

# Validación del cuestionario de desarrollo emocional para educación secundaria (CDE-SEC)

## Validation of emotional development questionnaire for secondary education (CDE-SEC)

**Dra. Núria PÉREZ-ESCODA.** Profesora titular. Universidad de Barcelona ([nperezescoda@ub.edu](mailto:nperezescoda@ub.edu)).

**Dra. Èlia LÓPEZ-CASSÀ.** Profesora lectora. Universidad de Barcelona ([elialopez@ub.edu](mailto:elialopez@ub.edu)).

**Dr. Alberto ALEGRE.** Catedrático. East Stroudsburg University ([merchalbert@yahoo.es](mailto:merchalbert@yahoo.es)).

**Dra. Josefina ÁLVAREZ-JUSTEL.** Investigadora Posdoctoral. Universidad de Lleida / Universidad de Barcelona ([josefina.alvarez@udl.cat](mailto:josefina.alvarez@udl.cat) / [jalvarez.justel@ub.edu](mailto:jalvarez.justel@ub.edu)).

### Resumen:

La importancia de atender al desarrollo emocional del alumnado está cada vez más presente en el ámbito educativo, en especial en la educación secundaria. En esta etapa, los adolescentes experimentan diversidad de cambios y necesidades que requieren formación y acompañamiento emocional. Sin embargo, con el fin de aplicar programas educativos eficaces que promuevan el desarrollo emocional, es imprescindible conocer el nivel de competencia emocional de los estudiantes y, para ello, se necesitan instrumentos de evaluación que permitan valorarla de manera apropiada. En este trabajo, se presenta la validación del cuestionario de desarrollo emocional para estudiantes de secundaria (CDE-SEC). Se ha contado con una muestra de 1296 estudiantes de primero a cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria de diferentes centros educativos de España, aunque se han utilizado muestras parciales para análisis específicos. Se han realizado diversos estudios para demostrar la consistencia interna y la validez del instrumento: el cálculo del coeficiente de fiabilidad, un análisis factorial confirmatorio y la correlación del CDE-SEC con medidas reconocidas de inteligencia emocional, personalidad, dificultades de ajuste, comportamiento social y autoestima. Asimismo, se ha estudiado la validez incremental mediante un estudio de regresión. Los resultados indican que el CDE-SEC es un cuestionario bien fundamentado teóricamente y con buenas características psicométricas. En definitiva, se considera una herramienta óptima para evaluar tanto la competencia emocional de los estudiantes de educación secundaria como la eficacia en la promoción del

desarrollo personal, emocional y social de programas educativos dirigidos a tal fin.

**Palabras clave:** competencia emocional, cuestionario, validez, análisis factorial, secundaria.

### Abstract:

The importance of attending to the emotional development of students is increasingly present in the educational field, especially in secondary education. At this stage, adolescents experience a variety of changes and needs that require training and emotional support. However, in order to be able to apply effective educational programmes that promote emotional development, it is essential to know the level of emotional competence of students, and for this purpose, assessment instruments are needed that can appropriately assess this competence. This paper presents the validation of the Emotional Development Questionnaire for Secondary School Students (CDE-SEC). A sample of 1296 students from the first to the fourth year of Compulsory Secondary Education from different schools in Spain was used, although partial samples were used for specific analyses. Several studies have been carried out to demonstrate the internal consistency and validity of the instrument: the calculation of the reliability coefficient, confirmatory factor analysis, and the correlation of the CDE-SEC with recognised measures of emotional intelligence, personality, adjustment difficulties, social behaviour, and self-esteem. In addition, incremental validity was

Fecha de recepción del original: 09-09-23.

Fecha de aprobación: 25-11-2023.

Cómo citar este artículo: Pérez-Escoda, N., López-Cassà, È, Alegre, A., y Álvarez-Justel, J. Validación del cuestionario de desarrollo emocional para educación secundaria (CDE-SEC) [Validation of the emotional development questionnaire for secondary school students (CDE-SEC)]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (287), 163-176. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3935>

studied by means of a regression study. The results indicate that the CDE-SEC is a theoretically well-founded questionnaire with good psychometric characteristics. In short, it is considered an optimal tool for assessing the emotional competence of secondary school students and evaluating the ef-

fectiveness of educational programmes to promote personal, emotional and social development.

**Keywords:** emotional competence, questionnaire, validity, factor analysis, secondary school, emotional competency.

## 1. Introducción

La educación secundaria es una etapa formativa clave para los adolescentes. En ella, es preciso fomentar el desarrollo académico y profesional, además de atender el desarrollo personal, emocional y social (Álvarez-Justel y Álvarez-González, 2022; Pérez-Escoda y Filella, 2019).

En la adolescencia, se adquieren hábitos y comportamientos que condicionan el rumbo de la vida a través de transiciones y patrones de conducta que afectan al bienestar y al desarrollo (Montes-Solís, 2023). Asimismo, los jóvenes están expuestos a numerosos cambios asociados con el progreso madurativo, la construcción de la identidad y las transiciones académicas. Experimentan cambios de tipo fisiológico, cognitivo, afectivo-emocional, social, etc., que requieren una atención educativa que responda a sus necesidades emocionales y formativas.

Así pues, la educación emocional se presenta como un elemento clave e indispensable para el desarrollo integral del alumnado (Eusebio, 2021) y como un recurso para afrontar los desafíos de una sociedad cambiante (Mestres, 2022; Pérez-Escoda y Filella, 2019). La educación emocional propone el desarrollo de las competencias emocionales, entendidas como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Pérez-Escoda y Filella, 2019).

Las evidencias científicas demuestran que la mejora de las competencias emocionales es valiosa y útil para lograr un ajuste social de los estudiantes adecuado (Cejudo, 2015; Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2019). Además, el desarrollo de estas competencias favorece la resolución de problemas, los procesos de aprendizaje y las relaciones interpersonales; mejora la conducta prosocial, así como el bienestar del alumnado y el clima escolar (Midgett *et al.*, 2017); y disminuye los comportamientos disruptivos (Álvarez-Justel, 2021; Amutio *et al.*, 2020). También tiene un carácter preventivo que

minimiza la vulnerabilidad, potencia las tendencias positivas y resulta beneficioso para la salud y la mejora de estrategias de afrontamiento (Gómez-Baya *et al.*, 2017; Ros-Morente *et al.*, 2018). Constituye, asimismo, un aspecto importante de la ciudadanía responsable (Pérez-Escoda y López-Cassà, 2022).

En este sentido, la legislación educativa vigente, la LOMLOE, considera que las competencias emocionales son clave para una educación plena y comprensiva. En la educación secundaria, la acción tutorial y la orientación constituyen ejes fundamentales del proceso formativo y del desarrollo integral de los estudiantes (Álvarez-Justel y Álvarez-González, 2022; Ferrer-Esteban, 2023). Así, según Álvarez-González (2017), al hablar de una educación integral, también se debería plantear una tutoría y una orientación basadas en el modelo integrador de tutoría y orientación, que incluye, entre sus objetivos, promover el desarrollo personal y social (conocimiento de sí mismo y de los demás, autonomía, autoestima, conciencia y regulación emocional, competencia social, competencias para la vida, etc.). Objetivos coincidentes con el desarrollo de las competencias emocionales.

Recientemente, se ha producido un aumento significativo de programas centrados en el desarrollo de competencias emocionales y, por tanto, basados en la educación emocional (Sánchez *et al.*, 2018). En Álvarez-Justel y Álvarez-González (2015) y en Ferrer-Esteban (2023), se puede encontrar una relación de programas educativos que desarrollan las diferentes competencias emocionales en educación secundaria.

Numerosas experiencias de implementación de este tipo de programas en esta etapa educativa se muestran efectivas para el estudiantado, con resultados relevantes para la mejora de la calidad educativa y el desarrollo humano (Rodríguez-Ledo *et al.*, 2018). En el metaanálisis sobre el impacto de los programas para los jóvenes, Durlak *et al.* (2010) descubren mejoras significativas en actitudes adaptativas, comportamiento social positivo,

reducción de problemas de conducta, menor angustia emocional y mayor rendimiento académico; incluso, contribuyen a la prevención del suicidio. Asimismo, consiguen atenuar el impacto de circunstancias típicas en la adolescencia como problemas conductuales y relacionales, conductas de acoso o *bullying*, consumo de sustancias adictivas, comportamientos antisociales y merma de la autoestima (Keffer *et al.*, 2018). En este sentido, los expertos coinciden en la necesidad de llevar a cabo programas educativos que desarrollen las competencias emocionales para favorecer la salud y el bienestar del alumnado, su desarrollo integral y su adaptación social.

Tal como se ha expuesto, las competencias emocionales forman parte de la educación y el desarrollo humano, en especial durante la adolescencia. El diseño y la implementación de intervenciones eficaces implica conocer el nivel de desarrollo emocional de partida de sus destinatarios. Mediante una rigurosa revisión bibliográfica, se ha constatado la escasez de instrumentos para estas edades y, sobre todo, la ausencia de instrumentos con una sólida fundamentación teórica. Por ello, nos planteamos elaborar y validar el cuestionario de desarrollo emocional para estudiantes de secundaria (CDE-SEC). El propósito era disponer de una herramienta útil y válida que permitiese detectar las necesidades emocionales de los jóvenes para, así, diseñar o adaptar las intervenciones educativas a los diferentes cursos de secundaria. Se trata de proveer de un instrumento que suministre información valiosa para orientar las decisiones acerca de los contenidos y las estrategias más apropiadas a la hora de intervenir en el ámbito educativo.

### 1.1. El instrumento CDE-SEC

El cuestionario de desarrollo emocional propuesto se sustenta en el modelo pentagonal de educación emocional, según el cual la competencia emocional se define como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Pérez-Escoda y Filella, 2019).

La elaboración de esta herramienta se inició en el año 2008 con la creación del CEE (cuestionario de educación emocional) (Álvarez, 2001). Desde entonces, se ha seguido un riguroso proceso de evaluación para ofrecer un instrumento válido y fiable que permita conocer el nivel de desarrollo emocional de los estudiantes de educación secundaria de acuerdo con el modelo pentagonal de educación emocional (Bisquerra y Pérez-Escoda,

2007). Para ello, se diseñó una nueva versión con un elevado número de ítems, que fue sometida a validación por jueces, y se efectuaron diversos estudios piloto, que permitieron desarrollar los análisis estadísticos iniciales para determinar las propiedades técnicas del instrumento y adaptar la redacción a los destinatarios (Pérez-Escoda, 2016).

En este artículo, presentamos el estudio de las propiedades psicométricas del cuestionario de desarrollo emocional para estudiantes de secundaria (CDE-SEC). El instrumento consta de treinta y tres ítems dispuestos en una escala Likert, con once opciones de respuesta que van de 0 («Completamente en desacuerdo») a 10 («Completamente de acuerdo»). Tras concretar la estructura de la escala, se procedió a su informatización para facilitar la respuesta en línea.

## 2. 2. Metodología

### 2.1. Procedimientos

Los estudiantes respondieron los cuestionarios informatizados en clase y en presencia de su profesor. La participación del alumnado fue voluntaria y los centros educativos disponían del consentimiento informado de sus familias. Debido a limitaciones de tiempo, disponibilidad de los instrumentos y permisos de los centros, no se aplicó el conjunto completo de cuestionarios a todo el estudiantado. Por lo tanto, se utilizaron muestras parciales para algunos de los análisis presentados en este estudio. Se expone el tamaño de la muestra utilizada para cada análisis en el apartado 2.2.

### 2.2. Participantes

Para estudiar los datos descriptivos, la estructura, la composición y la fiabilidad del CDE-SEC, se utilizó una muestra de 1296 alumnos de primero a cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de diferentes centros públicos, concertados y privados de España. Los participantes tenían entre once y diecisiete años ( $M = 13.92$ ,  $SD = 1.429$ ). La distribución por edades fue la siguiente: 12 de once años, 262 de doce años, 260 de trece años, 256 de catorce años, 318 de quince años, 172 de dieciséis años y 16 de diecisiete años. La distribución por curso escolar fue la siguiente: 346 de primer curso, 302 de segundo, 253 de tercero y 395 de cuarto. El 50.2% de la muestra fueron chicos, y el 49.8%, chicas.

Los 1296 participantes respondieron el CDE-SEC. En cambio, solo 297 de ellos respondieron el cuestionario de inteligencia emocional rasgo (TEIQue) (Petrides, 2009),

que se aplicó para estudiar la validez convergente del CDE-SEC. Para observar las correlaciones de las escalas del cuestionario con las cinco grandes dimensiones de personalidad (extraversión, amabilidad, apertura, responsabilidad y neuroticismo), examinamos las respuestas de 256 estudiantes a la versión en español del cuestionario de personalidad para niños y adolescentes (BFQ-NA).

La validez de criterio del CDE-SEC se analizó a partir de una muestra de 629 estudiantes; en concreto, se utilizó la relación de la competencia emocional con el comportamiento prosocial y las dificultades de adaptación según el cuestionario de fortalezas y dificultades (SDQ). Como segunda verificación de la validez de criterio, se contó con una muestra de 344 participantes, a la que también se aplicó la escala de autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1989). Finalmente, para investigar la validez incremental del CDE-SEC, se examinó una muestra de 174 estudiantes que habían respondido los cuestionarios SDQ, BFQ-NA y CDE-SEC, y otra de 164 estudiantes que contestaron los cuestionarios de autoestima, BFQ-NA y CDE-SEC.

### 2.3. Declaración de ética

Se han seguido las recomendaciones del Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona y las normas éticas establecidas por la Declaración de Helsinki de 1964, incluidas todas las modificaciones posteriores.

Los centros educativos participantes informaron a las familias sobre la investigación. Se pidió a los padres o tutores de los estudiantes que firmaran su consentimiento informado y lo devolviesen a los administradores de la escuela. El grupo de investigación suscribió un convenio de investigación con cada centro educativo por el que se garantizaba la confidencialidad de los resultados.

### 2.4. Análisis estadístico

Para el estudio, se realizó un análisis descriptivo del CDE-SEC. También se llevó a cabo un análisis factorial a fin de identificar los ítems con más carga en el factor *inteligencia emocional*. Asimismo, se analizó la fiabilidad del cuestionario, su validez convergente, la correlación con las dimensiones de personalidad, su validez de criterio y su validez incremental en relación con las cinco grandes dimensiones de personalidad. Para todos los análisis estadísticos, se utilizó IBM SPSS 27.

- Análisis factorial: se forzó un factor sin rotar y se empleó el método de componentes principales. Se eliminaron los elementos que cargaron menos de .30 en este factor.

- Análisis de fiabilidad: se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad de la escala.
- Validez convergente: tal y como se ha expuesto con anterioridad, se utilizaron muestras parciales para probar la validez convergente. Se analizaron las correlaciones entre el CDE-SEC y otra medida de inteligencia emocional, el cuestionario de inteligencia emocional rasgo (TEIQue) y sus cuatro subescalas.
- Correlaciones con las dimensiones de la personalidad: se calculó la correlación de orden cero de Pearson entre la escala CDE-SEC y las diferentes dimensiones de la personalidad medidas por el BFQ-NA (Barbaranelli *et al.*, 2003).
- Validez de criterio: para probar la validez de criterio del CDE-SEC, se realizaron tres análisis de regresión jerárquica. En el primero, la variable dependiente fue la conducta prosocial, medida con la quinta dimensión del cuestionario SDQ. En el segundo, la variable dependiente fueron las dificultades de ajuste, medidas nuevamente con el cuestionario SDQ. En el tercero, la variable dependiente fue la autoestima, medida con el cuestionario RSES. En los tres análisis, la edad y el género se incluyeron en el primer paso y, con posterioridad, se integró la competencia emocional.
- Validez incremental: se realizó un análisis de regresión jerárquica para investigar la validez incremental del CDE-SEC sobre otras medidas ya establecidas con respecto a su capacidad para predecir el comportamiento prosocial y las dificultades de ajuste. En el primer paso, se introdujeron las variables demográficas de edad y género en la ecuación de regresión. En el segundo, se incluyeron las cinco dimensiones de personalidad medidas por el BFQ (Barbaranelli *et al.*, 2003): neuroticismo, apertura, extraversión, responsabilidad y amabilidad. En una tercera fase, se añadió la competencia emocional.

### 2.5. Instrumentos de medida

- Competencia emocional: se utilizó el instrumento CDE-SEC, cuya validación se presenta en este estudio. Evalúa el nivel de competencia emocional para alumnado de secundaria con edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años.
- Inteligencia emocional: se aplicó la prueba de inteligencia emocional rasgo en su versión corta para adolescentes (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Adolescent Short Form* o TEIQue-ASF) (Petrides

*et al.*, 2006). Se trata de una versión adaptada de la forma corta para adultos del TEIQ desarrollado por Petrides (2009). Fue traducido al español y adaptado por Ferrándiz *et al.* (2012). Según sus autores, este cuestionario muestra un coeficiente alfa global de  $\alpha = .83$ . Consta de treinta ítems con respuesta tipo Likert de siete puntos: desde 1 («Muy rara vez») hasta 7 («Muy a menudo»). Este cuestionario se divide en cuatro escalas: emocionalidad, autocontrol, sociabilidad y bienestar. Además, proporciona un coeficiente de IE global a partir del conjunto de escalas del cuestionario. La prueba fue aplicada a 259 de los participantes. En este estudio, el coeficiente de confiabilidad de Cronbach fue  $\alpha = .81$ .

- Personalidad: se administró la versión española adaptada del BFQ-NA (*Big Five Questionnaire - Children and Adolescents*) (Barbaranelli *et al.*, 2003), que se utiliza para medir las cinco grandes dimensiones de personalidad en adolescentes. Este modelo fue propuesto por primera vez por Fiske (1949) y luego confirmado por McCrae y Costa (1987). Propone que la personalidad se estructura en cinco factores centrales: extraversión, amabilidad, apertura, responsabilidad y neuroticismo (McCrae y Costa, 1987). La versión en español fue desarrollada por Del Barrio *et al.* (2006). Este instrumento mostró características psicométricas adecuadas, con confiabilidades (calculadas mediante el alfa de Cronbach) entre .78 y .88, y coeficientes test-retest entre .62 y .84. Además, el análisis factorial confirmatorio y exploratorio presentó una estructura de cinco factores correspondientes a los cinco grandes (Soto *et al.*, 2011). Este test consta de sesenta y cinco ítems que se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 equivale a «Totalmente falso para mí», y 5, a «Totalmente cierto para mí». En nuestro estudio, 259 participantes respondieron esta prueba. El alfa de Cronbach de la escala total fue  $\alpha = .88$ . En cuanto a la confiabilidad de las subescalas, se obtuvieron los siguientes resultados: responsabilidad:  $\alpha = .84$ ; amabilidad:  $\alpha = .80$ ; neuroticismo:  $\alpha = .84$ ; extraversión:  $\alpha = .81$ ; apertura:  $\alpha = .86$ .
- Dificultades de ajuste y comportamiento prosocial: se administró el cuestionario de fortalezas y dificultades (*Strengths and Difficulties Questionnaire*, SDQ) (Goodman, 1997), un instrumento de autoinforme muy utilizado para evaluar diferentes problemas mentales, emocionales y de comportamiento en niños y adolescentes. El SDQ consta de veinticinco ítems, que se distribuyen en cinco subescalas (de

cinco ítems cada una): síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas de relación y comportamiento prosocial. Las primeras cuatro subescalas forman una puntuación total de *dificultades*, mientras que la quinta subescala proporciona una medida de *comportamiento prosocial*. La prueba tiene un formato de respuesta Likert con tres opciones, donde 1 equivale a «No es cierto»; 2, a «A veces, es cierto», y 3, a «Definitivamente, es cierto». En este estudio, utilizamos la versión en español disponible en Internet (<http://www.sdqinfo.com>) y desarrollada por García *et al.* (2000). La prueba se administró a 436 de los participantes en el estudio. Los coeficientes de confiabilidad de las subescalas fueron muy similares a los reportados por Kersten *et al.* (2015): síntomas emocionales:  $\alpha = .65$ ; problemas de conducta:  $\alpha = .55$ ; hiperactividad:  $\alpha = .66$ ; problemas de relación:  $\alpha = .44$ ; conducta prosocial:  $\alpha = .59$ ; puntuación total de dificultades:  $\alpha = .59$ .

- Autoestima: se aplicó la escala de autoestima (*Rosenberg Self-Esteem Scale*, RSES) de Rosenberg (1989). Es una prueba breve con buenas propiedades psicométricas. Evalúa la autoestima, entendida como una valoración global de la consideración positiva o negativa de uno mismo. En este estudio, se utilizó la traducción realizada por Martín-Albo *et al.* (2007). La escala consta de diez ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos, desde total desacuerdo hasta total acuerdo. Cinco de los ítems proporcionan puntajes positivos de autoestima, mientras que los otros cinco están codificados de forma inversa. Se aplicó esta prueba a 344 participantes de la muestra. En nuestro estudio, el alfa de Cronbach de la escala fue de .71.

### 3. Resultados

#### 3.1. Análisis factorial del CDE-SEC, descriptivos y confiabilidad

La prueba de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin fue de .88 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ( $p < .000$ ), lo que indicó que todas las variables eran muy adecuadas para el análisis factorial; de ahí que se procediera a realizar un análisis factorial confirmatorio. Se eliminaron todos los ítems con cargas factoriales por debajo de .30. En total, trece ítems fueron excluidos, lo que dejó una escala de treinta y tres ítems. La varianza explicada fue del 15,8% (Ver Tabla 1).

TABLA 1. Análisis factorial del CDE-SEC con un factor no rotado.

Componentes matriz							
Ítem 20	.705	Ítem 22	-.454	Ítem 30	.337	Ítem 38	-.240
Ítem 34	.684	Ítem 24	.453	Ítem 39	.333	Ítem 8	-.240
Ítem 27	-.620	Ítem 36	-.436	Ítem 32	-.331	Ítem 42	-.230
Ítem 45	.596	Ítem 46	.422	Ítem 37	.326	Ítem 14	-.223
Ítem 3	.575	Ítem 10	.392	Ítem 17	-.321	Ítem 31	-.197
Ítem 2	.572	Ítem 9	-.376	Ítem 11	.321	Ítem 4	-.197
Ítem 7	.560	Ítem 18	.370	Ítem 13	-.307	Ítem 44	-.174
Ítem 25	-.532	Ítem 12	.368	Ítem 29	-.304	Ítem 21	-.147
Ítem 6	.517	Ítem 43	.360	Ítem 16	.301	Ítem 40	.103
Ítem 15	.513	Ítem 26	-.359	Ítem 33	-.275	Ítem 41	-.022
Ítem 1	.479	Ítem 5	.356	Ítem 35	-.265		
Ítem 28	.455	Ítem 23	-.339	Ítem 19	-.262		

Nota:  $n = 1296$

Los valores de escala resultante con treinta y tres elementos oscilaron entre un valor mínimo de 1.22, un máximo de 9.85 y una media de 7. La desviación estándar fue de 1.26. La escala completa del CDE-SEC mostró una confiabilidad medida con el alfa de Cronbach de .87 y el coeficiente de confiabilidad omega de McDonald fue  $\omega = .96$ .

### 3.2. Validez convergente

La correlación entre el coeficiente de competencia emocional total calculado por el CDE-SEC y el coeficiente total del TEIQue (Petrides, 2009) fue de  $r = .68$ . Las correlaciones con las subescalas TEIQue bienestar, auto-control, emocionalidad y sociabilidad fueron de .63, .53, .41 y .24, respectivamente ( $p < .001$  para todas ellas).

### 3.3. Correlaciones con las dimensiones de la personalidad

Las correlaciones entre el CDE-SEC y los cinco rasgos de personalidad medidos con el BQF-NA (Del Barrio

*et al.*, 2006) fueron las siguientes: .32 (responsabilidad), .38 (apertura), .29 (extraversión), .37 (amabilidad), y -.39 (neuroticismo), con  $p < .001$  para todas ellas.

### 3.4. Validez de criterio

Los resultados mostraron que, más allá de las variables demográficas de edad y género, la competencia emocional predijo la conducta prosocial ( $\beta = .26$ ,  $p < .000$ ), así como las dificultades de adaptación de los adolescentes ( $\beta = -.56$ ,  $p < .001$ ) y la autoestima ( $\beta = .66$ ,  $p < .001$ ). La varianza total explicada del comportamiento prosocial fue del 5 % cuando solo se consideraron variables demográficas y del 11 % cuando se agregó la competencia emocional. En relación con las dificultades de ajuste, las variables demográficas explicaron el 0 % de la varianza, mientras que la adición de la inteligencia emocional aumentó la varianza explicada al 31 %. Para autoestima, la varianza explicada pasó de 4 % a 61 % (Ver Tablas 2, 3 y 4).

TABLA 2. Análisis de regresión. Predicción de la conducta prosocial desde la competencia emocional medida con el CDE-SEC.

Predictores	Coeficientes no-estandarizados		Coeficientes estandarizados	$t$	Sig.	$R^2$	$\Delta R^2$
	B	Error estándar	Beta				
Paso 1. Variables demográficas						.048	.048
(Constant)	10.497	.820		12.806	.000		
Edad	-.116	.056	-.081	-2060	.040		
Género	-.716	.133	-.211	-5393	.000		
Paso 2. Competencia emocional						.113	.065
(Constant)	3.167	.892		8.654	.000		
Edad	.009	.055	-.054	-1432	.153		
Género	.115	.129	-.234	-6.154	.000		
Competencia emocional (CDE-SEC)	.002	.002	.257	6.757	.000		

Nota:  $n = 629$ ; variable dependiente: conducta prosocial.

TABLA 3. Análisis de regresión. Predicción de dificultades de ajuste desde la competencia emocional medida con el CDE-SEC.

Predictores	Coeficientes no-estandarizados		Coeficientes estandarizados	<i>t</i>	Sig.	<i>R</i> <sup>2</sup>	Adj. <i>R</i> <sup>2</sup>
	B	Error estándar	Beta				
Paso 1. Variables demográficas						.003	.003
(Constant)	13.185	2.673		4.932	.000		
Edad	.115	.184	.025	.622	.534		
Género	-.512	.433	-.047	-1.181	.238		
Paso 2. Competencia emocional						.316	.313
(Constant)	32.615	2.497		13.061	.000		
Edad	-.150	.154	-.033	-.977	.329		
Género	.023	.361	.002	.065	.948		
Competencia emocional (CDE-SEC)	-.078	.005	-.565	-16.897	.000		

Nota: *n* = 629; variable dependiente: dificultades de ajuste.

TABLA 4. Análisis de regresión. Predicción de la autoestima desde la competencia emocional medida con el CDE-SEC.

Predictores	Coeficientes no-estandarizados		Coeficientes estandarizados	<i>t</i>	Sig.	<i>R</i> <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
	B	Error estándar	Beta				
Paso 1. Variables demográficas						.043	.043
(Constant)	25.422	4.245		5.989	.000		
Edad	-.172	.288	-.032	-.599	.550		
Género	2.284	.602	.202	3.794	.000		
Paso 2. Competencia emocional						.466	.423
(Constant)	7.170	3.366		2.130	.034		
Edad	-.121	.215	-.022	-.564	.573		
Género	1.398	.454	.124	3.082	.002		
Competencia emocional (CDE-SEC)	.089	.005	.655	16.397	.000		

Nota: *n* = 344; variable dependiente: autoestima.

### 3.5. Validez incremental

Se analizaron los resultados obtenidos con los 173 participantes que contestaron los tres cuestionarios que medían conducta prosocial, dimensiones de personalidad y competencia emocional.

- Conducta prosocial. En el primer paso, se halló que la edad no predecía el comportamiento prosocial, pero sí el género, pues las mujeres se mostraron más propensas a comportarse de tal modo. En el segundo, se obtuvo que solo la amabilidad predecía el comportamiento prosocial. En el tercero, cuando se midió la competencia emocional con CDE-SEC, se acumuló un poder predictivo adicional del 3%.
- Dimensiones de personalidad. En el primer paso, ni el género ni la edad predijeron dificultades de ajuste. En el segundo, se observó que solo una de las dimensiones de la personalidad predecía el comportamiento prosocial: la apertura. En el tercero, la competencia emocional medida con el CDE-SEC aportó un poder predictivo adicional del 34% (ver Tablas 4, 5 y 6).
- Competencia emocional. Ni la edad ni el género predijeron la autoestima. En cambio, sí lo hicieron tres dimensiones de la personalidad: responsabilidad, apertura y extroversión. En cuanto a la competencia emocional medida con el CDE-SEC, aportó una capacidad de explicación del 29% adicional (ver Tabla 7).

TABLA 5. Análisis de regresión. Predicción de la conducta prosocial desde la personalidad y la competencia emocional medida con el CDE-SEC.

Predictores	Coeficientes no-estandarizados		Coeficientes estandarizados	<i>t</i>	Sig.	<i>R</i> <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
	B	Error estándar	Beta				
Paso 1. Variables demográficas						.134	.134
(Constant)	12.242	1.592		7.689	.000		
Género	-.205	.111	-.133	-1.855	.065		
Edad	-1.218	.244	-.359	-4.997	.000		
Paso 2. Competencia emocional						.252	.109
(Constant)	7.364	1.946		3.784	.000		
Género	-.184	.106	-.119	-1.733	.085		
Edad	-1.155	.245	-.340	-4.715	.000		
Conciencia	.012	.018	.071	.650	.517		
Apertura	-.006	.031	-.020	-.204	.838		
Extraversión	.036	.025	.117	1.425	.156		
Amabilidad	.075	.033	.216	2.280	.024		
Neuroticismo	-.010	.017	-.043	-.586	.558		
Paso 3. Competencia emocional						.281	.029
(Constant)	6.456	1.946		3.318	.001		
Género	-.183	.104	-.119	-1.757	.081		
Edad	-1.188	.241	-.350	-4.925	.000		
Conciencia	.010	.018	.060	.563	.574		
Apertura	-.018	.031	-.057	-.576	.565		
Extraversión	.033	.025	.107	1.335	.184		
Amabilidad	.064	.033	.183	1.943	.054		
Neuroticismo	-.003	.017	-.012	-.164	.870		
Competencia emocional (CDE-SEC)	.008	.003	.191	2.587	.011		

Nota: *n* = 173; variable dependiente: conducta prosocial.

TABLA 6. Análisis de regresión. Predicción de dificultades de ajuste desde la personalidad y la competencia emocional medida con el CDE-SEC.

Predictores	Coeficientes no-estandarizados		Coeficientes estandarizados	<i>t</i>	Sig.	<i>R</i> <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
	B	Error estándar	Beta				
Paso 1. Variables demográficas						.010	.010
(Constant)	9.374	5.392		1.739	.084		
Género	.400	.374	.082	1.070	.286		
Edad	-.510	.825	-.047	-.618	.537		
Paso 2. Competencia emocional						.214	.204
(Constant)	16.618	6.317		2.631	.009		
Género	.260	.344	.053	.755	.451		
Edad	.137	.795	.013	.173	.863		
Conciencia	-.010	.058	-.019	-.174	.862		
Apertura	-.311	.102	-.310	-3.045	.003		
Extraversión	.075	.082	.077	.917	.361		
Amabilidad	-.121	.107	-.109	-1.128	.261		
Neuroticismo	.139	.054	.190	2.557	.011		



Paso 3. Competencia emocional						.556	.342
(Constant)	26.466	4.842		5.466	.000		
Género	.253	.259	.052	.975	.331		
Edad	.494	.600	.046	.824	.411		
Conciencia	.008	.044	.016	.192	.848		
Apertura	-.186	.078	-.185	-2.384	.018		
Extraversión	.106	.062	.108	1.710	.089		
Amabilidad	.005	.082	.004	.061	.951		
Neuroticismo	.062	.042	.085	1.500	.136		
Competencia emocional (CDE-SEC)	-.088	.008	-.655	-11.272	.000		

Nota:  $n = 173$ ; variable dependiente: dificultades de ajuste.

TABLA 7. Análisis de regresión. Predicción de la autoestima a partir de la personalidad y la competencia emocional medida con el CDE-SEC.

Predictores	Coeficientes no-estandarizados		Coeficientes estandarizados	$t$	Sig.	$R^2$	$\Delta R^2$
	B	Error estándar	Beta				
Paso 1. Variables demográficas						.050	.050
(Constant)	28.602	5.762		4.964	.000		
Edad	-.399	.402	-.077	-.994	.322		
Género	2.315	.889	.201	2.604	.010		
Paso 2. Competencia emocional						.258	.208
(Constant)	22.205	6.747		3.291	.001		
Edad	-.343	.365	-.066	-.940	.349		
Género	1.138	.846	.099	1.344	.181		
Conciencia	-.097	.063	-.173	-1.534	.127		
Apertura	.426	.108	.392	3.942	.000		
Extraversión	.165	.087	.160	1.888	.061		
Amabilidad	.033	.120	.028	.272	.786		
Neuroticismo	-.164	.058	-.209	-2.835	.005		
Paso 3. Competencia emocional						.537	.279
(Constant)	12.545	5.435		2.308	.022		
Edad	-.364	.289	-.070	-1.259	.210		
Género	.780	.671	.068	1.162	.247		
Conciencia	-.133	.050	-.236	-2.635	.009		
Apertura	.298	.087	.274	3.444	.001		
Extraversión	.137	.069	.133	1.982	.049		
Amabilidad	-.055	.095	-.047	-.582	.561		
Neuroticismo	-.080	.047	-.102	-1.716	.088		
Competencia emocional (CDE-SEC)	.086	.009	.600	9.710	.000		

Nota:  $n = 164$ ; variable dependiente: autoestima.

#### 4. Discusión

El objetivo de este estudio es presentar las propiedades psicométricas del CDE-SEC, instrumento que pretende medir la competencia emocional de los jóvenes estudiantes de educación secundaria.

Los resultados obtenidos muestran que la escala completa de treinta y tres ítems del CDE-SEC presenta una fiabilidad alta de .87, medida por el alfa de Cronbach.

Para el estudio de la validez convergente, el análisis de correlación entre el CDE-SEC y la escala TEIQue (Petrides, 2009) (medida ampliamente reconocida de la inteligencia emocional rasgo) confirma que ambos cuestionarios mantienen una relación fuerte y positiva entre sí. Además, el CDE-SEC correlaciona de modo significativo con todas las subescalas del TEIQue. Estos resultados apoyan la hipótesis de que el CDE-SEC evalúa la inteligencia emocional.

Asimismo, se confirman las correlaciones entre el CDE-SEC y los cinco rasgos de personalidad medidos con el BQF-NA (Del Barrio *et al.*, 2006). En concreto, el CDE-SEC correlaciona de forma negativa con el neuroticismo y positiva con la responsabilidad, la apertura, la extraversión y la amabilidad. Tales resultados coinciden con otros estudios previos sobre inteligencia emocional rasgo y competencia emocional (Petrides *et al.*, 2007; Parodi *et al.*, 2017). Dado que la inteligencia emocional rasgo es un constructo transversal de la personalidad (Petrides *et al.*, 2007), cualquier instrumento que la mida necesariamente debe correlacionar de modo substancial con las cinco grandes dimensiones de la personalidad. El CDE-SEC cumple este requisito.

Los resultados del estudio de validez incremental muestran que la competencia emocional medida por el CDE-SEC predice la conducta prosocial, las dificultades de los jóvenes, y la autoestima. A mayor competencia emocional, más consciencia de las propias emociones y de las necesidades de los demás, relaciones más positivas y satisfactorias, y aumento de conductas prosociales (González-Yubero *et al.*, 2021; Ruvalcaba-Romero *et al.*, 2017). Asimismo, las competencias emocionales aumentan la autoestima de los adolescentes al ofrecerles recursos para enfrentarse a las dificultades y, en consecuencia, ayuda en su desarrollo psicológico (Anto y Jayan, 2016; Cheung *et al.*, 2015). Por tanto, la competencia emocional impacta de forma directa en las valoraciones cognitivas de la vida y en el comportamiento adaptativo, al igual que en la percepción global que el individuo tiene de su persona; hallazgos que también se

han señalado en otros estudios (Orozco, 2021; Petrides *et al.*, 2007; Vargas *et al.*, 2018).

En paralelo, se observó que la edad no predecía el comportamiento prosocial, pero sí el género, pues las mujeres se mostraron más propensas a comportarse de tal modo. Estos resultados coinciden con otros obtenidos en trabajos previos sobre diferencias de género (Hernández-Serrano, 2016; González y Molero, 2022). Además, se halló que solo la amabilidad predecía el comportamiento prosocial. A pesar de que es un concepto poco explorado, algunos investigadores han encontrado una correlación entre el uso de estrategias cooperativas para resolver conflictos y una mayor amabilidad (Garaigordobil *et al.*, 2016). Así, es probable que la amabilidad tenga una influencia positiva en la disposición de los adolescentes para resolver conflictos de una manera prosocial. La competencia emocional medida con el CDE-SEC demostró la capacidad de predecir el comportamiento prosocial por encima de las diferentes dimensiones de la personalidad.

En cuanto a la predicción de dificultades de ajuste, no se hallaron evidencias ni para el género ni para la edad. Estos resultados no coinciden con otros como los de Schoeps *et al.* (2021) y García y Gómez-Baya (2022), que indican que las chicas presentan más síntomas emocionales (preocupación, miedo y estado de ánimo decaído), y los chicos, problemas de conducta (comportamiento agresivo o antisocial), lo que daría lugar a diferentes formas de adaptarse a los cambios físicos y psicológicos de la pubertad.

El CDE-SEC también demostró su poder de predicción por encima de las diferentes dimensiones de la personalidad. Además, se observó que una de estas, la apertura, predecía de forma negativa las dificultades de ajuste. Este dato es similar al que ofrecen otros estudios, que constatan la existencia rasgos de la personalidad que parecen explicar mejor o predecir la presencia de ciertas problemáticas en la adolescencia (Molina *et al.*, 2014).

Por otra parte, en esta investigación, ni la edad y ni el género predijeron la autoestima. Tales resultados no son nuevos en la literatura. Por ejemplo, Orth *et al.* (2018) tampoco encontraron diferencias significativas entre los géneros en cuanto a la autoestima. Sin embargo, estudios más recientes indican que los chicos tienden a mostrar niveles de autoestima más altos que las chicas (Gardner y Lambert, 2019) y que estos aumentan con la edad (Bleidorn *et al.*, 2016).

En cambio, con relación a la personalidad, se observó que las dimensiones de responsabilidad, apertura y extroversión predecían la autoestima. Los resultados son consistentes con estudios anteriores, que señalan que la autoestima se asocia positivamente a la apertura, la responsabilidad, la extraversión, la amabilidad, la estabilidad y la plasticidad, y negativamente al neuroticismo (Wagner y Gerstorf, 2017), de modo que los rasgos de la personalidad podrían afectar a la autoestima (Simkin *et al.*, 2018). En esta misma línea, la competencia emocional medida con el CDE-SEC también demostró ofrecer información única sobre la autoestima, por encima de la aportada por las dimensiones de la personalidad.

La principal fortaleza de este trabajo tiene que ver con la elaboración de un instrumento que permite evaluar el nivel de competencia emocional del alumnado de secundaria. Además, las correlaciones entre los resultados del CDE-SEC con medidas reconocidas de inteligencia emocional, personalidad, autoestima, dificultades de ajuste y comportamiento social aportan evidencia suficiente de su utilidad y pertinencia en los procesos de orientación. No obstante, conviene también revisar las limitaciones, como los relativamente bajos índices de fiabilidad alfa de las variables *dificultades de ajuste* y *comportamiento prosocial*. Esos coeficientes, sin embargo, son parecidos a los obtenidos en estudios previos (ver Di Riso *et al.*, 2010). Por otro lado, la varianza explicada por este instrumento no es muy alta, lo que restringe su capacidad para informar de la variación en los datos obtenidos. Este inconveniente queda compensado de modo parcial por el hecho de haber demostrado diferentes tipos de validez y una alta confiabilidad.

Dadas tales limitaciones, debemos resaltar la necesidad de replicar con nuevos estudios los hallazgos obtenidos con muestras parciales. Convendría ampliar el número de participantes e incluir una representación de diferentes contextos educativos y sociales. También sería provechoso desarrollar estudios longitudinales para investigar la estabilidad del instrumento a largo plazo. Investigaciones adicionales pueden ayudar a comprender mejor las posibles relaciones entre la inteligencia emocional rasgo, las cinco dimensiones principales de la personalidad y las variables que predicen la conducta prosocial. Asimismo, sería interesante estudiar la relación de la inteligencia emocional con otras variables, para predecir sintomatologías clínicas como la ansiedad o la depresión y, en consecuencia, desarrollar medidas de prevención e intervención.

Consideramos que disponer de instrumentos que evalúen las competencias emocionales es un requisito indis-

pensable para el diseño y desarrollo de programas educativos que promuevan la educación emocional. Esta posee múltiples beneficios para los jóvenes, ya que desempeña un papel fundamental en la prevención de problemas socioemocionales y en el desarrollo de la personalidad. Además de favorecer el ajuste psicológico, la competencia emocional resulta clave en unos momentos en que cambios evolutivos importantes pueden amenazar el desarrollo y bienestar emocional de los adolescentes (Merino *et al.*, 2023).

## 5. Conclusiones

El CDE-SEC ha mostrado ser un instrumento de fundamentos sólidos, válido y fiable, con propiedades psicométricas adecuadas para medir la competencia emocional del alumnado de secundaria. Asimismo, tiene capacidad para predecir otros aspectos clave del desarrollo de los adolescentes, como la conducta prosocial, las dificultades de ajuste y la autoestima. Una capacidad de predicción que se mantiene incluso cuando se incluye la personalidad en las ecuaciones de regresión. Las aplicaciones del CDE-SEC en el ámbito educativo contribuyen tanto al diseño y a la evaluación de programas educativos y de orientación como al acompañamiento personalizado del alumnado en educación secundaria para promover el desarrollo social y emocional.

## Referencias

- Álvarez-González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Revista Educativa Siglo XXI*, 35 (2), 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Álvarez-González, M., y Álvarez-Justel, J. (2015). Relación de programas de educación emocional. En M. Álvarez-González, y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-Justel, J. (2021). Construcción y validación inicial de la escala de toma de decisiones de la carrera en secundaria (ETDC-S). *Electronic Journal Research in Educational Psychology*, 19 (3), 605-624. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.4322>
- Álvarez-Justel, J., y Álvarez-González, M. (2022). *Tutoría y orientación en secundaria. Recursos para la intervención*. Pirámide.
- Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., y Pérez-Escoda, N. (2020). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Universitas Psychologica*, 19. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/28395>
- Anto, S. P., y Jayan, C. (2016). Self-esteem and emotion regulation as determinants of mental health of youth [La autoestima y la regulación de las emociones como determinantes de la salud mental de los jóvenes]. *Journal of Projective Psychology & Mental Health*, 23 (1), 34-40.
- Barbaranelli, C., Carpara, G., Rabasca, A., y Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the big five in late childhood [Un cuestionario para medir los cinco grandes en la infancia tar-

- día]. *Personality and Individual Differences*, 34 (4), 645-664. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00051-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00051-X)
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., y Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem: A cross-cultural window [Diferencias de edad y sexo en la autoestima: una ventana transcultural]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111 (3), 396-410. <https://doi.org/10.1037/pspp0000078>
- Cejudo, M. J. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa «Dulcinea» de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional* [Tesis doctoral]. E-spacio: repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned: Educacion-Jcejudo>
- Cheung, C. K., Cheung, H. Y., y Hue, M. T. (2015). Emotional intelligence as a basis for self-esteem in young adults [La inteligencia emocional como base de la autoestima en adultos jóvenes]. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 149 (1), 63-84. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.838540>
- Del Barrio, V., Carrasco, M. A., y Holgado, F. P. (2006). *BFQ-NA. Cuestionario «big five» de personalidad para niños y adolescentes*. TEA Ediciones.
- Di Riso, D., Salcuni, S., Chessa, D., Raudino, A., Lis, A., y Altoè, G. (2010). The strengths and difficulties questionnaire (SDQ). Early evidence of its reliability and validity in a community sample of Italian children [El cuestionario de fortalezas y dificultades (SDQ). Pruebas preliminares de su fiabilidad y validez en una muestra comunitaria de niños italianos]. *Personality and Individual Differences*, 49 (6), 570-575. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.005>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., y Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents [Un metaanálisis de los programas extraescolares que tratan de fomentar las habilidades personales y sociales en niños y adolescentes]. *American journal of community psychology*, 45 (3-4), 294-309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Eusebio, P. (2021). *Educación emocional, una mirada hacia el presente en educación integral*. Editorial Inclusión.
- Ferrándiz, C., Hernando, 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. <http://hdl.handle.net/10810/48272>
- Ferrer-Esteban, G. (2023). *Orientació educativa: envers un model d'orientació integrat per prevenir l'abandonament escolar [Orientación educativa: hacia un modelo de orientación integrado para prevenir el abandono escolar]*. Fundació Bofill.
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources [Coherencia de las estructuras factoriales de las calificaciones de personalidad procedentes de distintas fuentes]. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44 (3), 329-344. <https://doi.org/10.1037/h0057198>
- García, P., Goodman, R., Mazaira, J., Torres, A., Rodríguez-Sacristán, J., Hervas, A., y Fuentes, J. (2000). El cuestionario de capacidades y dificultades. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, (1), 12-17. <https://aepnya.eu/index.php/revistaepnya/article/view/443>
- García, E., y Gómez-Baya, D. (2022). El papel mediador de la inteligencia emocional y la autoestima en las diferencias de género en síntomas depresivos en una muestra de adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 48 (178), 27-40. <https://doi.org/10.33776/amc.v48i178.7344>
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J., y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): Datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3 (2), 59-67. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-23.pdf>
- Gardner, A. A., y Lambert, C. A. (2019). Examining the interplay of self-esteem, trait emotional intelligence, and age with depression across adolescence [Examinar la interacción de la autoestima, el rasgo de inteligencia emocional y la edad con la depresión en la adolescencia]. *Journal of Adolescence*, 71 (2), 162-166. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.022>
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S. y Gaspar, M. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two-year longitudinal study on gender differences [La inteligencia emocional percibida como predictor de síntomas depresivos durante la adolescencia media: un estudio longitudinal de dos años sobre las diferencias de género]. *Personality and Individual Differences*, 104, 303-312. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.022>
- González, A., y Molero, M. M. (2022). Creatividad, habilidades sociales y comportamiento prosocial en adolescentes: diferencias según sexo. *Publicaciones*, 52 (2), 117-144. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i2.26184>
- González-Yubero, S., Lázaro-Visa, S., y Palomera, R. (2021). ¿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>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note [El cuestionario de puntos fuertes y dificultades: nota de investigación]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Hernández-Serrano, O., Espada, J. P., y Guillén-Riquelme, A. (2016). Relación entre conducta prosocial, resolución de problemas y consumo de drogas en adolescentes. *Anales de Psicología*, 32 (2), 609-616. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.204941>
- Kersten, P., Czuba, K., McPherson, K., Dudley, M., Elder, H., Taurora, R., y Vandal, A. A. (2015). A systematic review of evidence for the psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire [Una revisión sistemática de las pruebas de las propiedades psicométricas del cuestionario de fortalezas y dificultades]. *International Journal of Behavioral Development*, 40 (1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/0165025415570647>
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg self-esteem scale: Translation and validation in university students [La escala de autoestima de Rosenberg: traducción y validación en estudiantes universitarios]. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (2), 458-467. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006727>
- McCrae, R. R., y Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers [Validación del modelo de cinco factores de la personalidad a través de instrumentos y observadores]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (1), 81-90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>

- Merino, C., Flores, P., y Mora, J. C. (2023). La inteligencia emocional y la incidencia en la conducta de la persona. *Domino de las Ciencias*, 9 (1), 289-310. <https://dominodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3136>
- Mestres, L. (2022). Educar emocionalmente en un mundo hiperconectado e hipertecnológico. En N. Pérez-Escoda, y E. López-Cassà (Eds.), *Retos para el bienestar social y emocional* (pp. 149-174). Wolters Kluwer.
- Midgett, A., Doumas, D., y Johnston, A. (2017). Establishing school counselors as leaders in bullying curriculum delivery: Evaluation of a brief, school-wide bystander intervention [Proponer a los consejeros escolares para liderar la impartición de planes de estudio sobre el acoso escolar: evaluación de una breve intervención de testigos en la escuela]. *Professional School Counseling*, 21 (1). <https://doi.org/10.1177/2156759X18778781>
- Molina, S., Inda, M., y Fernández C. M. (2014). La personalidad como predictora de dificultades cotidianas en la adolescencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (2), 109-122. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.2.2009.11444>
- Montes-Solís, F., Rodríguez, L., Guzmán, F. R., y López, K. S. (2023). Autoestima, autoeficacia, conducta prosocial y el consumo de alcohol en adolescentes escolarizados. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 23 (1), 368-381. <https://doi.org/10.21134/haaj.v23i1.799>
- Orozco, M. G. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *Revista CES Psicología*, 14 (2), 1-19. <https://doi.org/10.21615/cesp.5222>
- Orth, U., Erol, R. Y., y Luciano, E. C. (2018). Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies [Desarrollo de la autoestima de los 4 a los 94 años: un metaanálisis de estudios longitudinales]. *Psychological Bulletin*, 144 (10), 1045-1080. <https://doi.org/10.1037/bul0000161>
- Parodi, A., Belmonte, V., Ferrándiz, C., y Ruiz, M. J. (2017). La relación entre la inteligencia emocional y la personalidad en estudiantes de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 137-143. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.926>
- Peña-Casares, M. J., y Agudaded-Ramírez, E. M. (2019). Evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado de educación primaria y educación secundaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 53-68. <https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.118>
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler, O. Díaz, E. Escolano-Pérez, y M.A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Ediciones Universidad San Jorge.
- Pérez-Escoda, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10 (24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Escoda, N., y López-Cassà, È. (Coords.) (2022). *Retos para el bienestar social y emocional*. Wolters Kluwer.
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, È. & Alegre, A. (2021). Emotional development questionnaire for primary education (CDE\_9-13) [Cuestionario de desarrollo emocional para educación primaria (CDE\_9-13)]. *Education Sciences*, 11 (11), 704. <https://doi.org/10.3390/educsci11110704>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue) [Propiedades psicométricas del cuestionario de inteligencia emocional rasgo (TEIQue)]. En C. Stough, D. H. Saklofske, y J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications [Evaluación de la inteligencia emocional: Teoría, investigación y aplicaciones]* (pp. 85-101). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5)
- Petrides, K. V., Pita, R., y Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space [La ubicación del rasgo inteligencia emocional en el espacio de los factores de personalidad]. *British Journal of Psychology*, 98 (2), 273-89. <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school [Rasgos de inteligencia emocional y relaciones de los niños con sus compañeros en la escuela]. *Social Development*, 15 (3), 537-547. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
- Rodríguez-Ledo, C., Orejudo, S., Celma, L., y Cardoso, M. J. (2018). Mejora de las competencias socioemocionales en el aula, con jóvenes de educación secundaria, mediante el programa SEA. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 3 (16), 681-701. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2241>
- Ros-Morente, A., Cabello, E., y Filella, G. (2018). The effect of two emotional education programs in emotional and well-being variables in children and adolescents [El efecto de dos programas de educación emocional en variables emocionales y de bienestar en niños y adolescentes]. *Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13 (9), 148-159. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.7841>
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image (revised edition) [La sociedad y la autoimagen del adolescente (edición revisada)]*. Wesleyan University Press.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., y Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 77-90. <http://hdl.handle.net/10201/120531>
- Sánchez, L., Rodríguez, G., y García, E. (2018). Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEm para educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 35-52. <https://doi.org/10.5209/RCED.54402>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Postigo-Zegarra, S., y Montoya-Castilla, I. (2021). Los efectos a largo plazo de las competencias emocionales y la autoestima en los síntomas internalizantes en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 26 (2), 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.001>
- Simkin, H., y Pérez-Marín, M. (2018). Personalidad y autoestima: un análisis sobre el importante papel de sus relaciones. *Terapia psicológica*, 36 (1), 19-25. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-48082017000300015>
- Soto, G., Ferrándiz, C., Sainz, M., Ferrando, F., Prieto, M. D., Bermejo, R., y Hernández, D. (2011). Características psicométricas del cuestionario de personalidad BFQ-NA. *Aula Abierta*, 39 (1), 13-24.
- Vargas, K., Villoría, Y. A., y López, V. M. (2018). Factores protectores de la conducta prosocial en adolescentes: un análisis de ruta. *Revista Electrónica Psicología Iztacala*, 21 (2), 563-589. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/65290>
- Wagner, J., y Gerstorf, D. (2017). Introduction to the special section on self-esteem and personality across the lifespan: Antecedents of development and change [Introducción a la sección especial sobre autoestima y personalidad a lo largo de la vida: antecedentes del desarrollo y el cambio]. *International Journal of Behavioral Development*, 42 (1), 1-3 <https://doi.org/10.1177/0165025416678094>

## Biografías de los autores

**Núria Pérez-Escoda.** Doctora en Ciencias de la Educación y profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la (GROP) de la misma universidad. Su principal línea de investigación es la educación emocional. Ha liderado o colaborado en diferentes proyectos I+D del Ministerio de Educación y Ciencia, así como en otros proyectos europeos (Erasmus+). Es, además, autora de diversas publicaciones relacionadas con la orientación y la educación emocional.



<https://orcid.org/0000-0001-6314-2792>

**Albert Alegre.** Catedrático en el Departamento de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de East Stroudsburg (Pensilvania, EE. UU.) y socio fundador de la consultoría EIINA (Emotional Intelligence in Action). Doctor en Desarrollo Humano por el Virginia Polytechnic Institute and State University (Virginia Tech, Blacksburg). Sus intereses de investigación se centran en la investigación y divulgación en el campo de la inteligencia emocional, tema sobre el que ha escrito diversos artículos y libros.



<https://orcid.org/0000-0002-7436-1728>

**Èlia López-Cassà.** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona, donde ejerce como profesora e investigadora. Pertenece al Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de esta misma universidad. Su investigación se centra en la educación emocional y el desarrollo de las competencias emocionales. Ha publicado libros, capítulos y artículos, y ha participado en varios proyectos de investigación competitivos financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. En la actualidad, es investigadora principal en un proyecto internacional sobre la implementación y evaluación de las competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria y secundaria financiado por la Comisión Europea.



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

**Josefina Álvarez-Justel.** Doctora en Educación, Sociedad y Calidad de Vida por la Universidad de Lleida. Profesora e investigadora en los departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Lleida y la Universidad de Barcelona. Es miembro del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona. Sus principales líneas de investigación son la tutoría y orientación, la toma de decisiones y la educación emocional, temáticas que ha tratado en diversas publicaciones.



<https://orcid.org/0000-0002-6844-4957>