

Artículo Original / Original Article

Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la inteligencia emocional en contextos educativos

Design and validation of an instrument for assessment of emotional intelligence in educational contexts

David Domínguez Pérez¹; Covadonga Ruiz de Miguel²; Elena Alonso de Mena³

^{1,3}Facultad de Ciencias de la Salud y Educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

²Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Email de correspondencia: *david.dominguez.p@udima.es*

Cronograma editorial: *Artículo recibido 16/08/2024 Aceptado: 13/11/2024 Publicado: 01/01/2025*

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:

Domínguez Pérez, D., Ruiz de Miguel, C., & Alonso de Mena, E. (2025). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la inteligencia emocional en contextos educativos. *EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa*, 5(1), 1–26.
<https://doi.org/10.55040/educa.v5i1.132>

Contribución específica de los autores: Los autores han participado conjuntamente en todas las fases de la investigación.

Financiación: No existió financiación para este proyecto.

Consentimiento informado participantes del estudio: Se han solicitado los consentimientos informados de los participantes.

Conflicto de interés: Los autores no señalan ningún conflicto de interés.



Resumen

La educación emocional constituye una necesidad fundamental del ser humano, que históricamente, ha sido abordada principalmente en el entorno familiar. Sin embargo, hoy es imprescindible que también sea abordada en los centros educativos. El desarrollo integral del alumnado es una prioridad en educación, y no se puede lograr plenamente sin considerar su educación emocional. Esto subraya la importancia de diseñar e implementar propuestas y programas educativos destinados al desarrollo de la inteligencia emocional. Para llevar a cabo estas iniciativas, es necesario disponer de herramientas de evaluación que permitan identificar las necesidades emocionales del alumnado, con el propósito de guiar las acciones hacia el fortalecimiento de sus competencias emocionales. El objetivo de este estudio ha sido diseñar y validar un instrumento para evaluar la Inteligencia Emocional en contextos educativos. El estudio se ha realizado con una muestra de 915 estudiantes desde 5º de Primaria hasta 2º de ESO. Se propuso un modelo teórico de Inteligencia Emocional compuesto por nueve dimensiones donde se analizó la fiabilidad y la validez de contenido. La validez de contenido fue sustentada a través de la fundamentación teórica y el juicio de expertos, la fiabilidad a través del cálculo del Alpha de Cronbach ($\alpha = .828$). Por todo ello, se puede afirmar que el instrumento reúne las propiedades psicométricas suficientes para ser un instrumento de evaluación válido y fiable para el estudio de la IE en contextos educativos, pudiéndose utilizar por el profesorado como instrumento de screening para conocer el nivel de partida del alumnado y así guiar la propuesta educativa para el desarrollo de competencias emocionales.

Palabras clave: inteligencia emocional, escala autoinformada, competencia emocional, evaluación, educación obligatoria.

Abstract

Emotional education, which has historically been addressed mainly in the family environment, constitutes a fundamental need of human beings. However, today it is essential this emotional education also be addressed in educational centers. The comprehensive development of students is a priority in education, and can't be fully achieved without considering their emotional education. This underlines the importance of designing and implementing educational proposals and programs aimed at the development of emotional intelligence. To carry out these initiatives. It is necessary to have evaluation tools that allow identifying the emotional needs of student, with the purpose of guiding actions towards strengthening their emotional competencies. The aim of this study has been to design and validate an instrument to assess Emotional Intelligence in educational contexts. The study has been carried out with a sample of 915 students from 5th grade to 2nd ESO. A theoretical EI model composed of nine dimensions was proposed where reliability and content validity were analyzed. Content validity was supported through the theoretical foundation and expert judgment, reliability through the calculation of Cronbach's Alpha. For all these reasons, it can be affirmed that the instrument has sufficient psychometric properties to be a valid and reliable evaluation instrument for the study of EI in educational contexts.

Keywords: emotional intelligence, self-report scale, emotional competence, assessment, compulsory education.



Fundamentación

Los programas o acciones para el desarrollo de la inteligencia emocional, como cualquier acción educativa, deben perseguir unos objetivos, tratar unos contenidos y disponer de un sistema de evaluación. Este trabajo se inserta dentro de la evaluación de la *Inteligencia Emocional* (en adelante IE) y concretamente de la evaluación inicial que sirve para conocer el nivel de partida o las necesidades que presentan los estudiantes, así como instrumento que guiará las acciones para el desarrollo y adquisición de competencias emocionales. Se han evidenciado dificultades y escasos conocimientos por parte del profesorado en este ámbito y concretamente en su evaluación (Bharti y Ashutosh, 2022; Biswas et al., 2021; Jeba y Swamydhas, 2022; Meszaros y Szaloki, 2023; Mora et al., 2022). La IE y su evaluación debería abordarse en la formación del profesorado (Pandey, 2023). Muchos docentes solicitan orientación sobre cómo evaluar el nivel de IE de sus alumnos con el fin de guiar las acciones vinculadas con la educación emocional (Papoutsis, et al., 2023; Tolentino, 2023). La evaluación de la inteligencia emocional de los estudiantes por parte de sus docentes es crucial, pues impacta significativamente en el aprendizaje y el comportamiento (Padney et al., 2023).

Los distintos enfoques de estudio de la inteligencia mantienen una concepción dinámica de esta. El enfoque psicométrico considera la naturaleza biológica de la inteligencia y la susceptibilidad de ser medida (Birney y Beakman, 2022; Deary et al., 2021; Frischkorn et al., 2022; Gillham, 2022). En el enfoque cognitivo destacan las aportaciones de Guilford (1967) y Sternberg (1987) para los que es posible mejorar la inteligencia. El enfoque de las inteligencias múltiples, liderado por Gardner (1999), sostiene la existencia de distintas inteligencias que pueden ser estudiadas y estimuladas de forma independiente. También, dentro de este enfoque destaca Sternberg (2002) que propone tres tipos de inteligencia: analítica, entendida como la capacidad para resolver problemas académicos. Práctica, como la capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana y por último, la creativa como la capacidad para adaptarnos a situaciones nuevas. Ambos enfoques se sitúan en momentos históricos distintos, esto explica que mantengan distintas posiciones en torno a la concepción de la inteligencia. Por lo que pueden considerarse complementarios (Berrios Aguayo et al., 2021).

Las propuestas de estos enfoques anteriores han sido criticadas por Salovey y Mayer (1990) al considerar que no habían tenido en cuenta el aspecto emocional en la concepción de



la inteligencia. Estos autores, considerados los padres de la inteligencia emocional, la definen como la *habilidad que permite percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual* (Salovey y Mayer, 1993: p. 10).

Distintos estudios han propuesto modelos explicativos sobre la IE, destacando la clasificación clásica: modelos de habilidades (Salovey y Mayer, 1990; Salovey et al., 1997) y modelos mixtos (Bar-On, 2006; Goleman, 2022; Petrides y Furnham, 2001).

El modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1990) y Salovey et al. (1997) conciben la IE en términos de habilidades en el procesamiento de la información emocional. El modelo se representa a través de cuatro niveles jerárquicos, siendo el nivel más básico la habilidad de percibir y expresar emociones hasta el nivel superior que es la regulación consciente y reflexiva de las emociones. El segundo tipo, los modelos mixtos, la entienden como el conjunto de rasgos estables de personalidad, de competencias socio-emocionales, de aspectos motivacionales y de diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2022; Goleman, 2022; Furnham, 2018; Petrides y Furnham, 2001).

En cuanto a la medida de la IE, existen distintos procedimientos e instrumentos, destacando cuestionarios y escalas autoinformadas, medidas de ejecución y por último, la evaluación a través de evaluadores externos. Bisquerra (2021) afirma que, aunque ningún instrumento o procedimiento de tenga plena aceptación por parte de la comunidad científica, las pruebas de ejecución son las que gozan de mayor aceptación, pero su puesta en práctica presenta grandes inconvenientes como son su extensión, coste económico y problemas relacionados con el cansancio de los evaluados. Por ello, el objetivo de este estudio consiste en el diseño de un instrumento de evaluación de la IE en contextos educativos orientado a su uso por parte del profesorado y los tutores. Este recurso podrá servir como prueba screening para detectar necesidades emocionales y así orientar y diseñar acciones educativas que fomenten el desarrollo y adquisición de competencias emocionales.



Metodología

Participantes

La población de estudio está configurada por alumnos y alumnas desde 5º de Primaria hasta 2º de ESO de centros educativos de la Comunidad de Madrid. El muestreo fue no probabilístico incidental, tratando de garantizar la representatividad de los centros educativos. En este trabajo han participado 915 estudiantes, encontrando un 51,6% de chicas y un 48,4% de chicos. Respecto de la *titularidad del centro*, el 63% pertenece a centros de titularidad privada, el 27% corresponde a centros públicos y el 10% restante representa centros concertados. En cuanto a la *etapa educativa y curso*, el 65 % de alumnos son de Educación Primaria y el 35 % son alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. En la etapa de Educación Primaria, la muestra la componen un 35 % alumnos de 5º curso de EP y un 30 % alumnos de 6º curso de EP. En cuanto a la etapa de ESO, un 19 % son de primer curso y un 16 % son de segundo curso de ESO. No se considera que el estudio presente implicaciones éticas ya que se ha preservado la identidad de los participantes. No se han recogido datos personales que comprometan la privacidad de los sujetos. No obstante, se ha actuado según la legislación vigente en materia de protección de datos. Todo el alumnado ha participado voluntariamente y mediante consentimiento informado dirigido a sus familias.

Elaboración del instrumento

La fundamentación teórica sobre la que se configura el diseño del instrumento se basa en las propuestas de Salovey y Mayer (1990), Salovey et al. (1997), Goleman (2022) y en el modelo competencial de Bisquerra (2019). A partir de sus propuestas se ha diseñado un modelo de evaluación en base a aspectos internos y a aspectos externos de la persona. Los aspectos externos son aquellas capacidades, habilidades o destrezas generadas a partir de la adaptación de la persona al entorno más cercano que se ponen en práctica en relación a sus iguales. Este conjunto de capacidades, habilidades o destrezas forman la *competencia inter-emocional*. Por consiguiente, los aspectos internos vienen representados por habilidades o destrezas idiosincrásicas del individuo en relación a su persona. Estas habilidades o destrezas forman la *competencia intra-emocional*. Entendemos la competencia como la capacidad efectiva para llevar a cabo de manera exitosa el control emocional. A su vez, ambas competencias están estructuradas en habilidades de reconocimiento emocional (aquellas consistentes en tomar

conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás) y en habilidades de regulación emocional (consistentes en el manejo de las emociones de forma apropiada, suponen tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento). En la figura 1 puede observarse la configuración del modelo.

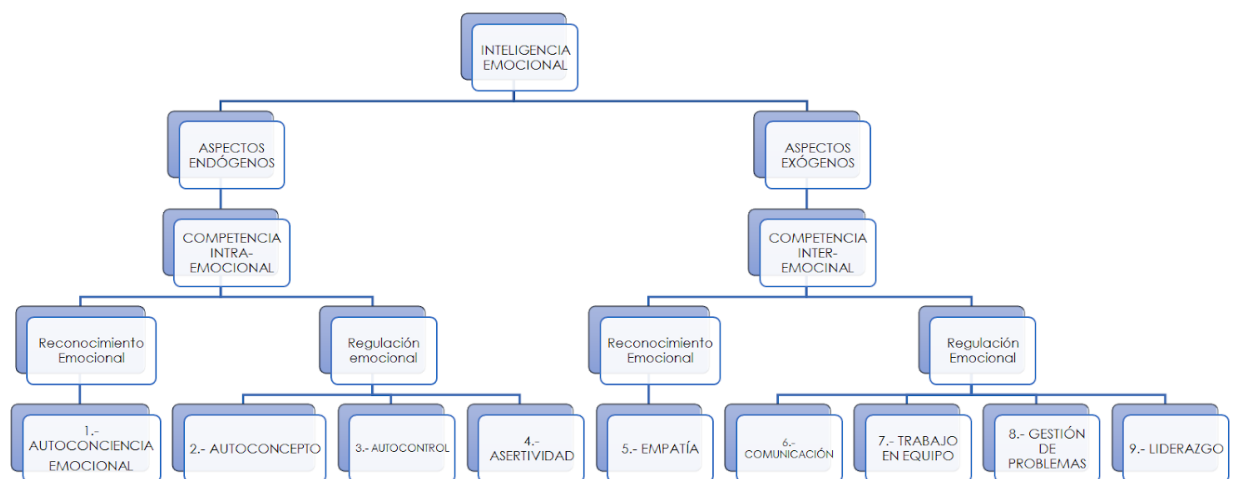


Figura 1. Modelo propuesto de evaluación de la IE

Estas competencias emocionales (inter e intra) no necesariamente han de ser innatas, sino que pueden ser aprendidas y por tanto desarrolladas a través del aprendizaje, entrenamiento o conocimiento.

El proceso de construcción del instrumento se llevó a cabo en dos fases, en un primer momento se elaboró un listado inicial de los ítems que conformarían la *Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional* (EEIE) para posteriormente consultar a expertos y realizar un pilotaje. Para ello, se revisaron instrumentos ya existentes, pero cuya aplicación no resulta práctica, principalmente debido a que, en su mayoría, son instrumentos diseñados para el contexto laboral y aquellos que han sido elaborados con fines educativos presentan un coste económico elevado. Por otra parte, estos instrumentos deben ser aplicados e interpretados por profesionales del ámbito psicopedagógico (psicólogos, pedagogos y psicopedagogos), excluyendo así su uso por parte del profesorado.



A continuación, resumimos las características principales de los instrumentos que se han tenido en cuenta para la elaboración de la *Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional* (EEIA):

SREIT – “*Self-Rated Emotional Intelligence Test*” (Schutte *et al.*, 1998), es una escala autoinformada basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990), formada por 33 ítems que mide cuatro factores: percepción emocional, manejo de las emociones propias, manejo de las emociones ajenas y uso de las emociones. Posee α de Cronbach: 0,78. “*Cuestionario de Personalidad Eficaz*” (Martín del Buey *et al.*, 2009), es una escala autoinformada tipo Likert, formada por 22 ítems que mide seis factores relacionados con las cuatro dimensiones en torno al Yo que configuran el constructo de Personalidad Eficaz. Este instrumento presenta un α de Cronbach: 0,79.

El instrumento inicial diseñado tuvo un total de 71 ítems, valorados en una escala tipo Likert. Los ítems se agruparon, siguiendo el modelo de evaluación propuesto en las nueve dimensiones o factores: autoconciencia emocional, empatía, autoconcepto, autocontrol, asertividad, comunicación, trabajo en equipo, gestión de problemas y liderazgo.

A continuación, a través del juicio de expertos se pretendió obtener evidencias que complementarían la validez del contenido del instrumento en relación con la definición teórica de las nueve dimensiones. El grupo de expertos quedó formado por cuatro expertos en medición educativa y diagnóstico en educación, dos orientadores y dos profesores tutores. Se solicitó valorar la claridad de los ítems (comprensión fácil, sintáctica y semántica adecuada), la relevancia (su importancia para el estudio, si debe ser incluido o no) y la pertinencia (grado de correspondencia del contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado). Asimismo, también pudieron añadir las observaciones que considerasen acerca de la posible eliminación, inclusión o modificación de algún ítem, así como cualquier otro comentario.

Como elemento de interpretación de las respuestas de los expertos en relación a las variables relevancia, claridad y pertinencia, se eligió la media aritmética como medida de tendencia central. Se estableció como punto de corte de selección de ítems el valor numérico 2,5 puntos (Cortada de Kohan, 1999). Aquellos ítems con puntuaciones inferiores a 2,5 en cualquiera de los tres criterios serían desechados de la escala. Aquellos ítems con puntuaciones medias entre 2,5 y 3 puntos deberían ser revisados y si se considerara pertinente, serían



modificados con el fin de resultar más relevantes, claros y pertinentes. Los resultados mostraron una gran relevancia, claridad y pertinencia de los ítems del instrumento, por lo que los cambios que se realizaron fueron, en su gran mayoría, correcciones ortográficas y gramaticales, aspectos formales del cuestionario, así como expresiones más adecuadas a la muestra de estudio con la intención de mejorar la comprensión. Algunos expertos manifestaron la conveniencia de que todos los ítems estuvieran formulados en positivo, esta observación fue valorada pero no se tuvo en cuenta al considerar que formular todos los ítems en positivo darían pistas a los sujetos en cuanto a lo que sería mejor responder.

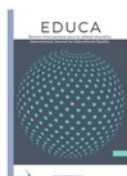
Atendiendo tanto a los resultados cuantitativos, así como del análisis cualitativo resultante de las observaciones y comentarios por los expertos, la escala quedó formada por los 71 ítems de partida haciendo las modificaciones necesarias tras el análisis realizado anteriormente como se observa en la Tabla 1.



Ítems tras la revisión de expertos	Dimensión evaluada
<ol style="list-style-type: none">1. Presto mucha atención a los sentimientos.2. Sé por qué cambian mis emociones.3. Me doy cuenta cuando siento una emoción negativa.4. Sé poner nombre a mis estados de ánimo.5. Dedico tiempo a pensar en mis emociones.6. Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a lo que hago.7. Presto atención a cómo me siento.	AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL
<ol style="list-style-type: none">8. Reconozco las emociones de otras personas por sus expresiones faciales (gestos, caras...).9. Soy capaz de reconocer cómo se sienten los demás por su tono de voz.10. Me doy cuenta de lo que está sintiendo una persona con solo mirarla.11. Me resulta difícil comprender los mensajes no verbales de otras personas.12. Me resulta difícil entender por qué la gente siente lo que siente.13. Cuando una persona me cuenta algún acontecimiento personal importante me siento como si yo lo hubiera experimentado.14. Cuando un amigo está triste le ayudo a sentirse mejor.15. Me cuesta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.16. Los demás acuden a mí para contarme sus problemas.17. Si alguien cercano a mí está de mal humor pienso que ya se le pasará.18. Sé animar a un amigo/a o compañero/a para que se valore a sí mismo.19. Creo que cada uno debe resolver sus problemas sin ayuda de los demás.20. Me molesta ver injusticias hacia otras personas.21. Me preocupo por saber cómo se sienten mis compañeros/as.	EMPATÍA
<ol style="list-style-type: none">22. Considero que soy importante para mis compañeros/as de clase.23. A mis amigos/as les gusta hacer cosas conmigo.24. Me gusta mi forma de vestir.25. Me considero guapo/a.26. Pienso que soy importante para mi familia.27. A mi familia le gusta hacer cosas conmigo.28. Cuando tengo que resolver algo difícil pienso que soy inútil o que voy a fracasar.29. Me siento útil cuando trabajo en equipo30. Me preocupa que los demás me critiquen a mis espaldas.	AUTOCONCEPTO



-
31. Cambiaría, si pudiera, algunos detalles de mi aspecto físico.
32. Pienso que soy buen estudiante
-
33. Aunque me encuentre mal procuro pensar en cosas agradables.
34. Tengo pensamientos negativos cuando me siento mal.
35. Si algún compañero/a o amigo/a me molesta o dice de mí que me ofende, reacciono bruscamente.
36. Puedo controlar mis emociones.
37. Si veo una película que me causa tristeza puedo llorar sin control.
38. Cuando un amigo/a o compañero/a me cuenta una historia graciosa o un chiste, me rio sin control. AUTOCONTROL
39. Cuando veo o vivo una situación angustiosa, sé calmarme ya que no me duran mucho los enfados.
40. Si me enfado con alguien, intento calmarme y cuando lo consigo, le explico las razones de mi enfado.
41. Si cuando estoy cruzando la calle, un coche se salta el semáforo y frena a dos centímetros de mí, le insulto enfadado.
-
42. Me reservo mis opiniones.
43. Me dejo llevar por mis amigos/as o compañeros/as.
44. No tengo miedo a ser criticado.
45. Digo lo que pienso.
46. Cuando trabajo en equipo dejo que otros tomen las decisiones.
47. Sé que momento es el mejor para hablar cuando quiero decir algo.
48. Felicito a los/as compañeros/as que hacen algo bien.
49. Cuando algún amigo/a o compañero/a hace o dice algo con lo que no estoy de acuerdo, se lo digo. ASERTIVIDAD
50. Cuando digo a un amigo/a o compañero/a algo que pueda ofenderle, soy cuidadoso/a con mis palabras.
51. Me resulta fácil decirle a un/a compañero/a que deje de insultarme.
52. Me resulta fácil decirle a mi profesor/a que se ha equivocado en algo.
53. Si alguna vez me sirven la comida fría, me la como igual con tal de no molestar.
-
54. Cuando tengo que exponer en clase un trabajo que he realizado, me pongo muy nervioso/a.
55. Tengo una buena comunicación con amigos/as y compañeros/as. COMUNICACIÓN
56. Cuando hablo con alguien me miro las manos o miro lo que hay alrededor evitando mirar a los ojos de la otra persona.
-



57. Prefiero hacer los trabajos que me mandan los profesores en equipo que yo solo/a.	
58. Pienso que siempre es mejor un trabajo realizado en equipo al trabajo realizado por una única persona.	
59. Creo que es necesario saber trabajar en equipo para desenvolverse adecuadamente en la vida.	
60. Cuando trabajo en equipo me cuesta ser responsable de las tareas que debo hacer.	TRABAJO EN EQUIPO
61. Cuando trabajo en equipo intento que mis opiniones estén por encima de las de los demás.	
62. La idea de dirigir un equipo de trabajo me gusta y creo que sirvo para ello.	
<hr/>	
63. Cuando dos de mis amigos/as o compañeros/as tienen un conflicto les pido que lo resuelvan entre ellos/as y no me “metan”.	
64. Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente.	
65. Si suspendo una asignatura pienso que no volveré a aprobar.	GESTIÓN DE
66. Cuando me enfrento a un nuevo problema o reto, pienso que fracasaré.	PROBLEMAS
67. Cuando me enfrento a un problema pienso cómo lo resolví antes y actúo de la misma manera.	
<hr/>	
68. Si uno /a de mis compañeros/as con quien realizo un trabajo en común, no rinde lo suficiente le pregunto cuáles son sus dificultades.	
69. Cuando uno/a de mis compañeros/as hace un buen trabajo, le digo que estoy muy contento con él/ella.	
70. Si fuera capitán/a de un equipo de fútbol o de otro deporte, mi trabajo consistiría en ser el jefe/a y mandar.	LIDERAZGO
71. Considero que las decisiones deben tomarse en equipo ya que muchas cabezas piensan mejor que una sola.	

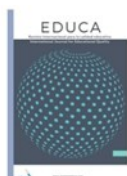
Tabla 1. Ítems en cada dimensión de la escala tras la revisión de expertos

Para el pilotaje se utilizó una muestra de alumnos de características similares a la muestra que posteriormente respondería la versión final. Se obtuvo una muestra de 28 sujetos de 5º de Primaria de un centro educativo de Madrid. Los resultados para cada uno de los ítems de la escala en el pilotaje se muestran en la tabla 2.



	Mín	Máx	Media	Desv. típ.		Mín	Máx	Media	Desv. típ.
IT1	2	4	3,18	,476	IT36	1	4	1,96	,693
IT2	2	4	3,11	,832	IT37*	1	4	2,41	1,217
IT3	2	4	3,57	,690	IT38*	2	4	3,14	,803
IT4	1	4	3,11	1,050	IT39	1	4	2,17	,772
IT5	1	4	2,46	,693	IT40	2	4	3,04	,744
IT6*	1	4	3,07	1,086	IT41*	1	3	3,67	,612
IT7	2	4	3,29	,763	IT42*	1	4	2,79	,686
IT8	1	4	3,39	,737	IT43*	1	4	2,43	,742
IT9	2	4	3,21	,738	IT44	1	4	2,64	1,026
IT10	1	4	2,79	,917	IT45	1	4	2,00	,903
IT11*	1	4	2,32	,723	IT46*	1	4	2,32	,863
IT12*	1	4	2,32	,945	IT47	2	4	1,78	,787
IT13	1	4	3,07	,900	IT48	2	4	1,32	,548
IT14	3	4	3,82	,390	IT49	2	4	3,29	,535
IT15*	1	4	2,46	,793	IT50	2	4	1,50	,694
IT16	1	4	2,39	,832	IT51	1	4	3,29	,854
IT17*	1	4	2,35	,911	IT52	1	4	2,36	,870
IT18	2	4	3,43	,634	IT53*	2	4	1,89	,629
IT19*	1	4	3,28	,937	IT54*	1	4	3,25	1,041
IT20	1	4	3,61	,737	IT55	3	4	1,32	,476
IT21	3	4	1,50	,509	IT56*	1	3	3,25	,701
IT22	2	4	1,82	,612	IT57	1	4	1,75	,928
IT23	2	4	3,54	,637	IT58	1	4	3,18	,863
IT24	2	4	3,54	,637	IT59	3	4	3,79	,418
IT25	2	4	3,32	,612	IT60*	1	3	2,78	,686
IT26	3	4	3,82	,390	IT61*	1	4	1,93	,900
IT27	3	4	1,03	,189	IT62	1	4	2,71	,810
IT28*	1	3	2,04	,793	IT63*	1	4	2,14	1,008
IT29	2	4	3,32	,723	IT64	1	4	3,79	,630
IT30*	1	4	3,21	,917	IT65*	1	3	1,54	,744
IT31*	1	4	3,25	1,005	IT66*	1	3	3,00	,667
IT32	2	4	1,67	,548	IT67	1	4	2,10	,685
IT33	1	4	3,11	,832	IT68	1	4	2,89	,737
IT34*	1	4	2,96	,838	IT69	2	4	1,57	,790
IT35*	1	4	2,14	,970	IT70*	1	4	2,00	,943
					IT71*	1	4	1,46	,744

Tabla 2. Resultados de la prueba piloto



Aparecen marcados con un asterisco (*) los ítems que se recodificaron a la hora de puntuar en la escala. Los sujetos del pilotaje no presentaron ningún problema de comprensión de los ítems, y la prueba fue realizada en el tiempo establecido para ello. A la vista de los comentarios de los expertos y de los resultados del pilotaje, se elaboró una versión final cuyas principales diferencias con la primera fueron: se realizó una modificación en la escala de valoración (1 = nunca; 2 = algunas veces; 3 = casi siempre; 4 = siempre) y se reelaboraron algunos ítems para facilitar la comprensión. Atendiendo a todo esto, la versión final de la Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional (EEIE) quedó configurada y redactada como se muestra en la tabla 3:

<i>Número de ítem y enunciado</i>	<i>Dimensión evaluada</i>
1. Presto mucha atención a los sentimientos. 2. Sé por qué cambian mis emociones. 3. Me doy cuenta cuando siento una emoción negativa. 4. Sé poner nombre a mis estados de ánimo. 5. Dedico tiempo a pensar en mis emociones. 6. Presto atención a cómo me siento.	AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL
7. Cuando un/a amigo/a está triste le ayudo a sentirse mejor. 8. Los demás acuden a mí para contarme sus problemas. 9. Me molesta ver injusticias hacia otras personas.	EMPATÍA
10. A mis amigos/as les gusta hacer cosas conmigo. 11. Me gusta mi forma de vestir. 12. Me considero guapo/a. 13. Pienso que soy importante para mi familia. 14. A mi familia le gusta hacer cosas conmigo. 15. Me siento útil cuando trabajo en equipo. 16. Me preocupa que los demás me critiquen a mis espaldas. 17. Cambiaría, si pudiera, algunos detalles de mi aspecto físico. 18. Pienso que soy buen estudiante.	AUTOCONCEPTO
19. Tengo pensamientos negativos cuando me siento mal. 20. Puedo controlar mis emociones.	AUTOCONTROL
21. Me reservo mis opiniones. 22. Me dejo llevar por mis amigos/as o compañeros/as. 23. No tengo miedo a ser criticado. 24. Digo lo que pienso. 25. Felicito a los/las compañeros/as que hacen algo bien.	ASERTIVIDAD
26. Tengo una buena comunicación con amigos/as y compañeros/as	COMUNICACIÓN



27. Cuando hablo con alguien me miro las manos o miro lo que hay alrededor evitando mirar a los ojos de la otra persona.	
28. Prefiero hacer los trabajos que me mandan los profesores en equipo que yo solo/a. 29. Pienso que siempre es mejor un trabajo en equipo que el trabajo realizado por una única persona. 30. Creo que es necesario saber trabajar en equipo para desenvolverse adecuadamente en la vida. 31. Cuando trabajo en equipo me cuesta ser responsable de las tareas que debo hacer. 32. Cuando trabajo en equipo intento que mis opiniones estén por encima de las de los demás. 33. La idea de dirigir un equipo de trabajo me gusta y creo que sirvo para ello.	TRABAJO EN EQUIPO
34. Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente. 35. Si suspendo una asignatura pienso que no volveré a aprobar. 36. Cuando me enfrento a un nuevo problema o reto, pienso que fracasaré. 37. Cuando me enfrento a un problema pienso cómo lo resolví antes y actúo de la misma manera.	GESTIÓN DE PROBLEMAS
38. Cuando uno/a de mis compañeros/as hace un buen trabajo, le digo que estoy muy contento/a con él/ella. 39. Si fuera capitán/a de un equipo de fútbol o de otro deporte, mi trabajo consistiría en ser el/la jefe/a y mandar. 40. Considero que las decisiones deben tomarse en equipo ya que muchas cabezas piensan mejor que una sola.	LIDERAZGO
41. Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a lo que hago.	AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL
42. Reconozco las emociones de otras personas por sus expresiones faciales (gestos, caras...) 43. Soy capaz de reconocer cómo se sienten los demás por su tono de voz. 44. Me doy cuenta de lo que está sintiendo una persona con solo mirarla. 45. Me resulta difícil comprender los mensajes no verbales de otras personas. 46. Me resulta difícil entender por qué la gente siente lo que siente. 47. Me cuesta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona. 48. Si alguien cercano a mí está de mal humor pienso que ya se le pasará. 49. Sé animar a un amigo/a o compañero/a para que se valore a sí mismo. 50. Creo que cada uno debe resolver sus problemas sin ayuda de los demás. 51. Me preocupo por saber cómo se sienten mis compañeros/as o amigos/as.	EMPATÍA
52. Considero que soy importante para mis compañeros/as de clase. 53. Cuando tengo que resolver algo difícil pienso que soy inútil o que voy a fracasar.	AUTOCONCEPTO



54. Aunque me encuentre mal procuro pensar en cosas agradables.	AUTOCONTROL
55. Si algún compañero/a o amigo/a me molesta o dice de mí algo que me ofende, reacciono bruscamente.	
56. Si veo una película que me causa tristeza puedo llorar sin control.	
57. Cuando un amigo/a o compañero/a me cuenta una historia graciosa o un chiste, me rio sin control.	
58. Cuando veo o vivo una situación angustiosa, sé calmarme ya que no me duran mucho los enfados.	
59. Si me enfado con alguien, intento calmarme y cuando lo consigo, le explico las razones de mi enfado.	
60. Cuando trabajo en equipo dejo que otros tomen las decisiones.	ASERTIVIDAD
61. Sé que momento es el mejor para hablar cuando quiero decir algo.	
62. Cuando algún amigo/a o compañero/a hace o dice algo con lo que no estoy de acuerdo, se lo digo.	
63. Cuando digo a un amigo/a o compañero/a algo que pueda ofenderle, soy cuidadoso/a con mis palabras.	
64. Me resulta fácil decirle a un/a compañero/a que deje de insultarme.	
65. Me resulta fácil decirle a mi profesor/a que se ha equivocado en algo.	
66. Si alguna vez me sirven la comida fría, me la como igual con tal de no molestar.	
67. Cuando tengo que exponer en clase un trabajo que he realizado, me pongo nervioso/a.	COMUNICACIÓN
68. Cuando una persona me cuenta un acontecimiento personal importante, me siento como si lo yo lo hubiera experimentado.	EMPATÍA
69. Si cuando estoy cruzando la calle, un coche se salta el semáforo y frena a dos centímetros de mí, le insulto enfadado.	AUTOCONTROL
70. Si uno/a de mis compañeros/as con quien realizo un trabajo en común, no rinde lo suficiente, le pregunto cuáles son sus dificultades.	LIDERAZGO
71. Cuando dos de mis amigos/as o compañeros/as tienen un conflicto les pido que los resuelvan entre ellos/as y no me “metan”.	GESTIÓN DE PROBLEMAS

<i>Número de ítem y enunciado</i>	<i>Dimensión evaluada</i>
72. Presto mucha atención a los sentimientos. 73. Sé por qué cambian mis emociones. 74. Me doy cuenta cuando siento una emoción negativa. 75. Sé poner nombre a mis estados de ánimo.	AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL



76. Dedico tiempo a pensar en mis emociones. 77. Presto atención a cómo me siento.	
78. Cuando un/a amigo/a está triste le ayudo a sentirse mejor. 79. Los demás acuden a mí para contarme sus problemas. 80. Me molesta ver injusticias hacia otras personas.	EMPATÍA
81. A mis amigos/as les gusta hacer cosas conmigo. 82. Me gusta mi forma de vestir. 83. Me considero guapo/a. 84. Pienso que soy importante para mi familia. 85. A mi familia le gusta hacer cosas conmigo. 86. Me siento útil cuando trabajo en equipo. 87. Me preocupa que los demás me critiquen a mis espaldas. 88. Cambiaría, si pudiera, algunos detalles de mi aspecto físico. 89. Pienso que soy buen estudiante.	AUTOCONCEPTO
90. Tengo pensamientos negativos cuando me siento mal. 91. Puedo controlar mis emociones.	AUTOCONTROL
92. Me reservo mis opiniones. 93. Me dejo llevar por mis amigos/as o compañeros/as. 94. No tengo miedo a ser criticado. 95. Digo lo que pienso. 96. Felicito a los/las compañeros/as que hacen algo bien.	ASERTIVIDAD
97. Tengo una buena comunicación con amigos/as y compañeros/as 98. Cuando hablo con alguien me miro las manos o miro lo que hay alrededor evitando mirar a los ojos de la otra persona.	COMUNICACIÓN
99. Prefiero hacer los trabajos que me mandan los profesores en equipo que yo solo/a. 100. Pienso que siempre es mejor un trabajo en equipo que el trabajo realizado por una única persona. 101. Creo que es necesario saber trabajar en equipo para desenvolverse adecuadamente en la vida. 102. Cuando trabajo en equipo me cuesta ser responsable de las tareas que debo hacer.	TRABAJO EN EQUIPO



103. Cuando trabajo en equipo intento que mis opiniones estén por encima de las de los demás. 104. La idea de dirigir un equipo de trabajo me gusta y creo que sirvo para ello.	
105. Cuando suspendo un examen estudio más para el siguiente. 106. Si suspendo una asignatura pienso que no volveré a aprobar. 107. Cuando me enfrento a un nuevo problema o reto, pienso que fracasaré. 108. Cuando me enfrento a un problema pienso cómo lo resolví antes y actúo de la misma manera.	GESTIÓN DE PROBLEMAS
109. Cuando uno/a de mis compañeros/as hace un buen trabajo, le digo que estoy muy contento/a con él/ella. 110. Si fuera capitán/a de un equipo de fútbol o de otro deporte, mi trabajo consistiría en ser el/la jefe/a y mandar. 111. Considero que las decisiones deben tomarse en equipo ya que muchas cabezas piensas mejor que una sola.	LIDERAZGO
112. Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a lo que hago.	AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL
113. Reconozco las emociones de otras personas por sus expresiones faciales (gestos, caras...) 114. Soy capaz de reconocer cómo se sienten los demás por su tono de voz. 115. Me doy cuenta de lo que está sintiendo una persona con solo mirarla. 116. Me resulta difícil comprender los mensajes no verbales de otras personas. 117. Me resulta difícil entender por qué la gente siente lo que siente. 118. Me cuesta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona. 119. Si alguien cercano a mí está de mal humor pienso que ya se le pasará. 120. Sé animar a un amigo/a o compañero/a para que se valore a sí mismo. 121. Creo que cada uno debe resolver sus problemas sin ayuda de los demás. 122. Me preocupo por saber cómo se sienten mis compañeros/as o amigos/as.	EMPATÍA
123. Considero que soy importante para mis compañeros/as de clase. 124. Cuando tengo que resolver algo difícil pienso que soy inútil o que voy a fracasar.	AUTOCONCEPTO
125. Aunque me encuentre mal procuro pensar en cosas agradables. 126. Si algún compañero/a o amigo/a me molesta o dice de mí algo que me ofende, reacciono bruscamente. 127. Si veo una película que me causa tristeza puedo llorar sin control. 128. Cuando un amigo/a o compañero/a me cuenta una historia graciosa o un chiste, me río sin control. 129. Cuando veo o vivo una situación angustiada, sé calmarme ya que no me duran mucho los enfados. 130. Si me enfado con alguien, intento calmarme y cuando lo consigo, le explico las razones de mi enfado.	AUTOCONTROL
131. Cuando trabajo en equipo dejo que otros tomen las decisiones. 132. Sé que momento es el mejor para hablar cuando quiero decir algo. 133. Cuando algún amigo/a o compañero/a hace o dice algo con lo que no estoy de acuerdo, se lo digo.	ASERTIVIDAD



134. Cuando digo a un amigo/a o compañero/a algo que pueda ofenderle, soy cuidadoso/a con mis palabras.	
135. Me resulta fácil decirle a un/a compañero/a que deje de insultarme.	
136. Me resulta fácil decirle a mi profesor/a que se ha equivocado en algo.	
137. Si alguna vez me sirven la comida fría, me la como igual con tal de no molestar.	
138. Cuando tengo que exponer en clase un trabajo que he realizado, me pongo nervioso/a.	COMUNICACIÓN
139. Cuando una persona me cuenta un acontecimiento personal importante, me siento como si lo yo lo hubiera experimentado.	EMPATÍA
140. Si cuando estoy cruzando la calle, un coche se salta el semáforo y frena a dos centímetros de mí, le insulto enfadado.	AUTOCONTROL
141. Si uno/a de mis compañeros/as con quien realizo un trabajo en común, no rinde lo suficiente, le pregunto cuáles son sus dificultades.	LIDERAZGO
142. Cuando dos de mis amigos/as o compañeros/as tienen un conflicto les pido que los resuelvan entre ellos/as y no me “metan”.	GESTIÓN DE PROBLEMAS

Tabla 3. Ítems en la Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional (EEIA) con dimensiones en su versión definitiva.

Procedimiento de aplicación y recogida de datos

Se contactó con distintos centros de la CAM, informándoles de los objetivos y finalidad de la investigación, y aquellos centros interesados en participar se les envió impreso el instrumento y las instrucciones para su aplicación.

La muestra (n = 915) estuvo formada por estudiantes de 7 centros de la CAM (63 % de titularidad privada, 27 % de centros públicos y 10 % de centros concertados). En cuanto al curso en el que se encuentran los estudiantes, el 35 % han sido de 5º de Primaria, el 30 % de 6º Primaria, 19 % de 1º de ESO y el 16 % de 2º curso de Secundaria.

Análisis de datos

Los datos recogidos fueron analizados a través de SPSS 21 (IBM, 2012) y Excel. Se realizaron análisis descriptivos e inferenciales, utilizando un nivel de confianza del 95 %. Pese a que la muestra no era aleatoria, el tamaño de la misma, permitió el uso de pruebas paramétricas para el contraste de hipótesis. Se estudió la fiabilidad del instrumento calculando el α de Cronbach con el programa SPSS, para la escala en total y analizando los ítems con el fin de determinar la eliminación de algunos de ellos, como indica Hair *et al.* (2009) con valores inferiores a 0.2 se debe suprimir el ítem.



Resultados

Fiabilidad y análisis de los ítems

En primer lugar, se examinaron las correlaciones inter-ítem de cada dimensión con el objetivo de confirmar que no se dieran correlaciones por encima de .75 ya que alertarían de similitudes entre parejas de ítems. No se encontraron correlaciones superiores a .75 en ninguna de las dimensiones que configuran la escala. Seguidamente, se calculó el coeficiente α de Cronbach como indicador de la consistencia interna de toda la escala obteniéndose un α de .828 que indica un valor adecuado (Nunnally y Bernstein, 1995) y según Gliem y Gliem (2003) es una meta razonable. Se calculó la correlación ítem total corregida, así como la fiabilidad de la escala en el caso de eliminar ítems con el fin de valorar hasta qué punto el instrumento mejoraría en el caso de eliminar alguno de los ítems. Siguiendo a Nunnally y Bernstein (1995) se estudiaron aquellos ítems cuya correlación elemento-total corregida no fuera muy baja y seguidamente utilizando esta información se eliminaron los ítems que aparecen en la tabla 4.

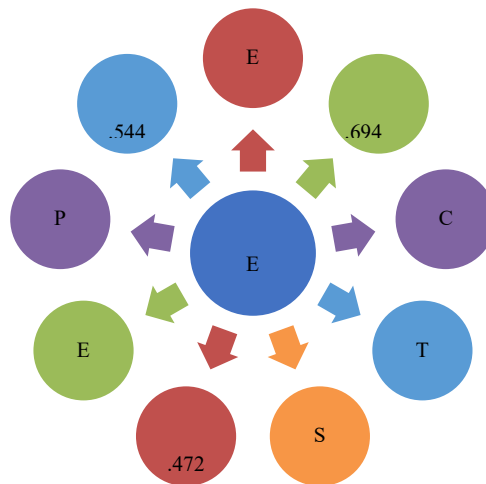
<i>Dimensión</i>	<i>Ítems eliminados</i>
Asertividad	21 Me reservo mis opiniones.
	23 No tengo miedo a ser criticado
Autoconciencia emocional	41 Mis estados de ánimo afectan a mis pensamientos y a lo que hago.
Empatía	48 Si alguien cercano a mi está de mal humor pienso que ya se le pasará.
	56 Si veo una película que me causa tristeza puedo llorar sin control.
Autocontrol	57 Cuando un amigo/a o compañero/a me cuenta una historia graciosa o un chiste, me río sin control.
	60 Cuando trabajo en equipo dejo que otros tomen las decisiones.
Asertividad	66 Si alguna vez me sirven la comida fría, me la como igual con tal de no molestar.
Gestión de problemas	71 Cuando dos de mis amigos/as o compañeros/as tienen un conflicto les pido que lo resuelvan entre ellos/as y no me “metan”.

Tabla 4. Ítems eliminados

Después de la eliminación de dichos ítems se volvió a calcular la fiabilidad a través del coeficiente α de Cronbach, obteniéndose un valor de .852 por lo que, como puede observarse, aumentó ligeramente lo que puso de manifiesto una buena consistencia interna (Huh et al., 2006).

La IE es un constructo complejo donde las dimensiones propuestas en nuestro modelo están interrelacionadas, se comprobó calculando las correlaciones entre las puntuaciones de cada dimensión y las puntuaciones en la escala total, evidenciando que todas han sido significativas como puede observarse de forma gráfica en la Figura 2. En el análisis cualitativo de la correlación podemos afirmar que se establece una relación positiva, y desde el punto de vista cuantitativo afirmamos que prácticamente todas las dimensiones de la EEIE presentan una correlación moderada con la puntuación total de la escala.

Figura 2. Correlación entre cada dimensión y el constructo IE¹



¹ Siendo: AE (Autoconciencia Emocional), E (Empatía), AC (Autoconcepto), AT (Autocontrol), AS (Asertividad), C (Comunicación), TE (Trabajo en Equipo), GP (Gestión de problemas) y L (Liderazgo)



Discusión y conclusiones

Los resultados atienden al objeto de estudio, que fue el diseño y validación de un instrumento de medida de la IE en contextos educativos, fundamentado teóricamente y definido operativamente. Podemos afirmar que el modelo propuesto de evaluación de la IE es relevante empíricamente para ser utilizado como herramienta de evaluación de forma válida y confiable.

La consistencia interna demuestra ser adecuada, presentando características técnicas de fiabilidad global y por dimensiones altas, lo que facilita la aplicabilidad en el contexto educativo. De este modo las nueve dimensiones propuestas en el modelo permiten medir diferentes aspectos relacionados con la IE en relación con su planteamiento teórico, fortalecido por estudios previos, mostrando buena validez de contenido, avalada por el rigor del modelo teórico y en las valoraciones que el grupo de expertos realizó durante el diseño de la escala.

Consideramos el estudio aporta, no solo evidencia empírica, sino también un instrumento que permite establecer el nivel de partida del alumnado con el fin de guiar la práctica de acciones encaminadas al desarrollo de habilidades emocionales, al igual que información sumativa sobre el nivel de desempeño emocional alcanzado. El instrumento permite conocer el nivel global de IE y distribuir a los sujetos en base a los percentiles (15, 80 y 95) en cuatro grupos: IE baja, IE media, IE alta y sujetos con IE muy alta. También permite establecer una puntuación perfil para cada sujeto en función de las nueve dimensiones que evalúa. Esta información ayudará a guiar al profesorado en el desarrollo de acciones o intervenciones cuyo objetivo sea el desarrollo de aquellas dimensiones en las que se encuentren más necesidades de intervención. Su aplicación en contextos educativos puede repercutir en la mejora de los sistemas de evaluación ya que puede adaptarse al contexto aula, proporcionando a los docentes información desconocida sobre sus estudiantes.

En síntesis, el instrumento propuesto contribuye al estudio de la evaluación de la *Inteligencia Emocional* de manera relevante, tanto desde el punto de vista teórico como por sus características psicométricas relativas a su validez y fiabilidad. Además, la consistencia del instrumento obtenida a través del α de Cronbach y la estructura dimensional propuesta, y acorde a nuestro objetivo de estudio, se puede afirmar que contribuye al campo científico del estudio de la medida de la evaluación de la *Inteligencia Emocional* en contextos educativos con un instrumento de medida multidimensional, válido y fiable.



Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación

No podemos obviar que, como toda investigación, nuestro estudio también presenta ciertas limitaciones, una de ellas es que el uso de escalas autoinformadas puede presentar sesgos de deseabilidad social (Mai y Yamada, 2022; Tan et al., 2021; Yilmaz, 2022), consistentes en presentar una imagen distorsionada de lo que uno es, piensa o cree debido a la necesidad de aprobación social. Además, la deseabilidad social en jóvenes y adolescentes puede estar influida por características propias de esta etapa evolutiva como la búsqueda de la identidad personal, autoconcepto, autoestima o la influencia del grupo de amigos (Almeida *et al.*, 2015) y puede variar en base a la cultura (Frischkorn et al., 2022; Lupyan, 2022).

Con referencia a futuros estudios, podrían reunirse otras evidencias de validez, según Messick (1995), es necesario evidenciar no solo la validez estructural del constructo sino también considerar otros aspectos de interpretación de puntuaciones y consecuencias sociales de los procesos de medición. Es, por tanto, necesario profundizar en la relación del constructo de IE con otros constructos parecidos y en la predicción de variables de interés, por ejemplo, el rendimiento académico.

Respecto a la generalización de los resultados debemos tener precaución ya que los datos de este trabajo no provienen de una muestra probabilística, por lo que los trabajos futuros podrían focalizarse en un diseño con muestreos probabilísticos. También, sería relevante investigar en las potenciales consecuencias del uso del instrumento, por ejemplo, su capacidad para el diagnóstico de estudiantes con baja competencia emocional. La identificación de este alumnado permitiría al profesorado implementar actuaciones para la mejora de las competencias emocionales. Finalmente, a nivel aplicado, futuros estudios podrían centrarse en el estudio del nivel de competencias emocionales en función de otras variables de interés como género, rendimiento académico, contexto de estudio, etc. También se puede analizar el efecto de algún programa de intervención e incluso llevar a cabo estudios longitudinales en los que estudiar el efecto a largo plazo de las competencias emocionales.

Referencias

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Primi, R., Lemos, G. (2015). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en relación entre la inteligencia y rendimiento escolar.



- European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 5-16.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v1i3.13>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2022). *The Bar-On model and multifactor measure of human performance: validation and application*. *Frontiers in Psychology*, 13, 3528.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872360>
- Berrios Aguayo, B., Arazola Ruano, C., & Pantoja Vallejo, A. (2021). Multiple Intelligences: Educational and Cognitive Development with a Guiding Focus. *South African Journal of Education*, 41(2),1-10. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v41n2a1828>
- Bharti, N., & Ashutosh, K. (2022). Assessing job satisfaction and emotional intelligence in public school teachers. *International Journal of Health Sciences (IJHS)*.
<https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS3.9114>
- Bisquerra, R. (2019). Universo de emociones. *Cuadernos de Pedagogía*, 499, 107-111.
- Bisquerra, R. (2021). La evaluación en la educación emocional: instrumentos y recursos. *Aula abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Biswas, T., Ul-Huq, M., Mahmud, M.S., Ali, M.R. & Chakraborty, B. (2021). Analysis the Impact of Emotional Intelligence on University Teachers' Academic Performance in Bangladesh: An Empirical Evaluation. *International Journal of Research*, 12(1), 10-23.
- Cortada de Kohan, N. (1999). *Teorías psicométricas y construcción de tests*. Editorial Lugar.
- Damian, P., Birney., Jens, F., Beckmann. (2022). Intelligence IS Cognitive Flexibility: Why Multilevel Models of Within-Individual Processes Are Needed to Realise This. *Journal of Intelligence*, 10(3), 49-49. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030049>
- Deary, I. J., Cox, S. T., & Hill, W. D. (2021). Genetic variation, brain, and intelligence differences. *Molecular Psychiatry*, 1-19. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01027-y>
- Frischkorn, G. T., Hilger, K., Kretzschmar, A., & Schubert, A. (2022). *The future of intelligence assessment: Towards process-oriented and biologically inspired intelligence testing*. University of Zurich Psychological Institute. <http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/3sf7m>
- Furnham, A. (2018). Dark side correlates of job reliability and stress tolerance in two large samples. *Personality and Individual Differences*, 117, 255-259.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.020>



- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gillham, W. E. C. (2022). Measurement constructs and psychological structure; Psychometrics1 In A. Burton & J Radford (Eds.) *Thinking in perspective: Critical essays in the study thought processes*. (pp. 111-131). Psychology Revivals. <http://doi.org/10.4324/9781003349679-6>
- Gliem, J.A. y Gliem, R.R. (2003). *Calculating, interpreting and reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert Type Scales*. Midwest Research to Practise Conference in Adult, Continuing and Community Education.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ediciones B.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2009). *Análisis multivariante*. Pearson.
- Huh, J., Delorme, D.E. y Reid, L.N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on prevetting and DTC advertising. In *Journal of consumer Affairs*, 40(1), 90-116. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2006.00047.x>
- Jeba, A., & Swamydhas, P. (2022). Evaluation of emotional intelligence of elementary teacher trainees. *Indian Journal of Applied Research*, 63-64. <http://doi.org/10.36106/ijar/0413673>
- Lupyan, G. (2022). There is no such thing as culture-free intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 45. <http://doi.org/10.1017/S0140525X21001710>
- Mai, N. T. N., & Yamada, K. (2022). *Examining Desirability Bias in Self-Reported Turnover Intention: A List Experiment in Vietnam*. SocArxiv Papers. <https://doi.org/10.31235/osf.io/3s5rd>
- Martín del Buey, F.A., Martín Palacio, E. y Fueyo González, E. (2009). Cuestionario de personalidad eficaz. *Psicothema*, 20, 224-245.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assesment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), pp. 740-749. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.50.9.741>
- Meszaros, A., & Szaloki, R. (2023). The need and opportunities for developing emotional intelligence in education. *Opus et educatio*, 9(4). <http://doi.org/10.3311/ope.526>



- Mora, N., Martínez-Otero, V. y Santeder, S. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61, 53-77. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. McGraw-Hill.
- Padney, M., Sharma, D., & Kamboj, NK. (2023). Assessing trait emotional intelligence and its relationship with stress and health behaviour in the education sector: An empirical study from Uttarakhand, India. *F1000Research*, 12, 320-320. <http://doi.org/10.12688/f1000research.131306.2>
- Papoutsis, C., Drigas, A., Skianis, C., & Pappas, M. A. (2023). Emotional Intelligence in the School Context: The Case of Greece for Teachers' Attitudes and the Role of Mobiles and ICTs. *International journal of interactive mobile technologies*, 17(08):146-168. <http://doi.org/10.3991/ijim.v17i08.37877>
- Petrides, V. K. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence psychometric investigation with referente to establish trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 443-462. [https://dx.doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://dx.doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Salovey, P., Mayer, J. y Caruso, D. (1997). *The Emotional IQ Test*. Virtual Knowledge.
- Schutte, N., Malouff J. M., Hall. L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden C. J., & Dorheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Sternberg, R. J. (1987). *La inteligencia humana: cognición, personalidad e inteligencia*. Grupo Planeta.
- Sternberg, R. J. (2002). Practical Intelligence and work psychology. *Human Performance*, 15, 143-160. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327043HUP1501&02_09



- Tan, H.C., Ho, J.A., Teoh, G.C., & N. G. S. (2021) Is social desirability bias important for effective ethics research? A review of literature. *Asian J Bus Ethics*, 10, 205–243.
<https://doi.org/10.1007/s13520-021-00128-9>
- Tolentino, F. (2023). Emotional Intelligence and Experiences: Their Relationship to Teaching Performance. *AIDE Interdisciplinary Research Journal*, 3, 1-10.
<http://doi.org/10.56648/aide-irj.v3i1.48>
- Yılmaz, S., Arslan, B., Öztürk, I., Özkan, Ö., Özkan, T., Lajunen, T. (2022). Driver social desirability scale: A Turkish adaptation and examination in the driving context. *Transportation Research Part F-traffic Psychology and Behaviour*, 84, 53-64.
<http://doi.org/10.1016/j.trf.2021.11.009>