



La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos

Rafael Bisquerra Alzina

Universidad de Barcelona. Barcelona, España

mail: rbisquerra@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2264-0653>

Èlia López-Cassà

Universidad de Barcelona. Barcelona, España

mail: elialopez@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3870-8533>

RESUMEN

En este artículo se aportan argumentos que justifican la importancia de la evaluación en la educación emocional y se presenta una gran variedad de instrumentos de medición de las emociones, inteligencia emocional y competencias emocionales. La educación emocional precisa de una evaluación rigurosa para aportar evidencias de las mejoras atribuibles a la formación recibida. Los instrumentos que se presentan se basan en los distintos modelos de la inteligencia emocional y las competencias emocionales. Se justifican las razones para utilizar instrumentos de autoinforme en lugar de los instrumentos neurofisiológicos. Se ofrecen algunas recomendaciones para la elaboración de instrumentos de medición de las emociones, teniendo en cuenta la sensibilidad como un parámetro crucial, junto con la validez y la fiabilidad. Las aportaciones de este trabajo pueden ser de interés para los profesionales de cualquier nivel y ámbito de la educación, así como para los profesionales de la investigación de las emociones.

Palabras Clave: educación emocional, instrumentos, medición, evaluación, inteligencia emocional, competencias emocionales.

Evaluation in emotional education: Instruments and resources

ABSTRACT

This article provides arguments that justify the importance of evaluation in the practice of emotional education. A wide variety of instruments for measuring emotional intelligence and emotional competencies are presented to be used in the evaluation of programs. The intervention in emotional education requires a rigorous evaluation of the recipients to verify the progress and results attributable to the training received. The instruments presented in this work are based on the different models of emotional intelligence and emotional competencies. In addition, the reasons for using self-report instruments instead of neurophysiological ones for evaluation in the educational context are presented. Some recommendations are offered for the development of instruments for measuring emotions, taking sensitivity into account as a crucial parameter of measurement instruments, along with validity and reliability. The contributions of this work may be of interest to professionals of any level and field of education, as well as to research professionals.

Keywords: emotional education, instruments, measurement, testing, evaluation, emotional intelligence, emotional competencies.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>



Introducción

Las emociones influyen en nuestros pensamientos y conductas, por lo que son una parte esencial de la vida humana. Bisquerra (2000) define una emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción.

Las aplicaciones educativas de las emociones y de la inteligencia emocional pueden englobarse bajo el concepto de educación emocional, entendida como un proceso educativo que se propone el desarrollo de competencias emocionales, consideradas como competencias básicas necesarias para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida (Bisquerra y Chao, 2021). Ello determina que las personas con competencias emocionales están en mejores condiciones para mantener relaciones positivas con otras personas, trabajar en equipo, prevenir conflictos, etc., lo cual repercute favorablemente en el rendimiento, la convivencia y el bienestar. Además, se dispone de suficientes evidencias sobre los beneficios de la educación emocional en la mejora de las actitudes hacia sí mismo y hacia los demás, clima de aula, asertividad, resiliencia, reducción en comportamientos disruptivos e incluso el rendimiento académico, junto con otros aspectos relevantes para una educación de calidad (Durlak et al., 2011; Keefer et al., 2018; Sandoval y López, 2017).

Los contextos de aplicación de la educación emocional son la educación formal, pero también los medios socio-comunitarios y las organizaciones de todo tipo (sanitarias, comerciales, industriales, publicitarias, deportivas, personas mayores, centros penitenciarios, etc.) y para todas las edades.

En cualquier tipo de educación emocional a lo largo de la vida debería incluirse la evaluación como un aspecto inherente al programa. Con esto se pretende que el principio que debería guiar toda práctica educativa debería ser “evaluar para mejorar”. Sin embargo, frecuentemente, tanto los profesionales de la educación como de la investigación, desconocen los instrumentos idóneos para una evaluación apropiada. Esto puede ser debido a múltiples causas, que van desde un desconocimiento general de los instrumentos disponibles a quedar absorto ante la enormidad de posibilidades que están a nuestro alcance.

Un buen instrumento de evaluación es aquel que posee las cualidades psicométricas de validez y fiabilidad (Groth-Marnat, 2009). Por este motivo, con instrumentos válidos y fiables se puede valorar en qué medida se han logrado los objetivos, medidos en cambios producidos en el pensamiento, comportamiento y experiencias emocionales.

Para la evaluación de las emociones existen instrumentos de medición de carácter neurofisiológico e instrumentos con enfoque psico-socio-educativo (Meiselman, 2016).

En este artículo se defiende el uso de los segundos, con los siguientes objetivos: 1) sensibilizar sobre la importancia de la evaluación en la educación emocional; 2) presentar un panorama general de los instrumentos de medición disponibles; 3) animar a utilizar los instrumentos apropiados con el principio de “evaluar para mejorar”.

Instrumentos neurofisiológicos vs psicopedagógicos

Al analizar los instrumentos para la medición de los fenómenos emocionales se puede distinguir entre los de carácter neurofisiológico y los de carácter psicopedagógico (Bisquerra, 2020; Meiselman, 2016).

Los instrumentos neurofisiológicos son aquellos propios de las ciencias de la salud, medicina, neurofisiología, neurociencia, etc. Se incluyen en esta categoría la neuroimagen a través de escáner de resonancia magnética, tomografía de emisión de positrones, la espectroscopia, la electroencefalografía, los potenciales

evocados, la magnetoencefalografía, la estimulación magnética transcraneal y otras técnicas. Las medidas neurofisiológicas se utilizan principalmente en la investigación básica (Meiselman, 2016).

Los instrumentos psicopedagógicos o psico-socio-educativos son los que se utilizan habitualmente en psicología y educación, así como en multitud de ciencias sociales (publicidad, deporte, organizaciones, etc.). En este caso estamos hablando de cuestionarios, autoinformes, test, entrevistas, grupos de discusión, observación, etc. (Bisquerra, 2020).

En este artículo nos centramos en el uso de los instrumentos psicopedagógicos, por múltiples razones. En primer lugar, hay que reconocer que los profesionales de las ciencias psicopedagógicas tienen dificultades tecnológicas y prácticas para utilizar los instrumentos neurofisiológicos en contextos de aprendizaje. Lo cual no debe ser un obstáculo que haga renunciar a la medición de las emociones. Pero, más allá de esta limitación técnica, están los resultados y evidencias de que se pueden utilizar los instrumentos psicopedagógicos con garantía de validez y fiabilidad. Además, según Coppin y Sander (2016), ninguna respuesta neurofisiológica, neuronal o del cerebro se puede asociar específicamente con emociones o sentimientos específicos. Esto limita el uso de los instrumentos tecnológicos de neuroimagen para las aplicaciones prácticas a la psicología, pedagogía, educación emocional, etc. Ciertamente, ambos tipos de instrumentos pueden complementarse para evaluar las emociones, pero operativamente resultan más accesibles los instrumentos psicopedagógicos en las ciencias psicopedagógicas.

Dentro de los instrumentos psicopedagógicos conviene distinguir entre los que utilizan una metodología cuantitativa y los que son de enfoque cualitativo. La técnica cuantitativa más utilizada para medir las emociones en un entorno natural es el cuestionario. En este sentido, se han desarrollado, experimentado y validado muchos cuestionarios. Cuando hablamos de cuestionarios, también nos referimos a inventarios, autoinformes o test. Por otra parte, dentro de las técnicas cualitativas están las entrevistas, observación participante, grupos de discusión, diarios emocionales, etc.

Los cuestionarios están entre los instrumentos más utilizados. En estos instrumentos, el sujeto expresa lo que siente, lo que piensa y sus tendencias a la acción. Ciertamente, hay que aceptar que solamente uno mismo puede expresar lo que siente, piensa y tiende a hacer, de modo que las emociones y los pensamientos pueden pasar desapercibidas por un observador externo. Incluso las avanzadas técnicas de neuroimagen no pueden distinguir entre las experiencias emocionales de miedo, ansiedad, estrés, ira, indignación, tristeza, depresión, alegría, amor o felicidad, por poner solamente unos ejemplos. Por ende, toda la gama de tecnología punta de neuroimagen no permite asegurar qué está sintiendo realmente una persona. Solamente uno mismo puede tomar conciencia de ello. De manera que, a pesar de la potencia de la neuroimagen, los cuestionarios son una de las técnicas más eficientes y más utilizadas para evaluar las emociones.

Sensibilidad de los instrumentos: Hacia escalas Likert (0-10)

La mayoría de los cuestionarios de autoinforme utilizan escalas tipo Likert (1932). Respecto a este punto es interesante observar que generalmente se utilizan escalas de: 4 puntos (nunca, a veces, a menudo, siempre); de 5 (nunca, a veces, a menudo, casi siempre, siempre); de 6 (siempre, muchas veces, a menudo, alguna vez, rara vez, nunca) y de 7 (siempre, casi siempre, muchas veces, a menudo, alguna vez, rara vez, nunca).

Es habitual que no se aporten argumentos teóricos, metodológicos o epistemológicos para justificar y defender el número

de puntos que se ha elegido. Es como si cada investigador eligiera al azar el número de puntos de la escala que va a utilizar. Y, por tanto, en una misma tesis doctoral o incluso en un mismo artículo se pueden encontrar diferentes instrumentos con un número distinto de puntos en cada uno de ellos. Además, se puede observar cierta anarquía en el número de puntos utilizados. Curiosamente, no hay un debate sobre este aspecto que lleve a un replanteamiento o justificación sobre la elección del número de puntos de una escala.

Cummins (1997) revisó más de 400 instrumentos basados en escalas tipo Likert. Como conclusión señaló una ausencia de reglas según las cuales los investigadores diseñaban sus escalas. Observó que el número de opciones de respuesta variaba desde 2 (sí-no, acuerdo-desacuerdo) hasta 100. Algunas escalas incluyen el punto medio (escalas impares) mientras que otras no (pares). Lo más habitual es utilizar alrededor de 4-7 opciones, pero sin justificar la elección.

A este respecto conviene recordar que los parámetros psicométricos más conocidos que definen la calidad de un instrumento de medida son la fiabilidad y la validez. Otro elemento importante es la economía, no tanto respecto al coste del instrumento, sino al tiempo que conlleva su aplicación y corrección. Un cuarto parámetro que consideramos oportuno considerar es la sensibilidad de la prueba.

La sensibilidad de las escalas de medida (*measurement sensitivity*) es la capacidad para detectar pequeños cambios que se pueden producir entre dos momentos en que se aplica el mismo instrumento. Esto es muy importante, ya que a veces se quiere medir los cambios de una variable emocional a lo largo del tiempo. Por ejemplo, entre un pretest y un postest en un programa de educación emocional.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2015) han puesto en evidencia que hay instrumentos de alta validez y fiabilidad, pero que no son sensibles para detectar los pequeños cambios producidos por una intervención educativa. Al aplicar las habituales pruebas de contraste (t de Student, análisis de la varianza) las diferencias observadas entre el pretest y el postest pueden no ser estadísticamente significativas.

Repetidamente hemos visto la utilización de metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) en una misma investigación, donde el enfoque cualitativo sí observa cambios, que no son detectados por los instrumentos cuantitativos. Si se analiza este fenómeno en profundidad, es posible que se pueda observar que la utilización de escalas con un número bajo de puntos (entre 4 y 7) sea una posible causa de no hallar significación estadística.

Las investigaciones han demostrado que, a mayor amplitud de las opciones de respuesta, el instrumento es más sensible para detectar cambios a lo largo del tiempo (Bisquerra y Pérez, 2015). Esto es particularmente importante en la medición de las emociones.

Es curioso que la sensibilidad de los instrumentos haya sido prácticamente ignorada en psicología, educación y otras ciencias. Consideramos que la sensibilidad es un parámetro crucial en la medición de las emociones, junto con la validez y la fiabilidad.

Cummins (1997) aporta datos empíricos que evidencian que las escalas con 5-7 opciones no explotan toda la capacidad discriminativa de la mayoría de las personas en términos de su percepción sobre el fenómeno que se está midiendo. Es decir, las personas, en general, tienen una capacidad discriminativa superior de lo que permiten las escalas de 4, 5, 6 ó 7 puntos, lo cual supone despreciar una potencialidad que podría incluirse en estos instrumentos de medida.

Britton et al., (2014) aplicaron una escala tipo Likert de 3 puntos y llegaron a la conclusión de que no tenía suficiente sensibilidad para medir los cambios entre el pretest y el postest. En el mismo sentido se manifiestan Bringuier et al., (2009) y Foster y

Park (2012) desde ciencias muy diversas. Un meta-análisis realizado por Churchill y Peter (1984) observó una correlación positiva entre la fiabilidad y el número de puntos de los ítems de la escala. Es decir, aumentar el número de puntos (opciones) no reduce la fiabilidad de la escala, sino que la aumenta.

A partir de estos argumentos, consideramos oportuno proponer el uso de escalas Likert cuyas opciones de respuesta en cada ítem puedan oscilar de 0 a 10. Esto significa 11 opciones de respuesta, ya que se incluye el 0 y el 10. Un ejemplo de elemento de 0-10 puede plantearse de la siguiente forma: Valore de 0 a 10 las siguientes afirmaciones: 0 = Ausencia total de competencia; 10 = Dominio total; el 5 representa un dominio mediano. Presentamos un ejemplo de ítem a evaluar mediante una escala de Likert: ¿Considera que sabe expresar sus emociones de forma apropiada? Los ítems de este estilo se pueden valorar perfectamente con escalas de 0-10 (que son 11 puntos), con lo cual aumenta la sensibilidad de la prueba respecto de hacerlo con escalas de 4, 5, 6 ó 7 puntos.

En apoyo de la defensa de utilizar escalas Likert 0-10 está el hecho de que el sistema decimal está muy arraigado en la sociedad, puesto que lo utiliza la mayor parte de la gente. Esto supone mucho más que medir en base a 4, 5, 6 ó 7, que siempre requiere un esfuerzo adicional y que tiende a valorar más alto por la inercia que tenemos a valorar de cero a 10. En otras palabras, las escalas de 0 a 10 representan el sistema decimal al que estamos tan acostumbrados.

Para las escalas de 0 a 10 se sugiere incluir denominaciones atribuidas solamente a las puntuaciones extremas que orienten la tendencia de los valores. En este sentido, se sugiere la utilización de pares como los siguientes: "Totalmente en desacuerdo (0) / Totalmente de acuerdo (10)"; "Nunca (0) / Siempre (10)"; "Nada (0) / Todo (10)"; "Ausencia de competencia (0) / Dominio total (10)"; "Nada importante (0) / Muy importante (10)"; "En contra (0) / A favor (10)". Los trabajos que apoyan, argumentan y justifican esta tendencia son los ofrecidos por Antiel (2014), Neyens et al., (2014) y Greenstein et al., (2014), entre otros. Asimismo, en la guía de la OECD (2013) sobre medición de *bienestar subjetivo*, un tema eminentemente emocional, se recomienda explícitamente el uso de escalas de 0-10 puntos.

En resumen, hay argumentos en base a las investigaciones científicas para justificar y recomendar el uso de escalas Likert de 0-10 (con 11 puntos), contrariamente al uso tan habitual y poco fundamentado de escalas de 4, 5, 6 y 7 puntos. Esta recomendación dirigida a la elaboración de instrumentos de medición de las emociones, la hacemos extensiva a todos los instrumentos de medición en ciencias psicopedagógicas, siempre que sea posible. De esta forma se puede aumentar la sensibilidad de los instrumentos (Bisquerra y Pérez, 2015).

A pesar de esta recomendación, la mayoría de los instrumentos que se citan en este artículo no lo cumplen. Lo cual es una constatación que sugiere la conveniencia de proceder a su adaptación utilizando escalas de 0-10.

Modelos de inteligencia emocional y competencias emocionales

La investigación sobre las emociones recibe un potente impulso con la aparición de la inteligencia emocional con Salovey y Mayer (1990). Desde entonces han proliferado los modelos de inteligencia emocional. En un estudio con motivo del 25 aniversario del primer artículo científico sobre inteligencia emocional, se han identificado como mínimo 16 modelos (Bisquerra et al., 2015). Entre ellos destacan el modelo de capacidad (*ability model*) de Mayer y Salovey (1997), el modelo de competencia de Goleman (1996), el modelo mixto de Bar-On (1997), el modelo de rasgo de Petrides (2009), el enfoque de competencias emocionales de Mikolajczak et al., (2009), el modelo multinivel de Zeidner et al., (2003), etc.

Las investigaciones más recientes permiten agrupar todos los modelos de inteligencia emocional (IE) en dos grandes categorías: modelos de capacidad (*ability model*) y modelos de rasgo (*trait model*). La diferencia entre ambos tiende a quedar tan claramente delimitada que ya se considera que son constructos distintos (Fernández Berrocal y Cabello, 2021; Fiori y Veseley-Maillefer, 2018; Keefer et al., 2018). El modelo de capacidad considera la IE como la capacidad para identificar, percibir, valorar, distinguir y expresar emociones, para utilizar las emociones para facilitar el pensamiento y tomar decisiones; para comprender y regular las emociones (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 2008).

El modelo de rasgo (Petrides y Furnham, 2001) contempla la IE como un conjunto de rasgos estables de la personalidad, tendencias conductuales y habilidades autopercebidas. Partiendo de estas diferencias, cada uno de estos modelos (Capacidad vs. Rasgo) presenta unos instrumentos de evaluación diferenciados.

Los cuestionarios de competencias emocionales son muy similares a los test de inteligencia emocional. Hasta tal punto que en la práctica muchas veces se pueden aplicar de forma indistinta. El matiz entre lo que se denomina inteligencia emocional y competencias emocionales es muy sutil. En otros trabajos se analizan la similitudes y diferencias entre inteligencia emocional y competencias emocionales (Bisquerra, 2020; Bisquerra y Chao Rebolledo, 2021; Bisquerra y Mateo, 2019). En el primer caso, se trata de un constructo hipotético de la psicología, entendido como capacidad o como rasgo. En el segundo, el énfasis está en que es algo susceptible de ser aprendido y desarrollado. Por esto, la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales.

Halberstadt et al., (2001) presentan un modelo teórico de competencias sociales y emocionales denominado ASC (Affective Social Competence), que incluye tres componentes: enviar mensajes afectivos, recibir mensajes afectivos y experimentar afecto. Camras y Halberstadt (2017) presentan algunos avances en el marco de la teoría de la ASC (Affective Social Competence), al analizar la comprensión de tres procesos: experimentar emociones, comunicar efectivamente las emociones y comprender las emociones de los demás. El modelo ASC (Affective Social Competence) ha dado lugar a la creación de instrumentos específicos para investigaciones concretas sobre competencias emocionales.

Mikolajczak et al., (2009) presentan un modelo de competencia emocional, que en gran medida es una mezcla del modelo de IE capacidad de Mayer y Salovey (1997) y el modelo de IE rasgo (Petrides, 2009). Estos autores argumentan que el término de inteligencia no resulta apropiado, ya que puede entenderse como una característica personal estable a lo largo del tiempo; mientras que competencia les parece más adecuado porque alude a algo susceptible de aprendizaje.

El modelo de competencias emocionales adoptado por el GROPE (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) de la Universidad de Barcelona se estructura en: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra y Mateo, 2019). Estos autores definen las competencias emocionales como un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

De todos estos modelos se deriva la elaboración y publicación de instrumentos de evaluación, de los cuales se presentan los más representativos a continuación, junto con algunas propuestas para la práctica.

Instrumentos de medición de la inteligencia emocional

El número de instrumentos de medición de la IE es considerable. La Tabla 1 presenta los principales distribuidos según el modelo de IE que lo fundamenta.

De todos ellos, probablemente los más conocidos y utilizados son los siguientes. Para medir la inteligencia emocional según el modelo de capacidad (*ability model*), está el MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test) de Mayer et al., (2002). El TEIQue (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*) de Petrides y Furnham (2001) es un cuestionario para medir la inteligencia emocional según el modelo de rasgo (*trait model*). El ECI (*Emotional Competence Inventory*) de Boyatzis et al., (1999) sirve para evaluar con feedback 360º la IE según el modelo de Goleman. El EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*) se utiliza para medir la IE según el modelo de Bar-On (1996, 1997). En Bisquerra (2020) se puede encontrar más información sobre los diversos modelos de inteligencia emocional y los correspondientes instrumentos de medición. Recordemos que el modelo de capacidad (*ability model*) se aproxima más al concepto de inteligencia y utiliza test de techo con ítems de verdadero-falso, donde el número de aciertos aporta el cociente de inteligencia emocional. Mientras que el modelo de rasgo se aproxima más al concepto de rasgos de personalidad y mide la inteligencia emocional con cuestionarios de autoinforme, similares a los test de personalidad (donde no hay ítems de verdadero falso, sino de autoinforme), donde al final se obtiene un perfil de inteligencia emocional.

Instrumentos de medición de las competencias emocionales

En la Tabla 2 se presentan los instrumentos de medición de las competencias emocionales más conocidos, destinatarios, edades y sus ámbitos de aplicación.

El modelo ASC (Affective Social Competence) ha dado lugar a la creación de instrumentos específicos para investigaciones concretas sobre competencias emocionales. Entre ellos están: PASC (Preschoolers' Affective Social Competence) de Lindsey y Colwell (2020) que aplican el modelo a la educación infantil; ASCA (Affective Social Competence in Adolescence) de Booker y Dunsmore (2017), para la adolescencia; ASCTCRQ (Affective Social Competence in Teacher – Child Relationship Quality) de Garner y Mahatmya (2015) para evaluar las relaciones entre profesorado, alumnado y familias.

Mikolajczak y colaboradores (Brasseur et al., 2013) han elaborado el PEC (Profile of Emotional Competence) que es un cuestionario de 50 ítems, de una escala de 5 puntos, para evaluar las 10 dimensiones del modelo de competencias emocionales de Mikolajczak et al., (2009). Algunos ejemplos de ítems son: "Cuando se activan mis emociones no comprendo de donde provienen"; "Sé lo que tengo que hacer para ganar personas para mi causa".

El GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona ha elaborado diversos instrumentos: CDE-A35 (Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos), CDE-SEC (Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria); CDE-9-13 (Cuestionario de Desarrollo Emocional para Niños de 9 a 13 años). Todas las versiones poseen buenos resultados psicotécnicos y son instrumentos apropiados para la medición de las competencias emocionales (Pérez-Escoda, 2016). Estas pruebas se fundamentan en el modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), que se estructura en: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, y competencias de vida y bienestar. Cada ítem se valora con una escala tipo Likert de 11 puntos, de 0 a 10 (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015). Algunos ejemplos de preguntas de estos cuestionarios son: "Estoy descontento conmigo mismo"; "Cuando veo que he molestado a alguien pido perdón". Para más detalles se puede consultar la web del GROPE: <http://www.ub.edu/grop/es/presentacion-grop/>

Tom (2012) presenta el SECTRS (Social Emotional Competence Teacher Rating Scale), Escala de Evaluación de Profesora-

Tabla 1.
Instrumentos de medición de la Inteligencia emocional

Instrumentos del modelo inteligencia emocional- Capacidad (ability)	
EARS (<i>Emotional Accuracy Research Scale</i>)	Mayer y Geher (1996)
EISC (<i>Emotional Intelligence Scale for Children</i>)	Sullivan (1999)
FNEIPT (<i>Freudenthaler y Neubauer Emotional Intelligence Performance Test</i>)	Freudenthaler y Neubauer (2003)
MSCEIT (<i>Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test</i>)	Mayer et al., (2002) y versión en castellano (2009)
Instrumentos de autoinforme del modelo de inteligencia emocional- Rasgo (trait)	
TMMS (<i>Trait Meta Mood Scale</i>)	Salovey et al., (1995)
EQ-i (<i>Emotional Quotient Inventory</i>)	Bar-On (1996,1997)
SEIS (<i>Schutte Emotional Intelligence Scale</i>)	Schutte et al., (1998)
ECI (<i>Emotional Competence Inventory</i>)	Boyatzis et al., (1999)
EISRS (<i>Emotional Intelligence Self-Regulation Scale</i>)	Martínez-Pons (2000)
EI-IPIP (<i>Emotional Intelligence based IPIP Scales</i>)	Barchard (2001)
DHEIQ (<i>Dulewicz y Higgs Emotional Intelligence Questionnaire</i>)	Dulewicz y Higgs (2001)
TEIQUE (<i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire</i>),	Petrides y Furnham (2001)
SPTB (<i>Sjöberg Personality Test Battery – Emotional Intelligence Scale</i>)	Sjöberg (2001)
TEII (<i>Tapia Emotional Intelligence Inventory</i>)	Tapia (2001)
WEIP (<i>Work-group Emotional Intelligence Profile</i>)	Jordan et al., (2002)
SUEIT (<i>Swinburne University Emotional Intelligence Test</i>)	Palmer y Stough (2002)
VEIS (<i>Van der Zee Emotional Intelligence Scale</i>)	Van der Zee et al., (2002)
WLEIS (<i>Wong y Law Emotional Intelligence Scales</i>)	Wong y Law (2002)
LEIQ (<i>Lioussine Emotional Intelligence Questionnaire</i>)	Lioussine (2003)
EIS (<i>Emotional Intelligence Scale</i>)	Austin et al., (2004)
TMMS-24 (<i>Trait Meta Mood Scale</i>)	Adaptación al castellano de Fernández Berrocal et al., (2004)

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2020)

Tabla 2.
Instrumentos de medición de las competencias emocionales

Instrumentos de medición de las competencias emocionales			
Según el modelo ASC (Affective Social Competence)			
Instrumento	Destinatario	Edad	Ámbito
PASC (Preschoolers' Affective Social Competence) de Lindsey y Colwell (2020)	Alumnado de educación infantil	Preescolar	Educativo
ASCA (Affective Social Competence in Adolescence) de Booker y Dunsmore (2017)	Adolescentes	10-19 años (aprox.)	Educativo
ASCTCRQ (Affective Social Competence in Teacher – Child Relationship Quality) de Garner y Mahatmya (2015)	Profesorado, alumnado y familias	Preescolar	Educativo
Instrumentos del modelo pentagonal del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica)			
Instrumento	Destinatario	Edad	Ámbito
CDE-A35 (Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos) de Pérez-Escoda et al., (2021)	Estudiantes, docentes y otros colectivos.	Mayores de 18 años	Educativo, social
CDE-SEC (Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria) de Pérez-Escoda (2016)	Alumnado educación secundaria	12-18 años	Educación secundaria y bachillerato
CDE-9-13 (Cuestionario de Desarrollo Emocional para Niños de 9 a 13 años) de Pérez-Escoda (2016)	Alumnado educación primaria	9-13 años	4º-6º Educación primaria

Instrumentos fundamentados en otros modelos de competencias emocionales

Instrumento	Destinatario	Edad	Ámbito
SECTRS (Social Emotional Competence Teacher Rating Scale) de Tom (2012) y adaptada al castellano por Monzalvo et al., (2018)	Profesorado	Mayores de 18 años	Educativo
COMPETEA de Arribas y Pereña (2015)	Empleados	Mayores de 18 años	Laboral
SEC-Q (Social and Emotional Competencies Questionnaire) de Zych et al., (2018)	Adolescentes y jóvenes adultos	13-44 años aprox.	Social y educativo

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2020)

do de la Competencia Socio Emocional, que ha sido adaptada al castellano por Monzalvo Curiel et al., (2018). Se compone de 4 subescalas: relación maestro-estudiante (8 ítems), regulación emocional (19 ítems), conciencia social (15 ítems) y relaciones interpersonales (10 ítems).

Arribas y Pereña (2015) presentan el COMPETEA, que evalúa 20 competencias en el entorno laboral, entre las cuales están: autocontrol, estabilidad emocional, seguridad en sí mismo, resistencia a la adversidad, comunicación, etc.

Zych et al., (2018) han validado el SEC-Q (Social and Emotional Competencies Questionnaire), cuestionario de competencias sociales y emocionales, que incluye: autoconciencia, autogestión, conciencia social, conducta prosocial y toma de decisiones. Ejemplos de preguntas son: "Sé poner nombre a mis emociones"; "Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones". Este cuestionario, junto con otros que se presentan en este artículo está disponible en la web de la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar): rieeb.com

Método de evaluación Feedback de 360º

El *feedback de 360º*, también conocido como *evaluación de 360 grados*, consiste en evaluar las competencias de una persona a partir de varios observadores. Entre las observaciones se incluye la auto-observación: el sujeto también se evalúa a sí mismo. Esto permite obtener una perspectiva estereoscópica de la persona (360º).

Se suele utilizar un cuestionario, en unas condiciones que respeten la confidencialidad, lo cual permite que una persona obtenga: a) una autodescripción de sus competencias; b) una descripción de sus competencias realizada por otras personas que le conocen; c) una presentación de las informaciones recogidas de tal forma que permita la comparación entre ellas. Los resultados permiten observar una tendencia entre las distintas observaciones. Con este procedimiento se pueden obtener datos altamente válidos y fiables.

Cuando hay discrepancias evidentes y significativas entre los distintos observadores, hay que analizar la causa de la discrepancia. Para ello, a veces no queda más remedio que entrevistar personalmente a los observadores.

Se considera que la descripción de las competencias que posee una persona (sujeto) por parte de otras personas (observadores) debe ser realizada como mínimo por tres personas diferentes.

Algunos de los test de inteligencia utilizan la técnica de 360º. Entre ellos está el ECI (*Emotional Competence Inventory*), de Boyatzis et al., (1999), basado en el modelo de inteligencia emocional de Goleman.

A partir del EQ-i de BarOn (1997) se ha creado la versión EQ-360º (Bar-On y Handley, 2003) que compara los datos obtenidos en el EQ-i con una evaluación llevada a cabo por un agente externo.

Bisquerra et al., (2006) han aplicado la evaluación de 360º a la medición de las competencias emocionales en centros educativos. Los evaluadores han sido compañeros de clase, profesorado y familias, además de la autoevaluación por parte del sujeto. Se ha procurado, además, que cada sujeto haya sido evaluado, como mínimo por dos compañeros y por dos profesores, con la intención de tener perspectivas diversas desde el mismo punto de observación. Lo deseable es que haya como mínimo tres observadores de cada categoría (compañeros, profesorado, familia). Cuanto mayor y más diversa es la suma de subjetividades, más nos aproximamos a la objetividad intersubjetiva.

Discusión y conclusiones

La complejidad de los fenómenos emocionales ha dado lugar a una multitud de instrumentos de evaluación. La intención de este artículo es destacar la importancia de evaluar las emociones en la educación y en otros contextos.

Se han presentado distintos modelos de la inteligencia emocional, de los cuales derivan diferentes instrumentos de evaluación. En síntesis, actualmente conviene distinguir entre dos grandes categorías de modelos de inteligencia emocional: modelo de capacidad (ability model) y modelo de rasgo (trait model). En consonancia, se han elaborado diferentes instrumentos de medición, de los cuales se han presentado los más representativos. Para futuros trabajos en la evaluación de las emociones sería interesante comprender mejor las relaciones entre las medidas de capacidad y de rasgo; asimismo, analizar cómo interactúan a lo largo del desarrollo emocional y social de las personas (Antonio-Aguirre et al., 2017; Keefer, 2015).

La productividad científica en la evaluación de las emociones se ha potenciado a lo largo de los años. Se han identificado más de 450 instrumentos para evaluar aspectos tan diversos como: inteligencia emocional, competencias emocionales, acoso escolar, actitudes, adicciones, afrontamiento emocional, etc. (Bisquerra, 2020). La mayoría, como es lógico, han sido publicados en inglés. Lo cual conlleva la conveniencia de que sean traducidos y adaptados a otros contextos, entre los cuales está la lengua castellana.

La enorme cantidad de instrumentos contrasta con lo reducido de ellos adaptados a niños, e incluso para adolescentes en edad escolar. Esto lleva a una de las conclusiones de crear o adaptar instrumentos de evaluación lo suficientemente válidos y fiables para las edades escolares (Sánchez- Teruel y Robles-Bello, 2018).

Los fenómenos afectivos se pueden evaluar en contextos tan distintos como el educativo (en cualquier nivel y edad), en las organizaciones de cualquier tipo, con especial referencia al bienestar profesional, el compromiso profesional (*engagement*), en la relación clínica, tanto en la relación de psicoterapia, como en cualquier especialidad médica, donde la empatía, las fases emocionales del duelo, etc., afectan significativamente al bienestar del paciente. Además, hay muchos otros contextos específicos,

que en el fondo son organizacionales, pero con características específicas, donde la evaluación de las emociones puede jugar un papel importante. Algunos ejemplos son: la publicidad, la industria alimentaria, sabores, olores y colores, las personas mayores, el deporte, el ámbito familiar, etc. (Bisquerra, 2020).

Por otra parte, se ha argumentado que la sensibilidad de los instrumentos de medida son un aspecto crucial en la medición de las emociones, junto con la validez y fiabilidad. Se ha argumentado la propuesta de utilizar escalas tipo Likert de 0 a 10 puntos, lo cual permite aumentar la sensibilidad de los instrumentos (Bisquerra et al. 2015). Por este motivo, recomendamos elaborar o adaptar instrumentos de medida con escalas 0-10.

Dentro de los instrumentos psicopedagógicos que mayormente se utilizan para medir las emociones, el cuestionario de autoinforme es el más utilizado. Esta técnica se puede complementar con otras técnicas que capten mejor la ejecución real de las competencias emocionales, buscando siempre criterios claros y objetivos de lo que significa ser una persona emocionalmente inteligente (Mayer et al., 2016).

Algunas de las aportaciones más relevantes de este trabajo son las siguientes. En primer lugar, se destaca la importancia y necesidad de la evaluación de las emociones en la educación para dos objetivos: a) medir y evaluar diversos aspectos emocionales; b) aportar evidencias de los efectos de las intervenciones.

En segundo lugar, se presenta una variedad de instrumentos de medición de la inteligencia emocional y las competencias emocionales. En la medida en que se pongan en práctica programas de educación emocional conviene conocer los instrumentos de medición disponibles.

En tercer lugar, se han ofrecido algunas recomendaciones para la elaboración de los instrumentos de medición, en términos de sensibilidad, validez y fiabilidad.

Consideramos que este trabajo puede ser de interés para estimular la evaluación de las emociones en el contexto educativo, así como en cualquier contexto organizacional.

Referencias

Antonio-Agirre, I., Esnaola, I. y Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 53-64.

Antiel, R. M. (2014). *Professional Burnout, Career Satisfaction, and Wellness Practices*. A National Survey of Pediatric Surgeons. AAP National Conference and Exhibition. American Academy of Pediatrics.

Arribas, D., y Pereña, J. (2015). *COMPETEA. Evaluación de Competencias*. TEA Ediciones.

Austin, E.J., Saklofske, D.H., Huang, S.H.S., &McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al., (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555-562. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00114-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00114-4)

Barchard, K.A. (2001). *Seven components potentially related to emotional intelligence*. <http://ipip.ori.org>. Consultado el 15 de diciembre de 2020.

Bar-On, R. (1996). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory*. Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.

Bar-On, R., & Handley, R. (2003). *The Bar-On EQ-360*. Multi-Health Systems.

Bisquerra, R. (2020). *Emociones: instrumentos de medición y evaluación*. Síntesis.

Bisquerra, R., y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB)*, 1 (1), 9-29. <https://riieb.iberomx.com/index.php/riieb/article/view/4>

Bisquerra, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M., y Pérez Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24 (1), 187-203. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97371>

Bisquerra, R., y Mateo, A., (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.

Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. (doi no disponible)

Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 129-147. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2.828>

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Síntesis.

Booker, J.A., & Dunsmore, J.C. (2017). Affective Social Competence in Adolescence: Current Findings and Future Directions. *Social Development*, 26, 3-20. <https://doi.org/10.1111/sode.12193>

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Hay/McBer (1999). *Emotional competence inventory*. HayGroup.

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8, 5 : e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>

Bringuier, S., Dadure, C., Raux, O., Dubois, A., Picot, M. C., & Capdevila, X. (2009). The perioperative validity of the visual analog anxiety scale in children: a discriminant and useful instrument in routine clinical practice to optimize postoperative pain management. *Anesthesia & Analgesia*, 109, 737-744. <https://doi.org/10.1213/ane.0b013e3181af00e4>

Britton, W., Lepp, N., Niles, H., Rocha, T., Fisher, N., & Gold, J. (2014). A Randomized Controlled Pilot Trial of Classroom-Based Mindfulness Meditation Compared to an Active Control Condition in 6th Grade Children. *Journal of School Psychology*, 52 (3), 263-278. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.03.002>

Camras, L. A., & Halberstadt, A. G. (2017). Emotional development through the lens of affective social competence. *Current Opinion in Psychology*, 17, 113-117. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.003>

Churchill, G., & Peter, J. P. (1984). Research design effects on the reliability of rating scales: A Meta-Analysis. *Journal of Marketing Research*, 21(4), 360-375. <https://doi.org/10.2307/3151463>

Coppin, G., & Sander, D. (2016). Theoretical Approaches to Emotion and Its Measurement. En H. L. Meiselman (Ed.), *Emotion measurement* (pp. 3-30). Elsevier.

Cummins, R. A. (1997). *The Directory of Instruments to measure quality of life and cognate areas of study*. (4th Ed.). Deakin University.

Dulewicz, S.V. & Higgs, M.J. (2001). *El general and general 360 user guide*. NFER-Nelson.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Fernández Berrocal, P., y Cabello, R. (2021). La Inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB)*, 1 (1), 31-45 (en prensa, www.riieb.com).

Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004) Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the

- Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94 (3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fiori, M., & Veseley-Maillefer, A. K. (2018). Emotional Intelligence as an Ability: Theory, Challenges, and New Directions. En K. V. Keefer, J. D. A. Parker & D. H. Saklofske, *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice* (pp. 23-47). Springer.
- Foster, R. L., & Park, J.H. (2012). An integrative review of literature examining psychometric properties of instruments measuring anxiety or fear in hospitalized children. *Pain Management Nursing*, 13, 94-106. <https://doi.org/10.1016/j.pmn.2011.06.006>.
- Freudenthaler, H.H. & Neubauer, A.C. (2003). *The localization of emotional intelligence within human abilities and personality*. Poster presented at the 11th Biennial Meeting of the International Society of the Study of the Individual Differences (ISSID).
- Garner, P.W., & Mahatmya, D. (2015). Affective Social Competence and Teacher-child Relationship Quality: Race/Ethnicity and Family Income Level as Moderators. *Social Development*, 24, 678-697. <https://doi.org/10.1111/sode.12114>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Greenstein, A., Greenstein, I., Senderovich, S., & Mabeesh, N. J. (2014). Is Diagnostic Cystoscopy Painful? Analysis of 1,320 Consecutive Procedures. *International Brazilian Journal of Urology (IBJU)*, 40(4), 533-538. <https://doi.org/10.1590/S1677-5538.IBJU.2014.04.13>
- Groth-Marnat, G. (2009). *Handbook of psychological assessment*. John Wiley & Sons.
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A., & Dunsmore, J.C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79 - 119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Jordan, P.J., Ashkannasy, N.M., Härtel, C.E.J., & Hooper, G.S. (2002). Workgroup emotional intelligence scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12(2), 195-214. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00046-3](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00046-3)
- Keefer, R.V. (2015). Self-report assessment of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 3-23. <https://doi.org/10.1177/0734282914550381>
- Keefer, K. V., Parker, J. D. A., & Saklofske, D. H. (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice*. Springer.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55. (doi no disponible)
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2020). Pretend and Physical Play: Links to Preschoolers' Affective Social Competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59 (3), 330-360. <https://doi.org/10.1353/mpq.2013.0015>
- Lioussine, D.V. (2003). *Gender differences in emotional intelligence*. Poster presented at the 11th Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences (ISSID).
- Martinez-Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a selfregulatory process: A social cognitive view. *Imagination, Cognition, and Personality*, 19(4), 331-350. <https://doi.org/10.2190/wvmc-ae1-t3xx-8p7a>
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: *Principles and updates*. *Emotion Review*, 8, 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89 - 113. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2)
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User's manual*. Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2009). *MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional de Mayer - Salovey - Caruso*. Manual. TEA Ediciones.
- Meiselman, H. L. (Ed.). (2016). *Emotion measurement*. Elsevier.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Monzalvo Curiel A., Camacho, M., y Corral-Frías N. S. (2018). Adaptación al español del cuestionario competencia socioemocional escala de calificación docente. *Revista de Comunicación y Salud*, 8(1), 61-69. [https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2018.8\(1\).61-69](https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2018.8(1).61-69)
- Neyens, I., Vermeulen, B., Bijlhout, D., & Van Audenhove, C. (2014). *Perceptions on distress of men with prostate cancer and their partner*. Poster presentado en EACH - 12th International Conference on Communication in Healthcare (ICCH).
- OECD (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264191655-en>
- Palmer, B.R., & Stough, C. (2002). *Swinburne University Emotional Intelligence Test (Workplace SUEIT)*. Interim technical manual (Version 2). Swinburne University of Technology.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Diaz, E. Escolano y M. A. Rodríguez, *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Universidad San Jorge.
- Pérez-Escoda, N., Alegre, A., y López-Cassà, E. (2021). Cuestionario para la evaluación de la competencia emocional en adultos. *Educatio Siglo XXI*, (en prensa). <https://doi.org/10.6018/educatio.422081>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence. Theory, Research, and Applications* (pp. 85-101). Springer.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, G., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood scale. In J.W. Pennebaker, (Ed.). *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-145.). American Psychological Association.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M.A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(2), 27-50. <https://doi.org/10.4151/07189729>
- Sandoval, C., y López, O. (2017). Educación, psicología y coaching: un entramado positivo. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 145-164. <https://doi.org/10.6018/j/286261>
- Schutte, N.S., & Malouff, J.M. (1998). *Measuring emotional intelligence and related constructs*. Mellen Press.
- Sjöberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, 6(2), 79-95. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.6.2.79>
- Sullivan, A.K. (1999). The emotional intelligence scale for children. *Dissertation Abstract International*, pp. 60-69. University of Virginia.

- Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. *Psychological Reports, 88*, 353–364. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.2.353>
- Tom K. M. (2012). *Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale*. Universidad de Oregón.
- Van der Zee, K., Schakel, L.K. & Thijs, M. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality, 16*(2), 103–125. <https://doi.org/10.1002/per.434>
- Wong, D.S., & Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly, 13*(3), 243–274. (doi no disponible)
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development, 46*(2), 69-96. <https://doi.org/10.1159/000068580>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología, 50*(2), 98-106. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>

