

# **INSTRUMENTOS PSICOEDUCATIVOS PARA LA INTERVENCIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL: VALIDACIÓN CRITERIAL DEL TEST SITUACIONAL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE JÓVENES (DCSE-J)<sup>1</sup>**

## **PSYCHOEDUCATIONAL INSTRUMENTS FOR SOCIO-PEDAGOGICAL INTERVENTION: VALIDATION OF CRITERIA EMPLOYED IN THE SITUATIONAL TEST FOR SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT AMONG YOUNG PEOPLE (DCSE-J)**

## **INSTRUMENTOS PSICOEDUCACIONAIS DE INTERVENÇÃO NA PEDAGOGIA SOCIAL: VALIDAÇÃO DE CRITERIO DO TESTE SITUACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE JOVENS (DCSE-J)**

Aida URREA-MONCLÚS\*, Sara RODRÍGUEZ-PÉREZ\*, Josefina SALA-ROCA\*  
& Nair Elizabeth ZÁRATE-ALVA\*

\*Universidad Autónoma de Barcelona

Fecha de recepción: 26.XI.2020

Fecha de revisión: 15.XII.2020

Fecha de aceptación date: 2.XII.2020

### **PALABRAS CLAVE:**

test situacional;  
competencias  
socioemocionales;  
jóvenes;  
validez criterial;  
instrumento  
psicoeducativo;  
pedagogía social

**RESUMEN:** Las competencias socioemocionales son fundamentales para el desarrollo psicológico, social y académico de los jóvenes, y son claves para aquellos jóvenes que se encuentran en contextos de alta vulnerabilidad. Por ello, es importante que las intervenciones socioeducativas que se realizan desde la Pedagogía Social con estos jóvenes las tengan en consideración, sin embargo, no existen instrumentos diagnósticos copy-left en esta área. En este estudio se presenta la validación criterial del test situacional Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J), un instrumento copy-left para chicos y chicas de 12 a 18 años adaptado para que pueda ser respondido independientemente de que estos vivan con sus familias o en centros de protección. Se solicitó a 409 alumnos de educación secundaria que contestaran al test e identificaran a los compañeros que realizaban conductas indicadoras de competencia. Los resultados corroboraron que los alumnos que fueron más

<sup>1</sup> Proyecto subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad y co-financiado por FEDER (EDU2016-77284-R).

CONTACTO CON LOS AUTORES

AIDA URREA-MONCLÚS. E-mail: [Aida.urrea@uab.cat](mailto:Aida.urrea@uab.cat)

|   |  |
|---|--|
|   | <p>nominados por los compañeros también puntuaron más en el test. Asimismo, se observó que las chicas fueron más nominadas y obtuvieron puntuaciones más altas en el test. Los resultados también señalaron la naturaleza multidimensional de los ítems del test y la interrelación multinivel de las competencias de forma que el dominio de las competencias más complejas requiere del dominio de otras más básicas. Los resultados demuestran la validez criterial del Test y apuntan que el Test DCSE-J es un instrumento de evaluación psicoeducativo válido para medir las competencias socioemocionales de los jóvenes que, a su vez, permite una intervención pedagógica específica para trabajar las competencias socioemocionales concretas del grupo.</p>  |
| <p><b>KEY WORDS:</b><br/>situational test;<br/>socio-emotional competences;<br/>young people;<br/>criterion validity;<br/>psychoeducational instrument;<br/>social pedagogy</p>     | <p><b>ABSTRACT:</b> Socio-emotional competences are fundamentally important for the psychological, social and academic development of young people, and especially those in highly vulnerable contexts. It is essential that Social Pedagogy socio-educational interventions with these young people take these competences into consideration. However, there are no copyleft diagnostic instruments in this area. In this study, we present a validation of the criteria employed in the situational test for Socio-emotional Competence Development among Young People (DCSE-J), a copyleft instrument designed for 12- to 18-year-old boys and girls and adapted for use with both young people who live with their families and in care centres. A total of 409 secondary school students were asked to take the test and identify peers whose behaviour showed signs of these competences. The results showed that those students nominated most often by their peers also scored highest in the test. It was also observed that girls were nominated more often and had higher test scores. In addition, the results showed the multidimensional nature of the test items and the multilevel interrelationship of the competences, meaning that the mastery of more complex competences requires the mastery of more basic ones. The results demonstrated the criterion validity of the test and that the DCSE-J test is a valid psycho-educational evaluation instrument for measuring socio-emotional competences among young people. This, in turn, allows for specific pedagogical intervention that addresses the specific socio-emotional competences of the group.</p>   |
| <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b><br/>teste situacional;<br/>habilidades socioemocionais;<br/>jovens;<br/>validação de critério;<br/>instrumento psicoeducacional;<br/>pedagogia social</p> | <p><b>RESUMO:</b> As competências socioemocionais são fundamentais para o desenvolvimento psicológico, social e acadêmico dos jovens e são particularmente importantes para os jovens que se encontram em contextos de alta vulnerabilidade. Por esse motivo, é importante que as intervenções socioeducativas realizadas pela Pedagogia Social com esses jovens, tenham em consideração estas intervenções, no entanto, não existem instrumentos diagnósticos copy-left nesta área. Neste estudo apresenta-se a validação do critério do teste de situação Desenvolvimento de Competências Socioemocionais de Jovens (DCSE-J), um instrumento copy-left para crianças de ambos os sexos entre 12 e 18 anos adaptado para que possa ser respondido independentemente de viverem com suas famílias ou em casas de acolhimento residencial. Foi solicitado que 409 alunos do ensino secundário que respondessem à prova e identificassem os colegas que realizaram comportamentos indicativos de competência. Os resultados corroboraram que os alunos mais indicados pelos pares também pontuaram mais no teste. Da mesma forma, observou-se que as meninas foram mais enunciadas e obtiveram pontuações mais elevadas no teste. Os resultados também indicaram a natureza multidimensional dos itens do teste e a inter-relação multinível de competências, de modo que o domínio das competências mais complexas requerem do domínio de outras mais básicas. Os resultados demonstram a validade de critério do teste e apontam que o Teste DCSE-J é um instrumento de avaliação psicoeducacional válido para medir as competências socioemocionais de jovens, o que, por sua vez, permite uma intervenção pedagógica específica para trabalhar as competências socioemocionais específicas do grupo.</p> |

## 1. Introducción

Las competencias socioemocionales facilitan los procesos de resiliencia (Schneider *et al.*, 2013). Esta relación es especialmente relevante para los programas de acompañamiento a niños, niñas y adolescentes que han experimentado situaciones de maltrato, negligencia o abandono, como es el caso de los programas de intervención socioeducativa que se desarrollan en los centros de protección. En esta línea, Sala *et al.* (2009) hallaron que dichas competencias predecían el éxito en la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados, si bien estos jóvenes altamente vulnerables

tendrían unas menores habilidades que sus iguales no tutelados (Oriol *et al.* 2014, Zarate *et al.* 2019), posiblemente como resultado de la falta de modelos parentales adecuados y las experiencias de vinculación no segura (Dozier & Rutter, 2008). Por ello, son necesarios programas socioeducativos e instrumentos de evaluación psicoeducativa que permitan a los profesionales de la Pedagogía Social diseñar intervenciones individualizadas dirigidas a desarrollar las competencias socioemocionales con jóvenes desfavorecidos. Sin embargo, se encuentran pocos instrumentos gratuitos para evaluar dichas competencias que hayan sido validados. En el estudio abordamos la validación

riterial de un instrumento copy-left que permite realizar una evaluación de las competencias socioemocionales en adolescentes de 12 a 18 años, que puede ser utilizado en programas socioeducativos, tanto con adolescentes tutelados o de entornos desfavorecidos como de contextos normalizados.

Se han desarrollado diferentes instrumentos para medir las habilidades emocionales, muchos de ellos muy costosos y no exentos de críticas (Pérez-González, *et al.*, 2007). Los instrumentos de autoinforme con escalas Likert, utilizados en los modelos de rasgo, son criticados por la amplitud de habilidades que incluyen la dificultad para separarlos de las medidas de personalidad, los sesgos y los problemas de validez de las medidas (Roberts *et al.*, 2010). Por otro lado, las pruebas de rendimiento máximo, utilizadas en los modelos de habilidad, pueden ser menos susceptibles a sesgos como el de deseabilidad social (Mayer *et al.* 2011), pero no tienen claramente definido el contexto (Golubovich *et al.* 2020).

Las habilidades emocionales se desarrollan en contextos sociales y son mayormente utilizadas en estos mismos contextos. Es por ello que diversos autores han señalado la necesidad de no obviar la interrelación de las habilidades emocionales y sociales (Monnier, 2015; Saarni, 2008). En esta línea, Saarni (1997) definió la competencia emocional como la eficacia de elicitar emocionalmente la transacción social, y señaló que no solo se aprendían en los diferentes contextos de desarrollo (Saarni, 2000), sino que su nivel de dominio o ejecución podía variar en distintos contextos (Saarni, 2008). Es por ello que los test situacionales son instrumentos prometedores para medir las competencias socioemocionales.

Los test situacionales surgieron en el ámbito de selección de personal como alternativa a los instrumentos tradicionales de autoinforme por su mayor validez predictiva. Son simulaciones de "baja-fidelidad" -porque se realizan de forma escrita- que confrontan los participantes a situaciones relevantes contextualizadas y se requiere de ellos que elijan una respuesta de entre las respuestas posibles predefinidas. Son un tipo de pruebas atractivas, versátiles y validas por lo que han ganado mucho interés en los últimos años y se han extendido a otros ámbitos (Herde *et al.*, 2019; Lievens & Motowidlo, 2016).

Aunque los test situacionales, como otros test, también pueden ser entrenables y falseables (Lievens, *et al.*, 2008) y sus características multidimensionales conllevan problemas en la aplicación de las técnicas de análisis factorial (Sorrel *et al.*, 2016), tienen diversas ventajas frente a los test tradicionales. Las principales ventajas son:

presentan una mayor validez de criterio e incremental que los test de personalidad o los test cognitivos; tienen menos sesgos con las minorías (Lievens, *et al.*, 2008); y tienen mayor validez concurrente y predictiva (McDaniel *et al.*, 2001, McDaniel *et al.*, 2007; Webster *et al.*, 2020). Además, son instrumentos muy atractivos para quien debe responderlos, lo que facilita su administración (Lievens, *et al.*, 2008).

Parte de estas ventajas serían resultado de la inclusión de los escenarios situacionales que ayudan a reducir la ambigüedad que pueden tener las opciones de respuesta descontextualizadas que se produce en otros tipos de test (McDaniel *et al.*, 2016) aportando mayor validez ecológica. Lievens y Motowidlo (2016) sostienen que la capacidad predictiva de los test situacionales se sustentaría en el conocimiento procedimental de cómo comportarse efectivamente en diferentes situaciones. Este conocimiento sería resultante de la interrelación de los procesos de socialización y las características personales. Además, a diferencia de los test de autoinforme, la respuesta en el test se contextualiza en un contexto específico lo que proporciona una mayor validez ecológica por lo que son muy pertinentes en la evaluación de la inteligencia emocional (Golubovich *et al.* 2020; Lievens & Chan, 2017).

El test situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J) (Sala *et al.* 2020) es un instrumento psicoeducativo que permite valorar el nivel de desarrollo de dichas competencias en adolescentes y jóvenes de 12 a 18 años. Este test se ha desarrollado para aportar un instrumento gratuito válido que pueda ser utilizado en los programas educativos que se desarrollan desde la Pedagogía Social con jóvenes en situaciones de riesgo que tienen presupuestos reducidos. El test se sustenta en la concepción de las competencias socioemocionales como competencias que permiten la gestión de las propias emociones y facilitan la interacción social (Saarni, 2000). Dichas competencias se desarrollan en el contexto de la socialización en interrelación con el temperamento individual, en la misma línea de la evolución del conocimiento procedimental al que aludían Lievens y Motowidlo (2016).

El test tiene seis escalas en total. Cinco de las escalas miden las competencias de comprensión de las propias emociones, de comprensión de las emociones de los otros, de auto-regulación emocional y de regulación de las emociones de los demás y de asertividad. El test también incluye una escala de autoestima porque tiene un impacto relevante, no solo en el bienestar y la salud emocional, sino también en la interrelación con los iguales.

El test se desarrolla en diferentes escenarios de la vida cotidiana de un adolescente: la escuela, los amigos y el hogar, y plantea situaciones a las que puede enfrentarse cualquier adolescente. En estos escenarios no hay ninguna referencia a la familia para que cualquier adolescente, independiente del contexto en que este viviendo, pueda verse reflejado. Los diferentes ítems del test se integran en 5 historias con un hilo argumental que facilita la contextualización y concentración de quien responde el test y evita la fatiga asociada al esfuerzo mental para ubicarse en cambios continuados de contexto. En cada una de las historias se suceden 6 situaciones-problema en las que deben escogerse una respuesta como la más probable entre 5 posibles. El test se creó a partir de entrevistas a 117 adolescentes y fue validado por 7 expertos. Si bien el test se ha desarrollado originalmente para que pueda ser utilizado en programas socioeducativos con jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad, los estudios de validación se han realizado con población escolar por razones éticas. Después de la administración piloto en una muestra de 932 estudiantes, que permitió analizar la estructura del test, se comprobó la estabilidad temporal de este en una muestra de 123 estudiantes. El análisis factorial que analizó la estructura del test, mostró una estructura bifactorial: comprensión emocional y regulación emocional-asertividad con índices de fiabilidad de .76 y .65 respectivamente (Sala et al., 2021). Sin embargo, Sorrel et al. (2016) plantean que el análisis factorial no es apropiado para evidenciar la estructura de los test situacionales debido a la multidimensionalidad que las respuestas a las

situaciones-problema requieren, por lo que en este estudio también se han incluido las escalas con las que se diseñó el test.

## 2. Justificación y objetivos

El objetivo de este estudio es comprobar la validez criterial del Test DCSE-J mediante la evaluación entre iguales. Se partió del presupuesto que hay conductas en el aula que requieren el dominio de diferentes competencias socioemocionales, y que el alumnado podría identificar a los compañeros/as que tienen un buen dominio de estas conductas. Las hipótesis del estudio son que el alumnado que había sido identificado por dos o más compañeros/as en estas conductas tendría mejores puntuaciones en el test DCSE-J, y que el alumnado con mejores competencias socioemocionales también sería más identificado por más compañeros/as en estas conductas.

## 3. Metodología

### Instrumento

Para llevar a cabo la comprobación de la validez criterial se elaboró un cuestionario ad-hoc sobre conductas indicadoras de un buen nivel de dominio de las competencias socioemocionales. Para cada competencia del test se seleccionaron conductas indicadoras de buen nivel competencial del alumnado que podrían ser identificadas por los compañeros/as del grupo-clase. El cuestionario quedó conformado por 12 ítems (Tabla 1) agrupados por las diferentes escalas del test.

**Tabla 1: Relación de las conductas con las escalas y factores del Test DCSE-J**

| Conductas indicadoras de un buen nivel de competencia   | Escala                                       | Factor                |
|---|--|-----------------------|
| • No tienen vergüenza de dar su opinión en el aula (p9)   | Autoestima                                   |                       |
| • Defienden sus opiniones o posiciones de forma no agresiva (p4)                                      | Asertividad                                  | Regulación emocional  |
| • Si un compañero/a les hace una petición que creen injusta no la aceptan, explicando el por qué (p8) |  |                       |
| • No se pelean (p1)   | Auto-Regulación emocional                    |                       |
| • Reciben bien las críticas (p2)  |  |                       |
| • Cuando se frustran saben adaptarse rápidamente (p3)   |  |                       |
| • Ante un problema entre compañeros/as intentan que éstos dialoguen (p5)                              | Regulación emocional de los/as otros/as      |                       |
| • Animan a los/as compañeros/as cuando lo necesitan (p10)   |  |                       |
| • Cuando algo les disgusta lo manifiestan verbalmente (p11)   | Comprensión de las propias emociones         | Comprensión emocional |
| • Cuando les preguntan por qué están contentos/as o de mal humor casi siempre saben por qué (p12)     |  |                       |
| • Colaboran cuando hay que hacer trabajos grupales para que nadie se quede solo/a (p6)                | Comprensión de las emociones de los/as demás |                       |
| • Ofrecen apoyo y ayudan cuando los/as compañeros/as lo necesitan (p7)                                |  |                       |

## Muestra

Se administró el Test DCSE-J y el cuestionario a alumnos que cursaban entre 1º y 4º de la ESO (Escarización Secundaria Obligatoria) en 3 Institutos públicos de Educación Secundaria de Cataluña. De los 409 participantes iniciales en la investigación se eliminaron 57 que presentaron respuestas no concordantes en las preguntas de control. La muestra finalmente se conformó por 352 personas, de las cuales 169 (48 %) se identificaron como chicos, 180 (51,1 %) se identificaron como chicas y 3 se identificaron como “otros” (0,9 %). La edad de la muestra osciló entre los 12 y los 17 años siendo la media de edad de 13,58 años (SD=1,2).

## Procedimiento

Se contactó con tres institutos de Educación Secundaria a través del área de orientación de la Consejería de Educación de la Generalitat de Catalunya. Se desarrolló una reunión con el equipo de dirección de los tres centros interesados donde se les explicó los objetivos del estudio, el procedimiento, el protocolo de protección de datos y la información que recibirían del resultado de los test. Esta misma información también la recibieron por escrito.

Una vez el centro firmó el asentimiento informado, se presentaron los instrumentos y el procedimiento al profesorado que colaboraría en la administración de estos. También se facilitaron actividades didácticas para que el profesorado pudiera trabajar con el alumnado los resultados obtenidos del test con el objetivo de mejorar sus competencias socioemocionales.

A su vez, se envió a las familias y/o representantes legales del alumnado una hoja informativa. En esta, se informaba de la investigación, constaba el contacto para realizar preguntas si tenían dudas y se pedía el consentimiento para la participación de sus hijos e hijas en el estudio, si así lo deseaban.

Además, se pidió la participación voluntaria de los chicos y chicas. En una sesión de aula, el profesorado presentó los instrumentos a los estudiantes y explicó que no se recogerían datos identificativos. Estos, voluntariamente, decidieron si querían participar. Se informó que el alumnado que no quisiera participar se quedaría en el aula desarrollando otras actividades. No obstante, todos los alumnos aceptaron participar. Para preservar el anonimato, el alumnado usó un código para responder el test y el cuestionario que sólo conocían ellos y el profesorado del centro escolar.

La administración de los instrumentos se desarrolló a través de una plataforma digital que almacena los datos directamente en un servidor seguro. El alumnado, una vez completado el test, pudo visualizar los resultados de su test en la plataforma obteniendo un feedback inmediato. También tenían la posibilidad de añadir un correo electrónico al que la plataforma enviaba, de forma automática, los resultados para su consulta a posteriori (la plataforma no guarda los e-mails). El profesorado recibió los resultados generales del grupo-clase con la finalidad de que les sirvieran de orientación para mejorar su práctica educativa en relación con las competencias socioemocionales.

El procedimiento del estudio fue sometido a la evaluación de la Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universidad Autónoma de Barcelona quien emitió un informe favorable con referencia CEEAH 4699.

## Análisis

Para comprobar la hipótesis se analizó la relación entre las puntuaciones en el test DCSE-J y las conductas informadas (nominaciones) por los compañeros/as a través del análisis de la varianza. También se comprobó la relación de las puntuaciones del test y de las nominaciones con características del alumnado como la edad y el sexo, con pruebas de correlación y de análisis de varianza.

## 4. Resultados

### Diferencias por edad

No se observaron correlaciones significativas entre la edad del alumnado y las escalas y factores del test DCSE-J analizados, ni tampoco con las nominaciones (identificación del alumnado que realizaba las conductas).

### Diferencias por sexos

#### Diferencias en las escalas

La prueba ANOVA encontró diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por chicos y chicas en tres escalas del test. Las chicas tenían puntuaciones significativamente mayores que los chicos en asertividad ( $M = 103.2$  vs  $98$ ;  $p = .001$ ), así como también en comprensión del otro ( $M = 103.7$  vs  $99.2$ ;  $p = .003$ ) y regulación del otro ( $M = 102.5$  vs  $97.8$ ;  $p = .002$ ). También las chicas tenían puntuaciones significativamente mayores que los chicos en los dos factores del test, el Factor Regulación ( $M = 98.8$  vs  $95$ ;  $p = .004$ ) y el Factor Comprensión ( $M = 90.4$  vs  $86.4$ ;  $p = .000$ ).

## Diferencias en las nominaciones

Las chicas también obtuvieron más nominaciones de su grupo-clase en 8 de las 12 conductas, así como en la suma del total de nominaciones: No se pelean (p1 - Auto-Regulación) (M = 6.9 vs 4.3; p = .005); Defienden sus opiniones/posiciones de modo no agresivo (p4 - Auto-Regulación) (M = 6.3 vs 4.3; p = .004); ante un problema entre compañeros/as, intentan que estos dialoguen (p5 - Regulación del otro) (M = 5.8 vs 3.2; p = .000); colaboran en el momento de trabajar en grupo para que nadie se quede solo/a (p6 - Comprensión del otro) (M = 5.9 vs 3.3; p = .000); ofrecen apoyo y ayudan cuando un compañero/a lo necesita (p7 - Comprensión del otro) (M = 7.3 vs 3.7; p = .000); si un compañero/a les hace una petición que creen que no es justa no la aceptan y explican el por qué (p8 - Asertividad) (M = 4.9 vs 3.7; p = .018); animan a los compañeros/as cuando lo necesitan (p10 - Regulación del otro) (M = 6.6 vs 3; p = .000) y cuando les preguntan por qué

están contentas o de mal humor casi siempre saben por qué (p12 - Comprensión de uno mismo) (M = 4.4 vs 3.5; p = .034). Las chicas también fueron más mencionadas que los chicos en el cómputo total de nominaciones (M = 67.5 vs 48.2; p = .000).

### ¿El alumnado que ha sacado mejores puntuaciones en el test DCSE-J ha sido más nominado?

Se realizó un análisis de la varianza para comprobar si los alumnos que habían obtenido mejores puntuaciones en las diferentes escalas del test (tercil superior), era más reconocidos (nominados) por sus compañeros/as como protagonistas de las conductas indicativas de un buen nivel competencial que aquellos que habían obtenido peores puntuaciones (tercil inferior). Puesto que, como habíamos señalado, el sexo se relacionaba con las puntuaciones del test, se incluyó esta variable como co-variable.

**Tabla 2. Nominaciones en las conductas en función del tercil de puntuación en el test DCSE-J**

|                    | Per-centil | P1   | P2     | P3   | P4    | P5   | P6   | P7   | P8  | P9    | P10 | P11  | P12  | P Total |
|--------------------|------------|------|--------|------|-------|------|------|------|-----|-------|-----|------|------|---------|
| Factor Regulación  | 1          | 4.7  | 3.7    | 4.3  | 4.1   | 3.6  | 4.0  | 4.3  | 4.4 | 5.9   | 3.8 | 5.1  | 3.6  | 51.5    |
|                    | 2          | 5.7  | 4.6    | 3.7  | 4.9   | 4.4  | 4.8  | 5.8  | 4.4 | 4.5   | 5.3 | 4.5  | 4.6  | 57.1    |
|                    | 3          | 6.6  | 6.3*** | 5.5  | 7.1** | 5.6* | 5.2  | 6.5* | 4.3 | 5.2   | 5.4 | 4.2  | 3.8  | 65.7*   |
| Factor Comprensión | 1          | 4.3  | 4.2    | 3.9  | 4.4   | 4.0  | 4.2  | 4.8  | 3.9 | 5.2   | 4.2 | 4.6  | 4.0  | 52.0    |
|                    | 2          | 6.9  | 5.5    | 5.1  | 5.2   | 4.6  | 4.3  | 5.2  | 4.6 | 5.2   | 5.3 | 4.4  | 4.3  | 60.6    |
|                    | 3          | 5.7  | 4.8    | 4.6  | 6.4   | 4.9  | 5.4  | 6.6  | 4.5 | 5.3   | 5.0 | 4.7  | 3.7  | 61.5    |
| Autoestima         | 1          | 6.8  | 5.1    | 4.1  | 5.1   | 3.6  | 3.7  | 5.1  | 4.0 | 3.9   | 4.5 | 4.3  | 3.4  | 53.7    |
|                    | 2          | 5.6  | 4.7    | 4.7  | 5.1   | 5.0  | 4.8  | 5.2  | 4.2 | 5.0   | 5.2 | 4.8  | 4.1  | 58.6    |
|                    | 3          | 4.6  | 4.8    | 4.6  | 5.9   | 5.0* | 5.3* | 6.4  | 4.8 | 6.7** | 4.8 | 4.7  | 4.4* | 62.2    |
| Asertividad        | 1          | 4.2  | 4.4    | 4.0  | 4.2   | 4.1  | 4.4  | 4.6  | 4.5 | 5.6   | 4.3 | 5.0  | 3.9  | 53.3    |
|                    | 2          | 6.3  | 4.9    | 4.2  | 5.4   | 4.0  | 4.5  | 5.3  | 4.1 | 4.7   | 5.0 | 4.8  | 4.0  | 57.4    |
|                    | 3          | 6.4  | 5.3    | 5.2  | 6.3*  | 5.5  | 5.0  | 6.6  | 4.5 | 5.3   | 5.1 | 3.9  | 4.1  | 63.5    |
| Compren. uno mismo | 1          | 4.4  | 4.8    | 3.9  | 4.9   | 4.3  | 4.2  | 5.6  | 4.6 | 5.5   | 4.7 | 5.3  | 4.2  | 56.4    |
|                    | 2          | 6.3  | 5.7    | 5.1  | 5.0   | 4.6  | 5.5  | 5.9  | 4.0 | 5.0   | 5.2 | 3.7  | 4.0  | 60.0    |
|                    | 3          | 6.3  | 4.0    | 4.4  | 6.2   | 4.7  | 4.1  | 5.2  | 4.5 | 5.0   | 4.7 | 4.8  | 3.8  | 57.9    |
| Auto-regulación    | 1          | 4.2  | 3.8    | 4.2  | 4.0   | 4.1  | 4.5  | 5.1  | 4.7 | 5.5   | 5.1 | 5.6  | 4.0  | 54.8    |
|                    | 2          | 5.9  | 4.4    | 3.7  | 5.7   | 4.3  | 4.1  | 5.0  | 4.4 | 5.0   | 4.0 | 4.1  | 3.7  | 54.4    |
|                    | 3          | 6.9* | 6.4*** | 5.6* | 6.3** | 5.2  | 5.3  | 6.7* | 4.0 | 5.1   | 5.6 | 4.1* | 4.3  | 65.5*   |
| Compren. otros     | 1          | 5.7  | 4.4    | 3.7  | 5.1   | 4.0  | 3.7  | 4.1  | 3.9 | 4.6   | 3.8 | 4.7  | 4.0  | 51.8    |
|                    | 2          | 5.8  | 5.3    | 5.1  | 5.2   | 4.6  | 4.8  | 6.0  | 4.2 | 5.1   | 5.0 | 3.8  | 4.1  | 58.9    |
|                    | 3          | 5.5  | 4.8    | 4.5  | 5.7   | 5.0  | 5.5  | 6.4  | 5.0 | 5.9   | 5.7 | 5.4  | 3.9  | 63.3    |



|                  | Per-centil | P1  | P2   | P3  | P4   | P5  | P6  | P7  | P8  | P9  | P10 | P11 | P12 | P Total |
|------------------|------------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------|
| Regulación otros | 1          | 5.4 | 3.7  | 3.7 | 4.1  | 3.9 | 3.5 | 4.4 | 3.9 | 5.8 | 3.8 | 5.0 | 3.8 | 51.0    |
|                  | 2          | 5.6 | 5.4  | 5.0 | 5.6  | 4.4 | 5.4 | 5.9 | 4.4 | 4.6 | 5.3 | 3.5 | 4.1 | 59.4    |
|                  | 3          | 6.0 | 5.6* | 4.8 | 6.4* | 5.3 | 5.1 | 6.4 | 4.7 | 5.1 | 5.3 | 5.2 | 4.1 | 64.1*   |

NOTA: Las diferencias significativas entre las medias obtenidas por el alumnado que ha puntuado en el tercil superior respecto del tercil inferior se han indicado: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

Los contrastes entre los alumnos con puntuaciones en el tercil superior e inferior (Tabla 2) señalaron que los alumnos del tercil superior en el Factor Regulación emocional fueron más nominados por sus compañeros por recibir bien las críticas (p2 - F. Regulación), defender sus opiniones/posiciones de forma no agresiva (p4 - F. Regulación), promover el diálogo entre los compañeros cuando hay un problema (p5 - F. Regulación) y ofrecerles ayuda cuando lo necesitan (p7 - F. Comprensión). Además, estos alumnos también sumaron más nominaciones totales de sus compañeros. Los alumnos con puntuaciones en el tercil superior en la escala de autoestima fueron más nominados por no tener vergüenza de dar su opinión en público (p9 - Autoestima); conocer los motivos de su estado anímico (p12 - Comprensión de uno mismo); colaborar para que nadie se quede solo/a cuando hay que hacer trabajos grupales (p6 - Comprensión del otro); y promover el diálogo entre los compañeros cuando hay un problema (p5- Regulación del otro).

Los alumnos con puntuaciones en el tercil superior en la escala de asertividad fueron más nominados por defender sus opiniones/posiciones de forma no agresiva (p4 - Asertividad).

Los alumnos con puntuaciones en el tercil superior en la escala de auto-regulación emocional fueron más nominados por no pelearse

(p1 - Auto-Regulación); recibir bien las críticas (p2 - Auto-Regulación); saber adaptarse rápidamente cuando se frustran (p3 - Auto-Regulación); manifestar verbalmente aquello que les disgusta (p11 - Comprensión de uno mismo); defender sus opiniones/posiciones de forma no agresiva (p4 - Asertividad); y apoyar ayudar a sus compañeros/as cuando lo necesitan (p7 - Comprensión del otro). Estos alumnos también sumaron más nominaciones totales de sus compañeros.

Los alumnos con puntuaciones en el tercil superior en la escala de regulación de las emociones de los demás fueron más nominados por defender sus opiniones/posiciones de forma no agresiva (p4 - Asertividad) y por recibir bien las críticas (p2 - Auto-Regulación). Estos alumnos también sumaron más nominaciones totales de sus compañeros.

### ¿El alumnado nominado tiene mejores competencias socioemocionales que el alumnado no nominado?

Se realizaron análisis de la varianza (ANOVA) comparando los resultados extremos de las nominaciones en las conductas recibidas en el grupo-clase (ninguna nominación VS 2 o más nominaciones) y los resultados de las puntuaciones de las escalas del test DCSE-J del alumnado (Tabla 3).

**Tabla 3. Puntuaciones de las escalas del test DCSE-J en función de las nominaciones en las conductas**

|    | Nominaciones | Factor Regulación | Factor Comprensión | Autoestima | Asertividad | Comprensión uno mismo | Auto-Regulación | Comprensión Otros | Regulación otros |
|----|--------------|-------------------|--------------------|------------|-------------|-----------------------|-----------------|-------------------|------------------|
| P1 | 0            | 95.2              | 87.5               | 100.3      | 99.1        | 100.5                 | 96.0            | 100.9             | 99.4             |
|    | 2 o más      | 99.7**            | 90.0*              | 98.4       | 103.0*      | 102.7                 | 101.0**         | 102.1             | 101.8            |
| P2 | 0            | 94.1              | 86.9               | 99.0       | 99.2        | 100.5                 | 94.7            | 100.3             | 98.2             |
|    | 2 o más      | 99.2**            | 89.8*              | 99.7       | 101.7       | 101.8                 | 100.6**         | 102.9             | 102.0*           |
| P3 | 0            | 94.9              | 86.6               | 96.6       | 100.0       | 98.4                  | 96.1            | 100.0             | 97.9             |
|    | 2 o más      | 98.3*             | 88.6               | 101.3**    | 101.7       | 100.7                 | 99.7*           | 101.5             | 101.0            |

|     | Nominaciones | Factor Regulación | Factor Comprensión | Autoestima | Asertividad | Comprensión uno mismo | Auto-Regulación | Comprensión Otros | Regulación otros |
|-----|--------------|-------------------|--------------------|------------|-------------|-----------------------|-----------------|-------------------|------------------|
| P4  | o            | 92.9              | 86.5               | 98.9       | 96.8        | 98.4                  | 95.0            | 100.3             | 97.0             |
|     | 2 o más      | 99.7***           | 89.9**             | 99.9       | 102.9**     | 102.2*                | 100.1**         | 102.2             | 103.4***         |
| P5  | o            | 94.3              | 86.5               | 97.5       | 98.9        | 99.2                  | 96.0            | 98.7              | 97.0             |
|     | 2o más       | 99.1**            | 89.7*              | 100.7      | 102.5       | 101.3                 | 99.0            | 103.0*            | 103.1***         |
| P6  | o            | 95.9              | 87.2               | 97.5       | 100.6       | 99.2                  | 97.8            | 99.8              | 97.8             |
|     | 2 o más      | 98.4              | 89.4               | 101.2*     | 101.9       | 101.1                 | 98.7            | 103.5*            | 101.6*           |
| P7  | o            | 94.7              | 86.8               | 98.6       | 99.4        | 100.3                 | 96.1            | 98.9              | 97.8             |
|     | 2 o más      | 99.6**            | 89.7*              | 101.3      | 103.3*      | 101.6                 | 99.7*           | 102.8*            | 102.7**          |
| P8  | o            | 95.9              | 87.7               | 98.6       | 100.2       | 101.0                 | 97.8            | 100.6             | 98.0             |
|     | 2 o más      | 97.5              | 88.8               | 99.4       | 101.6       | 100.8                 | 97.5            | 102.2             | 102.1*           |
| P9  | o            | 96.4              | 88.2               | 97.4       | 99.8        | 101.9                 | 98.0            | 100.2             | 99.2             |
|     | 2 o más      | 96.0              | 88.6               | 101.8*     | 99.8        | 100.5                 | 97.6            | 103.4             | 99.5             |
| P10 | o            | 94.3              | 85.9               | 98.9       | 99.7        | 100.0                 | 95.9            | 99.1              | 96.3             |
|     | 2 o más      | 99.2**            | 90.2**             | 100.0      | 102.2       | 101.5                 | 99.4*           | 104.2**           | 103.1***         |
| P11 | o            | 97.6              | 89.0               | 98.5       | 102.3       | 101.7                 | 98.8            | 102.5             | 99.3             |
|     | 2 o más      | 96.5              | 88.4               | 99.8       | 99.5        | 100.3                 | 97.0            | 101.8             | 101.0            |
| P12 | o            | 95.6              | 88.0               | 97.5       | 100.5       | 101.5                 | 96.4            | 99.9              | 98.4             |
|     | 2 o más      | 97.2              | 88.0               | 100.2      | 100.6       | 101.2                 | 98.4            | 101.1             | 100.2            |

NOTA. Las diferencias significativas entre las medias obtenidas por el alumnado en las escalas del test DCSE-J en función de los extremos que ocupan en las nominaciones recibidas por los compañeros/as (ninguna nominación VS 2 o más nominaciones) se han indicado: \*p<.05, \*\*p<.01; \*\*\*p<.001.

El análisis de la varianza confirmó la hipótesis de que los alumnos que fueron identificados por dos o más compañeros del grupo-clase como alumnos que no tienen vergüenza de hablar en público (p9 - Autoestima) también puntuaron más en la escala de autoestima del test.

En relación a la asertividad, el análisis confirmó parcialmente la hipótesis. Los alumnos nominados por defender sus opiniones de forma no agresiva (p4 - Asertividad) puntuaron más en la escala de Asertividad y en el F. Regulación. También estos alumnos obtuvieron mejores puntuaciones en el F. Comprensión, y las escalas de Comprensión de uno mismo, Auto-Regulación y Regulación de otros. Sin embargo, no se halló una relación de las

nominaciones por la conducta de no aceptar peticiones injustas explicando el por qué (p8 - Asertividad) con la escala de asertividad, aunque sí con la regulación de los otros.

En relación a la comprensión de las emociones propias, el análisis de la varianza no confirmó la hipótesis. Ni los alumnos que fueron identificados por dos o más compañeros por manifestar verbalmente cuando algo no les agrada (p11 - Comprensión de uno mismo), ni los que fueron identificados por saber expresar casi siempre por qué están contentos o de mal humor (p12 - Comprensión de uno mismo), no puntuaron más en la escala de comprensión de uno mismo del test.



En relación a la Auto-regulación emocional, el análisis confirmó la hipótesis de que los alumnos que fueron identificados por dos o más compañeros como alumnos que no se pelean (p1 - Auto-Regulación), aquellos que reciben bien las críticas (p2 - Auto-Regulación) y aquellos que saben adaptarse rápidamente cuando se frustran (p3 - Auto-Regulación) también puntuaron más en la escala de autoestima y en el F. Regulación. De estos, los alumnos nominados por no pelearse también obtuvieron mejores puntuaciones en el F. Comprensión, y los alumnos nominados porque saben recibir bien las críticas, también obtuvieron mejores puntuaciones en el F. Comprensión y en la escala Regulación de las emociones de los demás. Mientras que los alumnos identificados por saber adaptarse rápidamente a la frustración, también obtuvieron mejores puntuaciones en la escala de autoestima.

En relación a la Comprensión emocional de los demás, el análisis confirmó la hipótesis de que los alumnos que fueron identificados por dos o más compañeros como alumnos que colaboran para que nadie se quede solo/a cuando hay que hacer trabajos grupales (p6 - Comprensión del otro) y aquellos que ofrecen apoyo y ayudan cuando los/as compañeros/as lo necesitan (p7 - Comprensión del otro) también puntuaron más en la escala de comprensión emocional de los demás y en la escala regulación emocional de los demás. De aquellos alumnos nominados como que apoyan y ayudan a sus compañeros cuando lo necesitan también obtuvieron mejores puntuaciones en el F. Comprensión, en el F. Regulación y en la escala de Auto-Regulación.

En relación a la Regulación emocional de los demás, el análisis confirmó la hipótesis. Los alumnos que fueron identificados por dos o más compañeros como alumnos que intentan que sus compañeros dialoguen cuando hay un problema (p5 - Regulación del otro) y aquellos que animan a los/as compañeros/as cuando lo necesitan (p10 - Regulación del otro) también obtuvieron mejores puntuaciones en la escala de regulación de los demás y en el F. Regulación. También estos alumnos obtuvieron mejores puntuaciones en la escala de Comprensión emocional de los demás y en el F. Comprensión del test. Además, los alumnos identificados como que animan a sus compañeros cuando lo necesitan también obtuvieron mejores puntuaciones en el test en las escalas de auto-regulación.

## 5. Discusión y conclusiones

El Test DCSE-J (Sala *et al.*, 2020) es un instrumento pionero en la evaluación de las competencias

socioemocionales en adolescentes de 12 a 18 años a través de test situacional. Su carácter copy-left permite su uso en programas socioeducativos para diseñar intervenciones individualizadas en colectivos de alta vulnerabilidad que no suelen disponer de altos presupuestos, por lo que resulta de especial interés en el ámbito de la Pedagogía Social. Sala *et al.*, (2021), validaron su contenido, comprobaron su estabilidad temporal y su estructura interna. El presente estudio confirma su validez criterial puesto que los alumnos que son identificados por sus compañeros en conductas representativas del dominio de las competencias socioemocionales obtienen mayores puntuaciones en el test DCSE-J. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de las conductas identificativas se producen en los alumnos con mayores puntajes del aula en los factores y escalas esperadas. Sin embargo, no se pudo confirmar esta relación en el caso de las conductas referidas a la escala de comprensión de las propias emociones. Las conductas identificativas de la comprensión de las propias emociones (manifestar verbalmente lo que les disgusta, explicar el porqué del estado afectivo) requieren de la expresión de las emociones, y esto no solo precisa de la comprensión de las propias emociones, sino también de la voluntariedad de compartirlas, cosa que puede verse influenciada por el carácter introvertido o extravertido del adolescente (Bono & Vey, 2007; Riggio & Riggio, 2002) y por la autoestima (Wu *et al.*, 2018) como se ha visto en los resultados del estudio. Resulta difícil encontrar conductas indicadoras de la comprensión emocional porque es un proceso interno que puede no manifestarse y por ello es difícilmente observable. No obstante, los alumnos nominados en conductas indicadoras de auto-regulación, como no pelearse y aceptar bien las críticas, también se ubican entre los que obtienen mejores puntuaciones en la escala comprensión emocional. En esta misma línea, también se observó que las conductas identificativas de regulación emocional de los otros no solo se correspondían con mejores niveles de regulación emocional de los demás, sino también de la comprensión de sus emociones. Esto es coherente con la concepción de una inteligencia emocional multinivel en la que la regulación emocional se halla en los niveles superiores sustentándose en el desarrollo previo de la conciencia y comprensión emocional (Mayer & Salovey, 1997).

Por otra parte, si bien los alumnos nominados por sus compañeros por defenderse de forma no agresiva también obtuvieron mejores puntuaciones en la escala de asertividad, los que fueron identificados por no aceptar peticiones injustas explicando el por qué no obtuvieron mejores

puntuaciones en esta escala, aunque sí en la de regulación de los otros. Es posible que cuando los alumnos nominaron a sus compañeros en esta conducta pusieran especial atención a que estos explicarán el por qué, que sería una conducta que claramente va dirigida a regular las emociones del otro. Esto explicaría porque los alumnos nominados en esta conducta no fueron los que obtuvieron mejores puntajes en asertividad, pero sí en regulación emocional de los otros.

Los resultados del estudio también evidencian la naturaleza multidimensional de los ítems del test situacional DCSE-J, como generalmente ocurre en los test situacionales (Lievens, 2017), factor que dificulta que el análisis factorial aporte una solución que confirme las escalas (Sorrel *et al.*, 2016). Esto es coherente con el hecho de que la inteligencia emocional es multidimensional (Lievens & Chan, 2017). Responder a las demandas ambientales, resolver conflictos, interactuar positivamente con los compañeros, etc. requiere de más de una competencia. Los datos muestran que solo unas pocas conductas se relacionan exclusivamente con una de las escalas, como si sucedió con no tener vergüenza de hablar en público (autoestima), o no aceptar peticiones injustas explicando el por qué (regulación de las emociones de los otros). Así, conductas que son indicadoras de la regulación emocional de los otros, también comportan una buena comprensión de sus emociones; de la misma forma que las buenas puntuaciones en asertividad y auto-regulación aparecen en los alumnos que destacan por defenderse de forma no agresiva.

El dominio de las competencias más complejas como la regulación emocional es el que mejor predeciría la nominación de los compañeros como protagonista del conjunto de conductas indicadoras de competencia analizadas. Así, los resultados mostraban que los alumnos que se ubicaban en el tercil superior en las puntuaciones de su grupo en la escala de auto-regulación y en la de regulación de los otros recibieron más nominaciones totales. Este dato estaría en coherencia con los modelos que indican que la inteligencia emocional se desarrolla en diferentes niveles que suponen un dominio de los inferiores como señalaban Mayer y Salovey (1997). No obstante, debería estudiarse más a fondo esta relación, porque como hemos señalado resulta muy difícil medir la comprensión emocional a partir de la observación de los otros. Para ello podría ser útil abordar la validez convergente con otros instrumentos que evalúen también la comprensión emocional.

En el estudio no se han observado diferencias en función de la edad, sin embargo, la diferencia de edad de los participantes era pequeña (12 a 16 años). Si bien se considera que la inteligencia

emocional se incrementa con la edad (Bar-On & Parker, 2000), las diferencias individuales entre individuos son muy elevadas y ello podría explicar que alumnos de 12 años obtengan puntuaciones similares que compañeros de 16. Sí se han encontrado diferencias en función del sexo. Las chicas tienen puntuaciones superiores a los chicos tanto en las escalas del test DCSE-J como en las nominaciones de sus compañeros sobre conductas relacionadas con las emociones. Las chicas obtienen mejores puntuaciones en los dos factores del test, y en aquellas escalas estrechamente vinculadas a las relaciones con los demás: comprensión del otro, regulación del otro y asertividad. Estudios previos coinciden con estos resultados cuando apuntan diferencias significativas en género, y las atribuyen a divergencias en los patrones educativos entre hombres y mujeres (Franco *et al.*, 2017; Kaytal & Awasthi, 2005; Sánchez-Núñez *et al.*, 2008). Mancini *et al.* (2020) y Meshkat y Nejati (2017) argumentan que las chicas reciben una educación más centrada en las emociones, mientras que a los chicos se les enseña a reducir ciertas emociones, lo que supone que las chicas desarrollen más habilidades orientadas a la disposición empática. Sin embargo, otros autores como Fernández-Berrocal *et al.* (2012) señalan que el sexo opera en relación con otras variables sociodemográficas como la edad o el nivel socioeconómico y que dichas diferencias disminuyen con la edad. Aun así, Extremera *et al.* (2006) exponen que, generalmente, los estudios que no encuentran diferencias entre géneros usan pruebas auto-informe en las que se produce un sesgo de percepción, percibiéndose los hombres a sí mismos como más inteligentes emocionalmente y subestimando las mujeres sus capacidades emocionales percibidas. En cambio, en las pruebas de habilidad, las chicas muestran mejores resultados.

Este estudio no está exento de limitaciones. El acompañamiento al alumnado en la cumplimentación del test fue realizado por el profesorado del centro escolar. Aunque estos fueron formados por los investigadores, las condiciones de aplicación pueden no ser tan homogéneas como si lo hubieran administrado el mismo equipo que trabaja y conoce el test de primera mano. Por otra parte, una de las principales dificultades fue encontrar conductas indicadoras de competencias de comprensión emocional que pudieran ser observables. La manifestación de las conductas vinculadas a la comprensión de las emociones se podía ver influida por muchos otros factores como la introversión, los valores prosociales que pueden incidir en la voluntad de regular o aliviar el estrés de los compañeros. En futuros estudios estas limitaciones deben abordarse ampliando la edad de la muestra,

controlando más la administración de los cuestionarios (siendo los propios investigadores quien la realicen), y comprobando los resultados con otras conductas y contando también con la valoración del profesorado. Asimismo es necesario abordar la validez convergente del test en futuros estudios.

En conclusión, el estudio aporta evidencias de validez criterial del test DCSE-J a partir de la evaluación por iguales. Se cumple la hipótesis de que el alumnado más nominado por sus compañeros en el desempeño de conductas relacionadas con competencias socioemocionales, también obtiene altas puntuaciones en el test DCSE-J.

El test DCSE-J es un instrumento de diagnóstico psicoeducativo válido para medir el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de los adolescentes que puede ser usado por los profesionales de la pedagogía y la educación social. El test no solo se ha concebido como

instrumento de evaluación, sino también de intervención. Así el instrumento puede utilizarse como base del trabajo educativo, donde los adolescentes analicen las diferentes situaciones planteadas y las respuestas que pueden darse. De hecho, conjuntamente con el test se han desarrollado diferentes guías para profesionales y familias (Soldevila, A., 2016; Secanilla, E., Rodríguez, M., 2016). El test se halla disponible en <https://ddd.uab.cat/record/212951>.

## Agradecimientos

Este estudio fue financiado por el Ministerio de Educación y cofinanciado con fondos FEDER (EDU2016-77284-R). Queremos agradecer al Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya y a los Institutos de Educación Secundaria participantes la colaboración en el estudio.

## Referencias bibliográficas

- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *EQ-I: YV. Bar-On Emotional Quotient inventory: Youth version. Technical manual*. Multi Health Systems, Inc.
- Bono, J.E., & Vey, M.A. (2007). Personality and emotional performance: Extraversion, neuroticism, and self-monitoring. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*(2), 177-192. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.2.177>
- Dozier, M., & Rutter, M. (2008). *Challenges to the development of attachment relationships faced by young children in foster and adoptive care*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 698-717). The Guilford Press.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema, 18*(Suppl), 42-48. Retrieved from <http://www.psycothema.com/psycothema.asp?ID=3274>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud, 20*(1), 77-89.
- Franco, M.G., Beja, M., Candeias, A. & Santos, N. (2017). Emotion Understanding, Social Competence and School Achievement in Children from Primary School in Portugal. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 1376. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01376>
- Golubovich, J., Lake, C. J., Anguiano-Carrasco, C., & 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.
- Herde, C.N., Lievens, F., Solberg, E.G., Harbaugh, J.L., Strong, M.H., & Burkholder, G.J. (2019). Situational judgment tests as measures of 21st century competences: Evidence across Europe and Latin America. *Journal of Work and Organizational Psychology, 35*, 65-74. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a8>
- Lievens, F. (2017). Construct-driven SJTs: Toward an agenda for future research. *International Journal of Testing, 17*(3), 269-276. <https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1309857>
- Lievens, F., & Chan, D. (2017). Practical Intelligence, Emotional Intelligence, and Social Intelligence. En J.L. Farr, N.T. Tippins (Eds.), *Handbook of Employee Selection* (pp.342-364). Routledge. Retrieved from [https://ink.library.smu.edu.sg/soss\\_research/550](https://ink.library.smu.edu.sg/soss_research/550)
- Lievens, F., & Motowidlo, S. J. (2016). Situational judgment tests: From measures of situational judgment to measures of general domain knowledge. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice, 9*(1), 3-22. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.71>
- 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>

- Mancini, G., Passini, S. y Biolcati, R. (2020). The Influence of Trait Emotional Intelligence and Gender Interaction on Draw-A-Person Emotional Indicators during Childhood. *Child Indicators Research* 13, 1187-1201. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09690-y>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp.3-31). Basic Books. <https://doi.org/10.1037/t05047-000>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*. (pp. 528-549). New York, NY: Cambridge University Press.
- McDaniel, M.A., Hartman, N.S., Whetzel, D.L., & Grubb, W.L. (2007). Situational judgment tests, response instructions, and validity: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60(1), 63-91. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00065.x>
- McDaniel, M.A., Morgeson, F.P., Finnegan, E.B., Campion, M.A., & Braverman, E.P. (2001). Use of situational judgment tests to predict job performance: A clarification of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 730-740. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.730>
- McDaniel, M., List, S., & Kepes, S. (2016). The “Hot Mess” of Situational Judgment Test Construct Validity and Other Issues. *Industrial and Organizational Psychology*, 9(1), 47-51. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.115>
- Meshkat, M., & Nejati, R. (2017). Does Emotional Intelligence Depend on Gender? A Study on Undergraduate English Majors of Three Iranian Universities. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244017725796>
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining socio-emotional intelligence, competences and competences-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>
- Oriol, X., Sala-Roca, J., & Filella, G. (2014). Emotional competences of adolescents in residential care: Analysis of emotional difficulties for intervention. *Children and Youth Services Review*, 44, 334-340.
- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V., & 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.
- Riggio, H.R. & Riggio, R.E. (2002). Emotional Expressiveness, Extraversion, and Neuroticism: A Meta-Analysis. *Journal of Nonverbal Behavior*, 26, 195-218. <https://doi.org/10.1023/A:1022117500440>
- Roberts, R.D., MacCann, C., Matthews, G., & 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>
- Saarni, C. (1997). Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implication* (pp.35-64). Basic Books.
- 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.
- Saarni, C. (2008). The interface of emotional development with social context. en M. Lewis, J. Haviland-Jones, y L. Feldman Barrett (Eds.), *The handbook of emotions, Third edition* (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 Zárte en 2020. Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from <https://ddd.uab.cat/record/212951>
- Sala-Roca, J., Rodríguez-Pérez, S., Doval-Dieguez, E. (2021). Design and validation of a Situational Judgment Test of Socioemotional Competence Development in Young People. In revision
- Sánchez-Núñez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J.M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competences in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474.
- Schneider, T.R., Lyons, J.B., & Khazon, S. (2013). Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 909-914. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.460>
- Secanilla, E. & Rodríguez, M. (2016). Guia per al desenvolupament de competències socioemocionals per a joves : estratègies per a les famílies. Universitat Autònoma. Retrieved from <https://ddd.uab.cat/record/147585>
- Soldevila, A. (2016). Guia per al desenvolupament de competències socioemocionals per a joves: estratègies d'intervenció per a professionals. Universitat Autònoma. DDD: Retrieved from <https://ddd.uab.cat/record/147654>
- 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>
- Webster, E.S., Paton, L.W., 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>

- Wu, Y., Lu, J., Chen, N., & Xiang, B. (2018). The influence of extraversion on emotional expression: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(4), 641-652. <https://doi.org/10.2224/sbp.7049>
- Zárate-Alva, N. E., & 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.chilcyouth.2019.02.036>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Urrea-Monclús, A., Rodríguez-Pérez, S., Sala-Roca, J., & Zárate-Alva, N.: 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. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.03

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**AIDA URREA-MONCLÚS.** E-mail: [Aida.urrea@uab.cat](mailto:Aida.urrea@uab.cat)

**SARA RODRÍGUEZ-PÉREZ.** E-mail: [rodriguezpsara@uniovi.es](mailto:rodriguezpsara@uniovi.es)

**JOSEFINA SALA-ROCA.** E-mail: [Fina.sala@uab.cat](mailto:Fina.sala@uab.cat)

**NAIR ELIZABETH ZÁRATE-ALVA.** E-mail: [NairElizabeth.Zarate@uab.cat](mailto:NairElizabeth.Zarate@uab.cat)

## PERFIL ACADÉMICO

**AIDA URREA-MONCLÚS.** Profesora lectora (ayudante doctor) Serra Hunter del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. 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.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8661-9191> Twitter: @aida\_aum

**SARA RODRÍGUEZ PÉREZ.** 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.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6964-9156> Twitter: @SaraRgzPz

**JOSEFINA SALA ROCA.** 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.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9829-5131> Twitter: @IARS\_uab

**NAIR ELIZABETH ZÁRATE ALVA.** Profesora Asociada del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Psicóloga con más de 15 años de experiencia en el ámbito clínico-social-educativo. Profesora e investigadora en la UAB y UB, siendo sus líneas de estudio los colectivos en riesgo social y la Inteligencia Emocional en el contexto Iberoamericano. Psicoterapeuta en LOAPSI, miembro fundadora de Yachay (Red de Investigador@s y Profesionales Peruan@s en Cataluña), y miembro activa de la Sección de Psicología Clínica, de la Salud y Psicoterapia del Colegio Oficial de Psicología de Cataluña (COPC) y Europsy.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7351-6970>