



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



FACULTAD DE  
PSICOLOGÍA Y LOGOPEDIA  
Universidad de Málaga

## Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y adolescencia: actualización de una revisión sistemática

Trabajo de fin de grado de Christiane Arrivillaga Almoguera,  
tutorizado por Natalio Extremera Pacheco

### Resumen

El campo de la inteligencia emocional (IE) se encuentra consolidado a nivel teórico y empírico gracias al desarrollo de instrumentos válidos y fiables. Sin embargo, la mayoría de los estudios se han realizado con población adulta y en un contexto anglosajón. Por ello, el conocimiento sobre la evaluación de la IE en población infantil y adolescente en entornos hispanohablantes es más escaso. La presente investigación tuvo por objetivo actualizar los resultados de una revisión sistemática realizada en el 2018, en la que se analizaron las medidas en castellano para evaluar la IE en población infanto-juvenil. En la presente actualización se consultaron ocho bases de datos, utilizando combinaciones de los términos inteligencia emocional, infancia, adolescencia y evaluación, acotando la búsqueda a artículos posteriores a la fecha de la revisión anterior. Se cribaron 94 artículos, de los cuales 19 fueron añadidos a esta actualización. En concordancia con la revisión anterior, se corroboró que la mayoría de los estudios fueron realizados con población adolescente y empleando cuestionarios. Se hallaron cuatro medidas nuevas, no registradas en la revisión anterior. La discusión se orienta hacia la reflexión sobre la evaluación de la IE atendiendo a las características de los instrumentos y de la población diana.

*Palabras clave:* inteligencia emocional, revisión sistemática, evaluación, infancia, adolescencia.

### Abstract

The field of emotional intelligence (EI) has been established thanks to the development of reliable and valid measures. Nonetheless, most studies have been conducted on adult and English-speaking populations. Thus, findings about children's and adolescents' EI assessment in Spanish-speaking populations is still scarce. The present research aimed at updating the results of a systematic review conducted on 2018, where the EI assessment instruments for children and adolescents available in Spanish were analyzed. In the present update we searched for combinations of the words emotional intelligence, childhood, adolescence and assessment in eight databases. Results were restricted to the dates following the previous research was conducted. Ninety-four articles were screened, and nineteen were included in the present update. In agreement with the previous review, we found that most studies included adolescent samples and used self-report questionnaires. Four new measures were found in the present update. We discuss and reflect about the importance of considering the developmental stage and the characteristics of each measurement in the assessment of EI.

*Keywords:* emotional intelligence, systematic review, assessment, childhood, adolescence.

## 1. Introducción

En 1990 Peter Salovey y John Mayer publican un artículo titulado “*Emotional Intelligence*” que inicia con una pregunta sobre la posible contradicción en el término. Más de tres décadas después, el campo de la inteligencia emocional (en adelante, IE) se encuentra consolidado ya que numerosas investigaciones apoyan la noción de que las emociones cumplen un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento y el comportamiento. Revisiones de literatura e investigaciones meta-analíticas aportan evidencia sólida para respaldar que la IE se asocia con niveles más altos de bienestar subjetivo (Sánchez-Álvarez et al., 2016), con una mejor salud mental, psicósomática y física (Martins et al., 2010; Schutte et al., 2007), con un mejor desempeño laboral (O’Boyle et al., 2011) y académico (MacCann et al., 2020) y con una más alta satisfacción con el trabajo (Miao et al., 2017). Así mismo, se ha encontrado que tener altos niveles de IE se relaciona negativamente con la depresión (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016), el estrés (Lea et al., 2019), la agresividad (García-Sancho et al., 2014), las adicciones (Kun y Demetrovics, 2010) y el desajuste psicológico (Resurrección et al., 2014).

La IE se ha estudiado desde diversas perspectivas. Por una parte, el enfoque que ha evolucionado desde la primera concepción del constructo, de la mano de Salovey y Mayer (1990), se puede encontrar en la literatura como modelo de habilidad o de ramas. Desde el mismo, la IE puede entenderse como un conjunto de habilidades cognitivas que implican el procesamiento de la información emocional, abarcando la percepción de las emociones propias y ajenas, la facilitación del pensamiento utilizando las emociones, la comprensión emocional y el manejo emocional (Mayer et al., 2016).

Por otra parte, ha surgido una serie de modelos mixtos que incluyen habilidades similares a las mencionadas e incorporan otros aspectos estudiados tradicionalmente como rasgos de personalidad (Mayer et al., 2008). En 1995, la publicación del libro “*Emotional intelligence*” de Daniel Goleman popularizó el término y dio pie a un modelo mixto que propone que la IE comprende el conocimiento de uno mismo, el manejo emocional, la automotivación, la empatía y el manejo de las relaciones interpersonales. Desde una perspectiva similar, Bar-On (2006) propone un modelo en el que se define a la IE como un conjunto interconectado de habilidades, competencias y herramientas facilitadoras a nivel emocional y social, que determinan la forma en la que comprendemos y nos relacionamos con los demás. Este autor sugiere que la IE comprende cinco dimensiones: habilidades intrapersonales e interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad y humor general. Finalmente, un enfoque semejante propuesto por Petrides y Furnham (2001) plantea que la IE, como un rasgo de personalidad, puede definirse como un conjunto que abarca una serie de disposiciones comportamentales, así como la percepción sobre las propias capacidades emocionales.

El debate sobre la conceptualización de la IE conduce a una multiplicidad de formas de evaluación, lo cual ha llevado a Joseph y Newman (2010) a proponer tres formas para estudiar la IE, entendiéndola como (a) una habilidad basada en rendimiento, (b) una habilidad auto informada o (c) un conjunto de competencias mixtas auto informadas. Así, dentro del primer grupo se encontrarían las denominadas pruebas de rendimiento máximo, de las cuales algunos ejemplos son el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002) o el *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín* (TIEFBA; Fernández-Berrocal et al., 2018). Dentro del segundo grupo se encuentran las pruebas de rendimiento típico o cuestionarios como el *Trait Meta Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), el *Schutte Self Report Inventory* (SSRI; Schutte et al., 1998) y el *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS; Wong y Law, 2002). Finalmente, en el tercer grupo se han utilizado cuestionarios como el *Emotional Competence Inventory* (ECI; Boyatzis y Burckle, 1999), el *Emotional Quotient Inventory* (EQi; Bar-On, 1997) y el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue; Petrides y Furnham, 2001), entre otros.

Durante la fase inicial de desarrollo del constructo, la IE fue estudiada principalmente en población adulta, por lo que la previa síntesis sobre los diversos modelos teóricos y de evaluación corresponde a dicha población. El desarrollo emocional en la infancia y la adolescencia se ha investigado desde más perspectivas que las descritas sobre la IE, por lo que el panorama se complejiza aún más al considerar los modelos sobre la educación emocional, el aprendizaje socioemocional, las competencias socioemocionales, entre otros (i.e. Bisquerra, 2009; Denham, Wyatt, Bassett, Echeverría y Knox, 2009; Humphrey et al., 2011).

De forma análoga a lo que ocurre con la población adulta, la diversidad teórica conlleva diversidad metodológica, por lo que también en la población infantil y juvenil se encuentran múltiples sistemas que abordan desde la evaluación de un conjunto de competencias emocionales, sociales o una combinación de ambas, hasta tareas que se enfocan en un solo aspecto (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverría y Knox, 2009; Halle y Darling-Churchill, 2016). De hecho, Humphrey y colaboradores (2011) realizaron una revisión sobre instrumentos de medición de competencias sociales y emocionales en población

infantil y hallaron doce herramientas, de las cuales solo una implicaba la medición del constructo IE. En el 2018, los presentes autores llevaron a cabo una revisión sistemática de instrumentos de evaluación de la IE en niños, niñas y adolescentes, en la cual encontraron el empleo de diecisiete medidas utilizadas para valorar aspectos emocionales en esta población.

A la mencionada diversidad teórica y de medición sobre el desarrollo emocional, en los contextos hispanohablantes se añade una complejidad referente a la importación de instrumentos desde contextos anglosajones. En la revisión llevada a cabo por Arrivillaga y Extremera (2020), se observó que diez de los instrumentos encontrados tienen un origen anglosajón. Si bien el empleo de herramientas que hayan sido diseñadas originalmente para determinados contextos y/o poblaciones es una práctica habitual en la psicología y no supone una limitación en sí, el problema surge cuando estos instrumentos se utilizan sin haber sido sometidos a un proceso riguroso de adaptación y validación.

Con frecuencia, los instrumentos importados solo han sido traducidos del inglés al castellano, lo cual constituye apenas uno de los pasos que se deben tomar a la hora de adaptar una evaluación. Dentro de las orientaciones de la Comisión Internacional para la traducción y adaptación de pruebas (International Test Commission, 2017) se sugiere tener en consideración aspectos vinculados tanto a lo lingüístico como a lo cultural, aportar evidencia de que tanto el contenido de la evaluación como el formato de los ítems y las escalas utilizadas tengan el mismo significado para la población diana y realizar estudios piloto en muestras representativas para analizar las propiedades psicométricas en dicha población. Adicionalmente, Chen (2008) discute sobre el impacto negativo que puede tener el utilizar instrumentos que no han sido adaptados culturalmente de forma adecuada sobre la calidad de las inferencias que se realizan con base en la investigación. De hecho, algunos autores coinciden en que es necesario contar con instrumentos que se encuentren correctamente adaptados y validados para la evaluación de la IE en población infantil y juvenil en contextos hispanohablantes (e.g., Cobos-Sánchez, Fluja-Contreras y Gómez-Becerra, 2017; Fernández-Angulo, Quintanilla y Giménez-Dasi, 2016; Ramírez-Lucas, Ferrando y Sáinz, 2015).

A partir de los argumentos mencionados, Arrivillaga y Extremera (2020) realizaron una revisión sistemática cuyo objetivo fue analizar el estado de la cuestión sobre la evaluación de la IE en población infantil y juvenil en contextos hispanohablantes. Dicho trabajo fue realizado durante los meses de abril a junio del 2018 y el procedimiento implementado puede consultarse en el artículo referenciado. Los 68 artículos que fueron incluidos dentro de la revisión permitieron arribar a varias conclusiones. En cuanto a la población estudiada, se observó que la mayoría de los estudios (55) fueron realizados con población española y solo doce con población latinoamericana. Así mismo, se halló que el momento evolutivo más estudiado fue la adolescencia temprana y media, es decir, jóvenes de entre 12 y 17 años, lo cual corresponde a los cursos de Educación Secundaria. En cuanto a los instrumentos utilizados, se halló que la mayoría de las investigaciones emplearon cuestionarios de autoinforme (63) y solo nueve estudios utilizaron pruebas de rendimiento máximo. Se encontró que diversas versiones de diecisiete instrumentos diferentes fueron utilizadas para medir la IE en niños, niñas y/o adolescentes. El cuestionario utilizado con mayor frecuencia fue el Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), en la versión adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) conocida como TMMS-24, seguido del Emotional Quotient Inventory (EQi; Bar-On, 1997) en diversas versiones. En línea con este resultado, se observó que el modelo teórico más frecuentemente referenciado fue el modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1990), seguido del modelo mixto de Bar-On (2006).

A partir de los hallazgos de dicho trabajo (Arrivillaga y Extremera, 2020), el presente estudio tiene por objetivo analizar la evolución de las tendencias halladas previamente sobre la evaluación de la IE en población infantil y juvenil en contextos hispanohablantes.

## 2. Método

Para alcanzar el objetivo planteado, se actualizó la revisión anterior realizando una búsqueda en el mes de abril del 2021. Se consultaron ocho de las diez bases de datos empleadas previamente (Bibliografía de Literatura Española, ERIC, Psycarticles, Psychology Database, PsycInfo, Medline, Scopus y Scielo) y se utilizó el metabuscador ProQuest para agrupar las primeras seis bases. Se restringió la búsqueda a artículos que hubieran sido publicados con fecha posterior a abril del 2018. En Scopus y Scielo el filtro de fecha permitía la restricción por año y no por mes, por lo que se consultaron artículos con publicación a partir del 2018 y se excluyeron manualmente las coincidencias con la revisión anterior. En general, se utilizaron combinaciones de los términos “inteligencia emocional”, infancia, adolescencia y evaluación, en castellano y en inglés. La Tabla 1 muestra los términos utilizados específicamente en cada base de datos, así como el número de artículos hallados en cada una. Se emplearon los mismos términos que en la revisión del 2018.

La primera autora realizó una criba de los 94 artículos hallados buscando en el título, el resumen y el apartado de métodos de cada artículo si se cumplían los siguientes criterios de inclusión: (1) investigaciones empíricas, (2) población con una edad media menor a diecisiete años, (3) evaluación de la IE o al menos más de una dimensión referida exclusivamente a aspectos emocionales, (4) evaluación en castellano. Se excluyeron 75 artículos por no cumplir con uno o más de dichos criterios. La causa más frecuente de exclusión fue que la edad media de la población era superior a 17 años, seguida de que no se realizaba una evaluación de más de una dimensión emocional.

Los diecinueve artículos que pasaron el proceso de cribado fueron leídos a texto completo e incluidos en la revisión final. De estos, trece artículos se hallaron en ProQuest, cuatro en Scielo y dos en Scopus. Solo se incluyeron los artículos que se encontraron en la búsqueda inicial (e.g., no se consideraron artículos de ninguna lista de referencias, artículos conocidos por otros medios, etc.). Se registró la información de cada investigación con respecto a dos grandes categorías: (1) población estudiada e (2) instrumentos de evaluación. Sobre la primera, se registró el tamaño de la muestra, el rango etario y la procedencia geográfica. Sobre la segunda categoría se registró el tipo de instrumento, la versión empleada, el modelo teórico de base y la información reportada sobre la fiabilidad (consistencia interna).

**Tabla 1**  
Bases de datos, términos utilizados y resultados de la búsqueda inicial

Base de datos	Términos utilizados	Resultados iniciales
ProQuest: Bibliografía de Literatura Española, ERIC, Psycarticles, Psychology Database, PsycInfo y Medline.	("inteligencia emocional" AND (evaluación OR medición) AND (infancia OR niñez OR adolescencia OR juventud)) AND peer(yes).	57
Scopus	"inteligencia emocional" AND (adolescencia OR infancia).	5
	"emotional intelligence" AND ab (childhood OR child OR adolescence OR adolescent) AND ab (assessment OR evaluation OR measurement) AND (adaptation OR validation).	22
Scielo	ab ("inteligencia emocional" AND (adolescencia OR infancia OR niñez)).	3
	ab ("emotional intelligence" AND (adolescent OR adolescence OR childhood)).	7
Total		94

### 3. Resultados

En la Tabla 2 se presentan los resultados de la revisión. Se sugiere consultar para ver el detalle de cada artículo incluido. Como se puede observar, la procedencia geográfica de la población estudiada para quince de los artículos analizados fue España, mientras que cuatro artículos se realizaron en algún país de Latinoamérica: Argentina, Cuba, México y República Dominicana. El rango del tamaño muestral de los estudios fue de 61 a 3512, con una media de 908 ( $DT = 809$ ). Utilizando la clasificación de Denham, Wyatt, Bassett, Echeverría y Knox (2009) para los momentos evolutivos, se observó que dos estudios trabajaron con muestras en edad escolar (7-11 años), otros dos con adolescentes en etapa temprana (12 a 14 años) y uno con adolescentes en etapa media (15 a 17 años). En trece artículos la muestra estuvo compuesta tanto por adolescentes en etapa temprana como media. En ningún artículo se trabajó con muestras en edad preescolar (3 a 6 años).

En relación con los instrumentos de evaluación, se observó que en catorce estudios se utilizaron cuestionarios de autoinforme, en uno se empleó una prueba de rendimiento máximo (paradigma de juicio situacional) y en dos se utilizaron ambos tipos de instrumentos. Se observó que doce estudios citaban como referencia de dichos instrumentos al modelo teórico que asume la IE como una habilidad cognitiva (Salovey y Mayer, 1990). Seguido en frecuencia, se encontró que el modelo de Bar-On (2006) fue la base para el instrumento utilizado en tres estudios. El modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007) fue la base para dos instrumentos (utilizados en el mismo artículo), mientras que los modelos de competencia emocional (Saarni, 2000), de comprensión emocional (Pons, Harris y Rosnay, 2004) y de covitalidad (Furlong et al., 2014) fueron la orientación para los instrumentos empleados en tres artículos. En dos estudios no se menciona el modelo sobre el desarrollo emocional que respalda a la medida empleada.

En línea con los resultados anteriores, se observó que el instrumento más frecuente fue el Trait Meta Mood Scale. La versión más utilizada fue el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) el cual se empleó en diez estudios, mientras que un estudio utilizó una versión denominada TMMS-21 (Calero, 2013) y otro una adaptación denominada TMMS-22 (Martín-Albo, Núñez y León, 2010). Con base en el mismo modelo teórico (Salovey y Mayer, 1990), se observó que dos estudios utilizaron el TIEFBA (Fernández-Berrocal, et al., 2018). Por otra parte, con base en el modelo de Bar-On (2006), se observó que tres estudios utilizaron el EQi-YV, citando a la fuente original del instrumento (Bar-On y Parker, 2000). En cada uno de estos artículos se hizo referencia a la traducción realizada por Caraballo y Villegas (2001), a la validación de Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012) y a las propiedades psicométricas analizadas en el artículo de Sáinz, Ferrándiz, Fernández y Ferrando (2014).

En cuanto a los instrumentos utilizados con menor frecuencia, en primer lugar, se observó que el modelo de Bisquerra y Pérez (2007) fue la base para dos cuestionarios: el cuestionario de desarrollo emocional (CDE 9-13; López y Pérez, 2010) y el cuestionario de desarrollo emocional-Secundaria (CDE-SEC; Pérez-Escoda, Álvarez y Bisquerra, 2008). En segundo lugar, el modelo de competencia emocional (Saarni, 2000) sirvió de base para el cuestionario de habilidades y competencias emocionales (Emotional Skills and Competencies Questionnaire: ESCQ). En el artículo se cita una adaptación al castellano realizada por Extremera y Fernández-Berrocal (Faria et al., 2006), mas en el mismo se propone realizar una adaptación propia. En tercer lugar, el modelo de comprensión emocional (Pons, Harris y Rosnay, 2004) fue la base para el Test de Comprensión Emocional (Test of Emotion Comprehension), originalmente diseñado por los mismos autores y que se propuso adaptar y validar en el artículo revisado. En cuarto lugar, el modelo de covitalidad (Furlong et al., 2014) fue la base para la encuesta de salud socioemocional para secundaria (Social Emotional Health Survey-Secondary, SEHS-S) desarrollada por los mismos autores y que fue adaptada y validada por Piqueras y colaboradores (2019). En quinto lugar, los dos artículos en los que no se hace referencia a un modelo concreto se utiliza el mismo instrumento sin una referencia específica. Las descripciones de éste sugieren el abordaje desde el paradigma de juicio situacional y las dimensiones que se incluyen en el instrumento son: motivación, conocimiento de sí, autoconcepto, autocontrol, empatía y habilidades sociales (Pulido-Acosta y Herrero-Clavero, 2018; 2020).

Finalmente, se observó que las versiones del TMMS mostraron una consistencia interna entre aceptable y excelente. Concretamente, en la dimensión de atención se obtuvo un alfa de Cronbach que fue de 0,77 a 0,91, en la dimensión de claridad de 0,75 a 0,92 y en la de reparación de 0,75 a 0,90. Aunque este cuestionario no admite una puntuación global, algunos estudios reportaron que la consistencia interna de la escala completa fue de 0,84 a 0,91. Con respecto al EQi-YV, los coeficientes fueron más bajos en todas las dimensiones del instrumento: intrapersonal (0,40 – 0,70), interpersonal (0,60 – 0,73), adaptabilidad (0,71 – 0,80), manejo del estrés (0,70 – 0,71) y estado de ánimo general (0,85). En general, en el resto de los instrumentos se reportaron adecuados índices de consistencia interna.

**Tabla 2**  
Síntesis de resultados de la revisión

Referencia	Procedencia	Tamaño muestra	Rango de edad	Tipo de instrumento	Modelo teórico	Instrumento	Versión	Alfa de Cronbach
Angulo, Guerra y Blanco (2018)	Cuba	200	8-10	Prueba juicio situacional	Modelo de comprensión emocional (Harris, Pons y Rosnay, 2004)	Test de Comprensión Emocional (Test of Emotion Comprehension)	Adaptación autores. Original (Pons, Harris y Rosnay, 2004)	Nr
Bonet, Palma, Santos (2020)	España	65	12-17	Cuestionario	IE (Salovey y Mayer, 1990)	TMMS-24	Adaptación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	Nr
Broc (2019)	España	245	12-17	Cuestionario	IE (Bar-On, 2006)	EQi-YV	Adaptación autor	Nr
Cabello, Pérez, Ros y Filella (2019)	España	1477	10-14	Cuestionario	Bisquerra y Pérez (2007)	Cuestionario de desarrollo emocional (CDE 9-13)	Original (López y Pérez, 2010)	Total: 0,92
				Cuestionario	Bisquerra y Pérez (2007)	Cuestionario de desarrollo emocional-Secundaria (CDE-SEC)	Original (Pérez-Escoda, Álvarez y Bisquerra, 2008)	Total: 0,83

EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA: ACTUALIZACIÓN DE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Calero, Barreyro, Formoso y Injoque-Ricle (2018)	Argentina	399	13-19	Cuestionario	IE (Salovey y Mayer, 1990)	TMMS-21	Adaptación (Calero, 2013)	Atención: 0,79; Claridad: 0,86; Reparación: 0,86
Cañas, Estévez, Marzo y Piqueras (2019)	España	1318	11-18	Cuestionario	IE (Salovey y Mayer, 1990)	TMMS-22	Adaptación (Martín-Albo, Núñez y León, 2010)	Atención: 0,91; Claridad: 0,86; Reparación: 0,87; Total: 0,91
Falcó, Marzo, Piqueras (2020)	España	438	12-18	Cuestionario	Modelo de covitalidad (Furlong et al., 2014)	Encuesta de salud socioemocional para secundaria (Social Emotional Health Survey-Secondary, SEHS-S)	Adaptación (Piqueras et al., 2019), Original (Furlong et al., 2014)	Subescalas: 0,60 y 0,90; Escalas principales: 0,74- 0,89; Total: 0,91
				Cuestionario y Habilidad	IE (Salovey y Mayer, 1990)	TMMS-24	Adaptación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	Atención: 0,87; Claridad: 0,85; Reparación: 0,82
González-Yubero, Palomera, Lázaro (2019)	España	844	12-16	Prueba juicio situacional		TIEFBA	Original	Percepción: 0,86; Facilitación: 0,78; Comprensión: 0,80; Manejo: 0,76
				Cuestionario	IE (Salovey y Mayer, 1990)	TMMS-24	Adaptación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	Atención: 0,87; Claridad: 0,85; Reparación: 0,82
González-Yubero, Lázaro, Palomera (2020)	España	799	12-16	Prueba Juicio situacional		TIEFBA	Original	Percepción: 0,86; Facilitación: 0,78; Comprensión: 0,80; Manejo: 0,76
				Cuestionario	IE (Salovey y Mayer, 1990)	TMMS-24	Adaptación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	Atención: 0,87; Claridad: 0,85; Reparación: 0,82
Guerrero-Barona, Sánchez-Herrera, Moreno-Manso, Sosa-Baltasar y Durán-Vinagre (2019)	España	402	12-19	Cuestionario	IE (Salovey y Mayer, 1990)	TMMS-24	Adaptación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	Atención: 0,90; Claridad: 0,90; Reparación: 0,86
				Cuestionario	IE (Salovey y Mayer, 1990)	TMMS-24	Adaptación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	Atención: 0,77; Claridad: 0,75; Reparación: 0,75
Jiménez, Sáez, Esnaola (2020)	República Dominicana	1030	11-19	Cuestionario	IE (Bar-On, 2006)	EQI-YV	Adaptación	Intrapersonal: 0,40; Interpersonal: 0,60; Adaptabilidad: 0,71; Manejo del estrés: 0,71
Juanmartí, Bernal, Puig y Matas (2019)	España	61	13-17	Cuestionario	IE (Salovey y Mayer, 1990)	TMMS-24	Adaptación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	Nr
Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2020)	España	811	12-17	No queda claro	No se indica.	Sin nombre	Original	Total: 0,77
Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2018)	España	764	7-12	No queda claro	No se indica.	Sin nombre	Original	Total: 0,87
				Cuestionario	IE (Salovey y Mayer, 1990)	TMMS-24	Adaptación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	Nr
Schoeps, Tamarit, Montoya-Castilla y Takšić (2019)	España	1300	12-15	Cuestionario	Modelo competencia emocional (Saarni, 2000)	Cuestionario de habilidades y competencias emocionales (Emotional Skills and Competencies Questionnaire: ESCQ)	Adaptación (Faria et al., 2006), Original (Takšić et al., 2009)	Percepción y comprensión: 0,84; Expresión y etiquetado: 0,90; Manejo y regulación: 0,79; Total: 0,94

Usán, Salavera y Mejías (2020)	España	1756	12-18	Cuestionario	IE (Salovey y Mayer, 1990)	TMMS-24	Adaptación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	Atención: 0,89; Claridad: 0,90; Reparación: 0,86; Total: 0,88
Usán y Salavera (2018)	España	3512	12-18	Cuestionario	IE (Salovey y Mayer, 1990)	TMMS-24	Adaptación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	Atención: 0,79; Claridad: 0,83; Reparación: 0,82; Total: 0,84
Vaquero-Solís, Amado-Alonso, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel y Iglesias-Gallego (2020)	España	431	12-16	Cuestionario	IE (Bar-On, 2006)	EQI-YV	Adaptación	Intrapersonal: 0,70; Interpersonal: 0,73; Adaptabilidad: 0,80; Manejo del estrés: 0,70; Estado de ánimo general: 0,85
Veytia-López, Calvete, Sánchez-Álvarez y Guadarrama-Guadarrama (2019)	México	1417	14-19	Cuestionario	IE (Salovey y Mayer, 1990)	TMMS-24	Adaptación (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)	Atención: 0,90; Claridad: 0,92; Reparación: 0,90

**Nota.** En la columna que informa sobre el alfa de Cronbach  $N_r$  = no reportado.

#### 4. Discusión

El presente estudio tuvo por objetivo analizar la evolución de las tendencias sobre la evaluación de la IE en población infantil y juvenil en contextos hispanohablantes halladas en la revisión sistemática de Arrivillaga y Extremera (2020). En dicha investigación se halló que la procedencia geográfica de la mayoría de los participantes fue española, mientras que una minoría pertenecían a distintos países de Latinoamérica. Dicha tendencia fue corroborada en esta actualización de la revisión. Una explicación posible para este resultado podría relacionarse con la indexación de las revistas científicas en las que mayoritariamente publica la comunidad científica latinoamericana. Salatino (2017) analiza el espacio latinoamericano de revistas científicas señalando que éste se caracteriza por una predominancia de revistas que no están indexadas o que solo lo están en una base regional. Adicionalmente, el autor destaca que dicho espacio escapa a la corriente principal de circuitos de publicación (*i.e.*, revistas editadas en inglés con altos índices de impacto), lo cual puede haber influenciado los resultados de la búsqueda de la presente revisión. En esta línea, se vuelve a resaltar que las diferencias a nivel cultural existentes incluso entre países de habla hispana podrían estar condicionando la evaluación de la IE utilizando los mismos instrumentos sin un proceso de adaptación adecuado.

Otra de las tendencias observadas refiere al estudio predominante con participantes adolescentes, la cual también fue corroborada en la presente revisión. Se considera que dicha tendencia se asocia directamente al tipo de instrumento utilizado con mayor frecuencia: los cuestionarios de autoinforme. Previamente (Arrivillaga y Extremera, 2020) se ha discutido que es necesario que los participantes tengan determinado nivel de desarrollo cognitivo (*e.g.*, lectura) y metacognitivo (*e.g.*, capacidad para atender y reflexionar sobre los propios procesos emocionales) para completar de forma adecuada este tipo de instrumentos. En la adolescencia, a diferencia de la infancia, sí existe el desarrollo adecuado para completar de manera satisfactoria los cuestionarios de autoinforme. Por otra parte, el empleo de cuestionarios supone una serie de ventajas sobre las pruebas de habilidad, como la facilidad de aplicación y corrección y, en algunos casos, el acceso abierto al instrumento. Así, se encuentra un circuito entre el momento evolutivo de la población y el tipo de instrumentos empleados. Entonces, una cuestión para analizar sería cuál es el elemento determinante: ¿el interés en la población adolescente o las ventajas de los cuestionarios?

La respuesta a esta pregunta puede orientar la reflexión sobre nuestras prácticas en la investigación. Al respecto, O'Connor y colaboradores (2019) discuten que cuando en una investigación es importante discernir si hay una comprensión real de las emociones y es necesario conocer las habilidades y competencias emocionales de la persona, lo más adecuado sería emplear medidas basadas en el rendimiento. Algunos ejemplos hallados en la presente revisión son el TIEFBA (Fernández-Berrocal et al., 2018) y el Test de comprensión emocional (Pons, Harris y Rosnay, 2004). Bajo esta orientación, se podría sugerir que este tipo de medidas son adecuadas cuando se pretende evaluar la eficacia de una intervención para el entrenamiento de la IE o cuando el interés está centrado en el estudio de comportamientos de riesgo de las y los adolescentes. Por ejemplo, los artículos revisados en los que se utilizó el TIEFBA analizaron el consumo de alcohol en esta población.

Un aspecto para resaltar en cuanto a dichos instrumentos es que se basan en el paradigma de juicio situacional, por lo cual, a nivel evolutivo, no sería primordial un desarrollo metacognitivo sobre las propias capacidades emocionales, mas sí un nivel adecuado de comprensión lectora. Por lo cual, este tipo de instrumentos también podrían ser apropiados para población escolar. De hecho, está en desarrollo una versión adaptada a dicha población (TIEFBI) y el artículo que utiliza el Test de comprensión emocional (Angulo, Guerra y Blanco, 2018) trabajó con una muestra en edad escolar.

Las orientaciones de O'Connor y colaboradores (2019) sugieren que cuando es necesario conocer las tendencias comportamentales o la autoeficacia emocional, las medidas de habilidad auto informada serían adecuadas. En esta categoría entraría el TMMS-24 ya que es un cuestionario basado en el modelo de Salovey y Mayer (1990). Dentro de las investigaciones que utilizaron esta medida algunas temáticas se corresponden con esta orientación (e.g., relaciones con variables académicas, el autoconcepto o el apoyo social), mientras que otras se encuentran dentro de una categoría de mayor riesgo (e.g., riesgo suicida o trastorno límite de personalidad). Es en este tipo de investigaciones en las que adquiere mayor importancia la pregunta de si son las ventajas de aplicación de determinado instrumento el que orienta su elección. Con frecuencia, en estos estudios se señala como limitación de la investigación el empleo de cuestionarios de autoinforme como medidas susceptibles de sesgos de deseabilidad social. Para compensar dicha limitación, O'Connor y colaboradores (2019) sugieren emplear ambos tipos de medidas, ya que la investigación señala que tienen implicaciones diferentes: la IE medida como rendimiento máximo ayuda en la selección de estrategias de afrontamiento al estrés, mientras que cuando es auto informada ayuda en la implementación de la estrategia seleccionada (Davis y Humphrey, 2014).

Finalmente, las sugerencias de O'Connor y colaboradores (2019) indican que la evaluación de un conjunto de competencias mixtas auto informadas (e.g., EQi-YV) es más apropiada cuando el interés de la investigación se centra sobre aspectos emocionales y sociales entendidos desde un enfoque más amplio. Los estudios que emplearon dicho instrumento indagaron las relaciones entre la IE y variables académicas, la motivación, el apoyo social y la actividad física. En esta línea, se considera apropiado el uso de este tipo de instrumentos dado que no se necesita una comprensión detallada de la forma en la que se relacionan las diversas habilidades emocionales con las variables de estudio.

El presente estudio ha tenido algunas limitaciones. Por una parte, debido al debate conceptual en torno a la IE, los términos utilizados pueden haber influenciado la búsqueda, selección e interpretación de los resultados, de manera que otros investigadores podrían utilizar criterios distintos, llevando a hallazgos diferentes. Por otra parte, la restricción sobre determinadas bases de datos y el haber realizado la revisión solo sobre artículos hallados en las mismas (i.e., excluyendo artículos conocidos o de listas de referencias) también puede haber condicionado los resultados. Una de las implicaciones de esta limitación sobre las diferencias a nivel cultural que explican la indexación de revistas científicas ya ha sido discutida, pero puede haber otras. A pesar de dichas limitaciones, se ha podido realizar un análisis de los instrumentos de evaluación de la IE que se han empleado en población infanto-juvenil hispanohablante, de manera que se ha podido corroborar la evolución de las tendencias observadas en la revisión de Arrivillaga y Extremera (2020).

Para concluir, enfatizamos la importancia de reflexionar sobre nuestra práctica investigadora y la influencias que la atraviesan, de manera que seamos cada vez más conscientes de las limitaciones de nuestro quehacer y podamos construir formas cada vez mejores para la producción de conocimiento científico. En esta línea, algunas buenas prácticas con respecto a la adaptación de instrumentos de evaluación reseñadas en los artículos revisados podrían ser: realizar los análisis separados por grupo etario, llevar a cabo un estudio piloto consultando a la población diana, eliminar ítems que empobrezcan el ajuste de las medidas y atender a las características del momento evolutivo para determinar cómo y qué corresponde evaluar en cada población.

## Financiación

Ayuda A2 del I Plan Propio de Investigación y Transferencia (Universidad de Málaga) concedida a la primera autora.

## Referencias

- Las referencias con un asterisco fueron incluidas en la revisión.
- \* Angulo, L., Guerra, V., y Blanco, Y. (2018). Adaptación y validación del test of emotion comprehension en escolares cubanos. *Acción psicológica*, 15(1), 57-70. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.09>
  - Arrivillaga, C., y Extremera, N. (2020). Evaluación de la Inteligencia Emocional en la Infancia y la Adolescencia: Una Revisión Sistemática de Instrumentos en Castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 55(2), 121-139.

- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. M. (2006). El modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social. *Psicothema*, 18(1), 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679040&info=resumen&idioma=SPA>
- Bar-On, R., y Parker, J. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-i: YV) technical manual* (traducido por Caraballo, C. M. y Villegas, O.). Toronto: Multi-HealthSystems.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, M. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- \* Bonet, C., Palma, C., y Santos, G. G. (2020). Effectiveness of emotional intelligence therapy on suicide risk among adolescents in residential care. *International journal of psychology and psychological therapy*, 20(1), 61-74.
- Boyatzis, R.E. y Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI: Technical Note*. Boston: The Hay/McBer Group.
- \* Broc, M. Á. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 75-92. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>
- \* Cabello, E., Pérez, N., Ros, A., y Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 and happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53-66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Calero, A. D. (2013). Versión Argentina de la Trait Meta Mood Scale (TMMS) para adolescentes: Una medida de la inteligencia emocional percibida. *Cuadernos de Neuropsicología- Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7(1), 104-119. <https://doi.org/10.7714/cnps/7.1.206>
- \* Calero, A. D., Barreyro, J. P., Formoso, J., y Injoke-Ricle, I. (2018). Inteligencia emocional y necesidad de pertenencia al grupo de pares durante la adolescencia. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 22(2), 38-56.
- \* Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J. C., y Piqueras, J. A. (2019). Ajuste psicológico en cibervíctimas y ciberagresores en educación secundaria. *Anales de Psicología*, 35(3), 434-443.
- Caraballo, C.M. y Villegas, O. (2001). *EQ-i: YV Emotional Quotient Inventory: Youth Version*; Multi-Health System, Inc.: Toronto, ON, Canada.
- Chen, F. F. (2008). What Happens If We Compare Chopsticks With Forks? The Impact of Making Inappropriate Comparisons in Cross-Cultural Research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1005-1018. <https://doi.org/10.1037/a0013193>
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M., y Gómez-Becerra, I. (2017). Intervención en flexibilidad psicológica como competencia emocional en adolescentes: una serie de casos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 135-141.
- Davis, S. K., y Humphrey, N. (2014). Ability versus trait emotional intelligence. *Journal of Individual Differences*, 35(1), 54-62. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000127>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., y Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(1), i37-i52.
- \* Falcó, R., Marzo, J. C., y Piqueras, J. A. (2020). La covitalidad como factor protector ante problemas interiorizados y exteriorizados en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 28(3), 393-413.
- Faria, L., Lima-Santos, N., Taksic, V., Raty, H., Molander, B., Holmstrom, S., Jansson, J., Avsec, A., Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Toyota, H. (2006). Cross-cultural validation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ). *Psicología: Revista Da Associacao Portuguesa Psicologia*, 20, 95-127.
- Fernández-Angulo, A., Quintanilla, L., y Giménez-Dasi, M. (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: un estudio preliminar. *Acción Psicológica*, 13(1), 191-206. doi: 10.5944/ap.13.1.15787
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2015). Más Aristóteles y menos Prozac: de la inteligencia emocional a la felicidad. En Fundación Botín, *De la neurona a la felicidad: Diez propuestas desde la inteligencia emocional*, pp. 217-230.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2016). Ability Emotional Intelligence, Depression, and Well-Being. *Emotion Review*, 8(4), 311-315. <https://doi.org/10.1177/1754073916650494>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., y Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.001>
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.2814>
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T.L., Smith, D.C. y O'Malley, M. (2014). preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary school students. *Social Indicators Research*, 117, 1011-1032.
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584-591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- \* González-Yubero, S., Palomera, R., y Lázaro, S. (2019). Trait and ability Emotional Intelligence as predictors of alcohol consumption in adolescents. *Psicothema*, 31(3), 292-297. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.315>
- \*González-Yubero, S., Lázaro, S., y Palomera, R. (2020). ¿Qué Aporta la Inteligencia Emocional al Estudio de los Factores Personales Protectores del Consumo de Alcohol en la Adolescencia? *Psicología Educativa*, 27(1), 27-36. <https://doi.org/10.5093/psed2020a13>
- \*Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D., y Durán-Vinagre, M. Á. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Psicología Conductual*, 27(3), 455-476.
- Halle, T. G., y Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., y Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617-637.
- International Test Commission. (2017). *International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests*. [www.InTestCom.org](http://www.InTestCom.org)
- \*Jiménez Rosario, M. N., Sáez, I. A., y Esnaola, I. (2020). Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido de adolescentes. *Suma Psicológica*, 27(1), 18-26.
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- \*Juanmartí, F. B., Bernal, J. S., Puig, V. F., y Matas, M. S. (2019). Trastorno límite de la personalidad e inteligencia emocional en adolescentes institucionalizados. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 19(2), 229-238.
- Kun, B., y Demetrovics, Z. (2010). Emotional intelligence and addictions: A systematic review. *Substance Use and Misuse*, 45(7-8), 1131-1160. <https://doi.org/10.3109/10826080903567855>
- Lea, R. G., Davis, S. K., Mahoney, B., y Qualter, P. (2019). Does emotional intelligence buffer the effects of acute stress? A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10(MAR). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00810>
- López, E. y Pérez, N. (2010). Les competències emocionals a l'alumnat de primària. Comunicació presentada en les VI Jornades d'Educació Emocional: "Emocions positives i benestar".
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., y León, J. (2010). Analysis of the psychometric properties of the Spanish version of the trait meta-mood scale in a sports context. *Psychological Reports* 106 (2), 477-489. <https://doi.org/10.2466/PRO.106.2.477-489>
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, Version 2.0*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.

- Miao, C., Humphrey, R. H., y Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90(2), 177-202. <https://doi.org/10.1111/joop.12167>
- O'Boyle, E., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T., y Story, P. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-818. <https://doi.org/10.1002/job>
- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M., y Martin, B. (2019). The measurement of emotional intelligence: A critical review of the literature and recommendations for researchers and practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10(MAY). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
- Perez-Escoda, N., Álvarez, M., Bisquerra, R. (2008). *Qüestionari de desenvolupament emocional per a educació secundària QDE-SEC*. Document d'us intern. GROU. Universitat de Barcelona.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Piqueras, J. A., Marzo, J. C., Martínez-González, A. E., Rodríguez-Jiménez, T., Rivera-Riquelme, M., Falco, R. y Furlong, M. J. (2019). Adaptation and validation of the Social Emotional Health Survey-Secondary for Spanish-speakers' students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 4982.
- Pons, F., Harris, P. L. y de Rosnay, M. (2004). Emotion Comprehension between 3 and 11 years: Developmental Periods and Hierarchical Organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- \*Pulido-Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2020). Opposite emotional states and emotional intelligence in adolescence. *Psicología Desde El Caribe*, 37(1). <https://doi.org/10.14482/psdc.37.1.155.71>
- \*Pulido-Acosta, F., y Herrera-Clavero, F. (2018). Prediciendo el Rendimiento Académico Infantil a través de la Inteligencia Emocional. *Psicología Educativa*, 25(1), 23-30. <https://doi.org/10.5093/psed2018a16>
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., y Sáinz, A. (2015). ¿Influyen los Estilos Parentales y la Inteligencia Emocional de los Padres en el Desarrollo Emocional de sus Hijos Escolarizados en 2º Ciclo de Educación Infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78 <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>
- Resurrección, D. M., Salguero, J. M., y Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 37(4), 461-472. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.012>
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On y P. JDA (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sáinz, M.; Ferrándiz, C.; Fernández, M. C. y Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-i:YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 41-55.
- Salatino, M. (2017). *La estructura del espacio latinoamericano de revistas científicas*. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/10720/salatino-estructuraespaciolatinoamericano-revistascientificas.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10720/salatino-estructuraespaciolatinoamericano-revistascientificas.pdf)
- Salovey, P., y John D. Mayer. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <http://dmcodysey.org/wp-content/uploads/2013/09/EMOTIONAL-INTELLIGENCE-3.pdf>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp.125-151). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- \*Schoeps, K., Tamarit, A., Montoya-Castilla, I., y Takšić, V. (2019). Factorial structure and validity of the Emotional skills and competences Questionnaire (ESCQ) in Spanish adolescents. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(2), 275-293.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., y Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>

- Takšić, V., Mohorić, T., y Duran, M. (2009). Vprašalnik emocionalne inteligentnosti ESCQ kot samoo-cenjevalna mera emocionalne inteligentnosti [Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence]. *Psihološka Obzorja/Horizons of Psychology*, 18, 7-21.
- \*Usán, P., Salavera, C., y Mejías, J. J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), 125–139. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>
- \*Usán, P., y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades En Psicología*, 32(125), 95-112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- \*Vaquero-Solís, M., Amado-Alonso, D., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Migue, P. A., y Iglesias-Gallego, D. (2020). Emotional intelligence in adolescence: Motivation and physical activity. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 20(77), 119-131. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.77.008>
- \*Veytia-López, M., Calvete, E., Sánchez-Álvarez, N., y Guadarrama-Guadarrama, R. (2019). Relationship between stressful life events and emotional intelligence in Mexican adolescents: Male vs. female comparative study. *Salud Mental*, 42(6), 261–268. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2019.034>
- Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. En *Leadership Perspectives* (Vol. 13). <https://doi.org/10.4324/9781315250601-10>