edual editorial UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Electronic Journal of Research in Educational Psychology ejrep · UNIVERSIDAD DE ALMERÍA · Ilustre Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Oriental

Validez Convergente del Test Situacional del Desarrollo Socioemocional (DCSE-J)

Josefina Sala-Roca[1], **Aida Urrea-Monclús**[2], **Sara Rodríguez-Pérez**[3]

[1] Departament de Teories de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra
[2] Departament de Ciències de l'Educació, Universitat de Lleida, Lleida
[3] Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Oviedo

España

Correspondencia: Josefina Sala Roca. Facultat de Ciències de l'Educació, G6-171, Campus Universitat Autònoma de Barcelona, 08193 Bellaterra. España. E-mail: Fina.Sala@uab.cat

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. El Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J), es un instrumento psicoeducativo copy-left que permite realizar una evaluación de las competencias socioemocionales en adolescentes. Diferentes estudios han analizado su validez psicométrica, su fiabilidad y validez criterial. El presente estudio tiene como objetivo analizar la validez convergente.

Método. Los participantes fueron 215 estudiantes de educación secundaria y 396 estudiantes universitarios de primer curso. Se administró el test DCSE-J conjuntamente con cuatro test relacionados con las diferentes competencias que mide el DCSE-J. Concretamente se administró un test situacional que mide regulación emocional (STEM-Y), y tres test autoinforme de las habilidades intrapersonales de inteligencia emocional (TMMS-24), asertividad (Rathus) y autoestima (AF5). Asimismo, se analizó la incidencia del género y el nivel educativo en el test.

Resultados. Los resultados apoyan la validez convergente del DCSE-J. Los dos factores del DCSE-J correlacionaron con el test situacional de regulación emocional STEM-Y. Se observaron también correlaciones positivas con el AF5, correlaciones débiles con dos de las escalas del TMMS-24 y no correlacionó con el test de Rathus. También se encontró una mejora asociada al nivel educativo en las puntuaciones del DCSE-J en regulación emocional, asertividad y autoestima.

Discusión y conclusiones. Los resultados de este estudio aportan nuevas evidencias de validez del DCSE-J. La comparación de los resultados del DCSE-J con los resultados de otros cuatro instrumentos muestran correlaciones que evidencian la validez convergente de los dos factores del test: regulación emocional y comprensión emocional. Se observa, también, consistencia de las relaciones observadas. Y, se evidencia mayor precisión de los test situacionales en comparación con los test de autoinforme. Junto a su carácter copy-left y su formato ameno lo convierten en un instrumento psicoeducativo accesible y útil para los profesionales educativos.

Palabras Clave: Test situacional; instrumento psicoeducativo; inteligencia emocional; adolescentes.

Abstract

Introduction. The Situational Judgment Test of Socioemotional Competence Development in Young People (DCSE-J) is a copy-left psychoeducational instrument for evaluating socio-emotional competencies in adolescents. Different studies have analysed its psychometric validity, reliability and criterion validity. The present study aims to analyze convergent validity.

Method. The participants were 215 secondary school students and 396 first-year university students.

The DCSE-J test was administered with four tests related to the different competencies measured by the DCSE-J to 215 secondary school students and 396 first-year university students. Specifically, a situational test measuring Emotional Regulation (STEM-Y) and three self-report tests measuring self perception of intrapersonal emotional intelligence skills (TMMS-24), Assertiveness (Rathus) and Self-esteem (AF5) were administered. The incidence of gender and educational level in the test was also analysed.

Results. The results support the convergent validity of the DCSE-J. The two DCSE-J factors correlated with the STEM-Y situational test of emotional regulation. Positive correlations were also observed with the AF5, weak correlations with two of the TMMS-24 scales and no correlations were found with the Rathus test. An improvement associated with educational level was also found in DCSE-J scores in Emotional Regulation, Assertiveness, and Self-esteem.

Discussion and conclusions. The results of this study provide new evidence of the validity of the DCSE-J. The comparison of the results of the DCSE-J with the results of four other instruments show correlations that demonstrate the convergent validity of the two factors of the test: emotional regulation and emotional understanding. Consistency of the observed relationships is also observed. And the greater precision of the situational tests is evident in comparison with the self-report tests. With its copy-left nature and its entertaining format, it makes it an accessible and useful psychoeducational tool for educational professionals.

Keywords: Situational test; psychoeducational instrument; emotional intelligence; adolescents.

Introducción

La inteligencia emocional se ha mostrado como un factor esencial en el desarrollo humano. Así, por ejemplo, distintos estudios han relacionado la inteligencia emocional con un mejor nivel de bienestar y salud mental, menos presencia de conductas agresivas (Vega et al., 2021), mejor rendimiento escolar (Ogurlu, 2021), capacidad de liderazgo (Gómez-Leal et al., 2022), relaciones interpersonales más saludables (Karimi et al., 2021), etc.

Algunos estudios apuntan que las mujeres, en comparación con los hombres, presentan mejores habilidades en el reconocimiento y la expresión de emociones, además de reportar niveles más altos de empatía (Tella et al., 2020). No obstante, los hombres tendrían niveles más altos de autoestima y también de bienestar (Arsandaux et al., 2023).

Sin embargo, durante la niñez y la adolescencia, las chicas son percibidas como más maduras emocionalmente, no solo por lo que respecta a las habilidades de comprensión emocional, sino también a la conciencia de las emociones en las relaciones y gestión de la expresión de emociones (Smith et al., 2019), haciéndolas más competentes socialmente (Portela-Pino, et al., 2021). No obstante, no son mejores en la regulación de las propias emociones, pero los déficits en gestión emocional en niñas y niños se manifiestan de forma diferente. Las niñas presentan más sintomatología internalizante como la ansiedad y la tristeza, mientras que los niños presentan más conductas disruptivas (Martinez et al., 2024).

En general las habilidades emocionales tienden a mejorar con la edad, aunque en la última etapa de la vida pueden deteriorarse de forma significativa (Cabello et al., 2016). En los estudios realizados con niños y adolescentes también se observa que con la edad mejora la regulación emocional (Sanchis-Sanchis et al., 2020) y la empatía cognitiva (Dorris et al., 2022).

Los adolescentes que han sido criados con estilos parentales positivos y han creado un apego seguro con sus cuidadores tienen mejores habilidades emocionales (Altaras et al., 2020) y posteriormente, estas habilidades emocionales contribuyen a su vez a crear estilos de apego seguro en la adultez (Walker et al., 2022). No es de extrañar pues, que los jóvenes que han experimentado malos tratos, negligencia o abandono tengan menores habilidades socioemo-

cionales que los que no han sufrido estas adversidades (Zárate-Alva y Sala-Roca, 2019). Las competencias socioemocionales son necesarias para afrontar las dificultades y desarrollar procesos de resiliencia (Shohani et al., 2022). Por ello es fundamental contribuir desde la educación a su desarrollo desde etapas tempranas y especialmente en los colectivos más vulnerables.

En las últimas décadas, el interés por la inteligencia emocional ha llevado al desarrollo de diversos instrumentos diagnósticos. Sin embargo, hay poca concordancia entre los test y dudas en torno a su validez (Pérez-González, et al., 2007). Así, por ejemplo, los instrumentos de autoinforme, basados en los modelos de rasgo, han sido criticados por la amplitud de habilidades que incluyen, la dificultad para separarlos de las medidas de personalidad, los sesgos y los problemas de validez (Roberts et al., 2010). Las pruebas de rendimiento máximo, utilizadas en los modelos de habilidad, pueden ser menos susceptibles a sesgos como el de deseabilidad social (Caputo. 2017; Perinelli y Gremigni, 2016), pero no tienen claramente definido el contexto (Golubovich et al., 2020).

A pesar de estas dificultades, estos test pueden ser de gran utilidad para los profesionales de la educación, porque permiten conocer el nivel de desarrollo de niños, niñas y adolescentes y diseñar intervenciones psicoeducativas individuales o grupales encaminadas a desarrollar sus competencias socioemocionales.

Existen pocos instrumentos con propiedades psicométricas adecuadas para evaluar las competencias socioemocionales en la infancia y la adolescencia, y los que existen tienen un elevado coste (Rodrigo, 2017). Esto supone una barrera a su uso en los entornos educativos, especialmente para aquellas organizaciones que trabajan con niños, niñas y jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad y que podrían beneficiarse de forma significativa de estos instrumentos.

Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J)

Para dar respuesta a estas necesidades, se diseñó el Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J), siendo este un instrumento psicoeducativo copyleft que permite realizar una evaluación de las competencias socioemocionales en adolescentes de 12 a 18 años (Sala-Roca et al., 2016). El test se sustenta en la concepción de las competencias socioemocionales como competencias que permiten la gestión de las propias emocio-

nes y facilitan la interacción social (Saarni, 2000). Este instrumento puede ser utilizado en programas socioeducativos, tanto con adolescentes de entornos desfavorecidos como de contextos normalizados.

El DCSE-J se diseñó considerando cinco competencias básicas para el desarrollo que quedan recogidas en muchos de los manuales de desarrollo (Garcia y Deval, 2019; Papalia, 2019), que se organizaron en las siguientes escalas: 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. Además, en el test, se incluyó una escala para la medición de la autoestima, por su papel en el desarrollo, en el bienestar y en la salud emocional. En base a este instrumento se elaboraron guías educativas para profesionales y familiares (Secanilla y Rodríguez, 2016; Soldevila, 2016) que quisieran guiar a jóvenes entre 12 y 18 años en el desarrollo de competencias socioemocionales para la mejora de su bienestar personal y social.

El test está conformado por cinco historias en las que se presentan situaciones problema de la vida cotidiana que se desarrollan en el hogar, la interrelación con los amigos o en el centro educativo. En cada una de estas situaciones problema hay cinco opciones de respuesta y debe señalarse cual se daría con mayor probabilidad. Las respuestas no son una escala Likert, sino que son respuestas distintas a una misma situación problema. En total son 30 ítems, de los cuales tres son para calcular el índice de concordancia para detectar las respuestas incongruentes.

El test se desarrolló a partir de los resultados de entrevistas abiertas en que se planteaban las situaciones problema a jóvenes de diferentes edades. Sus respuestas sirvieron para configurar las opciones de resultado, y se validaron y baremaron estas opciones de respuesta con la ayuda de expertos. Se trata de un test desarrollado por Sala-Roca et al., (2016) con puntuaciones tipo CI (M = 100 y SD = 15). La estructura del test y su estabilidad temporal fue analizada por Rodríguez-Pérez et. al. (2021) con buenos resultados del ajuste del modelo (*KMO* = .80; *CFI* = .82; *TLI* = .78; *GFI* = .97; *SRMR* = .04). Del análisis factorial emergieron dos factores que agrupaban los ítems de las competencias de regulación y asertividad en el Factor de regulación emocional, y los de comprensión en el Factor de comprensión. El factor de comprensión emocional obtuvo un valor de alfa de Cronbach de .65 mientras que el de

regulación-asertividad fue de .76. No obstante, no se pudo descartar la estructura inicial de cinco competencias (Autoestima, Asertividad, Comprensión de uno mismo, Autorregulación, Comprensión del otro Regulación del otro) porque los análisis factoriales no son adecuados para evaluar la estructura de los test situacionales (Sorrel, et al. 2016), en parte, porque las respuestas no son tipo Likert y no hay una distancia uniforme entre ellas (Kepes, et al., 2024). En este sentido, en los análisis elaborados se incluirán tanto los factores mencionados como las escalas de las cinco competencias iniciales.

En otro estudio para comprobar la validez criterial se observó que los alumnos identificados por sus compañeros por mostrar altos niveles de competencias socioemocionales también obtenían mejores puntuaciones en el test DCSE-J que sus pares (Urrea-Monclús et al, 2021).

Objetivos e hipótesis

El objetivo de este estudio es evaluar la validez convergente del test DCSE-J, verificando que sus puntuaciones correlacionan con las de otros instrumentos que miden los mismos constructos o constructos relacionados (Abad et al., 2011). Se analizarán específicamente las correlaciones entre las siguientes variables: las escalas de claridad emocional y regulación emocional del TMMS-24 con los factores de comprensión emocional y asertividad-regulación emocional del DCSE-J; el test situacional STEM-Y de regulación emocional con el factor de asertividad-regulación emocional del DCSE-J; el AF5 de autoconcepto emocional con la escala de autoestima del DCSE-J; y el test de asertividad de Rathus con la escala de asertividad del DCSE-J.

Se parte de la hipótesis de que se observarán correlaciones entre el DCSE-J y estos instrumentos. Se esperan correlaciones débiles o moderadas de entre r = .3 y r = .5. Los constructos de los diferentes test están relacionados, si bien no son iguales (Pérez-González, et al., 2007), y los test TMMS-24, AF5 y asertividad de Rathus son autoinforme, mientras que el test DCSE-J es situacional. Se espera que las mayores correlaciones se produzcan con el STEM-Y puesto que es también es un test situacional.

Método

Se llevaron a cabo tres estudios para evaluar la validez convergente del test DCSE-J y analizar diferencias entre etapas educativas. El primer estudio incluyó alumnado de educación secundaria y postobligatoria, empleando los instrumentos DCSE-J, TMMS-24 y STEM-Y. El segundo estudio recopiló datos de estudiantes universitarios usando el DCSE-J, TMMS-24, AF5 y el test de Asertividad de Rathus. En el tercer estudio, las muestras se vincularon para analizar diferencias por género y etapa educativa.

Participantes

En el primer estudio participaron 215 estudiantes de secundaria (115 chicos, 86 chicas y 14 personas no binarias) con edades entre 12 y 18 años (M = 14.4, SD = 1.7). De ellos, 159 cursaban educación secundaria obligatoria, 39 bachillerato y 17 ciclos formativos.

El segundo estudio incluyó 396 universitarios: 128 de Magisterio en Educación Infantil, 109 en Primaria, 105 en Educación Social y 54 en Pedagogía. Participaron 345 chicas, 47 chicos y 2 personas no binarias, con edades de 17 a 30 años (M = 20.15, SD = 2.4).

El tercer estudio combinó ambas muestras (611 participantes) para analizar diferencias en las puntuaciones del DCSE-J entre niveles educativos.

Instrumentos

Para evaluar la validez convergente del DCSE-J, se seleccionaron instrumentos que miden competencias similares:

- *Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales* (TMMS-24): Test con 24 ítems Likert de autoinforme (Salovey et al., 1995) adaptado por Fernández-Berrocal et al. (2004). Evalúa inteligencia emocional intrapersonal en tres dimensiones: Atención emocional [8 ítems; ej. Presto mucha atención a los sentimientos], Claridad emocional [8 ítems; ej. Casi siempre sé cómo me siento], y Reparación emocional [8 ítems; ej. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal].
- *The Situational Test of Emotion Management for Youths* (STEM-Y): Test situacional con 11 ítems (MacCann et al., 2010) adaptado por Rodrigo-Ruiz (2017). Mide regulación emocional en jóvenes de 11 a 21 años [ej. Tu mejor amigo se va a vivir a otra

ciudad y seguramente no regrese. Habéis sido muy buenos amigos durante muchos años. ¿Qué acción crees que resultaría más eficaz? a) Asegurarte de que os mantendréis en contacto a través del email, teléfono o redes sociales; b) Pasar tiempo con otros amigos, y mantenerte ocupado; c) Confiar en que tu mejor amigo volverá pronto; d) Olvidarte de tu amigo].

- *Autoconcepto Forma 5* (AF-5): Test desarrollado con 30 ítems Likert de autoinforme (García y Musitu, 2001). Evalúa autoconcepto en jóvenes de 10 a 18 años, en cinco dimensiones: Social [6 ítems; ej. Consigo amigos fácilmente], Académico [6 ítems; ej. Hago bien los trabajos en la escuela], Emocional [6 ítems; ej. Tengo miedo de algunas cosas], Familiar [6 ítems; ej. Soy muy criticado en casa] y Físico [6 ítems; ej. Cuido de mi cuerpo].
- *Test de Asertividad de Rathus*: Test con 30 ítems Likert de autoinforme (Rathus, 1973) adaptado por Carrasco et al. (1984) en población universitaria. Mide identificación con vivencias y comportamientos asertivos [ej. Expreso mis opiniones con facilidad].

Procedimiento

Se informó a los participantes del estudio a través de sus profesores y se solicitó su consentimiento informado. La participación de los estudiantes fue voluntaria y sus datos fueron anonimizados. El procedimiento fue aprobado por el comité ético de la Universidad Autónoma de Barcelona (CEEAH 4699) y sigue los procedimientos éticos de la Declaración de Helsinki (2013).

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el paquete estadístico STATA. El test DCSE-J tiene dos factores y una escala de autoestima. Dado que Sorrel et al (2016) plantean que el análisis factorial no es adecuado para los test situaciones situacionales, en este estudio se consideraran tanto la estructura obtenida en el factorial como las escalas diseñadas originalmente. Para evaluar la validez convergente se analizó la correlación del DCSE-J con los test de Rathus, TMMS-24, AF5 y STEM-Y en el primer y segundo estudio. Asimismo, se realizó el análisis de la variancia para analizar el efecto de las diferencias en el género en los tres estudios, y del nivel educativo en el tercer estudio.

En la interpretación de los resultados de este estudio se ha tomado como referencia la propuesta de Cohen (1988) para las ciencias de la conducta, en que propone interpretar la co-

rrelación de Pearson en: insignificante (*r* inferiores a .10); débil (*r* = .10 - .30); moderada (*r* = .30 - .50); fuerte (*r* = .50 - .70); y muy fuerte (*r* = .70 – 1).

Resultados

Primer estudio. Validación convergente en una muestra de Educación Secundaria

El test DCSE-J tiene un índice de concordancia que permite detectar las respuestas incongruentes que pueden ser producto de que la persona ha contestado al azar, o de que la persona no comprendía suficientemente los enunciados. Todas aquellas personas que contestaron de forma incongruente fueron eliminadas de los análisis. Se excluyeron del primer estudio 9 participantes que habían dado respuestas discordantes quedando la muestra del estudio en 186 participantes (106 chicos y 80 chicas).

Como puede observarse en la tabla 1, el análisis de correlaciones mostró una mayor convergencia del DCSE-J con el test STEM-Y que con el TMMS-24. El test STEM-Y correlacionó positivamente con los dos factores del test DCSE-J (Regulación y Comprensión). Prácticamente todas las escalas, a excepción de la escala de Autoestima y de Comprensión del otro, también correlacionaron positivamente.

Tabla 1. *Correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en el DCSE-J, STEM-24 y TMMS-24*

		TMMS-24		
DCSE-J	**STEM-Y**	***Atención emocional***	***Claridad emocional***	***Reparación Emocional***
F. Regulación	.378**	.099	.100	.176
F. Comprensión	.324**	.120	.071	.015
Autoestima	.129	.105	.106	.215*
Asertividad	.211*	.093	.002	-.005
Comprensión de uno mismo	.315**	.140	.000	.035
Autorregulación	.306**	.160	.211*	.298**
Comprensión del otro	.128	.016	.132	.066
Regulación del otro	.300**	.009	-.005	.118
STEM-Y		.106	.084	.047

Nota. *p<.05, **p<.01. Las correlaciones indican relaciones de intensidad insignificante (r inferiores a .10); débil (r = .10 - .30); moderada (r = .30 - .50); fuerte (r = .50 - .70); y muy fuerte (r = .70 – 1) (Cohen, 1988).

Los dos factores del DCSE-J no correlacionaron con el TMMS-24. Solo se observaron correlaciones positivas de la escala de Reparación emocional del TMMS-24 con las escalas de Autorregulación y de Autoestima del DCSE-J. La Claridad emocional del TMMS-24 correlacionó muy débilmente con la Autorregulación. No se observaron correlaciones entre el test TMMS-24 y el STEM-Y.

Se observaron algunas diferencias en las puntuaciones de chicos y chicas. Las chicas tenían puntuaciones más elevadas en el factor de Comprensión Emocional del test DCSE-J (M = 96.2 *vs.* 89.5; $F(1, 185) = 6.7$; $R2 = .03$; $p = .010$), pero no en las diferentes escalas del test. Sin embargo, estas tenían puntuaciones más bajas en las escalas de claridad (M = 21.9 *vs.* 25.4; $F(1, 112) = 7.9$; $R2 = .07$; $p = .006$) y reparación emocional (M = 22.6 *vs.* 25.3; $F(1, 112) = 4.6$; $R2 = .04$; $p = .035$) del TMMS-24. No se observaron diferencias en las puntuaciones de chicos y chicas en el STEM-Y. No obstante, las $R2$ señalan que la variable sexo tuvo un efecto pequeño en todas las puntuaciones analizadas.

Segundo estudio. Validación convergente en una muestra universitaria

Se encontraron discordancias en las respuestas a las preguntas de control del DCSE-J de 16 participantes por lo que estos fueron excluidos del estudio, quedando la muestra del estudio en 391 participantes (47 chicos, 340 chicas y 4 personas no binarias).

Como puede observarse en la tabla 2, el análisis de correlaciones mostró convergencias del DCSE-J con los otros tres test. La escala de asertividad de Rathus, correlacionó positivamente con la escala de Autoestima. También correlacionó positivamente con el Factor Regulación y la escala de Regulación del otro de forma muy débil. Las correlaciones más relevantes se observan en el test AF5, especialmente en la escala de Autoestima como era de esperar. También se observaron correlaciones positivas con el factor de Regulación, las escalas de Asertividad, Autorregulación y Regulación del otro. Por lo que refiere al TMMS-24, destacan la correlación de la escala de Reparación emocional con el factor de Regulación, las escalas de Autoestima, Autorregulación, Asertividad y Regulación del otro. La escala de Claridad emocional del TMMS-24 correlacionó de forma débil con la escala de Autoestima del DCSE-J. Destacar también que esta escala correlacionó con diversas escalas de Autoestima del AF5, especialmente la emocional. En el test de Rathus se halló una relación positiva entre con la escala de Autoestima del DCSE-J. Esta relación con la autoestima también se observó

en las escalas Emocional y Familiar del AF5. No obstante, no se observó una correlación positiva de la escala de Asertividad del DCSE-J con los puntajes del test de Rathus.

Tabla 2. *Correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en el DCSE-J, Rathus, TMMS-24 y AF5*

		TMMS-24			**AF5**				
DCSE-J	**RATHUS**	***Atención emocional***	***Claridad emocional***	***Reparación Emocional***	***Académica laboral***	***Social***	***Emocional***	***Familiar***	***Física***
Factor Regulación	.127*	.102*	.190**	.372**	.283**	.286**	.391**	-.010	.133
Factor Comprensión	-.071	.14	-.039	-.043	.083	-.080	-.133	-.135	-.140
Autoestima	.286**	.064	.220**	.376**	.305**	.598**	.437**	.134	.342**
Asertividad	.093	.027	.124*	.259**	.247**	.249**	.326**	.045	.188*
Comprensión de uno mismo	-.073	.050	.047	-.055	.062	.007	-.009	-.045	-.055
Autorregulación	.082	.071	.157**	.341**	.228**	.150	.272**	-.047	.055
Comprensión del otro	-.064	.038	-.030	-.038	.045	-.083	-.170*	-.176*	-.109
Regulación del otro	.134**	.119*	.092	.203**	.076	.134	.240**	.021	.003
AF5									
Académica Laboral	-.148	.242**	.343**	.273**					
Social	-.126	.195*	.378**	.183*					
Emocional	-.514**	-.049	.509**	.213*					
Familiar	-.246**	.050	.277**	.139					
Física	-.020	.115	.227**	.344**					
RATHUS		.018	.068	.190**					

Nota. *p<.05, **p<.01. Las correlaciones indican relaciones de intensidad insignificante (r inferiores a .10); débil (r = .10 - .30); moderada (r = .30 - .50); fuerte (r = .50 - .70); y muy fuerte (r = .70 – 1) (Cohen, 1988).

El análisis de correlaciones mostró convergencia del DCSE-J con el AF5. El test de autoconcepto AF5, correlacionó positivamente con el Factor Regulación del DCSE-J en tres de sus escalas: Académica, Social y Emocional, así como con las escalas de Autoestima, Asertividad y Auto-Regulación. En cambio, la escala Física del AF5 únicamente correlacionó con Autoestima y Asertividad del DCSE-J y la escala Familiar correlaciona solamente con la escala del DCSE-J Comprensión del otro.

En la tabla 2 se observan las correlaciones entre los test Rathus, AF5 y TMMS-24. La escala de asertividad de Rathus correlaciona con las escalas del AF5 Familiar y Física. Tam-

bién con la escala Reparación emocional del TMMS-24. En cuanto al TMMS-24 la escala de Claridad Emocional correlaciona con la totalidad de las escalas del AF5, la escala de Reparación emocional correlaciona con 4 de las del AF5: mayormente con Académica y Física y en menor medida con Social y Emocional. La escala de Atención Emocional relaciona únicamente con dos de las escalas del AF5: Académica y Social.

Se observaron algunas diferencias en las puntuaciones de chicos y chicas. Las chicas tenían puntuaciones más elevadas en el factor de Comprensión Emocional del test DCSE-J (M = 104.7 vs. 99.7; $F(1,386) = 8,71$; $R2 = .04$; $p = .003$), así como en la escala Comprensión de uno mismo (M = 103.53 vs. 98.6; $F(1,386) = 6.25$; $R2 = .03$; $p = .013$). Sin embargo, la $R2$ obtenidas, señalan que el efecto del sexo en los resultados del DCSE-J es muy pequeño.

En los otros tests los chicos alcanzaron puntuaciones superiores en algunas escalas. Concretamente, los chicos alcanzaron puntuaciones superiores a las chicas en claridad emocional en el TMMS-24 (M = 27.3 vs. 25.0; $F(1, 383) = 7.8$; $R2 = .06$; $p = .005$); en la escala de asertividad de Rathus (M = 83.8 vs. 79.1; $F(1, 383) = 4.0$; $R2 = .02$; $p = .047$); y en las escalas del AF5 de Autoestima social (M = 48.2 vs. 41.2; $F(1, 383) = 9.3$; $R2 = .18$; $p =.003$), emocional (M = 34.4 vs. 25.3; $F(1, 383) = 10.7$; $R2 = .15$; $p = .001$) y física (M = 40.5 vs. 34.9; $F(1, 383) = 5.4$; $R2 = .08$; $p = .022$). En la escala de Autoestima social y emocional, el tamaño del efecto del sexo fue muy superior a la observada en las otras escalas analizadas.

Se observaron algunas correlaciones positivas muy débiles de las puntuaciones con la edad. Las escalas Asertividad ($r = .217$; $p < .001$), Autorregulación ($r = .176$; $p = .001$) y el Factor Regulación ($r = .227$; $p < .001$) del DCSE-J correlacionan débilmente y las escalas Autoestima (r = .109; $p = .035$) y Regulación del otro ($r = .122$; $p = .018$) de forma muy débil. Por lo que respecta al TMMS-24, solamente la escala de Claridad emocional ($r = .159$; $p = .002$) correlaciona significativamente con la edad. En el AF5, de las 5 escalas solamente la escala Familiar ($r = .176$; $p = .045$) correlaciona con la edad. En cuanto al Rathus no se observan correlaciones significativas con la edad.

Tercer estudio. Diferencias en las competencias socioemocionales entre estudiantes de educación secundaria y estudiantes universitarios

Se realizó un análisis lineal general para analizar la relación del nivel de estudios con los factores y escalas del DCSE-J. En este análisis se incluyó la variable sexo porque previamente ya se habían observado diferencias entre sexos.

El análisis de la variancia mostró una relación altamente significativa del nivel educativo tanto con los factores como en las escalas del test. En la tabla 3, se observa un aumento de las puntuaciones a medida que incrementan en los diferentes niveles educativos, a excepción de las escalas y el factor de Comprensión, en la que se produce un descenso en el nivel de la postobligatoria. Los contrastes Bonferroni, indicaron que este descenso de las puntuaciones del alumnado de educación postobligatoria respecto al de educación obligatoria en los parámetros del factor de Comprensión y la escala de Comprensión de uno mismo eran significativas (p = .011y p = .001). También era significativo el incremento en las puntuaciones de la escala de Regulación del otro entre estas dos etapas (p = .025). Las puntuaciones del alumnado universitario fueron significativamente mayores que las de los estudiantes de educación postobligatoria tanto en los factores de Comprensión y Regulación (p < .001, ambos), como en las escalas de Autoestima (p = .001), Asertividad (p = .001), Comprensión de uno mismo (p < .001) y Autorregulación (p = .002), Comprensión del otro (p < .001); y de forma cercana a la significación estadística en la Regulación del otro (p = .06). Las puntuaciones del alumnado universitario fueron mayores que las de los estudiantes de educación secundaria obligatoria en todos los parámetros analizados, con significaciones de p < .001 en todos ellos, a excepción de la Comprensión de uno mismo en que fue de p = .017.

Cuando se analizaron las diferencias entre sexos, si bien las chicas tenían puntuaciones superiores en todos los parámetros, solo alcanzó la significación estadística la diferencia observada en las puntuaciones en el factor de Comprensión (F(572,1) = 10.9, p = .001).

Tabla 3. *Diferencias en las puntuaciones del DCSE-J en función del nivel educativo y el sexo*

	Niveles educativos					**Sexo**			
	Secundaria obligatoria	**Secundaria Post-obligatoria**	**Universidad**			**Chicos**	**Chicas**		
	M (SD)	*M (SD)*	*M (SD)*	*F*	*p*	*M (SD)*	*M (SD)*	*F*	*p*
F regulación	90.8(15.9)	94.3(14.8)	104.8(12.0)	40.3	.000	94.7(16.1)	102.6(13.5)	2.3	0.127
F comprensión	94.4(16.6)	86.5(20.2)	104.2(11.1)	24.7	.000	92.6(18.9)	103.1(11.7)	10.9	0.001
Autoestima	95.4(15.0)	96.4(14.4)	102.5(14.4)	13.8	.000	98.5(15.0)	100.9(14.8)	2.7	0.104
Asertividad	93.6(16.5)	94.0(16.9)	103.7(12.6)	19.9	.000	95.4(17.0)	102.2(13.4)	2.4	0.123
Comprensión de uno mismo	96.4(16.2)	87.9(19.4)	103.0(12.7)	15.4	.000	94.5(18.0)	102.2(13.1)	2.0	0.161
Autorregulación	92.4(14.9)	97.2(14.8)	103.7(13.8)	25.0	.000	97.6(14.8)	101.4(14.9)	0.4	0.550
Comprensión del otro	94.7(17.0)	90.1(17.8)	103.4(12.5)	18.4	.000	95.5(17.1)	101.8(13.7)	1.0	0.308
Regulación del otro	91.2(18.1)	96.5(13.3)	104.1(11.9)	29.2	.000	95.1(16.1)	102.1(13.8)	3.2	0.075

El análisis solo señaló una interacción significativa del nivel educativo y el sexo en las puntuaciones de Autoestima ($F(573,2) = 3.5$, $p = .032$). El análisis de esta interacción mostró que solo se producían diferencias significativas entre sexos en el alumnado de educación secundaria obligatoria. Los chicos mostraban un mayor nivel de autoestima en esta época (chicos: $M = 99.4$, $SD = 12.7$; chicas: $M = 89.9$; $SD = 16.3$ $R2 = .10$; $p = .037$), siendo imputable a este efecto un 10% de la variancia.

También se analizaron las diferencias entre el estudiantado universitario de los diferentes grados: Magisterio en Educación Infantil (128), Magisterio en Educación Primaria (108), Educación Social (103) y Pedagogía (52). El análisis encontró que había una relación significativa entre el tipo de estudios de grado y el factor Regulación (F (391,3) = 8.7, $p < .001$), así como en las escalas de Autorregulación (F (391,3) = 6, $p < .001$), Regulación del otro (F (391,3) = 3.1, $p = .03$), Autoestima (F (391,3) = 3.4, $p = .017$) y Asertividad (F (391,3) = 7.3, $p < .001$).

Los contrastes postdoc con ajuste Bonferroni mostraron que estudiantes de educación social obtuvieron mejores puntuaciones que estudiantes de educación infantil y educación primaria en el factor de Regulación (ES = 109.6(9.9); EI = 102.9(12.7); $p = .002$; EP = 102.2(12.1); $p < .001$, la escala de Autorregulación (ES = 108.4(12.2); EI = 102(14); $p = .002$; EP = 101.4(14); $p < .001$,) y de Asertividad (ES = 108.2(10.5); EI = 102.5(12.6); $p = .003$; EP

= 100.6(13.5); $p < .001$). Asimismo, también obtuvieron puntuaciones superiores en Autoestima que estudiantes de educación infantil (ES = 105.1(13.2); EI = 99.8(14.9); $p = .033$).

Se observaron algunas diferencias en las puntuaciones por edad como se observa en la tabla 4. La edad correlacionó positivamente de forma moderada con las escalas de Asertividad ($r = .347$, $p < .001$), Autorregulación ($r = .342$; $p < .001$), Regulación del otro ($r = .363$; $p < .001$) y el Factor Regulación ($r = .439$; $p < .001$) del DCSE-J. La escala de Autoestima ($r = .231$; $p < .001$) y el Factor Comprensión ($r = .239$; $p < .001$) correlaciona débilmente y las escalas Comprensión de uno mismo ($r = .166$; $p < .001$) y Comprensión del otro ($r = .185$; $p < .001$) correlacionan de forma menospreciable.

También se observaron algunas diferencias en las puntuaciones por sexo. Las escalas Autorregulación y el Factor Regulación del DCSE-J correlacionan moderadamente tanto en chicos como en chicas. Las puntaciones de las chicas también correlacionan moderadamente en la escala de Regulación del otro. En los chicos también observamos como las puntuaciones correlacionan débilmente en las escalas de Autoestima, Asertividad y Regulación del otro. En cambio, en las chicas existen correlaciones menospreciables en las escalas Autoestima, Comprensión de uno mismo, Comprensión del otro y el Factor Comprensión.

Tabla 4. *Correlaciones entre la edad y las puntuaciones obtenidas en el DCSE-J en función del sexo*

DCSE-J	Global	Chicos	Chicas
F. Regulación	.439***	.365**	.409**
F. Comprensión	.239***	.148	.154**
Autoestima	.231***	.282**	.195**
Asertividad	.347***	.297**	.309**
Comprensión de uno mismo	.166***	.074	.110*
Autorregulación	.342***	.303**	.336**
Comprensión del otro	.185***	.143	.128*
Regulación del otro	.363***	.298**	.328**

Nota. *p<.05, **p<.01, ***p<.001.

Discusión

Entre las dificultades en la medición de las competencias socioemocionales destacan la ausencia de información situacional. Para los participantes resulta difícil hacer valoraciones sobre que hacen o en que magnitud lo hacen si no se da información acerca del contexto en que se debe realizar las respuestas, porque no siempre nos comportamos igual en todos los contextos. Los test situacionales aportan escenarios y contextos que reducen la ambigüedad y aportan mayor validez ecológica (Kepes, et al, 2024) y los hacen especialmente útiles para la evaluación de las habilidades emocionales (Golubovich et al. 2020). El test DCSE-J contextualiza las respuestas en tres tipos de contexto en las que todo joven se halla inmerso (familiar, educativo y de amistades). Es por ello por lo que los resultados obtenidos a través de los tres estudios nos ofrecen datos de gran interés respecto al DCSE-J.

Los resultados del Primer estudio y Segundo estudio apoyan la validez convergente del DCSE-J. Así, en el Primer estudio se muestran correlaciones que evidencian la validez convergente. Las correlaciones no son muy altas, pero esto probablemente se debe a que los objetivos de medición y la tipología de instrumentos son diferentes. El TMMS-24 persigue evaluar la inteligencia emocional percibida, y el STEM-Y la competencia para autorregularse, mientras que el DCSE-J persigue medir competencias socioemocionales. Las correlaciones más altas se dan entre el DCSE-J y el STEM-Y, obteniendo correlaciones entre los dos factores, regulación y comprensión, con el STEM-Y. Esto puede deberse la interrelación de la comprensión y autorregulación emocional en el desarrollo (Lucas-Molina et al., 2020. Sin embargo, la comprensión emocional es una escala muy difícil de evaluar. Por otro lado, la escala de asertividad no correlacionó con el test de Rathus, pero si correlacionó con la regulación del STEM-Y, la reparación emocional del TMMS-24 y con la autoestima en el AF5. La capacidad para defender las propias ideas e intereses respetando a los demás requiere de la autorregulación emocional, por lo que esperábamos una relación positiva entre asertividad-autorregulación como se había observado en algunas investigaciones (Shohani et al., 2022). Hay que destacar también que se observan algunos patrones recurrentes que indicarían la consistencia de las relaciones observadas. Así la correlación entre la escala de autoestima del DCSE-J con la reparación y claridad emocional del TMMS-24 también se observa entre el test de autoestima AF5 y las dos escalas del TMMS-24.

Entre las pruebas utilizadas en este estudio, solo el test DCSE-J y el test STEM-Y son test situacionales. Como señalan McDaniel et al. (2016), la inclusión de escenarios en los test situacionales reduciría la ambigüedad y facilitaría una respuesta más precisa. El resto de los instrumentos son autoinformes y pueden verse muy condicionados por la deseabilidad social y la tendencia a valorarse más positivamente o a ser más crítico con uno mismo. MacCann et al., (2003) señalan que los test tipo autoinforme miden constructos disposicionales y que, si bien pueden tener alguna validez predictiva, también tienen altas correlaciones con la personalidad y la inteligencia cognitiva. De hecho, algunos autores señalan que las medidas de autoinforme y las escalas de habilidad podrían medir diferentes constructos.

Otro factor importante que considerar en la interpretación de los test de autoinforme es que muchos estudios señalan que sus resultados se ven influidos por la deseabilidad social (Caputo, 2017; Perinelli y Gremigni, 2016). Los test situacionales tendrían en este sentido menos sesgos que los test de autoinforme, señalando una mayor validez predictiva que otros test (Webster et al., 2020) y se ven menos afectados por la personalidad (Libbrecht y Lievens, 2012).

De hecho, los participantes masculinos obtuvieron en el Primer estudio y Segundo estudio puntuaciones superiores en los instrumentos de autoinforme, como sucedió con la escala de claridad del TMMS-24, si bien sus resultados fueron inferiores cuando la prueba fue un test situacional, como ocurre en el factor de Comprensión emocional del DCSE-J. Este dato resulta sorprendente, puesto que diversos estudios señalan que las mujeres tendrían más habilidades en la comprensión emocional (Thompson y Voyer, 2014). También los participantes masculinos obtuvieron mejores puntuaciones en los test de autoinforme del Segundo estudio: el test de Rathus y el AF5. Como señalan Extremera et al., (2006), los hombres se perciben a sí mismos como más inteligentes, y esto podría explicar que en los test de autoinforme reporten mejores habilidades.

En último lugar, en el Tercer estudio se observa un incremento progresivo de la regulación emocional y la autoestima a lo largo de las diferentes etapas educativas. También los estudiantes de la universidad tienen mejores puntuaciones en comprensión emocional, mientras que en la etapa de la educación secundaria postobligatoria se encuentran las puntuaciones más bajas. En esta línea, se observa una correlación positiva de todas las medidas del DCSE-J

con la edad de los participantes, coincidiendo con otros estudios (Cabello et al., 2016; Oh et al, 2020). En todo caso, este dato debe interpretarse con prudencia, porque los participantes de más edad son estudiantes universitarios, y sus iguales no universitarios podrían tener peores habilidades, en cuyo caso solo podría vincularse esta mejora a la progresión académica.

Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran indicios de validez convergente del test DCSE-J. Estos indicios han sido más evidentes en el factor de regulación emocional. Como se ha señalado, se han obtenido correlaciones moderadas de los factores de regulación y comprensión con el test situacional STEM-Y (estudio 1); y del factor de regulación y la escala de autorregulación con la escala de reparación emocional del test de autoinforme TMMS-24 (estudio 1 y 2). También se han obtenido evidencias de concordancia de la escala de autoestima con el test de autoinforme de autoconcepto AF5 (estudio 2), con correlaciones moderadas y fuertes. No obstante, no se han hallado evidencias significativas de concordancia de la escala de asertividad con el test de autoinforme Rathus, aunque si se observó correlación del test de Rathus con el factor de regulación y la autoestima que era una relación esperable (estudio 2). Por otro lado, se observaron datos congruentes con hallazgos en otros estudios de la comunidad científica. Así las chicas obtuvieron puntuaciones más elevadas en el factor de comprensión emocional y se observaron correlaciones positivas de los diferentes componentes del test con la edad (estudio 3).

Estas evidencias de validez convergente sumadas a su validez criterial, su formato ágil y motivador y su carácter gratuito posicionan el test DCSE-J como un instrumento psicoeducativo de gran utilidad para conocer las competencias socioemocionales en el ámbito socioeducativo. Teniendo en cuenta su gratuidad y la relevancia de los instrumentos situaciones para abordar este tipo de mediciones, estos resultados abren nuevas oportunidades ante el trabajo de intervención psicoeducativa con adolescentes y jóvenes.

No obstante, los estudios que aquí se presentan tienen algunas limitaciones que deben abordarse en futuros estudios. En primer lugar, cabe señalar el posible impacto de la deseabilidad social a través de las distintas edades y contextos. Además, los test utilizados en los estudios 1 y 2 son distintos. En el Tercer estudio la distribución del género era desigual, había un escaso número de estudiantes universitarios chicos. Además, la muestra del Tercer estudio

estaba conformada por una proporción mayor de jóvenes universitarios y estos podrían tener puntuaciones en el DCSE-J superiores a sus iguales no universitarios.

Se requieren estudios adicionales para corroborar los resultados encontrados en las diferentes pruebas de validez realizadas hasta ahora en otras muestras. Por ello, son necesarias futuras investigaciones con muestras más amplias para corroborar los presentes resultados. De igual modo, podría ser útil extender el uso del instrumento DCSE-J a contextos laborales u otros contextos que permitan comparar los resultados con otras herramientas de medición y participantes. Por último, sería recomendable en futuras investigaciones con el DCSE-J incluir distintos métodos de triangulación como puede ser la retroalimentación externa de docentes, pares o familiares para mejorar la precisión de la evaluación.

Financiación y agradecimientos

Este estudio ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y cofinanciado por FEDER (EDU2016-77284-R). Queremos agradecer al Departament de Educació de la Generalitat de Catalunya, a los Centros Educativos de Educación Secundaria, a la Universidad Autónoma de Barcelona y, especialmente, al alumnado su participación en el estudio.

Referencias

Abad, F. J., Olea, J.; Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.

Altaras Dimitrijević, A., Jolić Marjanović, Z., y Dimitrijević, A. (2020). A further step towards unpacking the variance in trait and ability emotional intelligence: The specific contribution of attachment quality. *Current Psychology*, *39*(4), 1340-1353.

Arsandaux, J., Boujut, E., Salamon, R., Tzourio, C., y Galéra, C. (2023). Self-esteem in male and female college students: Does childhood/adolescence background matter more than young-adulthood conditions? *Personality and Individual Differences*, *206*, 112117. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112117

Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, *52*(9), 1486–1492. https://doi.org/10.1037/dev0000191

Caputo, A. (2017). Social desirability bias in self-reported well-being measures: Evidence from an online survey. *Universitas Psychologica*, *16*(2), 245-255. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.sdsw

Carrasco, J., Clemente, M., y Llavona, L. (1984). La evaluación de la aserción a través de los intervalos de Rathus y de Gambrill y Richey. *Revista Española de Terapia del Comportamiento, 2*, 121-134.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Dorris, L., Young, D., Barlow, J., Byrne, K., y Hoyle, R. (2022). Cognitive empathy across the lifespan. *Developmental Medicine & Child Neurology,64*(12), 1524-1531. https://doi.org/10.1111/dmcn.15263

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, *18*, 42–48. http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=3274

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones. Adaptación española de la escala Salovey et al. (1995). Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). En A. Oliva et al. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven, (pp. 144-159).* Junta de Andalucía. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4926

Garcia Madruga, J.A. y Deval, J. (2019). *Psicología del Desarrollo*. UNED

García, F., y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma-5. Test de Autoconcepto.* Madrid: TEA. https://web.teaediciones.com/ejemplos/af-5_manual_2014_extracto.pdf

Golubovich, J., Lake, C. J., Anguiano-Carrasco, C., y Seybert, J. (2020). Measuring achievement striving via a situational judgment test: the value of additional context. *Journal of Work and Organizational Psychology, 36(*2), 157-167. https://doi.org/10.5093/jwop2020a15

Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., y Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, *52*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987

Karimi, L., Leggat, S. G., Bartram, T., Afshari, L., Sarkeshik, S., y Verulava, T. (2021). Emotional intelligence: predictor of employees' wellbeing, quality of patient care, and psychological empowerment. *BMC psychology*, *9*(1), 1-7. https://doi.org/10.1186/s40359-021-00593-8

Kepes, S., Keener, S. K., Lievens, F., y McDaniel, M. A. (2024). An Integrative, Systematic Review of the Situational Judgment Test Literature. *Journal of Management*, https://doi.org/10.1177/01492063241288545

Libbrecht, N., y Lievens, F. (2012). Validity evidence for the situational judgment test paradigm in emotional intelligence measurement. *International Journal of Psychology*, *47*(6), 438-447. https://doi.org/10.1080/00207594.2012.682063

Lucas-Molina, B., Quintanilla, L., Sarmento-Henrique, R., Martín Babarro, J., y Giménez-Dasí, M. (2020). The relationship between emotion regulation and emotion knowledge in preschoolers: A longitudinal study. *International journal of environmental research and public health*, *17*(16), 5726. https://doi.org/10.3390/ijerph17165726

MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2003). Psychological assessment of emotional intelligence: A review of self-report and performance-based testing. *The International Journal of Organizational Analysis*, *11*(3), 247-274. https://doi.org/10.1108/eb028975

Martinez, A., Caetano, S., Ribeiro, M., Restrepo-Henao, A., Okuda, P., Fidalgo, T., Surkan, P., Silva, L., y Martins, S. (2024). Internalizing problems can differ in boys and girls since early childhood: Findings from the Child Behavioral Checklist 1.5-5 (CBCL 1.5-5). *Revista brasileira de psiquiatria*. https://doi.org/10.47626/1516-4446-2024-3616

McDaniel, M.A., List, S.K. y Kepes, S. (2016). The "Hot Mess" of Situational Judgment Test Construct Validity and Other Issues. *Industrial and Organizational Psychology*, *9*, 47-51 https://doi.org/10.1017/iop.2015.115

Ogurlu, U. (2021). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, *171*, 110503. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110503

Oh, J., Chopik, W. J., Konrath, S., y Grimm, K. J. (2020). Longitudinal changes in empathy across the life span in six samples of human development. *Social Psychological and Personality Science*, *11*(2), 244-253. https://doi.org/10.1177/1948550619849

Ortega, F. Z., San Román-Mata, S., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., y Puertas-Molero, P. (2018). Autoconcepto y tendencia religiosa en universitarios: propiedades psicométricas del AF-5. *Universitas Psychologica*, *17*(5), 1-12. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.atru

Papalia, D.E. (2019) *Psicología del desarrollo* (12th ed). McGraw-Hill.

Pérez-González, J.C., Petrides, K.V., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.) *Manual de inteligencia emocional (pp.81-98)*. Pirámide.

Perinelli, E., y Gremigni, P. (2016). Use of social desirability scales in clinical psychology: A systematic review. *Journal of clinical psychology*, *72*(6), 534-551. https://doi.org/10.1002/jclp.22284

Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., y Pino-Juste, M. (2021). Socio-Emotional Skills as Predictors of Performance of Students: Differences by Gender. *Sustainability*, 13, 4807. https://doi.org/10.3390/SU13094807

Roberts, R.D., MacCann, C., Matthews, G., y Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Toward a consensus of models and measures. *Social and Personality Psychology Compass*, *4*(10), 821-840. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00277.x

Rodríguez-Pérez, S., Sala-Roca, J., Doval, E., y Urrea-Monclús, A. (2021). Diseño y validación del Test Situacional Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J). *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa,* 27(2). https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.22431

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

Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On, J.D.A. Parker y D. Goleman (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp.68-91). Jossey-Bass.

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 Zárate 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. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, y health* (125–154). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10182-006

Sanchis-Sanchis, A., Grau, M., Moliner, A., y Morales-Murillo, C. (2020). Effects of Age and Gender in Emotion Regulation of Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946.

Secanilla, E. y Rodríguez, M. (2016). *Guia per al desenvolupament de competències socioemocionals per a joves: estratègies per a les famílies*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/record/147585

Shohani, F., Mihandoost, Z., y Mami, S. (2022). The effect of assertiveness and stress management training on self-regulation and resilience building among adolescent female students. *Journal of Basic Research in Medical Sciences*, *9*(2), 43-51. Disponible en: https://jbrms.medilam.ac.ir/article-1-637-en.pdf

Smith, S., Dutcher, K., Askar, M., Talwar, V., y Bosacki, S. (2019). Emotional competencies in emerging adolescence: relations between teacher ratings and student self-reports. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24, 19-28. https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1455059.

Soldevila, A. (2016). *Guia per al desenvolupament de competències socioemocionals per a joves: estratègies d'intervenció per a professionals. Universitat Autònoma de Barcelona*. https://ddd.uab.cat/record/147654

Sorrel, M. A., Olea, J., Abad, F. J., de la Torre, J., Aguado, D., y Lievens, F. (2016). Validity and Reliability of Situational Judgement Test Scores A New Approach Based on Cognitive Diagnosis Mo-

dels. *Organizational Research Methods*, *19*(3), 506-532. https://doi.org/10.1177/1094428116630065

Tella, M., Miti, F., Ardito, R., y Adenzato, M. (2020). Social cognition and sex: Are men and women really different?. *Personality and Individual Differences*, 162, 110045. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110045

Thompson, A. E., y Voyer, D. (2014). Sex differences in the ability to recognise non-verbal displays of emotion: A meta-analysis. *Cognition and Emotion*, *28*(7), 1164-1195. https://doi.org/10.1080/02699931.2013.875889

Urrea-Monclús, A., Rodríguez-Pérez, S., Sala-Roca, J., y Zárate-Alva, N. E. (2021). Instrumentos psicoeducativos para la intervención en pedagogía social: validación criterial del test situacional desarrollo de competencias socioemocionales de jóvenes (DCSE-J). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 37, 55-68.* https://doi.org/10.7179/psri_2021.37.03

Vega, A., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R., y Fernandez-Berrocal, P. (2021). Emotional intelligence and aggressive behaviors in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, *23*(4); 1173 - 1183. https://doi.org/10.1177/1524838021991296

Walker, S. A., Double, K. S., Kunst, H., Zhang, M., y MacCann, C. (2022). Emotional intelligence and attachment in adulthood: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, *184*, 111174. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111174

Webster, E. S., Paton, L. W., ES Crampton, P., & Tiffin, P. A. (2020). Situational judgement test validity for selection: a systematic review and meta-analysis. *Medical Education*, *54*(10), 888-902. https://doi.org/10.1111/medu.14201

Zárate-Alva, N., y Sala-Roca, J. (2019). Socio-emotional skills of girls and young mothers in foster care. *Children and Youth Services Review*, 100, 50–56. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.036

Recibido: 07-02-2024
Aceptado: 10-01-2025