo de amigos
Actividades distractoras	Paso del tiempo	Otros

Apéndice 7: Nota explicativa sobre esta investigación (primer contacto con centros de EPA).

REQUISITOS:

- » Ser alumno de un centro de EPA (Educación de Personas Adultas).
- » Estar matriculado en: Grado III (Educación Secundaria) // Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior // Acceso a la Universidad para mayores de 25 y 45 años // Aprendizaje de idiomas // Programas de la cultura humanística y artística // Programas de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- » Tener o ser mayor de 40 años.

OBJETIVO: Comprobar si la “Teoría de la Mente” se halla en la base de la “Inteligencia Emocional” según el modelo de Mayer y Salovey (1997).

PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO:

- » Totalmente voluntaria.
- » Confidencialidad y anonimato de los datos.
- » Cuestionarios a realizar:
 - ✦ 3 pruebas de Teoría de la Mente.
 - ✦ 2 escalas de Inteligencia Emocional.
 - ✦ 1 cuestionario de datos.
- » 2 sesiones (aproximadamente de 1h. ó 1,30 h. cada una) con una semana de separación entre ellas. Al comienzo de la primera sesión, se realizará una presentación sencilla en powerpoint del tema en cuestión. Seguidamente, se dará paso a la parte técnica, es decir, a la cumplimentación de cuestionarios, dándose las explicaciones pertinentes para tal fin. En la segunda sesión, se llevará a cabo la realización de los tests restantes.

POR CORREO POSTAL se les comunicará a los alumnos el día y la hora en que deberán acudir a su centro habitual de EPA para realizar este trabajo. Por ello, es muy importante que escriban en la ficha que se les entrega, su nombre, apellidos y la dirección (calle y localidad) de una manera clara para evitar errores.

EN AGRADECIMIENTO por su tiempo y su colaboración, una vez analizados los datos, los alumnos recibirán los resultados del estudio a nivel grupal.

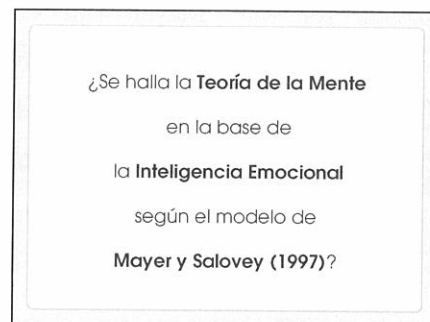
Apéndice 8: Presentación PowerPoint sobre el presente estudio.

1ª



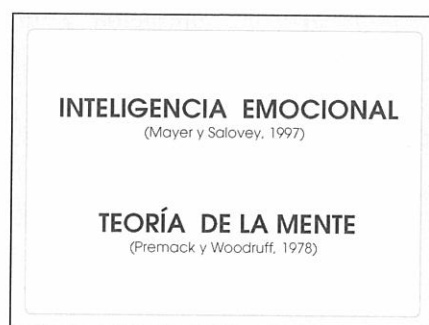
La investigación científico-social es un proceso de aplicación del método y técnicas científicas a situaciones y problemas de la realidad social, en busca de respuestas y nuevos conocimientos.

2ª



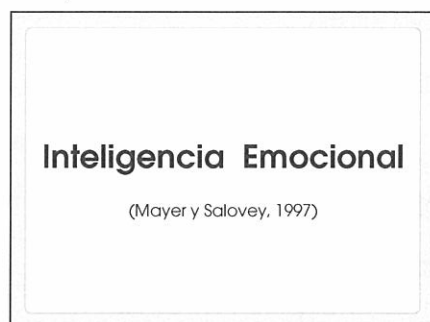
La pregunta-problema a la que queremos dar respuesta en este trabajo es si la "Teoría de la Mente" se halla en la base de la "Inteligencia Emocional", según el modelo de Mayer y Salovey (1997).

3ª



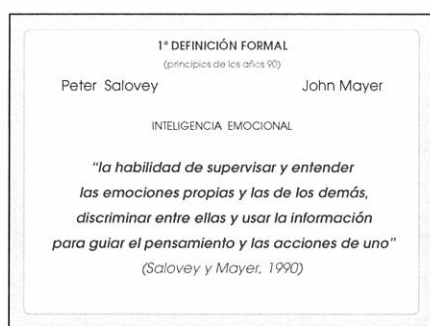
Los dos grandes constructos teóricos de este estudio son la "Inteligencia Emocional" (IE) y la "Teoría de la Mente" (ToM), que cuentan con un importante corpus científico.

4ª



La presente investigación se basa en el modelo de "Inteligencia Emocional" de Mayer y Salovey (1997).

5ª



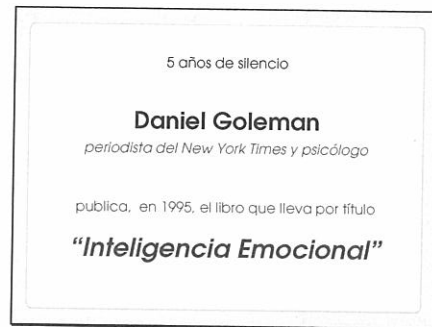
Los psicólogos Peter Salovey y John Mayer, ante el descontento por la propuesta tradicional de Inteligencia, basada fundamentalmente en aspectos cognitivos, definen formalmente la IE, por primera vez, en la literatura científica en 1990.

6ª



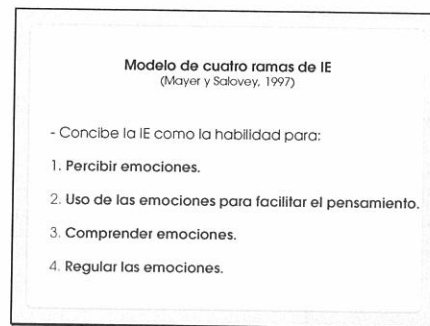
Asimismo, Salovey y Mayer, en oposición a la tradición filosófica occidental, entienden que la emoción puede ser una respuesta organizada que puede facilitar de forma adaptativa la actividad cognitiva.

7ª



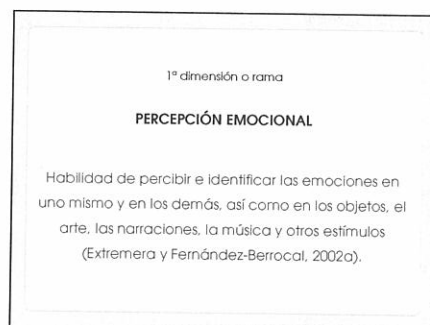
Popularización del concepto de IE, tras la publicación del libro *Inteligencia Emocional* (Goleman, 1995) como respuesta a otro libro, *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994), que había generado una gran polémica en EE.UU.

8ª



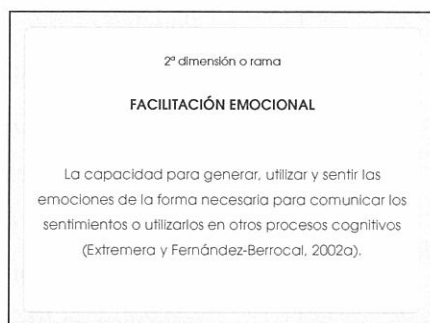
La aparición de diferentes definiciones de IE y la consiguiente desvirtuación del concepto llevan a Mayer y Salovey a realizar una reformulación de su modelo de IE.

9ª



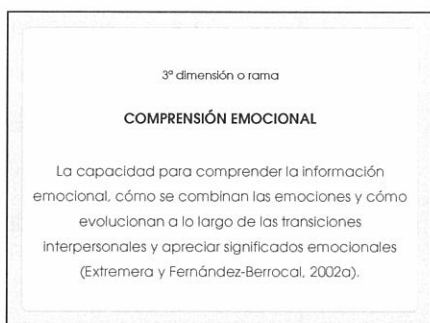
1ª dimensión: Percepción emocional.

10^a



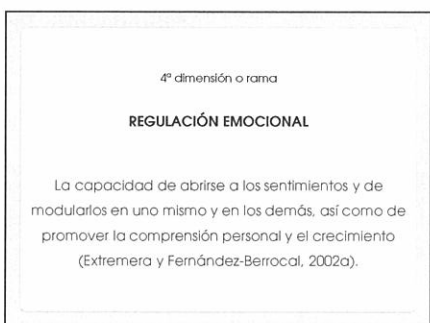
2ª dimensión: Facilitación emocional.

11^a



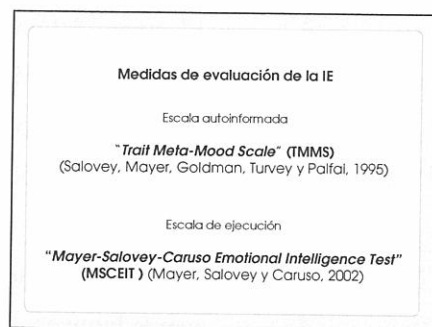
3ª dimensión: Comprensión emocional.

12^a



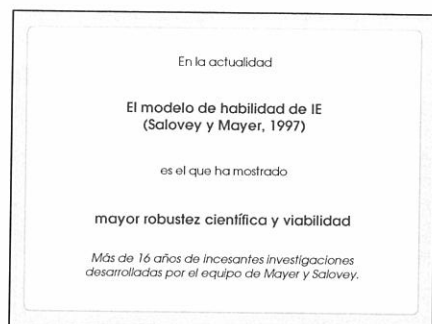
4ª dimensión: Regulación emocional.

13^a



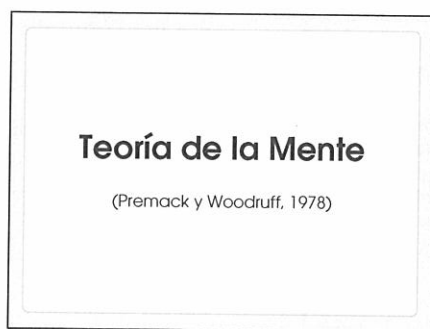
Las dos modalidades de medición de la IE, elaboradas desde el modelo de IE de Salovey y Mayer (1997) son: la escala autoinformada, TMMS, y la escala de ejecución, MSCEIT. Ambas medidas han sido validadas con muestras españolas y traducidas al castellano.

14^a



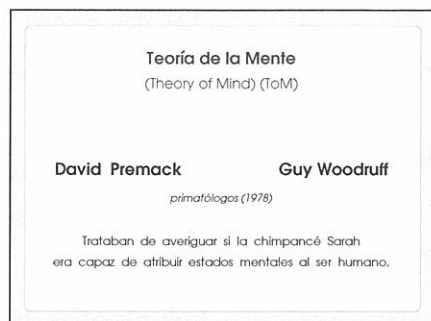
De todos los modelos surgidos en torno a la IE, el modelo de Mayer y Salovey (1997) es el que ha demostrado tener mayor rigor científico.

15^a



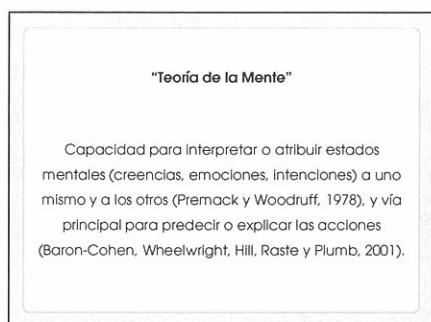
El otro gran constructo de nuestra investigación es la "Teoría de la Mente".

16ª



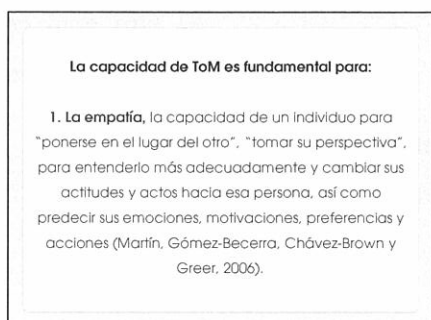
El origen del concepto de “Teoría de la Mente” (ToM) se encuentra en los trabajos pioneros de los primatólogos Premack y Woodruff (1978), donde trataban de demostrar si los chimpancés pueden comprender la mente humana.

17ª



Definición de la capacidad de “Teoría de la Mente”.

18ª



La habilidad de “Teoría de la Mente” es considerada como la base de fenómenos psicológicos como la empatía.

19^a

2. La valoración y el análisis de uno mismo (autoconocimiento), con el fin de influir en la propia expresión de las emociones, en la relaciones interpersonales, y en diferentes problemas de habilidades sociales (Martín et al., 2006).

A su vez, la ToM es fundamental en la valoración y el análisis de uno mismo; es decir, en el autoconocimiento.

20^a

3. La discriminación entre lo que un individuo cree y conoce de sí mismo y lo que cree y conoce de los otros. La ToM implica la capacidad de distinguir entre lo que una persona conoce respecto de sí (cómo piensa, siente y se comporta) en una situación dada y el conocimiento o predicción de los pensamientos, sentimientos o acciones de otra persona en esa misma situación (Martín et al., 2006).

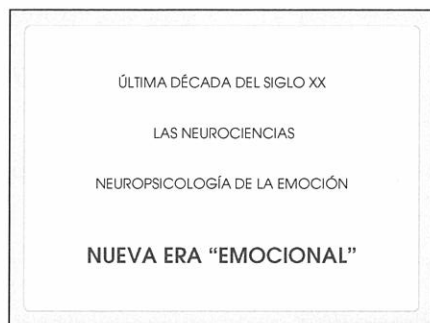
De igual manera, la ToM permite discriminar entre el conocimiento que uno tiene de sí mismo y el conocimiento que tiene de los otros.

21^a

La habilidad de ToM se entiende como una capacidad **heterometacognitiva**, ya que hace referencia a cómo un sistema cognitivo logra conocer los contenidos de otro sistema cognitivo diferente de aquél con el que se lleva a cabo dicho conocimiento (Tirapú-Ustárriz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007).

Se trata de una capacidad heterometacognitiva, puesto que permite al individuo no sólo tener conocimiento de su propio sistema mental sino también del sistema mental de los otros.

22ª



Desde la última década del siglo XX, los grandes avances acaecidos en el campo de la Neurociencia, y particularmente en la Neuropsicología de la emoción, permiten hablar de una nueva era, la era "emocional".

23ª



El error, heredado de Descartes, de separar el "cuerpo" del "alma"; la "razón" de la "pasión"; la "cognición" de la "emoción", afectó a todos los campos de la Ciencia.

24ª



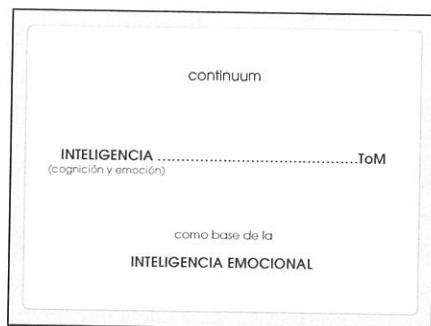
Desde hace más de dos décadas, la Ciencia, y especialmente la Ciencia del Cerebro, se interesan cada vez más por las emociones.

25^a

En el grupo amigdalino –un centro de primera importancia para la regulación de las emociones- cualquier estímulo sensorial que entra en el cerebro recibe obligatoriamente una “coloración emocional” que depende del contexto y de la experiencia vivida. Esta “coloración” afectará después en cómo la información sensorial sea memorizada, reactivada y unida a otras nociones cognoscitivas (Ciompi, 2007).

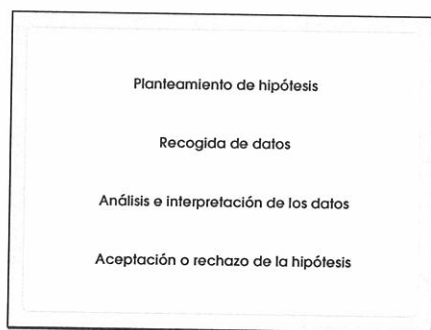
La investigación neurobiológica moderna demuestra claramente que la emoción y la cognición se influyen mutuamente.

26^a

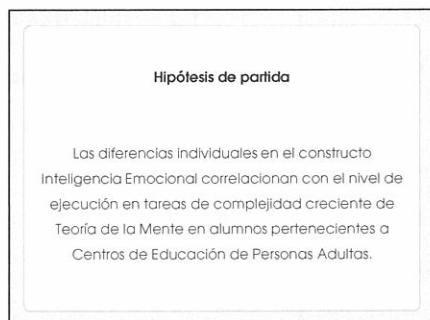


El continuum entre la Inteligencia, entendida como un proceso bidireccional entre cognición y emoción, y la “Teoría de la Mente” podría establecerse como la base de la “Inteligencia Emocional”.

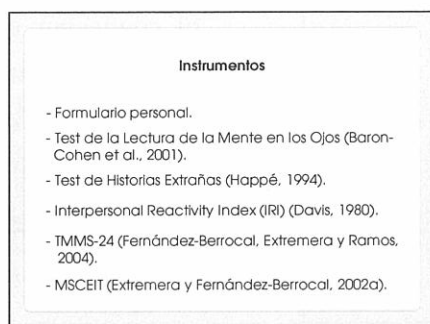
27^a



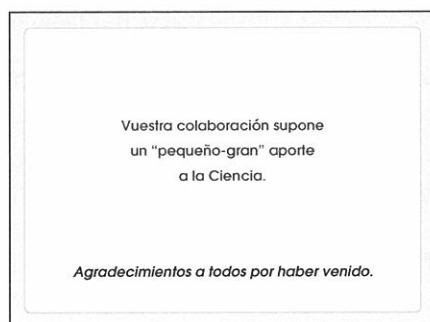
Pasos fundamentales a seguir en todo proceso de investigación.

28^a

Hipótesis de partida de este estudio.

29^a

Instrumentos a utilizar en este trabajo para la recogida de datos.

30^a

Agradecimientos.

Apéndice 9: Consentimiento informado.

Consentimiento informado

La presente investigación es conducida por Juan Fco. López Paz, de la Universidad de Deusto (Vizcaya). La meta de este estudio es examinar si la “Teoría de la Mente” se halla en la base de la “Inteligencia Emocional” según el modelo de Mayer y Salovey (1997).

Para este fin considero importante su participación. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá que responda a un cuestionario personal y que realice una serie de tests sobre “Inteligencia Emocional” y “Teoría de la Mente”. Esto tomará aproximadamente 2 horas de su tiempo, repartidas en dos sesiones.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del estudio cuando quiera sin dar explicaciones y sin sufrir ningún perjuicio por ello.

Desde este momento, agradecemos su participación y colaboración.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación conducida por Juan Fco. López Paz, de la Universidad de Deusto (Vizcaya). He sido informado/a de que el objetivo de este estudio es examinar si la “Teoría de la Mente” se halla en la base de la “Inteligencia Emocional” según el modelo de Mayer y Salovey (1997).

Me han indicado también que tendré que responder a un cuestionario personal y a una serie de tests sobre “Inteligencia Emocional” y “Teoría de la Mente”, lo que tomará aproximadamente 2 horas de mi tiempo.

Asimismo, se me ha comunicado que la información que yo proporcione en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. También, he sido informado/a de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin dar explicación alguna y sin que esto ocasione perjuicio alguno para mi persona.

Nombre del Participante
(en letra de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Apéndice 10: Ficha a cumplimentar por los alumnos participantes.

Aunque toda la actividad es totalmente anónima y confidencial, necesitamos los datos y dirección de los alumnos participantes para poder comunicarles, mediante correo postal, el día y la hora en que deberán acudir a su centro de EPA a realizar este trabajo.

IZENA (Nombre): _____		
ABIZENAK (Apellidos): _____		
TALDEA (Grupo): _____	IKASTURTEA (Año Académico): _____	
KALEA (Calle): _____		
ATARIA (Portal): _____	PISUA (Piso): _____	LETRA (Letra): _____
HERRIA (Localidad): _____		POSTA-KODEA (Código postal): _____
TELEFONOA (Teléfono): _____		

Apéndice 11: Carta de convocatoria para la primera sesión.

Estimad@ alumn@:

Desde la Universidad de Deusto y dentro del Programa de Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de la vida, dirigida por Dr. Juan Fco. López Paz, estoy llevando a cabo un trabajo de investigación sobre Inteligencia Emocional y Teoría de la Mente.

Para la parte técnica del mismo, necesitamos la participación de alumnos/as de centros de Educación de Personas Adultas (matriculados actualmente y/o que lo hubieran estado durante el curso pasado 2010-11).

Por esta razón, lo que le estoy pidiendo es que me preste parte de su precioso tiempo. Con su colaboración no sólo hará posible que este proyecto siga su curso, sino que además aportará un pequeñito grano de arena a la Ciencia.

El proceso de recogida de datos es bastante sencillo. Se requerirán dos sesiones (aproximadamente de 1 hora u hora y media cada una) en las cuales se deberán cumplimentar una serie de cuestionarios sobre Inteligencia Emocional y Teoría de la Mente. Recuerde que en ellos, no hay respuestas malas ni buenas, lo importante es ser sincero/a.

En la primera sesión se expondrán, de manera breve, los objetivos y contenidos del estudio que estamos realizando. Una vez finalizada esta parte, se dará paso a la cumplimentación de los tests que evalúan la Teoría de la Mente. Una semana más tarde, se llevará a cabo la parte referida a la Inteligencia Emocional.

La participación en esta investigación es totalmente anónima y confidencial. Los datos solamente serán manipulados por el personal investigador autorizado y con una finalidad eminentemente investigadora. Como agradecimiento a su valiosa participación, una vez analizados los resultados, se le hará saber, a nivel grupal, las conclusiones extraídas.

Así pues, le comunico que su primera sesión tendrá lugar el día 00, -----, a las 00:00 h., de la -----
----- en el centro H.H.I.- E.P.A. de -----, calle -----.

Sin más, y agradeciendo de antemano su colaboración, reciba un cordial saludo.

Firma

