

CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL DE ADULTOS (QDE-A)

CONSTRUCTION OF THE EMOTIONAL DEVELOPMENT QUESTIONNAIRE FOR ADULTS (QDE-A)

N. Pérez-Escoda y R. Bisquerra *
Universidad de Barcelona
G. R. Filella y A. Soldevila **
Universidad de Barcelona

RESUMEN

El propósito de este trabajo es presentar la construcción y aplicación del *Questionari de Desenvolupament Emocional para Adults* (QDE-A). Se trata de la versión catalana del *Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adults* (CDE-A). Los instrumentos disponibles para la medición de la competencia emocional son escasos y todos ellos sujetos a críticas centradas fundamentalmente en la falta de un marco teórico claro y de fundamentos empíricos firmes (Pérez, Petrides y Furnham, 2005). El QDE-A, se enmarca en la línea de investigación sobre educación emocional del GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica). Se trata de un cuestionario de autoinforme basado en el marco teórico de la educación emocional desarrollado por el GROPE (Bisquerra, 2000 y 2007) según el cual la competencia emocional se compone de cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. El QDE-A ofrece una puntuación global y otra para cada una de estas dimensiones. En este artículo se expone el proceso de elaboración para llegar a la versión definitiva que en su forma extensa consiste en una escala que dispone de 48 ítems. Los datos se basan en una muestra de 1537 adultos. La fiabilidad medida por el alfa de Cronbach es de 0,92, para la escala completa y superior a 0.70 para cada una de las dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total es significativa en todos los casos con un nivel de $p < 0.01$. El QDE-A responde a la necesidad de disponer de un instrumento riguroso, adaptado a la población catalana, que permite evaluar el nivel de competencia emocional en adultos y fundamentar las intervenciones en educación emocional.

Palabras clave: Educación emocional, cuestionario, evaluación, escala de competencias emocionales, escalas de evaluación, validez, fiabilidad, análisis factorial, inteligencia emocional.

* Profesores de la Universidad de Barcelona. E-mail: nperezescoda@ubl.es

** Profesoras de la Universidad de Lleida.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present the construction and application of the Questionari de Desenvolupament Emocional para Adults (QDE-A). It refers to the catalan version of the Questionnaire of Emotional Development for Adults (CDE-To). Available instruments for the measurement of the emotional competence are scarce and all of them can be criticized basically in the lack of a clear theoretical framework and of steady empirical foundations (Pérez, Petrides and Furnham, 2005). The QDE-A, is framed along the lines of research on emotional education of the GROPE (Group of Research in Psychoeducational Counseling).

It is a self-report questionnaire based on the theoretical framework of the emotional education developed by the GROPE (Bisquerra, 2000 y 2007), according to which the emotional competence is composed of five dimensions: emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence, and life skills for well-being. The QDE-A offers a global score and another score for each one of these dimensions. This article explains the process to arrive to the definitive version that in his extensive way consists of a scale of 48 items. The details are based on a sample of 1537 adults. The reliability coefficient, measured by alpha of Cronbach is .92 for the full scale; and the reliability is higher than .70 for each of the dimensions. The correlation between each of the dimensions and the total score is significant in all cases with a level of $p < 0.01$. The QDE-A answers to the need of having a rigorous instrument, adapted to the catalan population, that allows to evaluate the level of emotional competence in adults and interventions in emotional education.

Key words: Emotional education, questionnaire, assessment, emotional competences inventory, Health indices, Validity, Reliability, Factor analysis, emotional intelligence.

Introducción

La inteligencia emocional (IE) es un constructo hipotético introducido por Salovey y Mayer (1990) y divulgado por Goleman (1995). Aportaciones posteriores se deben a Mayer y Salovey (1997, 2007). Análisis globales de las aportaciones se encuentran en Bar-On y Parker (2000), Schulze y Richard (2005) y muchos otros. En algunos trabajos como los de Bisquerra (2003), Pérez, et al. (2005) y Mestres (2000), se expone el recorrido histórico del concepto de inteligencia emocional y a partir de él se puede observar las sucesivas definiciones y debates en torno al constructo, pudiéndose afirmar que es el centro de interés y discusión de numerosas investigaciones (véase <http://eiconsortium.org>).

Hay un acuerdo entre los expertos en que el desarrollo de competencias emocionales es importante (Bar-On y Parker, 2000; Goleman, 1995; Saarni, 2000; Salovey y Sluyter, 1997, y otros muchos). Consecuentemente, de este acuerdo se derivan aplicaciones educativas inmediatas.

Si la investigación acerca del constructo de la inteligencia emocional corresponde a la psicología, a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica mediante la educación emocional. Entendemos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2000, 2002).

El constructo de competencia emocional aparece como relevante en este contexto. Algunas aportaciones en este sentido son las de Salovey y Sluyter, (1997), Saarni, (1997, 1999 y

2000), Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett y Weissberg (2000), ISBE (Illinois State Board of Education) (2006) y CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2006), entre otros.

En otro lugar (Bisquerra y Pérez, 2007) se hace una revisión de las principales propuestas sobre competencias emocionales, a partir de las cuales se deriva el modelo que se presenta y utiliza en este trabajo. Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. En nuestro modelo teórico identificamos cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Cada una de estas competencias se subdividen en competencias más concretas. La tabla siguiente es un resumen del modelo.

TABLA 1. Resumen de los sistemas actuales de orientación en España.

	DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
COMPETENCIA EMOCIONAL	Conciencia emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
	Regulación emocional	Capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone el tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de “afrontamiento”, capacidad para autogenerarse emociones positivas.
	Autonomía emocional	La autonomía emocional incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.
	Competencias sociales	Las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
	Competencias para la vida y el bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

Las competencias emocionales cobran importancia desde el momento en que facilitan una mejor adaptación al contexto y favorecen un mejor afrontamiento a las circunstancias de la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

Método

Proceso de construcción del instrumento

La elaboración del *Questionari de Desenvolupament Emocional per Adults* (QDE-A) se inició durante el curso escolar 2005-06. El objetivo era construir un instrumento para evaluar el nivel de competencia emocional en adultos que permitiera fundamentar las intervenciones educativas que se iban desarrollando. Para ello se propuso el diseño de un cuestionario de autoinforme. Partiendo del marco de referencia (Bisquerra, 2000) y de la revisión de instrumentos existentes para la medición de las competencias emocionales se generó un primer banco de ítems y se diseñó el borrador del QDE como instrumento para detectar necesidades en las diferentes dimensiones que conforman la competencia emocional de la población adulta. Inicialmente el inventario se configuró en forma de escala de Likert con 7 categorías de respuesta en un continuo donde 1 significaba totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo.

Se procedió a la validación de esta primera versión del instrumento mediante jueces; y después a su aplicación piloto a dos muestras diferentes y al análisis de los resultados para llegar a la versión que se presenta.

Para la validación de jueces se encuestaron a 11 expertos en el tema. Este proceso permitió validar la organización de los ítems de acuerdo a las dimensiones de la escala. Se les envió un documento en el que se exponía el objetivo del cuestionario, su fundamentación teórica y el QDE, con la petición de que aparejaran, de acuerdo a esta información, cada uno de los ítems con la dimensión que representaban. Para ello se les entregó una plantilla de doble entrada. Asimismo cada experto contestó a 5 preguntas relacionadas con el cuestionario (Cuadro 2), con una escala de puntuación de Likert de 1 a 4 (1=En total desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo y 4=Totalmente de acuerdo). Finalmente se rogó a cada experto que efectuara todas aquellas aportaciones, críticas o comentarios que considerase oportunas.

Se analizó el grado de concordancia entre los jueces. Cuando el 80% de los jueces consideraron que un ítem pertenecía a una dimensión determinada, dicho ítem fue considerado como válido para integrarse en la futura escala siendo rechazado cuando no se cumplió dicha condición.

TABLA 2. Opinión interjueces sobre el QDE-A.

Resultados de la encuesta a los jueces		
Pregunta	Media	Desv. típ.
1.- ¿El contenido del cuestionario es adecuado en relación a la fundamentación teórica de referencia?	3,82	0,40
2.- ¿Los contenidos de los ítems se corresponden con las dimensiones del cuestionario?	3,64	0,92
3.- ¿El lenguaje del cuestionario es adecuado para la población adulta a la que se dirige?	3,82	0,41
4.- ¿El número de ítems es adecuado?	3,18	0,98
5.- ¿Considera que se tendría que modificar, añadir o eliminar algún ítem para evaluar alguna de las dimensiones del QDE?	1,89	1,36

De este análisis se desprende una muy buena valoración del QDE-A. En el cuadro anterior puede observarse un acuerdo muy elevado según el cual los expertos valoran que el contenido del cuestionario responde a la fundamentación teórica de referencia y que el lenguaje utilizado es adecuado al grupo diana. También validan la atribución general de los ítems a las dimensiones del cuestionario y la adecuación del número de ítems. Como era de esperar, en la pregunta cinco las valoraciones de los jueces, siendo todavía favorables, fueron más variadas y junto con las aportaciones del análisis de emparejamiento individual de cada ítem-dimensión permitieron mejorar la redacción o substituir algunas preguntas y añadir otras.

Acatando las sugerencias de diversos jueces se decidió modificar el número de categorías de respuesta de la escala de Likert, otorgando a la versión definitiva 11 opciones en un *continuum* donde 0 significaba totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo.

Tras realizar una primera revisión de los ítems se administró el cuestionario a dos muestras distintas como pruebas piloto. Primeramente se aplicó a una muestra de 48 usuarios de diversos centros cívicos del Ayuntamiento de Granollers. El 79,4 % de los encuestados fueron mujeres con un nivel de estudios medios o inferior en el 61,8 %, de ellos el 32,4 % no superaba el nivel de estudios básicos. La edad media era de 34 años, aunque con una gran variabilidad. En esta aplicación, realizada por los técnicos de dichos centros cívicos se detectaron algunas dificultades entre las que destaca el tiempo necesario para la aplicación y dificultades de comprensión. La aplicación cuando la persona encuestada presentaba dificultades lectoras, se alargaba mucho, siendo necesaria la aplicación individual. Aún así, de los 48 cuestionarios recogidos, la ausencia de respuesta en todos los ítems, limitó a 34 los cuestionarios válidos. A partir de esta experiencia, el equipo investigador se cuestionó la dificultad de la prueba en relación con el nivel socio-educativo de la muestra y su adecuación a este tipo de población y se decidió realizar una nueva prueba piloto, en esta ocasión, con estudiantes universitarios.

En la segunda prueba piloto, se administró la escala a una muestra de 87 estudiantes de pedagogía y psicopedagogía de la Universidad de Barcelona. En esta ocasión la edad media era de 23 años, siendo en un 91% mujeres. En esta segunda prueba, no se observaron dificultades significativas para responder y la aplicación se realizó en un tiempo aproximado de 20 a 25 minutos. Esta aplicación confirmó que el nivel de estudios es un elemento importante a tener en cuenta y se decidió destinar el cuestionario a adultos con nivel socioeducativo medio-alto y a partir de ella elaborar más adelante una versión reducida, con 27 ítems, a la que se denomina QDE-R, destinada a personas adultas con un nivel medio o inferior de estudios, que es objeto de otro trabajo.

A partir de estas dos aplicaciones y las aportaciones de los jueces se procedió al estudio de la capacidad discriminativa de los ítems y su correlación con la escala de pertenencia para seleccionar las preguntas que configurarían finalmente el cuestionario.

El *Questionari de desenvolupament emocional per Adults* (QDE-A) en su versión extensa consta de 48 ítems distribuidos en cinco dimensiones: conciencia emocional (7 elementos), regulación emocional (13), competencias sociales (12 elementos), autonomía emocional (7 elementos) y competencias para la vida y el bienestar (9 elementos).

Una vez elaborada la prueba definitiva, se procedió a su informatización para que pudiese ser respondida “*on-line*”. A partir de los datos recogidos se ha hecho el estudio de las características técnicas del instrumento.

Muestra

Respondieron al QDE-A de forma totalmente voluntaria 1537 participantes de edades comprendidas entre los 17 a los 64 años con una edad media de 28 años. La muestra, extraída de forma incidental, proviene mayoritariamente de estudiantes del área de Ciencias de la Educación de las Universidades de Barcelona y Lérida, así como de asistentes a cursos y asesoramientos impartidos por miembros del GROPE. Un 83'1% de la muestra son mujeres, dato representativo de la proporción de género en el ámbito educativo. El 76'3% de la muestra trabajaba; siendo sus ocupaciones predominantes las relacionadas con la docencia y la formación. Un 52% de la muestra cuenta con estudios de primer ciclo universitario o superiores y un 46'2% con estudios secundarios postobligatorios; este dato es importante ya que el QDE-A se ha diseñado para adultos con un nivel de estudios medio-alto.

Procedimiento

Las respuestas se recogieron "on-line", para garantizar una cumplimentación totalmente anónima y voluntaria. Como datos de identificación, se adjudicó un número de grupo y se pidió el DNI, para posibilitar la devolución de resultados a cada persona. Se ofreció un informe grupal, de manera que cada uno podía identificar sus puntuaciones a partir de su número de DNI. Una vez recogidas las puntuaciones, se analizaron los datos mediante el paquete estadístico SPSS. Se han realizado los siguientes análisis:

- Fiabilidad de la escala y de las subescalas.
- Análisis de ítems: Índice de discriminación y los indicadores proporcionados por el programa Reliability del SPSS.
- Análisis Factorial
- Correlación entre las distintas dimensiones de la escala.

Resultados

Fiabilidad

La fiabilidad de la escala se ha calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que es una prueba de consistencia interna. También se ha calculado la fiabilidad de cada una de las subescalas o dimensiones del modelo teórico. Los resultados se presentan en la tabla siguiente:

TABLA 3. Coeficientes de fiabilidad.

Dimensión	Alpha de Cronbach (α)
Conciencia emocional	0,70
Regulación emocional	0,80
Autonomía emocional	0,72
Competencias Sociales	0,71
Competencias de vida y bienestar	0,73
Competencia Emocional (N=48)	0'92

Como puede apreciarse el grado de consistencia interna entre los ítems de cada una de las dimensiones es considerablemente elevado, siendo destacable la fiabilidad de la escala completa (.92).

Análisis de ítems

Para el análisis de ítems se ha calculado: a) el índice de discriminación; b) índice de consistencia interna a través de la correlación del ítem con la puntuación total (*item-total correlation*); c) correlación múltiple al cuadrado; y d) cálculo de la fiabilidad de la prueba en caso de que se suprima el ítem en cuestión (*reliability if item is deleted*).

Para el cálculo del índice de discriminación se ha contrastado el 27% de sujetos con puntuaciones superiores con el 27% inferiores (Ebel y Frisbie, 1986). Al aplicar la prueba t de Student para comparar las medias de ambos grupos se observa una diferencia significativa en todos los casos con $p < .000$ indicando que los ítems sirven para discriminar entre el grupo superior y el inferior.

Para los demás coeficientes se han utilizado los indicadores que proporciona el programa Reliability del SPSS. Los resultados obtenidos aparecen en la siguiente tabla.

TABLA 4. Resultados del programa Reliability

	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item-1	,414	,336	,915
Item-2	,445	,418	,914
Item-3	,558	,589	,914
Item-4	,485	,480	,914
Item-5	,287	,395	,916
Item-6	,401	,275	,915
Item-7	,238	,348	,916
Item-8	,443	,482	,915
Item-9	,505	,448	,914
Item-10	,315	,291	,916
Item-11	,466	,535	,914
Item-12	,451	,452	,914
Item-13	,219	,295	,916
Item-14	,379	,345	,915
Item-15	,546	,618	,914
Item-16	,457	,451	,914
Item-17	,534	,466	,913
Item-18	,436	,319	,914
Item-19	,387	,257	,915
Item-20	,450	,322	,914

TABLA 4. Resultados del programa Reliability. (Continuación)

	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item-21	,582	,461	,913
Item-22	,311	,269	,916
Item-23	,429	,446	,915
Item-24	,351	,333	,915
Item-25	,372	,277	,915
Item-26	,349	,471	,915
Item-27	,399	,280	,915
Item-28	,354	,245	,915
Item-29	,596	,495	,913
Item-30	,351	,273	,915
Item-31	,219	,279	,917
Item-32	,352	,324	,916
Item-33	,424	,292	,915
Item-34	,403	,346	,915
Item-35	,587	,441	,913
Item-36	,376	,321	,915
Item-37	,241	,348	,916
Item-38	,383	,251	,915
Item-39	,493	,341	,914
Item-40	,541	,470	,913
Item-41	,536	,404	,914
Item-42	,367	,259	,915
Item-43	,509	,457	,914
Item-44	,361	,310	,915
Item-45	,424	,629	,915
Item-46	,399	,501	,915
Item-47	,351	,460	,915
Item-48	,463	,486	,914

Analizados estos resultados se puede concluir que todos los ítems reúnen los requisitos necesarios para poderlos incluir en la prueba.

Análisis factorial

De cara a la realización del análisis factorial, se empieza por aplicar el índice Kaiser-Meyer-Olkin, para comprobar la idoneidad de la matriz para este tipo de análisis. Los resultados son de 0,92. Es decir, la matriz es altamente apropiada para aplicar un análisis factorial. La prueba de esfericidad de Barlett también presenta significación estadística ($p < 0,0001$). Todo esto indica que es adecuado proceder al análisis factorial.

TABLA 5. KMO y prueba de Bartlett.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,918
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	27272,179
	gl	1128
	Sig.	,000

El análisis factorial con extracción de componentes principales y rotación Varimax ha identificado 10 factores que explican el 54,9 % de la varianza total. La matriz de componentes rotados se presenta en la tabla siguiente.

TABLA 6. Matriz de componentes rotados (ítems traducidos al castellano).

	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me siento una persona feliz	,804									
Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz	,774									
Estoy descontento conmigo mismo	,628									
Algunas veces me planteo seriamente si vale la pena vivir	,595									,402
Tengo claro para qué quiero seguir viviendo	,562									
A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo	,540							,311		
A menudo me siento triste sin saber el motivo	,482						,321			
Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre	,447									,314
Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil		,717								
Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso y me equivoco		,679								
Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo		,637							,414	
Me cuesta defender opiniones diferentes a la de las otras personas		,535								
Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos	,319	,485								
Me asustan los cambios		,475	,315							
Nada de lo que puedo pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan		,383								,370
Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago			,750							

TABLA 6. Matriz de componentes rotados (ítems traducidos al castellano). (Continuación)

	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo.			,684							
A menudo cuando alguien me habla estoy pensando en lo que diré yo enseguida			,560							
Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo			,543							
Me desanimo cuando algo me sale mal		,406	,441							
Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros				,729						
Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien					,719					
Noto si los otros están de mal o buen humor					,634					
Me resulta difícil saber como se sienten los otros					,615					
Conozco bien mis emociones					,518			,331		
A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente						,707				
Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte						,682				
Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero		,314				,592				
Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mí						,581				
Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo						,524				
Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí							,768			
Puedo describir fácilmente mis sentimientos							,766	,328		
Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras						,753				
Me preocupa mucho que los otros descubran que no se hacer alguna cosa.			,349			,657				
Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormir							,554			
Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos							,518			
Sé poner nombre a las emociones que experimento				,384			,488	,302		
No sé qué responder cuando me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí		,350					,436			
Me resulta difícil relajarme			,337		,377		,399			

TABLA 6. Matriz de componentes rotados (ítems traducidos al castellano). (Continuación)

	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo							,351			,344
Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables								,631		
Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad		,344						,550		
Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: Magnífico!, Lo he conseguido!, He sido capaz de., etc	,316							,508		
Sé como generar ocasiones para experimentar emociones agradables/positivas	,318							,454		
Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones				,350				,440		
Tengo muchos amigos									,783	
Puedo hacer amigos con facilidad									,778	
Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí			,329							,380

El modelo empírico no se ajusta con precisión al marco teórico de partida. Esto es muy frecuente en las investigaciones empíricas encaminadas a la confirmación de modelos teóricos. Como consecuencia de que han aparecido diez factores, se ha considerado oportuno realizar un análisis factorial de segundo orden. En este caso se han identificado cinco factores que explican el 50 % de la varianza total. El modelo teórico en efecto tiene también cinco factores. Aunque la concordancia entre los resultados del análisis factorial y el modelo teórico no sea total, sí se puede observar una cierta coherencia entre ellos. Un análisis detallado de esta parte requiere ser tratado en otro artículo.

Correlaciones

Una vez presentados los análisis de las propiedades psicométricas, se realizaron las correlaciones de Pearson entre las diversas dimensiones de la escala entre sí, y con respecto a la puntuación global. Todas las dimensiones correlacionan de forma alta y estadísticamente significativas con la puntuación total y entre sí con un nivel de $p < 0.01$.

Las tres dimensiones con correlación más elevada con la puntuación total son, por orden, “Regulación” (.861), “Competencias sociales” (.820) y “Autonomía” (.817). Por otro lado, la correlación más alta entre dimensiones se halla entre “Regulación” y “Autonomía” (.663). También podemos destacar como la “Autonomía” correlaciona con “Competencias de vida y Bienestar” (.621) y ésta última dimensión con “Regulación” (.613).

Conclusiones

Una vez expuesto el proceso de construcción de la escala, con su marco teórico, aplicación a una muestra de sujetos y análisis estadístico de la prueba, se pueden derivar las siguientes conclusiones, con la debida cautela por las limitaciones de la muestra.

La fiabilidad total de la prueba es muy alta (alfa de Cronbach = 0'92), así como en cada una de las subescalas, que oscilan entre 0'70 y 0'80.

Del análisis de ítems se desprende que cada uno de ellos supera los requisitos establecidos respecto a índices de discriminación y consistencia interna.

En un primer análisis factorial se han identificado diez factores que explican 54'9 % de la varianza total. Se ha aplicado un análisis factorial de segundo orden, dando como resultado cinco factores que explican el 50 %. Un análisis de los factores permite establecer una cierta coherencia con el marco teórico. Si bien hay muchas consideraciones que hacer sobre este aspecto, que quedan apuntadas para futuros trabajos.

La correlación entre los factores y el total es alta (entre 0'72 y 0'86). Las intercorrelaciones entre las dimensiones arrojan unos coeficientes entre moderados y altos (entre 0'47 y 0'66).

En definitiva podemos afirmar que es un instrumento válido para medir los constructos definidos en el marco teórico y, en este sentido, el QDE-A se puede considerar como un instrumento útil y novedoso en el campo de las competencias emocionales.

Actualmente se está trabajando en la validación de la versión reducida (QDE-R) y de la versión castellana (CDE-A), así como en la traducción de la escala al inglés. En trabajos futuros se procederá a ampliar la muestra, especialmente para equilibrarla respecto al género, y proceder a la baremación del cuestionario.

Referencias Bibliográficas

- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional, en M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* Barcelona: Praxis, 144/69-144/83.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXL*. 10. 61-82
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006) SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago. Disponible en: http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php [consulta: 2007, 12 de noviembre]
- Ebel, R.L. y Frisbie, D.A. (1986). *Essentials of Education Measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ISBE (Illinois State Board of Education). (2006). Illinois Learning Standards Social and Emotional Learning (SEL). Disponible en: http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm [consulta: 2007, 12 de noviembre]

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mestre Navas, J. M. y otros (2000) cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. (REME)* Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/amestj1961605100/texto.html> Consultado [5 de abril de 2009]
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Repetto, E. y col. (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. Madrid. La Muralla.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence* Nueva York: Basic Books, 35-66.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Schulze, R., y Richard, D. R. (Eds.). (2005). *Emotional Intelligence. An International Handbook*. Gottingen (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.

Fecha de recepción: 01-09-2009

Fecha de revisión: 06-04-2010

Fecha de aceptación: 07-05-2010