



Diseño y validación del Test Situacional Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J)

Design and validation of a situational judgment test of socioemotional competences development in young people (SCD-Y)

Rodríguez-Pérez, Sara ⁽¹⁾, Sala-Roca, Josefina ⁽²⁾, Doval, Eduardo ⁽²⁾, & Urrea-Monclús, Aida ⁽³⁾

⁽¹⁾ Universidad de Oviedo (España), ⁽²⁾ Universidad Autónoma de Barcelona (España), ⁽³⁾ Universidad de Lleida (España)

Resumen

En este artículo se presenta el diseño y validación del test situacional Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J), un instrumento psicoeducativo gratuito (copy-left) para jóvenes de 12 a 18 años. El test se compone de 5 historias de la vida cotidiana con diferentes situaciones-problema. Para la construcción de las distintas opciones de respuesta se entrevistó a 117 jóvenes. La asignación de las diferentes respuestas a las dimensiones planteadas inicialmente la realizaron 7 personas expertas. Además, 11 personas expertas asignaron puntuaciones discontinuas a cada opción de respuesta. Resultados: El análisis factorial exploratorio se llevó a cabo a partir de los datos de 1227 estudiantes en 12 centros educativos. La fiabilidad test-retest se comprobó con 123 estudiantes. La validez convergente fue comprobada con 215 estudiantes que también respondieron al TMMS-24 y al STEM_Y. El DCSE-J es un instrumento de evaluación psicoeducativa prometedor. Destaca la aceptación y valoración positiva por parte del profesorado y los resultados de las pruebas de validez y fiabilidad llevadas a cabo hasta el momento.

Palabras clave: Test situacional; Competencias socioemocionales; Juventud; Habilidades sociales, Inteligencia emocional

Abstract

This article presents the design and validation of the situational judgment test of socioemotional competence development in young people (SCD-Y), a copyleft psychoeducational instrument for use with young people aged 12 to 18 years. The test presents five scenarios from everyday life which represent different problematic situations. Interviews were held with 117 young people in order to elaborate the different response options. Seven experts assigned response options to dimensions which had been initially proposed at an earlier stage. In addition, 11 experts assigned discrete scores to each response option. Exploratory factor analysis was carried out on data from 1,227 students attending 12 schools. Test-retest reliability was examined using data from 123 students. Convergent validity was tested using a sample of 215 students who also completed the TMMS-24 and STEM_Y tests. The SCD-Y is a promising psychoeducational evaluation instrument. Notably, it was generally accepted and positive evaluated by teachers, with validity and reliability outcomes also being acceptable up to the present date.

Keywords: Situational test; Socioemotional competences; Youth; Social skills; Emotional intelligence

Received/Recibido

Oct 18, 2021

Approved /Aprobado Dec 10, 2021

Published/Publicado

Dec 22, 2021

Darwin (1872) señaló hace más de un siglo que los niños y niñas nacen con unas emociones básicas que les permiten asegurar su supervivencia. Con la aparición de la autoconsciencia y la interacción social, este abanico de emociones se amplía y diversifica (Lewis et al., 1989). No obstante, no todos los niños y niñas tienen una predisposición equivalente a experimentar las mismas emociones, ni las experimentan con igual intensidad. Estas diferencias son consustanciales al temperamento. El temperamento emerge de la dotación genética, e influye y será influido por la experiencia individual, tejiendo el camino hacia la personalidad adulta (Rothbart et al., 2000).

Las emociones humanas, como las de otras especies, aparecieron a lo largo de la filogénesis y supusieron un avance en el camino de la adaptación al disparar respuestas complejas a situaciones clave para la supervivencia del individuo y su especie, como pueden ser la huida frente a un depredador o la protección de un bebé (Darwin, 1872). No obstante, en las sociedades actuales las interacciones humanas son centrales, y en muchas ocasiones las respuestas emocionales primarias no facilitan el ajuste social. La complejidad de las interacciones sociales requiere de habilidades que intermedien entre las emociones que estas relaciones nos generan y las respuestas que damos ante dichas situaciones. La investigación de las últimas décadas coincide en que la expresión de las emociones (Hernández, et al. 2016), la comprensión de las propias emociones y de las de las personas del entorno son claves en la interrelación con los demás (Kar & Kar, 2017; Laghi et al., 2018), y que muchos trastornos psicopatológicos tienen su raíz en la dificultad para regular las emociones (Sheppes & Gross, 2015).

Las habilidades emocionales se desarrollan desde las primeras etapas de la infancia estimuladas por la interacción social (Grusec, 2011), en un proceso en el que habilidades emocionales y sociales se entrelazan siendo imposible desagregarlas (Monnier, 2015; Boyatzis et al., 2015). El desarrollo de estas habilidades tiene tempos distintos. Así la

comprensión emocional es una de las habilidades que más pronto se desarrolla, y la regulación suele dominarse en etapas más avanzadas. Así en la adolescencia la maduración de los lóbulos frontales facilita las competencias de regulación emocional (Blakemore & Mills, 2014; Steinberg, 2005). No obstante, el nivel de competencia podrá incrementarse a lo largo de toda la vida. En este sentido, Bar-On observó que las mayores puntuaciones en competencia emocional y social se producen a finales de los 40 y principios de los 50 años (Bar-On & Parker, 2000).

Se han desarrollado diversos modelos de inteligencia emocional. Una clasificación aceptada de estos modelos es la de los modelos de habilidad y la de los modelos de rasgos. Los primeros considerarían que la inteligencia emocional la configuran un conjunto de habilidades cognitivas que facilitan el procesamiento de la información y gestión emocional. Estos modelos suelen usar los test de ejecución óptima clásicamente utilizados para medir la inteligencia cognitiva. Los segundos consideran la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que facilitan afrontar las demandas ambientales con éxito. Estos últimos típicamente utilizan los tests de autoinforme que también se usan habitualmente para evaluar la personalidad. Los datos obtenidos hasta ahora señalarían que los dos modelos están midiendo constructos diferentes, puesto que los niveles de intercorrelación entre ambos es baja (Matthews et al., 2017).

Desde el enfoque de competencias emocionales, Saarni (2008) subraya la interconexión del contexto social con el desarrollo emocional. En este sentido, define la competencia emocional como la eficacia en elicitar emocionalmente la transacción social (Saarni, 1997). Así, a medida que los niños y niñas aprenden las habilidades de las competencias emocionales en diferentes contextos, demuestran en su conducta la competencia emocional (Saarni, 2000). Coincidimos con el enfoque de Saarni, en que

el concepto de competencia socioemocional es más útil para el ámbito educativo. La educación escolar persigue educar de forma integral promoviendo la inserción social positiva y el bienestar de los niños y niñas, y esta no es posible sin educar las competencias socioemocionales. En este contexto la competencia ofrece un marco pedagógico más rico que el de habilidades, porque como señalaban Everwijn et al., (1993), el objetivo último de la educación es enseñar al alumnado a aplicar lo que aprenden.

En esta línea Lievens y Chan (2017) señalan que en la conducta o ejecución de una tarea intervienen tres tipos de inteligencias todas ellas multidimensionales: emocional, social y práctica. Estas inteligencias tendrían un efecto mediador parcial de las características y factores individuales (conocimientos, habilidades, motivaciones, experiencia, valores, estilos cognitivos, rasgos de personalidad, etc.). En este marco conceptual, los test situacionales resultan más ventajosos que otros tipos de test, porque están contextualizados y ofrecen mejor validez predictiva.

Teniendo en cuenta todo lo señalado, junto con la manifiesta necesidad de atender la educación emocional, la evaluación de las competencias socioemocionales y/o inteligencia emocional (IE) se ha convertido en uno de los principales intereses en el ámbito profesional socioeducativo y psicológico a partir de la década de los 90. Esto se hace patente al analizar el crecimiento de la productividad científica en este ámbito (Ciarrochi et al., 2006). Sin embargo, nos encontramos con pocos instrumentos que presenten propiedades psicométricas adecuadas para realizar la evaluación de estas competencias en la infancia y la adolescencia y/o los que existen tienen un coste elevado (Rodrigo, 2017; Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2018).

En la medición de las competencias socioemocionales y de la inteligencia emocional han predominado los instrumentos de autoinforme (Bar-On, 1977; Salovey et al., 1995; Mayer et al., 2002a y b). Sin embargo, en

las últimas décadas se ha llevado a cabo una fuerte crítica a este tipo de medidas. Así, se ha puesto de manifiesto la necesidad de construir instrumentos que tomen en consideración los formatos de respuesta, los métodos de puntuación y los efectos de ambos en el resultado que se obtiene de las pruebas (MacCann & Roberts, 2008; Allen et al., 2014). Esta perspectiva apuesta por los test de juicio situacional (TJS), a partir de los cuales se presenta una situación hipotética con varias respuestas alternativas entre las que la persona evaluada debe seleccionar una. De este modo, se obtiene información sobre la forma que, a su juicio, es más oportuna para conseguir el objetivo previsto. Esto hace posible que las personas activen sus capacidades para ofrecer la solución al problema planteado (MacCann et al., 2010; Allen et al., 2015; Rodrigo, 2017).

Respecto a los instrumentos de TJS, diversos autores señalan su potencial para la medición de diversas competencias, si bien aún son instrumentos poco usados y se requieren de más investigaciones para fundamentar las propiedades métricas de sus puntuaciones (MacCann & Roberts, 2008, Sharma et al., 2013; O'Connor et al., 2019).

Asimismo, es necesario señalar que, en el ámbito educativo, los programas de educación emocional deben ir acompañados de la evaluación de las competencias de los niños y niñas a los que se orientan, para poder ajustar estos programas a los niveles de desarrollo y necesidades específicos de cada grupo. En este sentido, es preciso contar con instrumentos adaptados a diferentes edades que proporcionen puntuaciones válidas, fiables y sensibles a los cambios (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2015). Sin embargo, son pocos los instrumentos disponibles para realizar evaluaciones psicoeducativas de las competencias socioemocionales de los jóvenes de acceso libre para profesionales de la educación.

Con todo esto, se ha considerado pertinente abordar la construcción y validación de un instrumento dirigido a jóvenes de 12 a 18 años, basado en juicio situacional, cuyo uso sea libre y gratuito. En el presente artículo se describe el proceso de creación de un test para

evaluar las competencias socioemocionales en jóvenes y tres estudios para analizar diferentes indicadores de validez. El primer estudio persigue analizar la estructura factorial del test, el segundo su estabilidad temporal, y el tercero su validez convergente.

Creación del Test situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J).

A continuación, presentamos el proceso de creación del Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J). El Test pretende medir el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y la autoestima a partir de las respuestas que los jóvenes den a diferentes situaciones de la vida cotidiana. Se trata de un instrumento psicoeducativo copy-left dirigido a la comunidad educativa que tiene por finalidad aportar evidencias para la evaluación e intervención en diferentes entornos educativos, escolares y no escolares.

Para desarrollar el test situacional DCSE-J se ha utilizado como referencia el procedimiento descrito por Lievens et al. (2008) para la creación de test situacionales. Los citados autores proponen seleccionar, en una primera fase, situaciones laborales representativas de las competencias a evaluar y escenarios donde se desarrollan y, en un segundo momento, personas empleadas expertas e inexpertas generan respuestas expertas e inexpertas.

No obstante, si bien el procedimiento de estos autores resulta adecuado para entornos laborales, resulta de difícil aplicación en un test de desarrollo competencial como el DCSE-J, es por ello que, adaptándonos a las restricciones derivadas de este tipo de tests, lo hemos modificado ligeramente de la manera que detallamos a continuación.

Fase 1. Diseño de las historias del test

Dimensiones

El test de Desarrollo de las Competencias Socioemocionales (DCSE-J) se ha creado considerando 5 competencias que son necesarias para la regulación de la conducta y

el ajuste al entorno social: comprensión de las propias emociones, comprensión de las emociones de sus pares (empatía), regulación de las propias emociones, regulación de las emociones de sus pares y asertividad. También se incluyó una escala de medición de la autoestima, que si bien no es una competencia, sí es una dimensión emocional que afecta las interacciones sociales y las interpretaciones de estas interacciones.

Las dimensiones se seleccionaron considerando las áreas que comúnmente se conceptualizan en los manuales de desarrollo psicológico que reconocen la estrecha interrelación de las competencias emocionales y socioemocionales. Para ello se realizaron cuatro grupos de discusión con cinco académicos expertos en desarrollo y educación emocional para consensuar las competencias y elementos de competencia que debían considerarse en las dimensiones del test.

Contextos

Los test situacionales proporcionan una mayor validez ecológica (Lievens & Chan, 2017) porque la respuesta se emite en un contexto y situación específica, superando la indefinición de los test de autoinforme en los que se pide al participante que emita una valoración general sobre una aptitud o característica sin especificar el contexto en que se produce. Los test situacionales asumen que el nivel de ejecución puede variar en función del problema o del contexto y en la construcción del test deben definirse los contextos en que se observarían las conductas o competencias que se desean evaluar. En este sentido la ejecución de las competencias socioemocionales también variará en función del contexto y problema al que el adolescente se enfrenta.

En el diseño del test se consideraron diferentes espacios de socialización de los adolescentes de 12 a 18 años. Se propusieron los tres contextos más comunes de la vida cotidiana de personas de estas edades como son la familia, los amigos y el instituto. Se diseñaron cinco situaciones comunes a las que los adolescentes habitualmente se enfrentan: conflictos con los amigos, la realización de un

trabajo grupal, cambios a nuevos entornos, participar en una fiesta, y peleas en el seno familiar. Estas situaciones, aunque no necesariamente todos los jóvenes las han vivido, sí evocan emociones muy conocidas ya en esta fase del desarrollo evolutivo como son la frustración, el enfado, la decepción, la vergüenza, etc. Así mismo, suponen retos a los que los jóvenes se enfrentan en el día a día; por ejemplo, defenderse, comprender las propias emociones y las de los demás, regular los procesos emocionales, etc.

Creación de las situaciones problema

Un elemento fundamental de los test situacionales es la delimitación de las situaciones problema en que se podrán observar las conductas o competencias que desean

medirse. Muchos test situacionales plantean en cada ítem una situación diferente. Esto supone un esfuerzo cognitivo relevante para ubicarse en ese contexto y podría generar cansancio en los participantes, especialmente cuando estos son adolescentes. Es por esto que en el DCSE-J se diseñaron historias en las que las situaciones se sucedieran de forma natural y facilitarían al adolescente sumergirse en el contexto propuesto sin esfuerzo cognitivo.

En total se plantearon 5 historias de vida cotidiana en las que se sucedían 6 situaciones distintas, una que pretendía evaluar cada una de las seis dimensiones objeto del test: las cinco competencias y la autoestima (Tabla 1).

Tabla 1. Historias del test

Contexto	Historia	Número de situaciones
Amigos	Donde vamos de excursión	6
Instituto	El trabajo en grupo	6
Familia	He cambiado de ciudad	6
Amigos	La fiesta	6
Familia-instituto	No me compran lo que he pedido	6

Perspectiva de género y exclusión social

Para facilitar la identificación de los adolescentes con los protagonistas de las historias del test, estos se definieron con características similares. En esta elaboración se tuvo en cuenta el sexo de los personajes, tratando de que hombres y mujeres aparecieran en mismo número y alternándolos en las distintas historias.

Por otra parte, en las versiones finales del test se revisaron las historias en las que aparecían referencias a miembros concretos de una familia. Muchos adolescentes que están bajo tutela de la administración por hallarse en desamparo no conviven con sus padres por hallarse en centros de protección, o conviven con otros familiares en régimen de acogida y en muchas ocasiones se hallan separados de sus hermanos. Si bien podrían responder al test porque son situaciones en las que debe proyectarse, se consideró que menciones a la

familia podrían afectar a su sensibilidad. Por ello, se sustituyeron las expresiones referidas a padres y a hermanos por otras más generales, como por ejemplo (“te dicen que”, en lugar de “tus padres te dicen que”, facilitando así la representación de una mayor diversidad de familias y/o núcleos de convivencia.

Fase 2. Creación de las opciones de respuesta

Para crear las opciones de respuesta más representativas a las 30 situaciones que constituirían el test, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de 117 jóvenes (36 chicos y 81 chicas) de edades comprendidas entre 12 y 18 años (31 de 12-13 años, 34 de 14-15; 52 de 17-18 años). En las entrevistas se les planteaban las 5 historias con sus respectivas 6 situaciones. Las respuestas fueron transcritas y analizadas mediante análisis de contenido. Se realizó un proceso de categorización mixto deductivo-inductivo.

A partir del análisis de las entrevistas se seleccionaron 5 opciones de respuesta consistentes en diferentes formas de reaccionar o actuar en la situación planteada. Para ello se consideró que: a) que las respuestas reflejaran diferentes niveles del dominio de la competencia, y b) que fueran respuestas que varios jóvenes las hubieran formulado con la finalidad de asegurar la variabilidad de las respuestas.

Fase 3. Creación de preguntas para medir la consistencia de las respuestas

Inicialmente se incluyeron 2 preguntas para detectar aquellos individuos que contestaban al azar, de forma no sincera o que podían haber tenido problemas con la comprensión del test. Concretamente se les preguntaba si habían contestado de forma sincera o azarosa en al menos alguna de las preguntas. Posteriormente, para el estudio de la estabilidad (test-retest), se substituyeron estas dos preguntas por tres ítems equivalentes a alguno de los ítems del test, y se ubicaron en historias distintas a la del ítem original. Las opciones de respuesta eran las mismas que en el ítem original, si bien el orden en que se presentaban era distinto.

Fase 4. Validación por expertos de las escalas

Una vez el test fue diseñado, la estructura fue validada a partir del criterio de siete personas expertas, cinco mujeres y dos hombres; que eran (3) o académicos (4), del ámbito de la educación (5) y la psicología (2).

Se solicitó a cada persona experta que identificara cuál de las seis dimensiones del test se requería para afrontar adecuadamente cada una de las 30 situaciones planteadas. Así, se asignaba 1 a la dimensión seleccionada y 0 a las restantes. A partir de esto, se calcularon las discrepancias de cada uno de los jueces respecto a la mediana de las puntuaciones de cada situación. El promedio de discrepancias de los jueces osciló entre 0.01 y 0.12.

Aquellas situaciones donde se encontró discrepancia entre dos o más de los jueces, no superando el índice kappa el valor de 0.80 (Cohen, 1960), fueron analizadas individualmente. Para ello, se reunió a todos los expertos para analizar las situaciones y ajustar

el redactado de las preguntas y/o opciones de respuesta.

Fase 5. Asignación de las puntuaciones a las diferentes opciones de respuesta

Para asignar las puntuaciones de las diferentes opciones de respuesta se siguió uno de los procedimientos apuntados por McCann (2008), consistente en solicitar a expertos que asignen una puntuación a cada una de las opciones de respuesta.

En este sentido se solicitó a 11 expertos (6 hombres y 5 mujeres) en el ámbito de las competencias socioemocionales (profesionales de la psicología y la psicopedagogía) que asignaran una puntuación entre 0 y 5 a cada una de las opciones. Cuando se consideraba que la respuesta señalaba ausencia de competencia se asignaba un 0, y si la respuesta era experta se asignaba un 5. Se analizó la concordancia entre jueces calculando la distancia de las puntuaciones asignadas respecto de la mediana de las puntuaciones asignadas por el conjunto de jueces. Se calculó el promedio de discrepancias, observándose que dos jueces habían asignado puntuaciones que superaban en promedio un punto de distancia respecto de la mediana. Estos jueces fueron excluidos de los cálculos, quedándonos finalmente con 9 expertos (4 hombres y 5 mujeres).

Además, se solicitó a 9 alumnos/as (1 chico y 8 chicas) de Grado (Maestro de educación primaria, Pedagogía y Educación social) que participaran en el proceso. Con ello se quería comprobar si la distancia generacional afectaba a las valoraciones. Estos siguieron el mismo proceso antes descrito y ninguno de ellos superó un punto de distancia respecto a las medianas. Se comprobó, mediante el índice Kappa, una alta concordancia ($\kappa = .92$) entre las puntuaciones asignadas por los dos grupos de evaluadores.

Para matizar y contrastar la información cuantitativa, se realizó un grupo focal con el alumnado participante en el que se analizaron algunas diferencias en las puntuaciones asignadas a las preguntas de consistencia de respuestas. Estas se concentraban en una de las preguntas. En el grupo focal emergió la percepción de no equivalencia de una de las

situaciones, por lo que está se ajustó para garantizar la equivalencia y así asegurar la efectividad del mecanismo de control de la consistencia.

Con todo esto, las puntuaciones asignadas a cada ítem (Tabla 2) corresponden a la mediana

de puntuaciones asignadas entre los 18 jueces, expertos profesionales y alumnado que obtuvieron una buena concordancia interjueces ($\kappa = .86$). El test está disponible en línea (Sala-Roca et al., 2016).

Tabla 2. Puntuaciones asignadas por las personas expertas a cada una de las situaciones problema-historias que permiten medir el nivel de las competencias socioemocionales

	Historia 1: ¿Dónde vamos de excursión de final de curso	Historia 2: El trabajo en grupo	Historia 3: He cambiado de ciudad y busco nuevas amistades	Historia 4: La fiesta	Historia 5: No me compran lo que he pedido
Autoestima	Ex1 (0 3 0 5 1)	T1 (0 5 3 2 4)	Ci1 (1 1 4 5 5)	F2 (5 3 1 0 4)	Co1 (0 2 0 5 4)
Asertividad	Ex2 (0 4 5 0 2)	T6 (2 5 3 0 0)	Ci5 (5 4 1 1 0)	F1 (5 0 0 3 1)	Co3 (4 1.5 0 0.5 4)
Comprensión de las emociones de los otros	Ex3 (3 4 3 1 0)	T2 (3 3 5 0 0)	Ci3 (0 4 4 1 0)	F5 (4 0 3 3 0)	Co5 (4 3 3.5 2 0)
Comprensión de las propias emociones	Ex4 (3 2 4 3 0)	T4 (3 3 4 4 0)	Ci4 (3 4.5 3.5 3 0)	F4 (4 5 1 2 0)	Co4 (3 4.5 2.5 2 0)
Autorregulación	Ex5 (0 1.5 0 5 4)	T5 (0 0 4.5 4 3)	Ci6 (5 2 3 0 0)	F3 (3.5 4 0 3.5 0)	Co2 (0 2 4 5 4)
Regulación emocional de los demás	Ex6 (4 0 5 4 1)	T3 (3 0 3 4 0)	Ci2 (4 3 5 0.5 4)	F6 (4 5 0 0 4)	Co6 (4 5 0 0 3)

Nota. Ex1-6 (ítems 1-6 de la historia “¿Dónde vamos de excursión?”); T1-6 (El trabajo en grupo); C1-6 (He cambiado de ciudad); F1-6 (La Fiesta); Co 1-6 (No me compran lo que he pedido).

Fase 6. Administración piloto

Se realizó una administración piloto a 36 jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, a partir de familiares y conocidos de los colaboradores del grupo de investigación. El objetivo de esta administración era comprobar la comprensión del test, el tiempo requerido, el posible cansancio y la variabilidad de las respuestas.

No hubo problemas con la comprensión de las preguntas del test. El tiempo de respuesta osciló entre los 25 y 45 minutos. Los participantes valoraron el test como muy ameno. En 51 de los 60 ítems del test, se seleccionaron todas las opciones de respuesta. Solo en 9 de los ítems una de las respuestas no apareció. Con ello se valoró que la variabilidad de las respuestas era suficiente.

Fase 7. Administración

Posteriormente se administró a 1227 estudiantes de 12 centros educativos para obtener los datos necesarios para el análisis factorial exploratorio del test que se explicará posteriormente (ver estudio 1). Después de esta administración del test se desarrolló un *focus group* con el profesorado para analizar el desarrollo y tiempos de administración, las dificultades de comprensión, y el grado de interés del alumnado. Los resultados indicaron que los tiempos de administración oscilaron entre 30-45 minutos, las dudas de comprensión del test fueron limitadas y se circunscribieron en algún caso a alguna palabra, los alumnos no tuvieron ningún problema en proyectarse en las distintas historias y situaciones, el alumnado mostró gran interés por los resultados y valoraron el test como una actividad amena y útil.

Fase 8. Exploración de la validez convergente

Para analizar la validez convergente se administró a un grupo de 215 el test DCSE conjuntamente con otros dos tests que persiguen medir aspectos de las competencias socioemocionales y que han sido testados en nuestro país, el TMMS-24 y el STEM_Y. Uno de ellos, el TMMS-24, es una adaptación del Trait Meta-Mood scale de Salovey et al. (1995), realizada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Este test persigue evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida (atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional). El test solicita que valore el grado de acuerdo en relación a afirmaciones sobre vivencias emocionales sin especificar el contexto. El STEM_Y (MacCann et al., 2010) es una versión reducida de 14 preguntas pensada para población adolescente del STEM, es un test situacional que mide la regulación emocional en diferentes contextos. Rodríguez-Ruiz, (2017) realizaron la adaptación española reduciendo los ítems a 11. Los resultados aportaron evidencias de validez convergente (ver estudio 3).

Estudio 1: Estructura factorial

Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia en el que se reclutó a 12 centros de secundaria que manifestaron interés en el estudio. Un total de 1227 alumnos contestaron el test. Se eliminaron todos los test de alumnado que manifestaban haber contestado en algún momento al azar o de forma no sincera. Después de esta depuración quedaron 932 participantes (50,6% chicos y 49,4% chicas), con edades comprendidas entre 11 y 18 años ($M = 14.1$, $SD = 1.82$).

Procedimiento

Se informó a la dirección de los centros de los objetivos del estudio, el procedimiento y las medidas de protección de datos. Una vez el centro dio su asentimiento informado, se presentó el test y el procedimiento al profesorado que colaboraría en la administración de estos. Los centros

informaron a las familias y a los alumnos de los objetivos de la investigación y los mecanismos de protección de datos y se les solicitó su participación voluntaria informada. Los tutores pasaron el test mediante un formulario electrónico. Para preservar el anonimato, el alumnado se identificó con un código que sólo conocían ellos y sus tutores del centro escolar. No se recogió ningún dato personal que permitiera que los alumnos pudieran ser identificados. Se retornaron los resultados de todos los tutores a los centros para que estos pudieran hacer la devolución a los alumnos y sus familias. También se facilitaron actividades didácticas para que el profesorado y las familias pudieran trabajar con el alumnado los resultados obtenidos del test con el objetivo de mejorar sus competencias socioemocionales.

Análisis de datos

Solo tres ítems presentaron valores de curtosis elevados, en valor absoluto (C2, C4 y D1) y uno una asimetra pronunciada (D1). Aun así, ninguno de los ítems presentó una distribución normal según la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Se realizó un análisis factorial no restringido (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Ferrando & Lorenzo, 2000) mediante el programa FACTOR 10.3. (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2007, 2011) utilizando el método de extracción de factores de mínimos cuadrados no ponderados y una rotación oblimin. Se consideraron los siguientes índices de ajuste: la prueba de significación de chi-cuadrado, el índice de ajuste no normalizado de índice de Tucker Lewis (TLI-NNFI), el índice de ajuste comparativo (CFI); el índice de bondad de ajuste (GFI) y el cuadrado medio de la raíz de los residuos (RMSR). Se consideraron indicadores de buen ajuste valores de TLI-NNFI cercanos a .90 (Byrne, 2001), valores de CFI cercanos a .95 (Hooper et al., 2008) y valores de SRMS por debajo de .08 (Byrne, 2001).

La consistencia interna y la estabilidad temporal de las puntuaciones de las escalas resultantes de cada factor fue analizada con el programa SPSS v22.

Resultados

Se analizaron varios modelos factoriales. En la tabla 3 se presentan sus índices de ajuste. Tanto los valores del KMO = .80 como los del estadístico de Barlett (3261.2, $df = 435$, $p < .001$) resultaron adecuados. Inicialmente se probó un modelo de seis factores, uno por cada dimensión propuesta por el test (Modelo 1). Los valores de los índices de ajuste son en general aceptables. Sin embargo, la distribución de ítems no ofrecía una interpretación coherente, con factores infrarepresentados (tres factores estaban formados por tan solo dos ítems) y con nueve ítems que no quedaban recogidos en ningún factor (tres de los cuales se correspondían con situaciones con contenidos de autoestima). Por ello, se tomó la decisión de descartar esta estructura factorial.

En segundo lugar (Modelo 2), consideramos la posibilidad de que se obtuvieran 3 factores agrupándose los ítems referidos a regulación (propia y de las demás personas) y asertividad en un factor, los ítems de comprensión (propia y de las demás personas) en otro y los de autoestima en un tercero. Este modelo presentó un peor ajuste que el primero, con valores de GFI y SRMR aceptables, pero con valores de CFI y TLI más bajos. Como ocurría con el modelo 1, la distribución de ítems en los distintos factores no era interpretable teóricamente. Además,

seis de los ítems tenían pesos por debajo de .30 en todos los factores (de los que cuatro corresponden a ítems identificados en autoestima). Por ello, se tomó la decisión de descartar esta estructura factorial.

En tercer lugar (Modelo 3), optamos por testar un modelo de dos factores, agrupando los ítems de regulación y asertividad, por un lado, y los de comprensión por otro. Se optó por no incluir en este análisis los ítems de autoestima puesto que en los dos modelos anteriores eran los que quedaban peor representados. En este caso, como ocurre en el modelo 2, los valores de GFI y SRMR son aceptables, pero los valores de CFI y TLI son bajos. Como se aprecia en la tabla 4, el factor con contenidos de comprensión emocional está definido por 8 ítems con pesos superiores a .30, mientras que el que tiene contenidos de regulación emocional y asertividad lo definen 14 ítems, 11 de ellos con pesos superiores a .30 y los otros tres (A6, B3, E3) con pesos cercanos a este valor. Tres de los ítems de la prueba tienen pesos superiores a .30 en los dos factores. Las puntuaciones de la primera agrupación, comprensión emocional, presentaron un valor de alfa de Cronbach de .65 mientras que las de la segunda, regulación-asertividad, de .76. Las puntuaciones de los dos factores presentaron una correlación considerable ($r = .51$, $p < .001$).

Tabla 3. Ajuste Factorial

Modelo	n	χ^2	df	CFI	TLI	GFI	SRMR
Modelo 1	932	3261.177 ***	435	.95	.92	.99	.02
Modelo 2	932	3261.177***	435	.87	.83	.98	.04
Modelo 3	932	681.902***	300	.82	.78	.97	.04

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Por último, cabe señalar que tres de los ítems han sido considerados en dos factores ya que en ambos obtienen pesos superiores a 0.3 (ítems C3, D1 y D6). Esto es congruente con la naturaleza interrelacionada de las competencias socioemocionales. La

regulación emocional requiere de la comprensión de las emociones. Esta naturaleza interrelacionada conlleva que los dos factores tengan correlaciones significativas ($r = 0.48$, $p < 0.005$).

Tabla 4. Ítems de la DCSE-J

Ítem	Factor	Peso factorial	Media	Desviación Estándar
B6	R-A	.49	2.23	1.80
E6	R-A	.49	3.33	1.90
B5	R-A	.47	2.16	2.27
C6	R-A	.44	3.12	1.81
C5	R-A	.41	2.95	1.97
D3	R-A	.41	3.12	1.65
A5	R-A	.40	2.63	1.92
C2	R-A	.38	3.75	1.11
D4	R-A	.35	3.68	1.77
A2	R-A	.30	2.76	1.78
E2	R-A	.30	2.04	1.54
E3	R-A	.28	3.34	1.28
A6	R-A	.27	3.21	1.58
B3	R-A	.26	2.62	1.44
D6	R-A / U	.45 / .37	4.06	1.74
D1	R-A / U	.49 / .36	3.78	1.78
C3	R-A / U	.32 / .31	3.35	1.44
B4	U	.44	3.05	1.50
D5	U	.41	3.15	1.39
E5	U	.39	3.02	1.32
B2	U	.37	3.16	1.77
C4	U	.36	3.38	1.18
A4	U	.34	2.99	1.20
E4	U	.32	3.05	1.82
A3	U	.31	2.44	1.48

Nota. R-A = Regulación emocional-asertividad; C = Comprensión emocional

Estudio 2: Fiabilidad test-retest

Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, reclutando a estudiantes de grado. Un total de 123 estudiantes participaron voluntariamente en el estudio. Este alumnado se encontraba cursando los grados de Educación Infantil (49.7%), Educación Primaria (10.9%), Educación Social (33.6%) y Pedagogía (7.6%) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Tras el análisis de las preguntas de consistencia, se excluyeron aquellas personas que obtuvieron más de 6 puntos de diferencia, quedando la muestra final compuesta por 119 estudiantes, de los que 107 (89.9%) son chicas y 12 (10.1%) son chicos. La media de edad es de 20.9 años (SD = 3.46).

Procedimiento

El DCSE-J se administró online con la herramienta Google Docs. El procedimiento seguido fue el siguiente:

- Las profesoras de los grados universitarios seleccionados explicaron al alumnado el objetivo e importancia de la investigación. Se informó de la confidencialidad de los datos, así como del tratamiento que se daría a la información obtenida y se solicitó su participación voluntaria.
- Se dio un plazo de una semana para cumplimentar el instrumento.
- Tras tres semanas, se solicitó la cumplimentación de nuevo, para lo que se hizo un recordatorio mediante email al alumnado.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS en su versión 22. Se calcularon las correlaciones de Pearson.

Resultados

Se obtuvieron correlaciones positivas entre las puntuaciones obtenidas por cada uno de los dos factores en la primera y segunda administración (Tabla 5). Como se esperaba, no se encontraron correlaciones entre el factor de regulación-assertividad y el de comprensión.

Tabla 5. Correlaciones entre las dos medidas en las dos administraciones

Primera administración	Segunda administración	Correlación
Regulación-assertividad	Regulación-assertividad	.682**
Comprensión	Comprensión	.617**
Regulación-assertividad	Comprensión	.043
Comprensión	Regulación-assertividad	-.041

** $p < .001$

Estudio 3: validez convergente

Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, reclutando a dos centros de secundaria interesados en el estudio. 215 alumnos (43% chicas y 57% chicos) de entre 12 y 18 años participaron en el estudio. 159 de ellos estaban cursando la secundaria obligatoria, y los otros 56 estaban estudiando ciclos formativos o bachillerato.

Procedimiento

El procedimiento seguido para informar a los centros, profesorado, alumnado y familias fue el mismo que se siguió en el estudio 1. Se administró a los alumnos el test DCSE, el test TMMS-24 y el test STEM_Y. Los tres test se administraron en una misma sesión. Los profesores tutores de los alumnos fueron los encargados de administrarlos. Para proteger el anonimato de los alumnos, los test fueron identificados por códigos numéricos que solo el alumnado y sus tutores conocían.

Análisis de datos

El análisis de datos fue llevado a cabo con la versión 22 del programa estadístico SPSS.

Se calcularon correlaciones de Pearson entre las escalas de los diferentes tests, y de sus puntuaciones con la edad. Asimismo, se realizaron comparaciones de medias para analizar si se observaban similares diferencias entre sexos.

Resultados

El test DCSE-J correlacionó positivamente con los resultados obtenidos en el Stem_Y. Los dos factores generales del DCSE-J de regulación y comprensión emocional correlacionaron positivamente con este test ($r = .34$ y $r = .35$; $p < .001$; respectivamente).

No se observaron correlaciones de los dos factores del DCSE-J con las tres escalas del TMMS-24. Tampoco se observaron correlaciones entre el TMMS-24 y el Stem_Y.

Se observaron diferencias entre sexos en algunas puntuaciones de los tests. Los chicos obtuvieron puntuaciones más bajas que las chicas en el factor de comprensión emocional del DCSE-J (chicos: $M = 97.4$, $SD = 15.9$; chicas: $M = 103.5$, $SD = 12.9$; $t = -$, $p = .003$). Sin embargo, se observaron puntuaciones superiores en los chicos en dos de las tres escalas del TMMS-24, concretamente en

claridad emocional (chicos: $M = 25,2$, $SD = 6,8$; chicas: $M = 22,5$, $SD = 6,6$; $t = 2,2$, $p = .03$) y reparación emocional (chicos: $M = 25,3$, $SD = 6,6$; chicas: $M = 22,8$, $SD = 6,4$; $t = 2,1$, $p = .04$). No se observaron diferencias vinculadas al género en el test Stem_Y.

La edad correlacionó positivamente, pero de forma muy débil en el test DCSE-J con el factor de regulación ($r = .16$; $p = .03$) y la escala de regulación del otro ($r = .14$; $p = .046$). Por el contrario, se observaron correlaciones negativas con el test TMMS, en las escalas claridad emocional ($r = -.25$, $p = .01$) y reparación emocional ($r = -.19$, $p = .04$). No se observaron correlaciones del test Stem_Y con la edad.

Discusión y conclusiones

Las competencias socioemocionales influyen en multitud de circunstancias de la vida diaria, demostrándose que altas puntuaciones en inteligencia emocional se asocian a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y a menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Extremera, 2003).

Una de las grandes dificultades para la medición de estas competencias tiene que ver con su carácter situacional, es decir, es necesario evaluarla en un contexto cercano a las personas. De hecho, algunos autores, como Saarni (2008) consideran inconcebible la competencia emocional desligada del contexto social. Las competencias emocionales no solo se aprenden en gran medida en contextos sociales, sino que son necesarias para afrontar la mayoría de transacciones sociales. Por ello, una vez analizada la escasez de instrumentos válidos y fiables, se ha optado por elaborar un instrumento de medida situacional. Esto permite superar las dificultades que plantean los test de autoinforme en que frecuentemente se solicita informar de estilos de respuesta descontextualizadas del contexto en que se producen. Por otra parte, los test situacionales permiten ser administrados de forma colectiva y valorar diversas competencias que son difícilmente abordables desde un test tipo prueba basadas en habilidad. En esta línea el

test DCSE-J propone contextos en que los alumnos pueden fácilmente proyectarse, la estructura de ítems que se desarrollan a lo largo de historias breves hace la administración amena y facilita la atención y proyección. Por otra parte, el test se propone como instrumento educativo psicoeducativo. La prueba no solo permitirá realizar un diagnóstico psicoeducativo para identificar el nivel competencial que facilite la planificación de las intervenciones formativas, sino que también es un instrumento educativo en sí mismo que el profesor puede utilizar analizando conjuntamente con los alumnos las situaciones planteadas, la similitud de estas con otras que puedan estar viviendo, y las respuestas frente estas situaciones.

La evidencia obtenida en relación con el contenido de la prueba, es decir, la operativización en distintas historias, preguntas y respuestas, es satisfactoria puesto que la valoración de las personas expertas al respecto ha presentado una alta concordancia en un número elevado de jueces (18) con una diversidad de perfiles (profesionales/no profesionales, género y edades).

Por otro lado, respecto a la estructura interna, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, obteniendo dos factores interpretables definidos por ítems con pesos elevados en los factores correspondientes, exceptuando tres de estos ítems que obtuvieron menor puntuación (A6, B3, E3). La solución, pues, es interpretable, aunque, con respecto al ajuste del modelo, los valores de los índices TLI y CFI resultan bajos. Por ese motivo consideramos que debemos tomar estos resultados con precaución y recoger más evidencia al respecto.

Aunque a nivel de ajuste el modelo es mejorable, desde un punto de vista interpretativo estamos ante una propuesta factorial aceptable teniendo en cuenta que los 6 factores teóricos propuestos inicialmente no son independientes. La dificultad por encontrar un modelo factorial aceptable podría explicarse por las características propias de los tests situacionales (Sorrel et al., 2016) y también por las puntuaciones asociadas al formato de respuesta con distancias no

uniformes entre ellas (Frias-Navarro & Pascual Soler, 2012).

A pesar de lo que podría pronosticarse por las características propias de este tipo de tests (Sorrel et al., 2016), los valores de alfa de Cronbach de las puntuaciones de las dos escalas identificadas, aún no siendo altas, no son desdeñables. También hay que considerar favorablemente la estabilidad temporal de dichas puntuaciones. A todo ello hay que añadir la alta validez ecológica de la prueba (Kvavilashvili & Ellis, 2004). Esta propiedad está estrechamente vinculada a la representatividad del contenido del test, y por tanto a la correspondencia entre las pruebas y las situaciones reales a las que se enfrenta la persona, y a la generalización de los resultados obtenidos con las mismas. Los test situacionales en tanto que utilizan ítems que reflejan entornos reales cotidianos aportan esta mayor representatividad de la realidad (Lievens & Chan, 2017). En el test DCSE-J las historias y ítems que recogen son un reflejo de situaciones cotidianas a las que se enfrentan los adolescentes.

Los resultados obtenidos en el estudio tres muestran correlaciones moderadas o débiles que avalarían la validez del constructo. El hecho de que las correlaciones sean moderadas o débiles sería el resultado de que las habilidades que se persiguen medir en los tres test no son exactamente las mismas. El TMMS-24 persigue evaluar la inteligencia emocional percibida, mientras que el DCSE-J persigue medir competencias socioemocionales.

Por otra parte, la baja correlación también sería producto del formato de los tests. Berrocal y Extremera (2006) ya señalaban las bajas correlaciones que se obtenían entre tests de autoinforme y test de rendimiento. De hecho, las correlaciones entre DCSE-J y STEM_Y fueron superiores que entre el DCSE-J y el TMMS-24, y no se observó ninguna correlación entre el STEM_Y y el TMMS-24. El tipo de valoraciones descontextualizadas sobre las propias vivencias emocionales son muy susceptibles a verse influenciados por la deseabilidad social y la tendencia a informar en positivo o negativo

de sí mismo. De hecho, es sorprendente que en este test los chicos puntúen más alto en claridad emocional, lo cual podría indicar un mayor efecto de la deseabilidad social en este tipo de test. Sánchez et al. (2008) señalan que los varones tienen a informar habilidades de inteligencia emocional superiores a las que demuestran en las pruebas de ejecución, mientras que las mujeres hacen lo contrario, y que los test de rendimiento suelen observar mejores puntuaciones en mujeres. En el DCSE-J se observa una correlación débil con la edad que ya ha sido informada en otros estudios (Fariselly et al., 2006, Fernández-Berrocal et al., 2012). Por ello sorprenden las correlaciones negativas del TMMS-24 con la edad. Es probable que estos resultados del TMMS-24 tengan más que ver con la deseabilidad social y la dificultad para realizar juicios sobre la propia conducta sin tener un contexto específico.

A partir de los resultados de este estudio, consideramos que el test DCSE-J es un instrumento válido para evaluar el desarrollo emocional de los niños de entre 12 y 18 años. Este test constituye una herramienta psicoeducativa que puede ser de utilidad para diseñar intervenciones ajustadas a las necesidades del grupo.

Limitaciones de la investigación

Si bien los resultados del estudio son prometedores, también podemos encontrar algunas limitaciones. El tamaño de muestra de los estudios 2 y 3 es limitado, pudiendo esto afectar a los resultados. Además, el muestreo se ha realizado por conveniencia. Por otro lado, el análisis factorial tiene limitaciones al aplicarse a los test situacionales.

Futuras líneas de trabajo

Las limitaciones presentes en este estudio podrían subsanarse a partir de nuevas evidencias. En este sentido, sería interesante ampliar las muestras y realizar un análisis factorial confirmatorio. De igual modo, es necesario comprobar la validez criterial. También sería de interés realizar otros estudios de pruebas de validez convergente. Por último, resulta importante analizar el efecto de la edad y/o al sexo en los resultados.

Financiación y agradecimientos

Estudio subvencionado EDU2016-77284-R (Ministerio de Economía y Competitividad y co-financiado por FEDER). Queremos agradecer a los institutos de secundaria y a los estudiantes su participación en el estudio.

Referencias

- Allen, V., Rahman, N., Weissman, A., MacCann, C., Lewis, C. y Roberts, R. D. (2015). The Situational Test of Emotional Management – Brief (STEM-B): Development and validation using item responsive theory and latent class analysis. *Personality and Individual Differences*, 81, 195–200. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.053>
- Allen, V. D., Weissman, A., Hellwig, S., MacCann, C. y Roberts, R. D. (2014). Development of the situational test of emotional understanding – Brief (STEU-B) using item response theory. *Personality and Individual Differences*, 65, 3–7. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.051>
- Bar-On, R. y Parker, J. (2000). EQ-I: YV. *Bar-On Emotional Quotient inventory: Youth version. Technical manual*. Multi Health Systems, Inc. <https://doi.org/10.1037/t14077-000>
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 129-147. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2.82>
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual review of psychology*, 65, 187-207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Boyatzis, R. E., Gaskin, J., & Wei, H. (2015). Emotional and social intelligence and behavior. In *Handbook of intelligence* (pp. 243-262). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1562-0_17
- Cohen J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement* 20, 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Ciarrochi, J., Forgas, J.P. & Mayer, J.D. (2006). *Emotional Intelligence in everyday life*. Psychology Press/Taylor and Francis.
- Darwin, Ch. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. Appleton Century Crofts. <https://doi.org/10.1037/10001-000>
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Málaga. <https://doi.org/10.21840/siic/159626>
- Everwijn, S. E. M., Bomers, G. B. J., & Knubben, J. A. (1993). Ability-or competence-based education: bridging the gap between knowledge acquisition and ability to apply. *Higher education*, 25(4), 425-438. <https://doi.org/10.1007/bf01383845>
- Fariselli, L., Ghini, M., & Freedman, J. (2008). Age and emotional intelligence. Six Seconds: *The Emotional Intelligence Network*, 1-10.
- Rui-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. Y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología [Factor analysis as a technique in psychological research]. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18–33.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2000). Unrestricted versus restricted factor analysis of multidimensional test items:

- Some aspects of the problem and some suggestions. *Psicológica*, 21(3), 301–323.
- Frías-Navarro, D., & Pascual Soler, M. (2012). Exploratory factor Analysis (EFA) in consumer behavior and marketing research. *Suma Psicológica*, 19(1), 47-58.
- Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual review of psychology*, 62, 243-269. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121.208.131650>
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S. K., Spinrad, T. L., Silva, K. M., ... & Southworth, J. (2016). Emotional expression in school context, social relationships, and academic adjustment in kindergarten. *Emotion*, 16(4), 553. <https://doi.org/10.1037/emo0000147>
- Kar, N., & Kar, B. (2017). Social cognition and individual effectiveness in interpersonal scenarios: A conceptual review. *Journal of Mental Health and Human Behavior*, 22, 27-34. <https://doi.org/10.4103/0971-8990.210705>
- Kvavilashvili, L. & Ellis, J. (2004). Ecological validity and the real-life/laboratory controversy in memory research: A critical and historical review. *History & Philosophy of Psychology*, 6, 59–80.
- Laghi, F., Lonigro, A., Pallini, S., & Baiocco, R. (2018). Emotion regulation and empathy: Which relation with social conduct? *The Journal of genetic psychology*, 179(2), 62-70. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1424705>
- Lewis, M.; Sullivan, M.W.; Stanger, C. & Weiss, M. (1989): Self-development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60, 146-156. <https://doi.org/10.2307/1131080>
- Lievens, F. R. O., & Chan, D. (2017). Practical Intelligence, Emotional Intelligence, and Social Intelligence. In *Handbook of Employee Selection* (pp. 342-364). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315690193-15>
- Lievens, F., Peeters, H., & Schollaert, E. (2008). Situational judgment tests: A review of recent research. *Personnel Review*, 37(4), 426-441. <https://doi.org/10.1108/00483480810877598>
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. (2007). *FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model*. University Rovira y Virgili. <https://doi.org/10.3758/BF03192753>
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. (2011). Manual of the program FACTOR v. 8.02. [https://psico.fcep.urv.cat/utilitats/factor/documentacion/Manual de Factor Esp.pdf](https://psico.fcep.urv.cat/utilitats/factor/documentacion/Manual%20de%20Factor%20Esp.pdf)
- MacCann, C. y Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. *Emotion*, 8(4), 540–551. <https://doi.org/10.1037/a0012746>
- MacCann, C., Wang, L., Matthews, G. y Roberts, R. (2010). Emotional intelligence and the eye of the beholder: comparing self- and parent-rated situational judgments in adolescents. *Journal of Research in Personality*, 44, 673–676. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.08.009>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2017). Emotional intelligence, health, and stress. *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*, 312. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch18>
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002a). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): item booklet*. Multi-Health Systems. <https://doi.org/10.1037/t05047-000>
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002b). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotion Intelligence Test SCE T User's manual*. Multi-Health Systems.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills-a theoretical analysis and structural suggestion. *International journal for research in vocational education and training*, 2(1), 59-84. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.1.4>
- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for

- Researchers and Practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 1116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
- Rodrigo, D. (2017). *Evaluación de la inteligencia emocional capacidad en adolescentes españoles: adaptación y validación del Situational Test of Emotion Management (STEM)*. (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.6>
- Rodríguez-Ruiz, D. (2017). *Evaluación de la inteligencia emocional capacidad en adolescentes españoles: adaptación y validación del Situational Test of Emotion Management (STEM)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)] <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Drodrigo>
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 122. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.122>
- Saarni, C. (1997): Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood, 35-64. In Salovey, P. & Sluyter, D. (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implication*. BasicBooks.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Saarni, C. (2008). The interface of emotional development with social context. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *The handbook of emotions* (3rd ed., pp. 332-347). Guilford Press.
- Sala-Roca, J., Filella, G., Oriol, X., Ros, A., Secanilla, E., Rodríguez, M., Soldevila, A. (2016). *Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J)*. Versión revisada por Josefina Sala, Anna Soldevila, Sara Rodríguez Pérez, Aida Urrea-Monclús y Nair Zárata en 2020. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/212951>
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. Pennebaker (ed.): *Emotion, disclosure and health*. Washington, D.C.: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sánchez-Nunez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M.A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 57(2), 27-50. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712>
- Sharma, S.; Gangopadhyay, M.; Austin, E. y Manas, K.M. (2013). *Development and Validation of a Situational Judgment Test of Emotional Intelligence. International Journal of Selection and Assessment*, 21(1), 57-73. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12017>
- Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation and psychopathology. *Annual review of clinical psychology*, 11, 379-405. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112739>
- Sorrel, M. A., Olea, J., Abad, F. J., de la Torre, J., Aguado, D., & Lievens, F. (2016). Validity and Reliability of Situational Judgement Test Scores A New Approach Based on Cognitive Diagnosis Models. *Organizational Research Methods*, 19(3), 506-532. <https://doi.org/10.1177/1094428116630065>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>

Authors / Autores

Rodríguez-Pérez, S. (rodriguezpsara@uniovi.es)  0000-0001-6964-9156

Profesora ayudante doctor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Es maestra, pedagoga y sexóloga. Coordinó y desarrolló el proyecto Asexora (Asesoramiento Sexológico dirigido a población joven) en colaboración con el Consejo de la Juventud del Principado de Asturias. Ha participado en proyectos de investigación sobre intervención con familias en espacios formativos, influencia del género en las decisiones académicas, bienestar de jóvenes ex-tutelados, educación emocional y Formación Profesional Dual. Actualmente forma parte del grupo IARS. Instagram: medrando_con_buenos_tratos

Sala-Roca, Josefina (Fina.Sala@uab.cat)  0000-0001-9829-5131

Profesora Titular del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordina el Grupo de Investigación en Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (IARS). El grupo IARS ha desarrollado diversos estudios sobre el desarrollo de competencias socioemocionales y de empleabilidad de niños, niñas y jóvenes. También, en colaboración con FEPA, FEDAIA y DGAIA entre otros, ha desarrollado estudios sobre los factores que inciden en el bienestar y desarrollo positivo de los jóvenes tutelados, así como de las dificultades y apoyos a su transición a la vida independiente. Las investigaciones desarrolladas se han publicado en diversos artículos e informes. Twitter: @IARS_uab

Doval-Diéguez, Eduardo (Eduardo.Doval@uab.cat)  0000-0001-8416-160X

Profesor Titular del Departamento de Psicobiología y de Metodología de las Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Barcelona. Su investigación principal está centrada en la identificación y estudio de los patrones atípicos de respuesta en pruebas de evaluación educativa. Es miembro del grupo GIES (Grupo de Investigación en Estrés y Salud).

Urrea-Monclús, Aida (aida.urrea@udl.cat)  0000-0002-8661-9191

Profesora agregada interina (contratada doctor) del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Lleida. Su investigación y docencia se centra en la promoción de los derechos de la infancia tanto en el sistema de protección a la infancia como en el sistema educativo. Actualmente, participa en investigaciones para favorecer la participación de jóvenes en el sistema de protección, especialmente en su proceso de transición a la vida independiente y en los procesos de reunificación familiar. Forma parte del Grupo IARS (Infancia y Adolescencia en Riesgo Social), del Grupo GRISIJ y de la Cátedra Educación y Adolescencia. Twitter: @aida_aum



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).