



**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES**

**RODRIGO RODRIGUES DE SOUZA**

**CONSTRUCCIÓN, EVIDENCIAS DE VALIDACIÓN Y PRODUCCIÓN DE NORMAS  
DE UNA ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**BUENOS AIRES**

**2022**

**RODRIGO RODRIGUES DE SOUZA**

**CONSTRUCCIÓN, EVIDENCIAS DE VALIDACIÓN Y PRODUCCIÓN DE NORMAS  
DE UNA ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Tesis doctoral presentada al Programa de Postgrado  
en Psicología de la Universidad de Ciencias  
Empresariales y Sociales de Buenos Aires y de la  
Universidad de Brasilia, como parte de los requisitos  
para la obtención del título de Doctor en Psicología  
en modalidad de co- tutela.

**Orientadoras:**

**Dra. María Fernanda Molina e**

**Dra. Cristiane Faiad**

**BUENOS AIRES**

**2022**

Souza, Rodrigo Rodrigues

Construcción, evidencia de validez y producción de normas de una escala de competencias socioemocionales para estudiantes universitarios/ Rodrigo Rodrigues de Souza. - Buenos Aires: Uces, 2022.

XXII, 132 p.: il.; 29,7 cm.

Asesoras: Dra. María Fernanda Molina y Dra. Cristiane Faiad.

Tesis (Doctorado) - UCES Psicología

Referencias bibliográficas: p. 160-179.

**RODRIGO RODRIGUES DE SOUZA**

**CONSTRUCCIÓN, EVIDENCIAS DE VALIDACIÓN Y PRODUCCIÓN DE NORMAS  
DE UNA ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

TESIS PRESENTADA EN LA FACULTAD DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS  
EMPRESARIALES Y SOCIALES DE BUENOS AIRES - UCES Y DE LA UNIVERSIDAD  
DE BRASILIA, EN EL CURSO DE POSTGRADO SCRICTO SENSU EN PSICOLOGÍA,  
COMO PARTE DE LOS REQUISITOS NECESARIOS PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN PSICOLOGÍA.

## COMITÉ DE EVALUACIÓN:

---

**Prof.** Juan Pablo

**Institución** Universidad de Ciencias y Sociales - UCES.

---

**Prof.** Facundo Abal.

**Institución:** Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES.

---

**Prof.** Fábio Iglésias

**Institución:** Universidade de Brasília - UnB.

---

**Prof.** Alessandro Luiz de Andrade

**Institución:** Universidade Federal del Espírito Santo - UFES.

**BUENOS AIRES**

**2022**

## Dedicatoria

“Dedico esta tesis a todos mis familiares, amigos, profesores y alumnos que me acompañaron en este transcurso, en busca de perfeccionamiento profesional y del título de Doctor en Psicología.”

## Agradecimientos

Agradezco a mis padres, en primer lugar, mi crianza y estímulo a los estudios, desde la educación infantil hasta la actualidad.

Agradezco a toda mi familia y amigos que siempre han acompañado mi trayectoria académica, apoyándome y siendo comprensivos con mis ausencias para dedicarme a los estudios, en pos de completar mi doctorado.

Agradezco inmensamente a mi orientadora brasileña, la profesora Cristiane Faiad, que me guió en esta travesía de aprendizaje y evolución, especialmente por su sabiduría, paciencia, humanidad y amistad.

También agradezco a mi orientadora argentina, la profesora Fernanda Molina, el aprendizaje que me proporcionó su atenta supervisión.

En la Universidad de Brasilia - UnB, agradezco a todos los profesores de las disciplinas del programa de doctorado del Departamento de Psicología Social, del Trabajo y de las Organizaciones. Los conocimientos adquiridos en este proceso fueron muy importantes para el desarrollo y la conclusión de mis investigaciones. También agradezco a la coordinación del PSTO que hizo posible todo el proceso de establecimiento del convenio de co-tutela entre los cursos de Psicología de la Universidad de Brasilia - UnB y de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES.

Estoy inmensamente agradecido a la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES, por la oportunidad de conocer y aprender de excelentes profesores, que también contribuyeron a mi maduración científica y personal, y también hicieron posible la ejecución del

proceso de establecimiento del acuerdo de cotutela entre los cursos de Psicología de la Universidad de Brasilia - UnB y la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES.

Agradezco a todos mis colegas que fueron compañeros en las disciplinas estudiadas en la UNB y la UCES y especialmente a mis colegas del LabPAM por contribuir y compartir conocimientos.

En especial, me gustaría agradecer a los siguientes profesores de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES.

- Profesora Suzana Sneiderman.
- Profesora Elena Stein-Sparvieri.
- David Maldavsky.

Por último, también agradezco por su nombre a los profesores que participaron en las juntas de precalificación, calificación y defensa de la tesis, por los aportes derivados de sus observaciones para mejorar mi trabajo de investigación. Lo fueron:

- Profesora Claudia Cristina Fukuda.
- Luiz Paquali.
- Fábio Iglésias.
- Alexsandro Luiz Andrade.
- Juan Pablo.
- Profesor Facundo Abal.

## Resumen

Souza, Rodrigo Rodrigues. (2021). *Construcción, pruebas de validez y elaboración de normas de una escala de competencias socioemocionales para estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral).

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales de Buenos Aires - UCES. Buenos Aires, Argentina y Universidade de Brasília-UnB. Brasilia, Brasil.

El objetivo principal de esta investigación fue la construcción, búsqueda de pruebas de validez y producción de normas para una escala de competencias socioemocionales. La tesis está organizada en cuatro estudios. El primer estudio se dedicó a la revisión integradora de la literatura sobre los instrumentos psicométricos de las competencias socioemocionales. Se encontraron 17 instrumentos psicométricos, a partir de los cuales, se pudo constatar la inexistencia de instrumentos adecuados para la población de estudiantes universitarios, lo que justificó la construcción de una nueva medida. El objetivo del estudio es proponer un modelo factorial específico para el contexto universitario, así como construir una medida de competencias socioemocionales y realizar un análisis factorial exploratorio del instrumento. Los resultados apuntaron a un modelo factorial con buenas propiedades psicométricas y consistente con el modelo teórico propuesto. El tercer estudio tenía como objetivo confirmar la estructura factorial de la escala y producir normas. Los resultados confirmaron la estructura del instrumento, pero con la exclusión de cuatro ítems. Se construyeron normas generales, por edad y sexo, para el análisis de grupos. El cuarto estudio buscaba pruebas de la validez externa de la versión final del instrumento. Se verificó la validez convergente con otra medida de competencias socioemocionales y la evidencia de validez de criterio con medidas de bienestar subjetivo y *Burnout*. Se concluye que el instrumento construido presenta buenas propiedades psicométricas.

**Palabras-claves:** competencias socioemocionales; escala; construcción; evidencias de validez; estandarización.

## Abstract

Souza, Rodrigo Rodrigues. (2021). *Construction, evidence of validation and production of standards on a scale of socio-emotional competencies for university students*. (Tese de Doutorado). Universidade de Ciencias Empresariales e Sociales de Buenos Aires – UCES. Buenos Aires, Argentina e Universidade de Brasília-UnB. Brasília, Brasil.

The main objective of this research is for construction, seeking evidence of validity and production of standards for a scale of socio-emotional competencies. The thesis is organized in four studies. Study one was dedicated to integrative literature review on psychometric instruments of socio-emotional competencies. There were 17 psychometric instruments found, where it was possible to perceive the absence of instruments suitable for the population of university students, or that justified the construction of a new measure. Study two, topic or objective of proposing a specific factorial model for the university context, as well as the construction of a measure of socio-emotional competencies and the realization of an exploratory factorial analysis of the instrument. The results will be used for a factorial model with its coefficient and psychometric properties as a proposed theoretical model. Study three has the objective of confirming the factorial structure of the scale and producing standards. The results confirmed the structure of the instrument, but with the exclusion of four items. General norms, by age and by sex, was constructed for the purposes of group analysis. Study four, look for evidence of external validity of the final version of the instrument. Proven evidence of convergent validity with another measure of socio-emotional competences and evidence of critical validity with measures of subjective well-being and burnout. It is concluded that the constructed instrument exhibits several psychometric properties.

**Keywords:** socio-emotional competencies; scale; construction; evidence of validity; standardization.

## Tabla de Contenido

COMITÉ DE EVALUACIÓN: .....	5
Dedicatoria .....	6
Agradecimientos.....	7
Resumen .....	9
Abstract .....	11
2. MARCO TEÓRICO.....	24
2.1 Marco epistemológico .....	24
2.2 Marco teórico general.....	25
2.2.1 Introducción al tema de las competencias socioemocionales.....	25
2.2.2 Antecedentes de los estudios sobre competencias socioemocionales: de la inteligencia a la inteligencia emocional.....	27
2.2.3 Principales modelos de inteligencia emocional.....	29
2.3 Marco conceptual: competencias socioemocionales .....	38
3. ESTADO ACTUAL DEL ARTE.....	42
3.1 La salud mental de los estudiantes universitarios: necesidad de una herramienta de evaluación y una estrategia de intervención.....	42
3.2 Habilidades sociales y emocionales: relaciones con el bienestar y el <i>burnout</i> .....	46
3.2.1 Investigación sobre las habilidades socioemocionales y el bienestar.....	46
3.2.2 Investigación sobre habilidades socioemocionales y <i>Burnout</i> .....	56
4. ESTUDIO UNO: REVISIÓN INTEGRADORA DE LOS INSTRUMENTOS DE COMPETENCIA SOCIAL Y EMOCIONAL.....	63
4.1 Método .....	63
4.1.1 Materiales .....	63
4.1.2 Procedimientos .....	64
4.2 Resultados .....	65
4.2.1 Instrumento Internacionales .....	67
4.2.2 Instrumentos nacionales .....	74
4.3 Debate.....	77
5. ESTUDIO DOS: CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO DE LA ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES .....	81
5.1 Método .....	81
5.1.1 Participantes .....	81
5.1.2 Herramientas .....	82

5.1.3 Procedimientos de recopilación y análisis.....	89
5.2 Resultados .....	90
5.3 Debate.....	96
6. ESTUDIO TRES: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO Y ELABORACIÓN DE NORMAS DE LA ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES .....	97
6.1 Método .....	97
6.1.1 Participantes .....	97
6.1.2 Instrumentos .....	98
6.1.3 Procedimientos de recopilación y análisis.....	99
6.2 Resultados .....	101
6.2.1 Análisis factorial confirmatorio.....	101
6.2.2 Cuadros normativos.....	102
6.3 Debate.....	130
7. ESTUDIO CUATRO: PRUEBAS DE VALIDEZ CONVERGENTE Y DE CRITERIO.....	132
7.1 Método .....	132
7.1.1 Participantes .....	132
7.1.2 Instrumentos .....	133
7.1.3 Procedimientos de recopilación y análisis.....	136
7.2 Resultados .....	137
7.2.1 Validez convergente.....	137
7.2.3 Validez de los criterios: bienestar subjetivo .....	138
7.2.4 Validación del criterio: <i>Burnout</i> .....	142
7.3 Debate.....	146
8. CONCLUSIÓN Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	151
ANEXO 1. FORMULARIO DE ANÁLISIS DE JUECES.....	174
ANEXO 2. VERSIÓN INICIAL DE LA ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES ..	175
ANEXO 3. VERSIÓN FINAL DE LA ESCALA DE COMPETENCIAS .....	176
SOCIOEMOCIONALES (EXPLORATORIA) .....	176
ANEXO 4. VERSIÓN FINAL DE LA ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES (CONFIRMATORIA).....	177
ANEXO 5. ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE SOUZA Y FAIAD. ....	178
ANEXO 6. INSTRUMENTO DE BIENESTAR SUBJETIVO.....	179
ANEXO 7. ESCALA DE <i>BURNOUT</i> EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS .....	179
ANEXO 8. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO .....	181

## Listado de tablas

Tabla 1 Modelos de inteligencia emocional.....	37
Tabla 2 Características de los instrumentos psicométricos internacionales.....	72
Tabla 3 Características de los instrumentos psicométricos nacionales.....	76
Tabla 4 Lista de factores procedentes de los instrumentos analizados.....	83
Tabla 5 Carga factorial (FC), descripción y comunalidad (h <sup>2</sup> ) de los cinco ítems que integran el Factor 1. Autogestión de las emociones.....	90
Tabla 6 Carga factorial (FC), descripción y comunalidad (h <sup>2</sup> ) de los siete ítems que integran el Factor 2. Conciencia social.....	91
Tabla 7 Carga factorial (FC), descripción y comunalidad (h <sup>2</sup> ) seis ítems integrantes del Factor 3 Toma de decisión responsable.....	92
Tabla 8 Carga factorial (FC), descripción y comunalidad (h <sup>2</sup> ) de los siete ítems que componen el Factor 4 Perseverancia.....	93
Tabla 9 Carga factorial (FC), descripción y comunalidad (h <sup>2</sup> ) de los cinco ítems del Factor 5. Autoconsciencia emocional.....	94
Tabla 10 Carga factorial (FC), descripción y comunalidad (h <sup>2</sup> ) de los cinco ítems que componen el Factor 6. Habilidades de relación.....	95
Tabla 11 Medias y desviación estándar de los factores de la escala de competencias socioemocionales (versión exploratoria).....	96
Tabla 12 índices de ajustes de los modelos.....	102
Tabla 13 Normas para población del Factor 1. Perseverancia.....	103
Tabla 14 Normas para población del Factor 2. Autoconsciencia emocional.....	104
Tabla 15 Normas para población del Factor 3. Habilidad de relación.....	105
Tabla 16 Normas para población del Factor 4. Conciencia social.....	106
Tabla 17 Normas para población del Factor 5. Autogestión de las emociones.....	107
Tabla 18 Normas para población del Factor 6. Toma de decisión responsable.....	108
Tabla 19 Test t de Student para variable edad de los factores de competencias socioemocionales.....	109
Tabla 20 Normas (18 a 23 años) del Factor 1. Perseverancia.....	110
Tabla 21 Normas (18 a 23 años) del Factor 2. Autoconsciencia emocional.....	111
Tabla 22 Normas (18 a 23 años) del Factor 3. Habilidad de relación.....	112
Tabla 23 Normas (18 a 23 años) del Factor 4. Conciencia social.....	113
Tabla 24 Normas (18 a 23 años) del Factor 5. Autogestión de las emociones.....	114
Tabla 25 Normas (18 a 23 años) del Factor 6. Toma de decisión responsable.....	115
Tabla 26 Normas (24 a 66 años) del Factor 1. Perseverancia.....	116
Tabla 27 Normas (26 a 66 años) del Factor 2. Autoconsciencia emocional.....	117
Tabla 28 Normas (24 a 66 años) del Factor 3. Habilidad de relación.....	118
Tabla 29 Normas (24 a 66 años) del Factor 4. Conciencia social.....	119
Tabla 30 Normas (24 a 66 años) del Factor 5. Autogestión de las emociones.....	120
Tabla 31 Normas (24 a 66 años) del Factor 6. Toma de decisión responsable.....	121
Tabla 32 Test de t para variable sexo de los factores de competencias socioemocionales.....	122
Tabla 33 Normas para sexo masculino del factor perseverancia. Sexo masculino.....	123
Tabla 34 Normas para sexo y del factor perseverancia. Sexo femenino.....	124
Tabla 35 Normas para sexo masculino del factor conciencia social. Sexo masculino.....	125
Tabla 36 Normas para sexo femenino del factor conciencia social.....	126
Tabla 37 Normas para sexo masculino del factor autogestión de las emociones.....	127

Tabla 38 Normas para sexo femenino del factor autogestión de las emociones.....	128
Tabla 39 Normas para sexo masculino del factor toma de decisión responsable .....	129
Tabla 40 Normas para sexo femenino del factor toma de decisión responsable.....	130
Tabla 41 Correlaciones entre los factores de competencias socioemocionales .....	137
Tabla 42 Correlaciones entre competencias socioemocionales y bienestar subjetivo .....	139
Tabla 43 Variables predictoras de Afectos negativos .....	140
Tabla 44 Variables predictoras de Afectos positivos .....	141
Tabla 45 Variables predictoras de satisfacción con la vida .....	142
Tabla 46 Correlaciones entre competencias socioemocionales y Burnout .....	143
Tabla 47 Variables predictoras de Fatiga cognitiva .....	144
Tabla 48 Variables predictoras de fatiga física .....	145
Tabla 49 Variables predictoras Agotamiento emocional .....	146

### **Tabla de ilustración**

Ilustración 1 Diagrama de flujo de proceso de selección de los estudios para análisis666

## 1. INTRODUCCIÓN

Las competencias socioemocionales se han entendido como un constructo multidimensional que puede presentar numerosas facetas, que generalmente abarcan variables emocionales, cognitivas y conductuales, que ayudan al desarrollo saludable a lo largo del ciclo vital (Weissberg et al, 2015). Abarcan un conjunto de competencias, entre las que se incluyen: reconocer y gestionar nuestras emociones; desarrollar el cuidado y la preocupación por los demás; establecer relaciones positivas; tomar decisiones responsables y saber cómo afrontar situaciones difíciles de forma constructiva y ética (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2008).

También pueden identificarse como un conjunto de rasgos, comportamientos y habilidades. Suelen incluir variables como actitudes y valores; variables de temperamento y personalidad; variables sociales como el liderazgo; constructos centrados en la autoeficacia y la autoestima; hábitos de trabajo como la persistencia y, por último, emociones específicas de la tarea como el entusiasmo, por ejemplo (Abed, 2014). Según Gondim et al. (2014), las competencias socioemocionales son conocimientos sobre uno mismo y sobre los demás, que tienen como objetivo regular y utilizar las emociones con el fin de aumentar el bienestar personal y la calidad de las relaciones sociales.

Las competencias sociales y emocionales han atraído la atención de los investigadores por su relevancia teórica y su aplicabilidad. Se han desarrollado programas de educación socioemocional en todo el mundo, especialmente para la población de niños y adolescentes. Los objetivos de estos programas son promover las habilidades no cognitivas que pueden contribuir para el éxito personal, así como para el bienestar o la prevención de los problemas asociados a los déficits de estas habilidades que pueden prevenir el acoso escolar, el malestar psicológico, los problemas de adaptación escolar e incluso el suicidio.

La realización de intervenciones en educación social y emocional suele comenzar con un diagnóstico de necesidades, ya que las habilidades sociales y emocionales se pueden entrenar. El contexto que ha recibido más atención para el desarrollo de estas habilidades es el escolar, centrándose en los grados de primaria y secundaria, en la búsqueda de la promoción de habilidades en niños y adolescentes.

Así, el propósito del presente estudio es construir una escala de medición de habilidades sociales y emocionales específica para estudiantes universitarios, ya que la literatura no ha considerado a esta población, tanto en el proceso de creación de instrumentos para este contexto, como en la inversión de programas de intervención. Además, los estudios que se presentarán más adelante, en el contexto universitario, sobre los problemas socioemocionales, identifican la necesidad de una mirada más cuidadosa sobre este grupo. Por lo tanto, la inversión en estas competencias es necesaria y debe configurarse como una responsabilidad de las instituciones de educación superior.

- **Problema de investigación**

La encuesta realizada sobre la salud mental de los estudiantes universitarios, que se presentará más adelante, evidenció que estamos frente a una realidad que demanda diagnósticos e intervenciones por parte de las instituciones educativas, en el sentido de acompañar la salud emocional de sus estudiantes durante el proceso de formación profesional.

La revisión de la literatura también demostrará que los programas de educación socio-emocional han sido una buena estrategia para mejorar la salud mental de los estudiantes. Sin embargo, se considera que cualquier intervención debe basarse primero en un análisis preciso de

las necesidades de intervención. Para ello, deben construirse metodologías e instrumentos de diagnóstico.

Dado este contexto, este trabajo establece la siguiente pregunta problema: ¿Qué dimensiones de las competencias socioemocionales se están utilizando para el diagnóstico en los instrumentos existentes para este constructo?

Para responder a esta pregunta problema, uno de los propósitos de este estudio es hacer un estudio de los principales instrumentos existentes en la literatura sobre competencias sociales y emocionales con el fin de proponer un modelo lo más completo posible para el diagnóstico de las competencias sociales y emocionales de los estudiantes universitarios.

Ante la necesidad de contar con una escala que apoye la creación de programas de promoción de competencias socioemocionales para estudiantes universitarios, este trabajo propone los siguientes objetivos.

- Objetivo general: construir y buscar evidencias de validez de una escala de competencias socioemocionales para el contexto universitario.
  
- Objetivos específicos
  - Realizar una revisión integradora sobre la existencia de instrumentos psicométricos sobre competencias sociales y emocionales.
  - Proponer un modelo factorial de competencias socioemocionales a partir del análisis de los modelos existentes.
  - Construir y realizar un análisis factorial exploratorio de un instrumento de competencias socioemocionales para estudiantes universitarios.

- Realizar un análisis factorial confirmatorio del instrumento de competencias socioemocionales para estudiantes de grado.
- Elaborar normas del instrumento de competencias socioemocionales para estudiantes de licenciatura con fines de diagnóstico.
- Buscar evidencias de validez interna y externa del instrumento de competencias socioemocionales para estudiantes de grado.

- **Justificación**

Esta investigación es relevante en varios aspectos. En cuanto a las aportaciones científicas de este estudio, cabe destacar dos grandes beneficios. Primero: la construcción de la escala de competencias sociales y emocionales para estudiantes universitarios permite a la comunidad de investigadores y gestores utilizar una herramienta (con estándares y evidencias de validez) para la investigación, el diagnóstico y las posibles intervenciones. Segundo: todos los estudios realizados, como la revisión integradora de los instrumentos de competencias emocionales, además de los estudios empíricos, son contribuciones muy importantes para la comunidad de investigadores interesados en los estudios sobre las competencias socioemocionales y la salud mental de los estudiantes universitarios.

Las contribuciones a la sociedad también pueden estar relacionadas con la posibilidad de utilizar la herramienta para el diagnóstico y las intervenciones relacionadas con el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los estudiantes de las instituciones públicas y privadas. La revisión bibliográfica realizada en esta tesis demostró que el desarrollo de las competencias socioemocionales puede promover el bienestar y combatir las experiencias de *Burnout* en los estudiantes.

En cuanto a las aportaciones relativas a los profesionales implicados en el contexto educativo, esta tesis también pone a disposición de estos agentes, de forma gratuita, un instrumento con evidencias de validez y estándares para un diagnóstico más preciso de las competencias socioemocionales de los alumnos.

En general, este estudio aporta mucho a los profesionales del área educativa, a la sociedad y especialmente a los estudiantes. La literatura ha mostrado que hay una falta de estudios sobre instrumentos de diagnóstico de competencias socioemocionales para estudiantes universitarios.

La literatura también ha señalado que el desarrollo de las competencias sociales y emocionales ha sido una estrategia eficaz para la promoción de la salud mental y una estrategia para el desarrollo de habilidades importantes para el éxito personal y profesional de los estudiantes.

Esta investigación doctoral se desarrolló a través de cuatro estudios. El estudio uno buscó desarrollar una revisión integradora sobre los instrumentos que evalúan las habilidades sociales y emocionales, referenciados en la literatura nacional e internacional. El objetivo de este estudio es identificar las lagunas de medición para, posteriormente, proponer un nuevo instrumento basado en un modelo factorial construido a partir del análisis de los diversos factores de los modelos existentes. Para ello, se realizó una revisión sistemática a través del análisis de artículos, tesis y disertaciones publicadas entre los años 2004 y 2019 y disponibles en las siguientes bases de datos electrónicas: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Latin American and Caribbean Health Science Literature (Lilacs)*, *Web of Science*, *Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations* y *ScholarGoogle*. La encuesta identificó 17 instrumentos en un total de 855 referencias investigadas. El análisis de los instrumentos mostró la inexistencia de escalas desarrolladas específicamente para estudiantes universitarios, lo que refuerza la necesidad de construir un instrumento específico para la población estudiantil universitaria.

El estudio dos tuvo como objetivo la construcción y el análisis factorial exploratorio de una escala de competencias socioemocionales específica para estudiantes universitarios. Para proponer el modelo teórico que guió la construcción de los ítems del instrumento, se realizó un análisis de todos los instrumentos identificados en el estudio uno de esta tesis. Los factores existentes en estos instrumentos fueron enumerados, analizados y categorizados con el objetivo de desarrollar un modelo amplio que considerara la existencia de todos los factores propuestos e investigados en la literatura científica. A partir de estos datos, se agruparon 41 factores por similitud nominal y conceptual, en seis factores principales: conciencia emocional; gestión de las emociones; perseverancia; conciencia social; habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Para cada factor se elaboró una definición constitutiva basada en el contenido de las definiciones que ya existían para los factores que componían las categorías.

En el proceso de construcción del instrumento, entre los 60 ítems preparados para representar seis factores del constructo, 42 de ellos mostraron consistencia teórica tras un análisis por jueces. El instrumento se aplicó a una muestra de 365 estudiantes. Los datos se sometieron a un análisis de ejes principales con rotación de factores, mediante el método ortogonal (varimax). El análisis reveló seis factores que presentaban agrupaciones de ítems teóricamente coherentes con las definiciones del modelo hipotético propuesto. La estructura final fue capaz de explicar el 45,16% de la varianza total. El instrumento completo con 35 ítems mostró evidencia de validez de contenido y de constructo y buenas propiedades psicométricas.

El estudio 3 tuvo como objetivo realizar un análisis factorial confirmatorio, así como producir normas, para que los resultados de su aplicación puedan ser comparados con las puntuaciones de una muestra de estudiantes universitarios, compuesta por 1.020 estudiantes de dos instituciones de educación superior en Brasilia. La estructura factorial confirmatoria del instrumento estuvo compuesta por 31 ítems, siendo, conciencia social, cinco ítems, ( $\alpha = 0,76$  y  $\omega = 0,76$ );

autogestión de las emociones, con cinco ítems, ( $\alpha = 0,76$  y  $\omega = 0,77$ ); toma de decisiones responsable, con cinco ítems, ( $\alpha = 0,70$  y  $\omega = 0,71$ ); autoconciencia emocional, con cuatro ítems, ( $\alpha = 0,67$  y  $\omega = 0,67$ ); habilidades de relación, con cuatro ítems, ( $\alpha = 0,78$  y  $\omega = 0,79$ ); y perseverancia, con siete ítems, ( $\alpha = 0,76$  y  $\omega = 0,77$ ). El modelo final mostró buenos índices de ajuste. Se siguieron elaborando normas para la población general, por género y grupos de edad.

Por último, el cuarto estudio buscaba pruebas de la validez externa de la versión final del instrumento. Hubo evidencia de validez convergente con otra medida de competencias socioemocionales y evidencia de validez de criterio con medidas de bienestar subjetivo y *Burnout*. Se concluye que todos los estudios condujeron a un instrumento importante para los desarrollos de investigación sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes universitarios y que esta herramienta se presentó como un instrumento final con buenas propiedades psicométricas.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Marco epistemológico

Las emociones son un tema muy antiguo. En la antigüedad clásica, representaban para muchos filósofos algo desconcertante y que influiría en la razón humana. Aristóteles fue uno de los filósofos que exploró el tema de las emociones. Consideraba que era un tema importante y que podía influir en los seres humanos (Averill, 1996; Strongman, 1986).

Históricamente, los estudios sobre las emociones constituyen uno de los temas más antiguos y recientes en el campo de la psicología (Wilson y Klaaren, 1992). Desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, psicólogos de diferentes corrientes de la psicología (conductistas, cognitivistas, psicoanalistas, etc.) e incluso fisiólogos, se preocuparon por comprender las emociones humanas (Smith & Kirby, 2000). Sobre todo, pocos investigadores analizaron las emociones con mayor profundidad a partir del uso de metodologías de las ciencias naturales, lo que generó una literatura con poca riqueza de datos (Lazarus, 1991).

Sin embargo, a partir de la década de 1960, las emociones empezaron a despertar el interés de los investigadores que buscaban sistemáticamente comprender la influencia de las emociones en el comportamiento humano (Lazarus, 1991; Smith y Kirby, 2000). A partir de este contexto, varias áreas de la psicología comenzaron a investigar las emociones, así como la filosofía, la antropología y también las neurociencias. Este panorama dio lugar a numerosas teorías y conceptos (Solomon, 1993)

En la actualidad, no existe una teoría de las emociones universalmente aceptada entre los investigadores del campo y las emociones se han considerado uno de los conceptos más difíciles de explicar. Sobre todo, la literatura ha demostrado la existencia de tres elementos principales en

los estudios de la emoción: las reacciones fisiológicas, la tendencia a la acción y la experiencia subjetiva (Ekman y Davidson, 1994).

En cuanto a la metodología utilizada en esta investigación, que se basa en la identificación de las dimensiones de las competencias socioemocionales, identificadas por auto relato, la revisión del concepto de emoción también ha pasado históricamente por los caminos relacionados con la identificación de las dimensiones. Siguiendo esta línea, varios autores han propuesto diferentes modelos de dimensiones de las emociones que representan procesos afectivos, cognitivos y fisiológicos, cuya interacción da lugar a estados emocionales, (Mandler, 1984; Russell, 1980; Watson & Tellegen, 1985).

Los estudios sobre las emociones en el ámbito de la psicología, cobraron gran fuerza a partir de la aparición de los modelos de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), Bar-on (1997) y Goleman (1990). Estos modelos, caracterizados por la existencia de instrumentos psicométricos de medición, han proporcionado herramientas muy importantes para el desarrollo de investigaciones estadísticas destinadas a diagnosticar las competencias socioemocionales.

## 2.2 Marco teórico general

### 2.2.1 Introducción al tema de las competencias socioemocionales

Las competencias socioemocionales también se conocen como habilidades socioemocionales, competencias para el siglo XXI o competencias no cognitivas. Mientras que las competencias cognitivas se caracterizan principalmente por los conocimientos y suelen medirse mediante pruebas objetivas y de rendimiento, las competencias no cognitivas se caracterizan por las habilidades socioemocionales y suelen evaluarse a través de observaciones o de cuestionarios respondidos por los propios encuestados (Abed, 2014; Collaborative for Academic, Social, and

Emotional Learning, 2008; Gondim, et al., 2014; Lee, & Shute, 2009; Primi, et al., 2019; Weissberg, et al., 2015).

Las competencias para el siglo XXI han sido destacadas en la literatura científica internacional y nacional por su contribución a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Abed, 2014). Por ello, ha despertado el interés de los investigadores, preocupados con el aprendizaje socio-emocional. Existen numerosos programas de aprendizaje socioemocional en todo el mundo (Berger, et al., 2014; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005; Damásio, 2017; Greenberg et al., 2003; Hromek, & Roffey, 2009; Lipnevich & Roberts, 2012; Santos, & Primi, 2014; Willemsens, 2016). La literatura identifica que en varios países del mundo hay una preocupación por crear estrategias y programas para la promoción del aprendizaje de habilidades socioemocionales. El objetivo es preparar a las personas para demandar una realidad social que exige habilidades que puedan contribuir a la promoción de la salud mental en entornos como el profesional, el educativo y el familiar.

Otro tema relacionado con las competencias socioemocionales, que mantiene una estrecha relación, es la inteligencia emocional, investigada inicialmente por Salovey y Mayer (1990) y bastante popularizada por Goleman (1996). Goleman (1996) afirma que la inteligencia emocional determina el potencial para aprender los fundamentos del autocontrol y las habilidades de relación interpersonal, y que la competencia socio-emocional sería el grado de dominio de este potencial como capacidad. Sobre todo, es posible notar que los modelos teóricos de inteligencia emocional y competencias socioemocionales comparten varias similitudes, especialmente en relación con los nombres de los factores adoptados en sus escalas. Como ejemplo, podemos citar el propio modelo de Goleman (1996) que considera que la inteligencia emocional está representada por cinco factores: autoconciencia; automotivación; autocontrol; sociabilidad y

empatía. En esta revisión, se podrá observar que estas dimensiones son bastante comunes en los instrumentos de medición de las competencias socioemocionales.

Así, para entender la evolución del tema, se presentará a continuación una breve línea histórica de la evolución de la inteligencia hacia la inteligencia emocional y los enfoques para estudiar y medir este último constructo.

### 2.2.2 Antecedentes de los estudios sobre competencias socioemocionales: de la inteligencia a la inteligencia emocional

Almeida (1996) sistematizó los estudios sobre la inteligencia a partir de dos ejes básicos: un eje que concibe la inteligencia como un factor general con función integradora de varias capacidades intelectuales, representado por autores como Binet y Simon (1905) y Wechsler (1950) y otro eje representado por un conjunto de aptitudes independientes (Guilford, 1959). Todos estos enfoques adoptaron una visión de la inteligencia como capacidad cognitiva, centrada en una visión académico-matemática.

Otra concepción de la inteligencia surgió en paralelo a los estudios sobre la inteligencia general, en las primeras décadas del siglo XX. Esta modalidad fue denominada inteligencia social, propuesta por investigadores como Broom (1928) y Thorndike (1936). El propósito de estos autores era estudiar las habilidades para decodificar la información del contexto social, quitando el foco de la inteligencia académica relacionada con las habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas.

Una tercera propuesta de estudios sobre la inteligencia adquirió un nuevo enfoque tras la investigación de Gardner (1995) sobre las inteligencias múltiples. Para el autor, la inteligencia sería la capacidad de resolver problemas o elaborar productos en un entorno cultural

determinado. Gardner propuso inicialmente siete tipos de inteligencia. Mantuvo en su teoría las tradicionales inteligencias lógico-matemática y lingüística e incluyó otros cinco tipos: musical; espacial; corporal-cinestésica; intrapersonal e interpersonal. La gran aportación de Gardner fue fusionar la visión clásica con los estudios de neurociencia, así como la sistematización de varias teorías sobre la inteligencia, más allá de las habilidades académicas.

Todo este breve contexto mencionado anteriormente hizo que surgieran estudios sobre la inteligencia emocional. Los precursores en el tema, Salovey y Mayer (1990, p.189), propusieron el concepto de inteligencia emocional definiéndolo como la "capacidad de monitorizar los sentimientos y emociones personales y de otras personas, hacer discriminaciones entre ellos y utilizar esta información para guiar sus propios pensamientos y acciones". Según Mayer et al. (2000) los estudios sobre la inteligencia emocional pueden dividirse en dos grandes enfoques. La inteligencia emocional puede concebirse como una capacidad cognitiva y evaluarse en función del rendimiento, utilizando instrumentos con preguntas correctas o incorrectas, o puede considerarse un rasgo de la personalidad y evaluarse en función de instrumentos de auto relato.

A partir de estos modelos se han propuesto diferentes medidas, tanto basadas en enfoques de rendimiento como en la medición de un rasgo, como los ejemplos que se presentan a continuación.

Un ejemplo de instrumento de inteligencia emocional basado en el rendimiento es la Escala de Inteligencia Emocional Multifactorial - MEIS de Mayer et al. (1997). Este instrumento se compone de doce tareas que pretenden investigar cuatro aspectos de la inteligencia emocional.

Son: identificación de las emociones; uso de las emociones; comprensión de las emociones y gestión de las emociones.

Un ejemplo de instrumento para medir la inteligencia emocional a través del auto relato es el *BarOn Emotional Quotient Inventory - EQ-i de BarOn* (1996). El instrumento está compuesto

por 133 ítems organizados en cinco escalas y 15 subescalas. El primero está relacionado con los aspectos intrapersonales y contempla las dimensiones de autoestima; autoconocimiento; asertividad; independencia y autorrealización. La segunda escala está relacionada con los aspectos interpersonales y está constituida por las dimensiones de empatía; responsabilidad social y relación interpersonal. La tercera escala es de adaptabilidad, formada por el Test de realidad; flexibilidad y resolución de problemas. La cuarta es la gestión del estrés, formada por las dimensiones tolerancia al estrés y control de los impulsos. Por último, la quinta escala es de estados de ánimo generales, formada por las medidas de optimismo y felicidad.

### 2.2.3 Principales modelos de inteligencia emocional

La clasificación conceptual comúnmente aceptada sobre los modelos de inteligencia emocional se basa en dos modelos: el mixto y el de habilidad (Mayer et al., 2000).

El modelo mixto se caracteriza por una visión más amplia que conceptualiza la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis et al., 2000; Goleman, 1995).

El modelo de habilidades presenta una visión más restringida, que concibe la inteligencia emocional como una inteligencia basada en procesos cognitivos. En este modelo, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al entorno. A diferencia de los modelos mixtos, el modelo de habilidad puede entenderse como la capacidad de procesar información. Así, estas habilidades serían independientes de los rasgos de personalidad estables (Grewal, & Salovey, 2005).

### 2.2.3.1 El modelo de Mayer y Salovey (1997)

Según estos autores, la inteligencia emocional, clasificada como un modelo de habilidades, representa un sistema de inteligencia que tiene como base el procesamiento de la información emocional y, como tal, debe formar parte de las otras inteligencias bien establecidas (Mayer et al., 1999). Desde este punto de vista, la metodología para evaluar la inteligencia emocional se basaría en las medidas de rendimiento o habilidad utilizadas para evaluar otras inteligencias, como la inteligencia matemática o la inteligencia lógico-espacial.

Mayer y Salovey (1997) consideran que la inteligencia emocional es la capacidad de percibir, valorar y expresar las emociones con precisión; la capacidad de acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la capacidad de comprender la emoción y regular las emociones para mejorar el crecimiento emocional e intelectual.

Este modelo comprende cuatro habilidades emocionales: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. A continuación, se presenta una mejor definición de cada factor:

- Percepción emocional: la capacidad de identificar y reconocer los sentimientos propios y los de los demás. Implica la capacidad de atención y decodificación de las expresiones faciales, los movimientos corporales y el tono de voz, con el fin de comprender las emociones. Esta habilidad se refiere al grado en que los individuos pueden identificar estados fisiológicos y cognitivos y las sensaciones que provocan.
- Asimilación emocional: capacidad de tener en cuenta los sentimientos a la hora de razonar o resolver problemas. Esta habilidad se basa en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan en el proceso de toma de decisiones.

- **Comprensión emocional:** la capacidad de reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Implica actividades anticipatorias y retrospectivas para conocer las causas generadoras de los estados de ánimo y las consecuencias de nuestras acciones. Incluye la capacidad de interpretar el significado de las emociones complejas y la capacidad de reconocer las transiciones de algunos estados emocionales.
- **Regulación emocional:** capacidad de regular las propias emociones y las de los demás. Incluye la gestión de las dimensiones intrapersonal e interpersonal. Esta habilidad está relacionada con procesos emocionales complejos, basados en la regulación consciente de las emociones para lograr el crecimiento emocional e intelectual.

#### 2.2.3.2 El modelo de Bar-on (1997-2000)

Bar-On, con su modelo mixto, presenta una definición bastante amplia de la inteligencia emocional. Para el autor, la inteligencia emocional se compone de un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas, que influyen en nuestra capacidad para afrontar con éxito las presiones y exigencias del entorno (Bar-On, 1997).

El modelo de Bar-On se refiere al constructo de inteligencia socio-emocional como una red de competencias emocionales y sociales, interrelacionadas, que determinan cómo nos entendemos y expresamos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, para hacer frente a las demandas de nuestra vida (Bar-On, 2006). En este modelo se hace hincapié en los factores no cognitivos, en contraposición a los conceptos tradicionales de inteligencia.

Bar-On sistematizó el concepto de inteligencia socio-emocional en cinco factores. Son: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, gestión del estrés y humor, que aún agrupan otros 15 subfactores que se describirán a continuación.

Factor intrapersonal.

1. Autocomprensión emocional: capacidad de percibir y comprender los sentimientos y las emociones.
2. Asertividad: capacidad de expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás.
3. Autoconcepto: capacidad de auto comprensión, aceptación y autoestima, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como nuestras limitaciones y posibilidades.
4. Autorrealización: capacidad de hacer lo que deseamos y nos gusta hacer.
5. Independencia

Factor interpersonal

1. Empatía: capacidad de percibir, comprender y valorar los sentimientos de los demás.
2. Relaciones interpersonales: capacidad de establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias caracterizadas por la cercanía emocional y la intimidad.
3. Responsabilidad social: capacidad de mostrarse como una persona cooperativa.

Factor de adaptabilidad.

1. Resolución de problemas: capacidad de identificar y definir problemas, así como de generar y aplicar soluciones eficaces.
2. Test de realidad: capacidad de evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos y lo que realmente existe
3. Flexibilidad: capacidad de realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y comportamientos, ante situaciones y condiciones cambiantes.

#### Factor de gestión del estrés

1. Tolerancia al estrés: capacidad de resistir eventos adversos, situaciones estresantes y emociones fuertes, afrontando el estrés de forma activa y pasiva.
2. Control de los impulsos: capacidad de resistir o retrasar un impulso o tentaciones de actuar y de controlar nuestras emociones.

#### Factor de humor

1. Felicidad: capacidad de sentirse satisfecho con la vida, de divertirse y de compartir y expresar sentimientos positivos.
2. Optimismo: capacidad de mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

Posteriormente, el autor propuso un modelo más amplio de habilidades emocionales. Organizó, por un lado, las habilidades básicas esenciales para la existencia de la inteligencia emocional, como son: la autoevaluación, la autoconciencia emocional, el asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de la presión, el control de los impulsos, la comprobación de la realidad, la flexibilidad y la resolución de problemas. Por otro lado, agrupó las habilidades facilitadoras como: optimismo, autorrealización, alegría, independencia emocional y responsabilidad social, postulando, cada uno de estos elementos está interrelacionado con los demás (Bar-On, 2000).

### 2.2.3.3 El modelo de Goleman (1999)

Daniel Goleman, popularizó el tema convirtiéndose en uno de los autores más representativos del modelo mixto. El autor define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer y gestionar nuestros propios sentimientos, motivarnos y controlar nuestros sentimientos, relaciones (Goleman, 1995). Goleman propone un modelo de inteligencia emocional con cinco factores. Lo son:

- **Autoconciencia:** primer componente de la inteligencia emocional. Es la comprensión de nuestras emociones, fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos. La conciencia de sí mismo se extiende a la comprensión que cada persona tiene de sus valores. Las personas muy conscientes de sí mismas saben a dónde van y por qué.
- **La autorregulación.** Los impulsos biológicos de autorregulación dirigen nuestras emociones, pero podemos entrenarnos para gestionar nuestros propios sentimientos. Su capacidad para suavizar ciertas expresiones de ira, rabia o irritabilidad es esencial en las relaciones personales.
- **Motivación propia.** Una emoción tiende a impulsar una acción. Así, dirigir las emociones y su consecuente motivación para alcanzar los objetivos es primaria en este factor. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y eficaces.
- **Empatía:** se basa en el conocimiento de las propias emociones. Las personas empáticas están más atentas a las pistas sutiles que indican lo que otros necesitan o quieren.
- **Sociabilidad:** es la capacidad de establecer buenas relaciones con otras personas. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma armoniosa y eficaz con otras personas.

#### 2.2.3.4 El modelo de Petrides y Furnhan (2000).

El modelo de rasgos de inteligencia emocional fue propuesto por Petrides y Furnhan (2000), y se basa en la percepción que tiene un individuo de sus capacidades emocionales a partir de los rasgos de inteligencia emocional. Este modelo ha sido ampliamente utilizado en la investigación sobre inteligencia emocional, superando el uso de los modelos mixtos que surgieron entre los años 90 y 2000 (Miguel et al., 2019). Para operar este modelo se ha utilizado tradicionalmente el instrumento de auto relato denominado Cuestionario de Inteligencia Emocional de Rasgos (TeiQue). La medida proporciona una puntuación total y cuatro subescalas: bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad.

Para este instrumento, una puntuación más alta en el factor de bienestar, indica una sensación general de bienestar. Por lo tanto, los individuos con una puntuación alta en esta dimensión, tienen una sensación de satisfacción con la vida. El segundo factor, llamado autocontrol, se refiere al grado de control que el individuo tiene sobre sus impulsos y deseos. Los individuos con una puntuación alta en autocontrol tienen una mayor capacidad para gestionar y regular las presiones externas.

El factor tres, denominado emocionalidad, se caracteriza por la existencia de habilidades como: reconocer las emociones internas, percibir las emociones y expresar las emociones. El último factor, sociabilidad, se refiere a las relaciones sociales y al poder de la influencia social. Este factor difiere del factor de emocionalidad en que evalúa la influencia de uno en una diversidad de contextos sociales, no sólo en las relaciones interpersonales. Las personas con altas puntuaciones de sociabilidad son buenos comunicadores y oyentes (Petrides, & Furnhan, 2001).

#### 2.2.3.5 Análisis de modelos

En general, los modelos de inteligencia emocional sobre competencias y los modelos mixtos, adoptan concepciones diferentes, pero con algunos puntos en común. Mientras que el modelo de habilidad, medido por el rendimiento, se centra en las emociones y sus interacciones con el pensamiento, el modelo mixto, medido por auto relato, identifica las habilidades mentales de forma más amplia (Mayer et al., 2000).

Sobre todo, si analizamos detenidamente cada uno de los dos modelos, podemos identificar una serie de elementos comunes, principalmente la capacidad de identificar y discriminar las emociones propias y ajenas y la capacidad de gestionar y regular estas emociones. De este modo, la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer y regular las emociones en nosotros mismos y en los demás (Goleman, 1995).

El modelo de los rasgos de inteligencia, por su parte, tiene como objetivo identificar la percepción del individuo sobre sus capacidades emocionales. Un hecho importante, es que los estudios han demostrado una alta correlación entre el TEIQue y los factores de personalidad (Petrides et al., 2016; Siegling et al., 2015).

Miguel et al. (2019) realizaron un análisis sobre la relación entre las medidas de inteligencia basadas en el rendimiento y en el auto relato, y también sobre las relaciones entre las medidas de inteligencia emocional y los rasgos de personalidad. En cuanto a las relaciones entre las dos medidas de inteligencia, las correlaciones encontradas fueron extremadamente bajas y no significativas. Por otro lado, las correlaciones entre la inteligencia y los rasgos de personalidad, a pesar de ser fuertes, los estudios de análisis factorial entre los instrumentos de estos modelos, llevan factores distintos entre sí. A continuación, en la Tabla 1, se pueden comprobar las definiciones de los modelos de Inteligencia Emocional y sus respectivos factores.

Tabla 1. Modelos de inteligencia emocional

Modelos teóricos	Definições	Lista dos fatores
Mayer y Salovey (1997)	La capacidad de percibir, valorizar y expresar emociones con precisión; a capacidad de acceder y / o generar sentimientos cuando ellos facilitan el pensamiento; la capacidad de comprender la emoción y regular las emociones para potenciar el crecimiento emocional e intelectual	1- Percepción emocional 2- Asimilación emocional 3- Comprensión emocional 4- Regulación emocional
Modelo de Bar-on (1997- 2000)	Competencias emocionales y sociales, interrelacionadas, que determinan como nos entendemos y nos expresamos, entendemos a los demás y nos relacionamos, con el objetivo de enfrentar demandas en nuestra vida	1- Intrapersonal 2- Interpersonal, 3- Adaptabilidad 4- Gestión de estrés 5- humor
Modelo de Goleman (1999)	Capacidad de reconocer y generar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorar nuestros sentimientos, relaciones	1- Autoconsciencia 2- Autorregulación 3- Automotivación. 4- Empatía 5- Sociabilidad
Petrides y Furnhan (2000).	Percepción que el individuo tiene de sus capacidades	1- Bienestar 2- Autocontrol

	emocionales basada en trazos de inteligencia emocional	3- Emocionalidad 4- Sociabilidad.
--	--	--------------------------------------

### 2.3 Marco conceptual: competencias socioemocionales

Desde los primeros tiempos de los estudios sobre la inteligencia emocional, la terminología "competencias socioemocionales" ha aparecido en la literatura científica. Goleman (1996) afirma que la inteligencia emocional sería el potencial para aprender los fundamentos del autocontrol y las habilidades de relación interpersonal, y que las competencias socioemocionales serían la cantidad de este potencial que se domina como capacidad.

Además de la Inteligencia Emocional, el constructo "Competencias Socioemocionales" se ha asociado a varias otras nomenclaturas, lo que dificulta la delimitación conceptual y la determinación de su evolución histórica. Marín et al., (2017) realizaron un estudio que tuvo como objetivo revisar el constructo de competencia socioemocional, identificando cómo se ha presentado en estudios nacionales e internacionales, con el fin de diferenciarlo de otros constructos asociados.

En esta revisión, los autores encontraron que los principales conceptos asociados a las competencias socioemocionales, y sus respectivos autores fueron: "Inteligencia emocional" (Goleman, 1995; Mayer, & Salovey, 1997); "Aprendizaje socioemocional" (Durlak et al, 2011); "Competencia social" (Naranjo-Meléndez, 2006); "Competencia emocional" (De Oliveira Pavão, 2003); "Habilidades sociales" (Del Prette et al., 2004); Habilidades socioemocionales (Abed, 2016); "Habilidades no cognitivas" (Beuchamp, & Anderson, 2010); y "Regulación emocional"

(Lopes et al., 2005). Estos constructos también se utilizan a menudo como sinónimos de habilidades socioemocionales.

- Las competencias

Las competencias sociales y emocionales también se han identificado como competencias del siglo XXI o competencias no cognitivas. Mientras que las competencias cognitivas se caracterizan principalmente por los conocimientos y suelen medirse mediante pruebas objetivas y de rendimiento, las competencias no cognitivas se caracterizan por las habilidades socioemocionales y suelen evaluarse a través de observaciones o de cuestionarios contestados por los propios encuestados (Abed, 2014; *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, 2008; Gondim et al., 2014; Lee, & Shute, 2009; Primi et al., 2019; Weissberg et al., 2015).

La literatura ha presentado varias definiciones con el fin de delimitar el constructo competencias socioemocionales. En general, las competencias socioemocionales se han entendido como un constructo multidimensional que puede presentar numerosas facetas, que suelen englobar variables emocionales, cognitivas y conductuales que ayudan al desarrollo saludable a lo largo del ciclo vital (Weissberg et al., 2015). Se pueden identificar además, como un conjunto de rasgos, comportamientos y habilidades. Suelen incluir variables como actitudes y valores; variables de temperamento y personalidad; variables sociales como el liderazgo; constructos centrados en la autoeficacia y la autoestima; hábitos de trabajo como la persistencia y, finalmente, emociones específicas de la tarea como el entusiasmo, por ejemplo (Abed, 2014).

Uno de los principales responsables de la popularización del término habilidades socioemocionales fue la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional

(CASEL). CASEL se fundó en 1994 con el objetivo de promover el aprendizaje social y emocional (SEL) en los entornos escolares en la búsqueda del desarrollo de competencias socioemocionales (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008).

Bisquerra y Pérez (2007) definen las competencias socioemocionales como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. Las competencias socioemocionales también pueden englobar un conjunto de habilidades, como: reconocer y gestionar nuestras emociones; desarrollar el cuidado y la preocupación por los demás; establecer relaciones positivas; tomar decisiones responsables y saber cómo afrontar situaciones difíciles de forma constructiva y ética (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008).

Desde una perspectiva muy completa, Gondim et al. (2014) definen las competencias sociales y emocionales como un constructo que engloba la inteligencia emocional, la regulación emocional, las habilidades sociales y la creatividad emocional. Así, las competencias socioemocionales son conocimientos sobre uno mismo y sobre los demás, que tienen como objetivo regular y utilizar las emociones con el fin de aumentar el bienestar personal y la calidad de las relaciones sociales.

Según algunas propuestas más actuales, las competencias socioemocionales pueden definirse como características individuales que se originan en la interacción recíproca entre predisposiciones biológicas y factores ambientales, que se manifiestan en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos, que continúan desarrollándose a través de experiencias de aprendizaje informal y que, sobre todo, influyen en importantes resultados socioeconómicos a lo largo de la vida del individuo (De Fruyt et al., 2015; John, & De Fruyt, 2014). También pueden definirse de forma amplia y pragmática como competencias esenciales para el entorno educativo y laboral del siglo XXI (Binkley et al., 2012).

De manera similar a la definición anterior, Kankaras y Suárez-Alvarez (2019) conceptualizan las habilidades socioemocionales como capacidades individuales que pueden manifestarse en patrones constantes de pensamientos, sentimientos y comportamientos, desarrollados a través de experiencias de aprendizaje formal e informal y que son importantes impulsores de los resultados socioeconómicos en la vida del individuo.

Las referencias citadas anteriormente, presentan una gran diversidad de definiciones diferentes, así como la multifactorialidad del constructo. Además de la falta de congruencia en las definiciones, el uso de numerosas nomenclaturas asociadas al constructo, y que además suelen considerarse sinónimos del concepto de competencias socioemocionales, hace que este campo de conocimiento sea confuso y obsesivo.

Quizás un punto común es que las definiciones enfatizan aspectos relacionados con la importancia de gestionar las propias emociones, así como reconocer las emociones de los demás y gestionar estas emociones y las relaciones sociales, todo ello con el objetivo de mejorar el bienestar, la calidad de vida y la eficacia en las relaciones sociales. Las definiciones más actuales parecen enfatizar la importancia del aprendizaje de habilidades socioemocionales para el éxito en la vida profesional, social, académica, etc.

Podemos concluir que las competencias sociales y emocionales son un constructo complejo y que no existe consenso en la literatura científica sobre su delimitación conceptual. Esta delimitación sería sumamente importante para que los instrumentos de medición del constructo y los programas de intervención pudieran ser más eficaces en sus propuestas. Sobre todo, podemos ver que los estudios sobre las competencias sociales y emocionales destacan su importancia para el bienestar personal.

### 3. ESTADO ACTUAL DEL ARTE

#### 3.1 La salud mental de los estudiantes universitarios: necesidad de una herramienta de evaluación y una estrategia de intervención

Asistir a una institución de enseñanza superior es el objetivo de muchos brasileños que, por lo general, se encuentran en la fase de adolescencia y/o juventud. En cursos que duran entre cuatro y seis años de media, estos estudiantes tienen la posibilidad de vivir diferentes experiencias individuales y colectivas que exigen responsabilidad y sociabilidad. Este período también puede estar marcado por acontecimientos especiales de la vida, como el distanciamiento familiar, la vivencia de conflictos y la toma de decisiones, que serán determinantes en la vida de estos alumnos (Assis, & Oliveira, 2011).

En el proceso de adaptación a la vida académica, que suele ir acompañado de dificultades emocionales, estos estudiantes pueden verse afectados por sufrimientos y/o enfermedades mentales con posible aparición de depresión, estrés, ansiedad, trastornos alimentarios, etc. Los estudios afirman que este público debe ser considerado como un grupo especialmente sobrecargado y vulnerable, y que las instituciones deben preocuparse por la protección y promoción de la salud mental de estos individuos (Facundes, & Ludermir, 2005; Furegato et al., 2005; Neves, & Dalgarrondo, 2007).

Los estudios sobre cuestiones emocionales en el entorno académico no son recientes. Segal (1966) demostró que entre el 7% y el 8% de los estudiantes universitarios norteamericanos tenían problemas emocionales graves y el 20%, problemas más leves, pero que comprometían su potencial.

Loreto (1972) realizó una encuesta con estudiantes universitarios con el objetivo de identificar casos con síntomas y casos sin un cuadro psiquiátrico definido. El autor identificó que el 60% de la muestra, que fue identificada como casos psiquiátricos no definidos, presentaba diversas dificultades emocionales relacionadas con la fase de constitución de la identidad.

En Brasil, Giglio (1976) realizó un estudio con 342 estudiantes de varios cursos de graduación de la Universidad Estatal de Campinas. La investigación reveló que el 31,3% de los estudiantes presentaban sufrimiento psicológico. Los datos también revelaron que las personas que percibían que la institución educativa no satisfacía sus expectativas, presentaban un mayor nivel de sufrimiento psicológico.

La demanda de apoyo psicológico y emocional también parece ser una vieja realidad para los estudiantes universitarios. Figueiredo y Oliveira (1995) realizaron un estudio con el objetivo de conocer los intereses y necesidades de los estudiantes de la Universidade Federal de São Carlos con respecto a los programas de salud. La encuesta reveló que los intereses de los estudiantes se centraban en: problemas emocionales, 37%; enfermedades de transmisión sexual, 24%; drogadicción, 17,4%; métodos anticonceptivos, 10,7%, y alcoholismo, 2,6%, lo que demuestra una mayor preocupación por los problemas psicológicos.

La literatura ha mostrado que las instituciones educativas se han preocupado por desarrollar algunas estrategias de intervención en salud mental con sus alumnos. Sobre todo, los esfuerzos parecen ser insuficientes y se concentran en la creación de sectores de atención psicológica centrados en los estudiantes.

El Foro de Pro-rectores de Asuntos Comunitarios y Estudiantiles, órgano vinculado a la Asociación Nacional de Rectores de las Universidades Federales Brasileñas, realizó en 1999 y 2000, un mapeo en cuarenta instituciones federales y estatales, que buscaba identificar la existencia de prácticas de atención a la salud dirigidas al estudiante universitario. Los resultados

mostraron que sólo el 34% de las instituciones ofrecían algún tipo de atención en salud mental a los estudiantes universitarios (Fórum de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2004). Cerchiari et al. (2005) señalan que el número de estudios epidemiológicos sobre la morbilidad psiquiátrica y los problemas emocionales entre los estudiantes universitarios carece de rigor científico, lo que dificulta el análisis del fenómeno, su comprensión y, en consecuencia, la promoción de estrategias de intervención y prevención.

Reforzando la necesidad de crear programas de intervención, para la educación superior, Moro et al. (2005) afirman que gran parte de los estudiantes universitarios presentan dificultades y enfermedades emocionales durante su trayectoria académica, así como estrés y sobrecarga emocional (Nogueira et al., 2018). Por lo tanto, la existencia de programas de apoyo psicológico sería importante como estrategia de promoción de la salud mental, con el fin de disminuir la prevalencia de la sintomatología depresiva, la ansiedad, la ideación suicida y las dificultades de relación. Otra inversión importante es la identificación de las dimensiones que contribuyen a que estos sentimientos sean minimizados, como, por ejemplo, la identificación de las fortalezas del carácter que impactan en el bienestar de estos estudiantes (Noronha, & Batista, 2020).

Los datos de investigaciones más recientes muestran que los estudiantes universitarios siguen presentando problemas de relación, como orden emocional. En una encuesta realizada con 378 estudiantes de pregrado de una institución del interior del Estado de São Paulo, Gomes et al. (2020) encontraron que el 39,9% de los estudiantes de pregrado tenían una puntuación de clasificación de casos sospechosos de trastornos del estado de ánimo, ansiedad y somatización. Nascimento (2020), también verificó datos similares. Descubrió que, en una muestra de 271 estudiantes de salud, alrededor del 17,3% presentaba síntomas de depresión mayor, y el 13,6% tenía algún grado de riesgo de suicidio. La alta tasa de trastornos mentales comunes en los

estudiantes universitarios se puede afirmar al comparar esta tasa con otros extractos de la población, como los trabajadores de la salud (Matos, 2017).

La rutina del estudiante universitario puede conducir a una enfermedad mental debido principalmente a los siguientes factores: la demanda de tiempo para las actividades académicas y las exigencias de las tareas. Sobre todo, la falta de disponibilidad de tiempo para actividades de ocio puede agravar la situación, causando daños emocionales (Carvalho et. al., 2015; Souza et al., 2017).

Más recientemente, la literatura científica ha reportado el uso y desarrollo de estrategias para programas de educación socio-emocional para prevenir problemas emocionales en el contexto educativo (Berger et al., 2014; Greenberg et al., 2003; Hromek, & Roffey, 2009; Lipnevich, & Roberts, 2012; Willemsens, 2016). Sin embargo, estos programas se han centrado en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños y adolescentes, dejando de lado la necesidad de apoyar el desarrollo emocional de los estudiantes universitarios.

La eficacia de estos programas ha sido objeto de investigación. Coelho (2014) analizó la eficacia y efectividad de un conjunto de programas de desarrollo de habilidades socioemocionales para alumnos de primaria de secundaria. Los resultados han mostrado principalmente una mejora de la autoestima de los alumnos. Los programas han mostrado resultados constantes a lo largo de los años, pero con diferencias para niños y niñas. En cuanto a los tipos de metodologías de intervención para la promoción de la salud mental en el contexto educativo, los programas de desarrollo socioemocional se han presentado como una gran estrategia y con el mejor coste y beneficio (Knapp et al., 2011).

Esta breve revisión sobre la salud mental de los estudiantes universitarios demostró que este público, en general, presenta dificultades y problemas emocionales, principalmente causados por la dura rutina de los estudios que exige tiempo para estudiar y exigencias para las tareas

académicas. Este contexto ha demostrado que gran parte de los estudiantes universitarios presentan dificultades y enfermedades emocionales durante su trayectoria académica, así como estrés y sobrecarga emocional.

La revisión también demuestra que es muy importante que las instituciones examinen con más detenimiento este problema. La demanda de apoyo psicológico y emocional es una realidad de larga data para los estudiantes universitarios, y que la percepción de falta de apoyo psicológico por parte de las instituciones educativas puede aumentar el nivel de sufrimiento psicológico.

Por otro lado, la literatura ha mostrado que las instituciones educativas se han preocupado por desarrollar algunas estrategias de intervención en salud mental con sus alumnos. Sobre todo, los esfuerzos parecen ser insuficientes y se concentran en la creación de sectores de asistencia psicológica. Se han obtenido resultados positivos con el desarrollo de programas de educación social y emocional para la prevención de problemas emocionales en el contexto educativo.

### 3.2 Habilidades sociales y emocionales: relaciones con el bienestar y el *burnout*

#### 3.2.1 Investigación sobre las habilidades socioemocionales y el bienestar

Elias (2013) desarrolló un estudio que pretendía evaluar el impacto de un programa para promover las habilidades socioemocionales en los profesores. El objetivo del estudio era comprobar si el programa tenía un impacto en cuatro dimensiones del funcionamiento de los profesores: *Burnout*, Autoeficacia, *mindfulness* y bienestar.

El programa, denominado *MindUP*, es un programa de intervención, respaldado por pruebas científicas, que busca promover la conciencia socioemocional, el bienestar psicológico y el éxito

escolar. Su contenido se basa en el modelo de aprendizaje socio-emocional propuesto por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003).

En el estudio participó una muestra de 20 profesores de primaria de 4 agrupaciones escolares de los municipios de Cascais y Loures (distrito de Lisboa). Todos los participantes eran mujeres, con edades comprendidas entre los 34 y los 56 años, media = 41,21 y desviación estándar = 6,29.

Se utilizó el *Mental Health Continuum - Short Form* (MHC-SF) de (Keyes, 2009) para medir el bienestar. Antes del estudio de intervención se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) sobre una muestra de 187 profesores de diferentes ciclos de enseñanza. Los resultados corroboran la estructura del instrumento original de tres factores que mostró los siguientes índices de precisión: bienestar emocional,  $\alpha = .82$ ; bienestar social,  $\alpha = .79$ ; bienestar psicológico,  $\alpha = .81$  y una escala de bienestar general  $\alpha = .90$ .

Para analizar los resultados de las diferencias entre los grupos de puntuaciones de bienestar antes y después de las intervenciones se aplicó el Test no paramétrica de *Wilcoxon*. Según los datos expuestos, el grupo de intervención presentó diferencias significativas, en las variables Bienestar Social, siendo la media del factor antes de la intervención 3,21 y post intervención 3,81,  $z = -2,44$ ;  $p = .005$  y Bienestar General con media antes de la intervención 3,85 y post intervención 4,2,  $z = -1,95$ ;  $p = .025$ , demostrando un aumento en los niveles de las mismas tras la aplicación del programa. En el grupo de control, los profesores no presentaron diferencias significativas para la variable en las evaluaciones.

En resumen, la aplicación del programa *MindUP* tuvo efectos en el grupo de intervención en las variables de bienestar, mostrando evidencia de que las habilidades socio-emocionales son predictores de la variable anterior.

Santos (2014) realizó un estudio con adolescentes sobre las necesidades socioemocionales. Uno de los objetivos de este estudio era comprobar el impacto de las habilidades

socioemocionales en el bienestar de los estudiantes. Participaron en el estudio 183 alumnos de un centro de enseñanza secundaria de Lisboa. La muestra estaba compuesta por 46 adolescentes masculinos y 136 femeninos. Las edades oscilaban entre los 15 y los 19 años.

Se utilizaron dos instrumentos para medir las competencias socioemocionales: la Escala *Troms Social Intelligence Scale (TSIS)*, desarrollada por Silvera et al. (2001), que fue traducida y adaptada por el autor de este estudio, y el Cuestionario de Competencia Emocional (QCE), adaptado para Portugal por Faria y Lima Santos (2001).

El primer instrumento, se sometió a un análisis factorial confirmatorio que demostró la estructura factorial original de tres factores: conciencia social,  $\alpha = .73$ ; habilidades sociales,  $\alpha = .85$  y procesamiento de la información social,  $\alpha = .72$ . La escala global del instrumento mostró un coeficiente de precisión,  $\alpha = .80$ .

El segundo instrumento también está compuesto por tres subescalas. Estos son: capacidad de manejar la emoción,  $\alpha = .79$ ; expresión emocional,  $\alpha = .89$  y percepción emocional,  $\alpha = .86$ . La escala completa presenta un índice de precisión,  $\alpha = .92$ .

Se utilizó el *Mental Health Continuum – Short Form (MHC-SF)* de Keyes (2009) para medir el bienestar. El *MHC-SF* es un instrumento que mide los siguientes factores: bienestar psicológico,  $\alpha = .80$ ; bienestar emocional,  $\alpha = .83$  y bienestar social  $\alpha = .74$ . El índice de precisión de la escala completa es,  $\alpha = .89$

Los resultados de las correlaciones de *Pearson* entre todas las grasas de las escalas de habilidades socioemocionales y de bienestar fueron positivamente significativos y oscilaron entre  $r = .21, p < .001$  y  $r = .61, p < .001$ .

Se realizaron análisis de regresión lineal con las subescalas de la variable bienestar como variables dependientes y las subescalas de las variables de competencias socioemocionales como variables independientes. Los resultados indicaron que las habilidades socioemocionales eran

predictores de tres indicadores de bienestar  $R^2 = 0,48$ ,  $p < 0,001$ , de bienestar psicológico;  $R^2 = 0,26$ ,  $p < 0,001$ , de bienestar social y  $R^2 = 0,37$ ,  $p < 0,001$ , de bienestar emocional.

Di Fabio (2016) realizó un estudio que tenía como uno de los objetivos específicos, analizar las contribuciones de los modelos basados en habilidades y rasgos de inteligencia emocional como predictores del bienestar subjetivo. Un total de 157 estudiantes de secundaria participaron en el estudio, siendo 46 hombres, el 29,3%, y 111 mujeres, el 70,7%. Los estudiantes tenían entre 17 y 21 años, con una edad media de 18,31 y una desviación estándar de 0,54.

Se utilizaron tres instrumentos para medir las habilidades y los rasgos de la inteligencia emocional. En primer lugar, el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT), adaptado para la población italiana por D'Amico y Curci, (2010). La escala contiene 141 ítems y se compone de cuatro subescalas: percepción de las emociones, pensamiento facilitador, comprensión de las emociones y gestión de las emociones. Para este estudio se utilizó la puntuación total de la escala, que presenta  $\alpha = .83$ .

El segundo instrumento utilizado para medir las habilidades socioemocionales fue el *Bar-On Emotional Intelligence Inventory* (*Bar-OnEQ-i*), adaptado para la población italiana por Franco y Tappatà (2009). El cuestionario contiene 133 ítems. Para esta investigación se utilizó la puntuación de la escala global que mide cinco factores,  $\alpha = .95$ : intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, control del estrés y estado de ánimo general.

El tercer instrumento utilizado para medir la inteligencia emocional fue el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (*TeiQue*) adaptado para la población italiana por Di Fabio, (2013). El cuestionario consta de 153 ítems. La medida proporciona una puntuación total y cuatro subescalas: bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad. El coeficiente de fiabilidad de la puntuación total para la muestra actual fue de  $\alpha = 0,92$ .

Para medir el bienestar subjetivo, se utilizaron dos escalas. La primera fue la *Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)*, adaptada para la población italiana por Terracciano et al. (2003). La medida consta de 20 adjetivos, diez referidos al afecto positivo y diez al afecto negativo. En este estudio el coeficiente de fiabilidad fue de  $\alpha = .72$ , para los afectos positivos y  $\alpha = .83$ , para los afectos negativos.

Para complementar la medida de bienestar subjetivo, se utilizó la *Satisfaction With Life Scale (SWLS)*, adaptada para la población italiana por Di Fabio y Gori (2015). El cuestionario monofactorial está compuesto por cinco ítems. El coeficiente de fiabilidad para la muestra actual fue de  $\alpha = 0,90$ .

Se realizaron análisis de correlación de *Pearson* entre todas las medidas de habilidades y rasgos de inteligencia emocional y el bienestar. Se encontraron resultados significativos en las siguientes relaciones: factor general del *Bar-OnEQ-i* y afecto positivo,  $r = .35$ ,  $p < .001$ ; factor general del *Bar-OnEQ-i* y afecto negativo,  $r = -.35$ ,  $p < .001$ ; factor general del *Bar-OnEQ-i* y satisfacción vital,  $r = .32$ ,  $p < 0,001$ ; factor general *TeiQue* y afecto positivo,  $r = 0,30$ ,  $p < 0,001$ ; factor general *TeiQue* y afecto negativo,  $r = -0,24$ ,  $p < 0,001$  y factor general *TeiQue* y satisfacción con la vida,  $r = 0,44$ ,  $p < 0,001$ . No se encontraron correlaciones significativas con las medidas del instrumento *MSCEIT* y el bienestar.

França-Freitas et al. (2017) realizaron un estudio que tenía como objetivo analizar el poder predictivo de las habilidades sociales sobre el bienestar subjetivo en niños superdotados y con talento. Un total de 269 niños, con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, con una media de 11 años y una desviación estándar de 0,91, participaron en la recopilación. La mayoría eran mujeres, el 53,2%.

Para medir las habilidades sociales se utilizó el instrumento *Social Skills Rating System (SSRS)*, validado para la muestra brasileña (*SSRS-BR*, Bandeira, et al., 2009). Este instrumento

tiene tres formularios: uno contestado por los padres (formulario A), otro contestado por los profesores (formulario B) y otro contestado por los propios alumnos (formulario C). El formulario C fue el instrumento utilizado en esta investigación. Esta escala mide los siguientes factores: responsabilidad, empatía, asertividad, autocontrol, evitación de problemas y expresión de sentimientos positivos. El *SSRS-BR* presenta propiedades psicométricas satisfactorias. El coeficiente de fiabilidad del instrumento fue de  $\alpha = .78$ .

Para evaluar el bienestar subjetivo se utilizaron dos escalas, una para medir la satisfacción vital y otra para medir los afectos positivos y negativos. La Escala Multidimensional de Satisfacción Vital para Niños (EMSVC) fue desarrollada por Giacomoni y Hutz (2008). Este instrumento evalúa seis factores: *Self*; *Self* comparado; No violencia; Familia; Amistad y Escuela. Los índices de consistencia interna oscilan entre,  $\alpha = .82$  y  $\alpha = .86$ . El índice de consistencia interna de la escala total es  $\alpha = .93$ . Finalmente, para medir el afecto, se utilizó la Escala de Afecto Positivo y Negativo para Niños, desarrollada por Giacomoni y Hutz (2006). El instrumento está compuesto por 15 ítems de afecto positivo y 15 ítems de afecto negativo. Los índices de consistencia interna de las subescalas fueron: afecto positivo,  $\alpha = .88$  y afecto negativo,  $\alpha = .84$ .

Se realizaron análisis de correlación de Pearson entre todos los factores de las escalas de bienestar y habilidades sociales. La puntuación total de habilidades sociales mostró una correlación positiva significativa con la puntuación total de bienestar subjetivo,  $r = 0,56$ ,  $p < 0,001$ . También se produjeron resultados significativos para los indicadores de afectos positivos y negativos del bienestar subjetivo en correlación con la puntuación total de Habilidades Sociales, siendo: habilidades sociales y afectos negativos,  $r = -.30$ ,  $p < .001$ ; y habilidades sociales y afectos positivos,  $r = .44$ ,  $p < .001$ . En cuanto a los indicadores de satisfacción con la vida, las habilidades sociales mostraron la siguiente correlación,  $r = .57$ ,  $p < .001$ . Sigue siendo interesante destacar las subescalas de habilidades sociales, que presentaron correlaciones más

fuertes, con la puntuación total Bienestar subjetivo. Lo fueron: Responsabilidad,  $r = .47$ ,  $p < .001$ ; Autocontrol,  $r = .43$ ,  $p < .001$  y Asertividad,  $r = .42$ ,  $p < .001$ . Por otro lado, la única clase de habilidad social que no mostró ninguna correlación con la puntuación total de Bienestar Subjetivo fue la Empatía.

También en este estudio se ejecutaron cuatro modelos de análisis de regresión lineal, teniendo las habilidades sociales como predictores de las variables de bienestar. El primer modelo, que tenía como variable criterio la puntuación total de Bienestar Subjetivo.

Los resultados indicaron que las subescalas de Habilidades Sociales predicen significativamente el Bienestar Subjetivo,  $R^2 = .33$ ,  $p < .001$ . El segundo modelo tenía como variable criterio la satisfacción con la vida. Los resultados indicaron que las subescalas de Habilidades Sociales predicen significativamente la Satisfacción con la Vida,  $R^2 = .34$ ,  $p < .001$ . El tercer modelo tenía como variable criterio el Afecto Positivo. Los resultados indicaron que las subescalas de Habilidades Sociales predicen significativamente el Afecto Negativo,  $R^2 = .23$ ,  $p < .001$ . Finalmente, en el cuarto modelo el indicador de Afecto Negativo fue predicho negativamente por las subescalas de Habilidades Sociales,  $R^2 = .16$ ,  $p < .001$ .

Moutinho et al. (2019) realizaron un estudio que tenía objetivo general explorar la relación entre la Inteligencia Emocional, la Felicidad, el Flujo, el rendimiento académico y el bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. La muestra estaba compuesta por 215 participantes, con edades comprendidas entre los 18 y los 58 años, media = 22,3 y desviación típica = 4,91, con personas de diferentes cursos, siendo el 81,9%, mujeres.

Para medir la inteligencia emocional se utilizó el *Trait-Emotional Intelligence Questionnaire - Short Version*, adaptado a la población portuguesa por Carvalho et al. (2010). La escala de auto relato mide cuatro factores: emocionalidad, sociabilidad, autocontrol y bienestar. Para este estudio se realizó un análisis factorial exploratorio, que mostró los cuatro factores propuestos en

la escala original y que presentaban el 51,3% de la varianza total explicada. La consistencia interna de la escala total presentó un valor de  $\alpha = .90$ .

Para medir el bienestar se utilizó la Escala de Bienestar Afectivo Relacionado con el Trabajo (JAWS), adaptada al idioma portugués en Brasil por Gouveia et al. (2008).

Para el presente estudio se realizó un análisis factorial exploratorio que mostró la existencia de dos factores: afecto positivo,  $\alpha = .92$  y afecto negativo,  $\alpha = .88$ , que explicaron el 67,2% de la varianza total de los datos.

Los resultados indicaron correlaciones significativas entre los factores de la inteligencia emocional y el bienestar. La escala de inteligencia emocional general correlacionó positivamente con la escala de bienestar general,  $r = .51$ ,  $p < .001$ . La escala de inteligencia emocional general correlacionó positivamente con la escala de afecto positivo,  $r = .51$ ,  $p < .001$  y negativamente con la escala de afecto negativo,  $r = -.42$ ,  $p < .001$ .

Francisco (2019) realizó un estudio con jóvenes institucionalizados, en el que uno de los objetivos específicos era evaluar las relaciones entre las habilidades socioemocionales y el bienestar percibido. Los participantes en el estudio tenían entre 11 y 18 años, con una media de 14,96 años y una desviación estándar de 1,83. En cuanto al género, el 52,4% son hombres y el 47,6% son mujeres.

Para evaluar el bienestar se utilizó el instrumento *KIDSCREEN-10* validado para la cultura portuguesa por Matos et al. (2012). El instrumento es un cuestionario monofactorial con diez ítems. La consistencia interna de la versión portuguesa fue,  $\alpha = .78$ . Los autores de la escala afirman que las puntuaciones bajas reflejan sentimientos de insatisfacción, infelicidad y una mala adaptación a los distintos contextos vitales (como la familia, los grupos de iguales y la escuela).

Para evaluar las habilidades socioemocionales se utilizó el instrumento EACSE-CA de Gaspar y Matos (2015). Este instrumento de 43 ítems, que se responde mediante una escala tipo

*Likert* de uno a cinco puntos, mide cinco dimensiones: resolución de problemas; habilidades básicas; regulación emocional; relaciones interpersonales; y establecimiento de objetivos. Los valores de fiabilidad de los factores de la escala varían entre  $\alpha = .86$  y  $\alpha = .61$ .

Se realizaron análisis de correlación de Pearson entre todos los factores de las escalas de bienestar y competencias socioemocionales. Se encontraron resultados positivos y significativos en las siguientes relaciones: habilidades socioemocionales totales y bienestar,  $r = .36$ ,  $p < .001$ ; resolución de problemas y bienestar,  $r = .38$ ,  $p < .001$  y regulación emocional y bienestar,  $r = .32$ ,  $p < .001$ .

Llinares-Insa et al. (2020) realizaron un estudio que tenía como uno de los objetivos, analizar si la inteligencia emocional de los padres de niños superdotados y de niños sin superdotación, predice el bienestar subjetivo, ya que puede ser un factor de protección para ellos o sus hijos. Participaron en el estudio 280 padres que se dividieron en tres muestras: una general, otra con padres de alumnos superdotados y otra con padres de alumnos no superdotados. La segunda muestra estaba compuesta por 163 padres de alumnos superdotados, 63,8% mujeres y 36,2% hombres, con edades comprendidas entre los 31 y los 65 años, media = 43,62 y desviación típica = 4,87. La tercera muestra estuvo compuesta por 117 padres de niños españoles sin sobredotación, 81,2% mujeres y 18,8% hombres, con edades comprendidas entre 34 y 57 años, media = 44,79 y desviación típica = 4,55.

Para analizar el bienestar subjetivo se utilizó la adaptación española de la Escala de Experiencias Afectivas Positivas y Negativas de Cassaretto y Martínez (2017). Esta escala tiene seis ítems que evalúan las experiencias positivas y seis ítems que evalúan las experiencias negativas. El instrumento mostró buenos índices de consistencia interna. Para el factor general de la muestra uno,  $\alpha = 0,91$  y el factor general de la muestra dos,  $\alpha = 0,90$ . En cuanto a los índices de afecto positivo, los valores fueron: muestra general,  $\alpha = .93$ ; muestra dos,  $\alpha = .93$  y

muestra tres,  $\alpha = .93$ . En cuanto a los índices de afecto negativo, los valores fueron: muestra general,  $\alpha = .85$ ; muestra dos,  $\alpha = .82$  y muestra tres,  $\alpha = .86$ .

Para medir la inteligencia emocional se utilizó la adaptación española de la *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)* de Fernández-Berrocal et al. (2004). La *TMMS* contiene tres escalas: Atención (ejemplo: "presto mucha atención a cómo me siento"); Claridad (ejemplo: "casi siempre sé exactamente cómo me siento") y Atención (ejemplo: "no importa lo mal que me sienta, intento pensar en cosas agradables"). En resumen, las dimensiones pretenden medir la autoconciencia emocional. La *TMMS* es una escala con 24 ítems. La escala muestra buenos niveles de fiabilidad. Factor global en la muestra total,  $\alpha = .84$ ; muestra dos,  $\alpha = .85$  y muestra tres,  $\alpha = .82$ . Los valores de fiabilidad de los factores para todas las muestras oscilaron entre  $\alpha = 0,84$  y  $\alpha = 0,88$ . Se realizaron análisis de correlación de Pearson para evaluar la correlación entre las variables.

Los resultados mostraron que, en general, la inteligencia emocional correlacionaba significativamente con el bienestar subjetivo, tanto para la muestra total,  $r = 0,39$ ,  $p < 0,001$ , como para las muestras de padres de niños superdotados,  $r = 0,45$ ,  $p < 0,001$ , y de niños sin superdotación,  $r = 0,29$ ,  $p < 0,001$ . También se encontraron resultados significativos para entre la inteligencia emocional general y los afectos positivos para las diferentes muestras:  $r = .44$ ,  $p < .001$ , para la muestra general;  $r = .47$ ,  $p < .001$ , para la muestra dos y  $r = .39$ ,  $p < .001$ , para la muestra tres. En cuanto a la inteligencia emocional general y el afecto negativo, se encontraron relaciones negativas significativas para dos muestras:  $r = -0,25$ ,  $p < 0,001$ , para la muestra general y  $r = -0,34$ ,  $p < 0,001$ , para la muestra de padres de niños superdotados.

### 3.2.2 Investigación sobre habilidades socioemocionales y *Burnout*

González et al. (2011) realizaron una investigación con estudiantes de la carrera de fisioterapia, cuyo objetivo era, analizar la relación entre las dimensiones de regulación emocional con las dimensiones del síndrome de *Burnout*. Un total de 487 estudiantes de Fisioterapia de universidades españolas participaron en el estudio. Las edades de los sujetos oscilaban entre 18 y 47 años, con una media de 21,28 y una desviación estándar de 4,32. Del total de la muestra, 354 eran mujeres, el 72,6%, y el resto, 133, eran hombres, el 27,3%.

Para medir el *Burnout* se utilizó la versión española del *Maslach Burnout Inventory (MBI)* de Maslach y Jackson (1997), adaptada para estudiantes universitarios. Este instrumento consta de 22 ítems que miden tres factores: la fatiga emocional (también llamada agotamiento emocional), la despersonalización y la realización personal (también llamada eficacia personal). Los coeficientes de fiabilidad obtenidos en este estudio fueron los siguientes:  $\alpha = 0,90$  para Fatiga Emocional;  $\alpha = 0,79$  para Despersonalización y  $\alpha = 0,71$  para Realización Personal.

Para medir la regulación emocional se utilizó la adaptación española de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional adaptada por Hervás y Jódar (2008). Este cuestionario se compone de cinco dimensiones. Especialmente, para este estudio, sólo se utilizaron las siguientes dimensiones: control emocional, uso de estrategias de regulación emocional, autoconciencia emocional y claridad emocional. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos en este estudio fueron de  $\alpha = .93$ , para la escala total y para los demás factores el coeficiente mínimo fue de  $\alpha = .85$ .

Los resultados de las correlaciones de *Pearson* entre todos los factores de las competencias socioemocionales y las escalas de *Burnout* fueron estadísticamente significativos y oscilaron entre,  $r = .13$ ,  $p < .001$  y  $r = .48$ ,  $p < .001$ . Para este estudio los autores concluyeron que cuanto mayor es la regulación emocional, menores son los síntomas de agotamiento y despersonalización y mayores son los niveles de logro personal percibidos por los estudiantes.

Elias (2013) desarrolló un estudio que pretendía evaluar el impacto de un programa para promover las habilidades socioemocionales en los profesores. Uno de los objetivos del estudio era verificar si el programa tenía un impacto en la percepción del *Burnout*.

El programa, denominado *MindUP*, es un programa de intervención, respaldado por pruebas científicas. Su contenido se basa en el modelo de aprendizaje social y emocional propuesto por la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (2003).

En el estudio participó una muestra de 20 profesores de primaria de cuatro grupos escolares de los municipios de Cascais y Loures (distrito de Lisboa). Todos los participantes eran mujeres, con edades comprendidas entre los 34 y los 56 años, media = 41,21 y desviación estándar = 6,29.

Para medir el *Burnout* se utilizó el *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*, traducido y adaptado por Marques Pinto et al. (2001). Se trata de un inventario compuesto por 22 ítems destinados a evaluar el síndrome de *Burnout* en base a tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Para la versión portuguesa del *MBI-ES*, las subescalas presentaron los siguientes índices de consistencia interna: agotamiento emocional,  $\alpha = .86$ ; realización personal,  $\alpha = .76$  y despersonalización,  $\alpha = .56$ .

Para analizar los resultados de las diferencias entre los grupos de puntuaciones de *Burnout* antes y después de las intervenciones se aplicó el Test no paramétrica de *Wilcoxon*. Según los datos expuestos, el grupo de intervención presentó diferencias significativas, en la variable realización personal, siendo la media del factor antes de la intervención 4,42 y post intervención 4,83,  $z = - 2,93$ ;  $p = .001$ , demostrando un aumento en los niveles de la misma tras la aplicación del programa. En el grupo de control, los profesores no presentaron diferencias significativas para la variable en las evaluaciones.

En síntesis, la aplicación del programa *MindUP* produjo efectos en la intervención en una variable de *Burnout*, mostrando evidencia de que las competencias sociales y emocionales son predictores de la variable anterior.

Soares (2014) realizó un estudio con 301 estudiantes universitarios, con el objetivo principal de estudiar la relación entre el *Burnout* y la inteligencia emocional. Para medir el primer constructo, se utilizó el siguiente instrumento: Inventario de *Burnout* para estudiantes portugueses (Maroco, & Tecedor, 2009). Este instrumento se refiere a una escala de autoevaluación compuesta por 15 ítems divididos en 3 subescalas y sus respectivos índices de fiabilidad: Agotamiento Emocional,  $\alpha = .84$ , Incredulidad,  $\alpha = .88$  y Eficacia Profesional,  $\alpha = .79$ .

Para medir la inteligencia emocional se utilizó el Cuestionario de Competencia Emocional (Faria, & Lima, 2002). El instrumento está compuesto por 45 ítems que representan tres dimensiones y sus respectivos índices de fiabilidad: Percepción Emocional,  $\alpha = .92$ ; Expresión Emocional,  $\alpha = .88$  y Habilidad para Manejar la Emoción,  $\alpha = .82$ .

Se realizaron análisis de correlación de *Pearson* entre todos los factores de las escalas y el factor general de inteligencia emocional. La mayoría de las relaciones estadísticas fueron significativas y oscilaron entre,  $r = 0,14$ ,  $p < 0,001$  y  $r = 0,51$ ,  $p < 0,001$ . A continuación, se presentan las principales correlaciones entre los factores: capacidad de afrontamiento de la emoción e incredulidad,  $r = -.31$ ,  $p < .001$ ; percepción emocional y eficacia profesional,  $r = .37$ ,  $p < .001$ ; expresión emocional y eficacia profesional,  $r = .36$ ,  $p < .001$ ; afrontamiento de la emoción y eficacia profesional,  $r = .51$ ,  $p < .001$  y escala de inteligencia emocional general y eficacia profesional,  $r = .47$ ,  $p < .001$ .

Los resultados de la investigación evidenciaron la ausencia de *Burnout*, niveles moderados de inteligencia emocional además de una mayor influencia de la eficacia profesional sobre la inteligencia emocional.

Liébana-Presa et al. (2017) realizaron una encuesta con el objetivo de comprobar la existencia de una relación entre la inteligencia emocional y el *Burnout* en estudiantes de enfermería. En la investigación participaron 134 sujetos que respondieron a tres instrumentos de investigación, siendo dos de inteligencia emocional y uno de *Burnout*.

La escala de inteligencia emocional SSIE de Schutte (Schutte et al., 1998) es un instrumento para medir la inteligencia emocional general. Se compone de 33 ítems que pretenden evaluar la gestión percibida de las emociones propias y de las ajenas. El instrumento se contesta mediante una escala tipo *Likert* de cinco puntos. La consistencia interna de este instrumento para este estudio fue de  $\alpha = 0,82$ .

La Escala de Inteligencia Emocional IES-25 (Ramos et al., 2007) es un instrumento que contiene 25 ítems para evaluar cinco factores: conciencia emocional, control emocional, empatía, motivación y habilidades sociales. Los sujetos valoran cada una de las afirmaciones sobre sí mismos en una escala tipo *Likert* de cinco puntos. La consistencia interna de este instrumento para este estudio fue de  $\alpha = .82$ .

El *Maslach Burnout Inventory Students Survey MBI-SS* (Schaufeli et al., 2002) fue el cuestionario utilizado para medir el nivel de *Burnout* en estudiantes universitarios. Consta de 15 ítems que evalúan las dimensiones: fatiga, cinismo y eficacia académica. El instrumento se responde a partir de una escala tipo *Likert* de seis puntos. Los índices de consistencia interna de este instrumento para este estudio fueron: agotamiento,  $\alpha = .87$ ; cinismo,  $\alpha = .82$  y eficacia académica,  $\alpha = .66$ .

Los análisis de correlación de *Pearson* demostraron algunas relaciones estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y el *Burnout*. Los índices oscilaron entre  $r = .17, p < .001$  y  $r = .45, p < .001$ . Los resultados más expresivos fueron: factor de inteligencia emocional general de la Escala SSIE de Schutte y eficacia,  $r = .39, p < 0,001$ ; conciencia emocional y

eficacia,  $r = 0,45$ ,  $p < 0,001$ ; habilidades sociales y eficacia,  $r = 0,30$ ,  $p < 0,001$  y factor de inteligencia emocional general de la Escala de Inteligencia Emocional EIE-25 y eficacia,  $r = 0,41$ ,  $p < 0,001$ .

Se realizaron análisis de regresión que demostraron que la inteligencia emocional, medida a partir de los dos instrumentos de constructo, se relaciona positivamente con la dimensión de eficacia académica del *Burnout*, explicando el 21,7% de su variabilidad.

Ardiles et al. (2019) realizaron una investigación con el objetivo de relacionar los niveles de inteligencia emocional con los niveles de Síndrome de *Burnout* y Compromiso Académico en estudiantes de enfermería. La muestra estaba compuesta por 189 sujetos de ambos sexos, que cursaban entre el primer y el octavo semestre del curso.

Para medir la inteligencia emocional se utilizó el instrumento Tmms-24 validado en Chile por Espinoza-Venegas et al. (2015), el cual es considerado un instrumento confiable y válido para medir la inteligencia emocional en estudiantes. La escala TMMS-24 es autoinformada y mide el nivel de autopercepción de las siguientes dimensiones de la inteligencia emocional: 1) La atención emocional, que se concibe como la capacidad de percibir los propios estados emocionales; 2) La claridad emocional, entendida como la capacidad de comprender los estados emocionales, y 3) La reparación emocional, definida como la capacidad de regular los estados emocionales negativos. Sólo el autor informó que el instrumento es confiable, los índices de confiabilidad del instrumento no fueron reportados.

Para medir el *Burnout* se utilizó el *Maslach Burnout Inventory Students Survey MBI-SS*, adaptado para la población chilena por Pérez et al. (2012). El instrumento contiene 22 ítems que se agrupan en tres subescalas, consistentes con el modelo teórico de tres factores de Maslach: agotamiento emocional, despersonalización y falta de logro personal. En este estudio tampoco se informaron los índices de fiabilidad del instrumento.

Los resultados mostraron algunas correlaciones estadísticamente significativas entre los factores de inteligencia emocional y los factores de *Burnout* académico. Los índices oscilaron entre  $r = 0,17, p < 0,001$  y  $r = 0,47, p < 0,001$ , destacando las correlaciones moderadas entre la claridad emocional y el logro personal,  $r = 0,36, p < 0,001$  y la regulación emocional con el logro personal,  $r = 0,47, p < 0,001$ .

Supervía et al. (2019) realizaron un estudio que tenía como objetivo analizar la relación entre la inteligencia emocional, el *Burnout* y el compromiso académico en una muestra de 1.756 estudiantes pertenecientes a 12 centros públicos de educación secundaria obligatoria (ESO).

Para evaluar la inteligencia emocional de los estudiantes se utilizó la versión reducida de la *Traid Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24) adaptada por Espinoza-Venegas et al., (2015). La escala contiene tres dimensiones: atención emocional,  $\alpha = .89$ ; claridad de los sentimientos,  $\alpha = .90$  y regulación emocional,  $\alpha = .86$ . Las respuestas se organizan en una escala tipo *Likert* de cinco puntos.

Para medir el *Burnout* de los estudiantes se utilizó la versión española del *Maslach Burnout Inventory - Student Survey* (MBI-SS) (Schaufeli et al., 2002). Este cuestionario está compuesto por 15 ítems divididos en tres dimensiones: agotamiento físico/emocional,  $\alpha = .81$ ; cinismo,  $\alpha = .79$  y eficacia,  $\alpha = .78$ . El instrumento utiliza una escala de tipo *Likert* de puntos.

Los análisis de correlación de *Pearson* demostraron algunas relaciones estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y el *Burnout*. Los índices oscilaron entre  $r = 0,10, p < 0,001$  y  $r = 0,38, p < 0,001$ . Los resultados más expresivos fueron: eficacia y claridad emocional,  $r = .33, p < .001$  y eficacia y regulación emocional,  $r = .38, p < .001$ .

Romano et. al (2020) realizaron un estudio que tenía como uno de los objetivos, investigar las correlaciones existentes entre la inteligencia emocional y los rasgos de percepción con la

percepción de *Burnout*. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 493 estudiantes de secundaria italianos, de entre 14 y 19 años.

Para medir los rasgos de la inteligencia emocional, se utilizó el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Rasgos (TeiQue-SF), en su versión italiana, adaptada por Di Fabio y Palazzeschi (2011). *TeiQue* es un cuestionario de auto relato compuesto por 30 ítems en una escala *Likert* de siete puntos que evalúa cuatro dimensiones: emocionalidad, sociabilidad, bienestar y autocontrol, así como un rasgo emocional global. En el presente estudio, el coeficiente de fiabilidad fue de  $\alpha = .82$ .

Para medir el *Burnout*, se utilizó el Inventario de *Burnout Escolar* en su versión italiana, validada por Fiorilli et al. (2014). El instrumento es un cuestionario de auto relato con nueve ítems que se responde a partir de una escala de seis puntos. Los factores del instrumento y sus respectivos índices de fiabilidad fueron: Agotamiento Emocional,  $\alpha = .76$ ; Cinismo,  $\alpha = .82$  y Sentimiento de Inadecuación,  $\alpha = .65$ . Puntuación total,  $\alpha = .85$ .

En cuanto a los resultados, el estudio, a pesar de no presentar las correlaciones entre todos los factores de los constructos reportados anteriormente, los autores presentaron las correlaciones de las puntuaciones globales de los constructos, siendo  $r = -.41$ ,  $p < .001$ , para los rasgos de inteligencia emocional y *Burnout*.

## 4. ESTUDIO UNO: REVISIÓN INTEGRADORA DE LOS INSTRUMENTOS DE COMPETENCIA SOCIAL Y EMOCIONAL

Ante el panorama presentado, el presente estudio tiene como objetivo realizar una revisión integradora para relevar los instrumentos psicométricos de competencias sociales y emocionales existentes en la literatura nacional e internacional. El propósito de esta investigación es relevar la siguiente información: número de instrumentos existentes, modelos teóricos utilizados, número y nomenclatura de los factores del instrumento y para qué público fue diseñado el instrumento. Se cree que esta información puede ser útil para la identificación de vacíos en la literatura, para la posterior propuesta de un instrumento de competencias socioemocionales.

### 4.1 Método

#### 4.1.1 Materiales

Se analizaron los artículos científicos, las tesis y las disertaciones que tenían como objetivo la construcción, la adaptación, la aplicación o la validez de instrumentos para medir las competencias socioemocionales. Se excluyeron del análisis los libros, ya que no son tradicionalmente literatura que presente habitualmente construcciones de instrumentos psicométricos. El período de análisis se definió entre el 01/01/2004 y el 16/08/2019.

#### 4.1.2 Procedimientos

Se realizaron búsquedas de artículos, tesis y disertaciones indexadas en las siguientes bases de datos electrónicas disponibles en línea: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; *Latin American and Caribbean Health Science Literature (Lilacs)*; *Web of Science*; *Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations* y *Scholar Google*. Para la búsqueda se utilizaron las siguientes categorías descriptivas: "competencias socioemocionales"; "habilidades socioemocionales"; "habilidades socioemocionales"; "competencias socioemocionales"; "habilidades socioemocionales" y todos estos términos asociados con los booleanos AND ("escala" en portugués, inglés y español) y OR ("instrumento" en portugués, inglés y español).

Los criterios de inclusión de los estudios fueron: (a) presentar estudios empíricos; (b) tener como población niños de escuelas primarias, jóvenes y adultos; (c) ser publicados en los idiomas portugués, inglés o español y (d) estar disponibles en su totalidad en la base de datos en la modalidad de artículo, tesis o disertación. Los criterios de exclusión fueron: (a) los trabajos sin referencias y (b) los formatos que no sean artículos, tesis y disertaciones. Para organizar y clasificar los artículos, disertaciones y tesis investigadas en la revisión sistemática, se utilizó el programa *State of Art Through Systematic Review*, versión 3.4 BETA. Para la búsqueda de artículos, disertaciones y tesis, se utilizó el programa *Harzing's Publish or Perish*.

Tras la revisión integradora, los artículos seleccionados para el análisis se organizaron cronológicamente. Algunos datos, según la información disponible, se presentaron en tablas siguiendo las siguientes categorías: nombre del instrumento, autores, año de publicación, muestra, número y nombre de los factores.

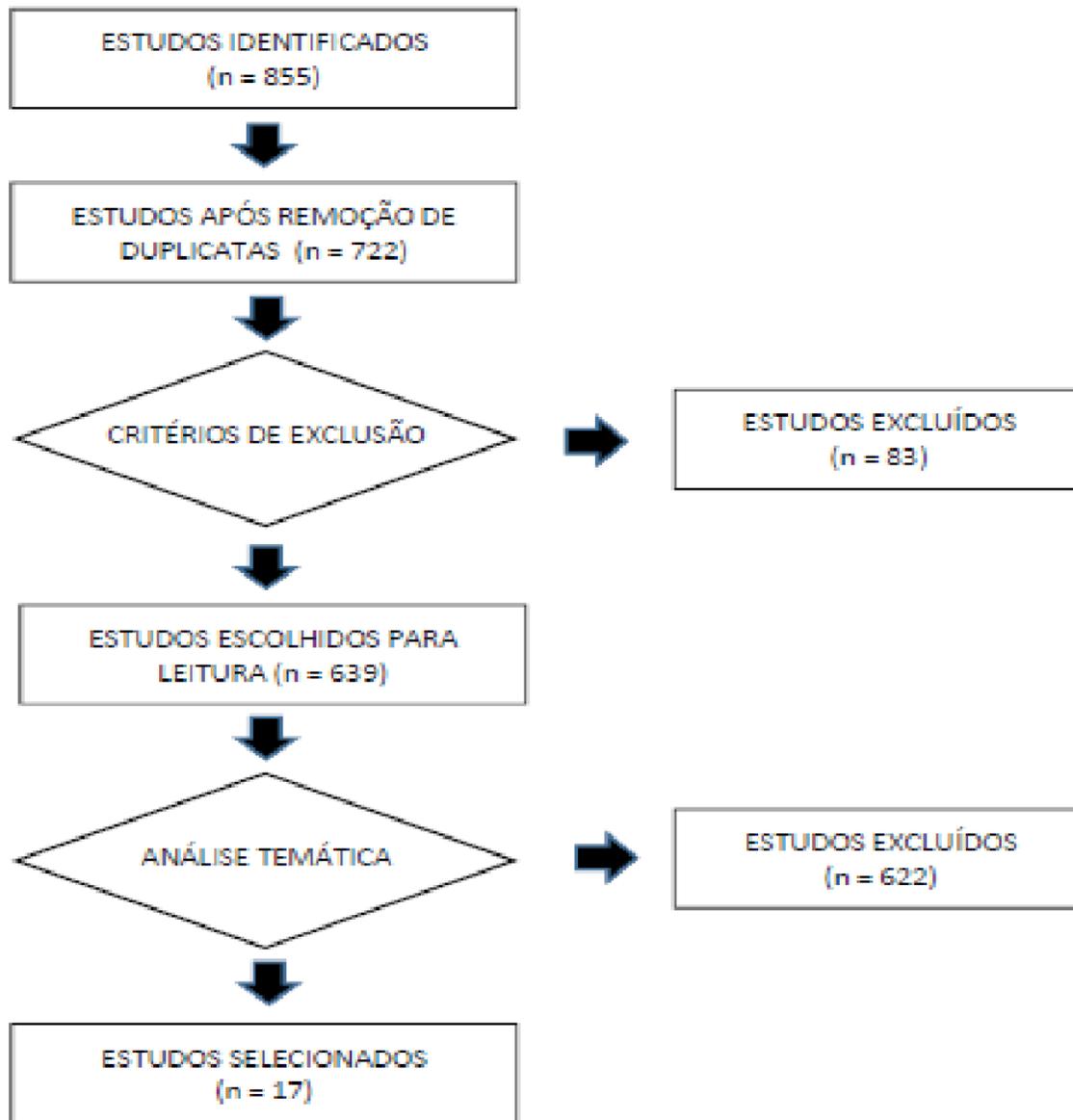
Para determinar el modelo factorial, primero se analizaron todos los instrumentos propuestos en las encuestas, aunque no todos fueron insertados y considerados para la propuesta de un nuevo modelo. Sobre todo, se presentó una justificación sobre la exclusión de cada instrumento para

cada caso en la sección denominada: análisis factorial y agrupación. El objetivo de este análisis y agrupación fue desarrollar un modelo amplio que considerara la existencia de todos los factores ya propuestos e investigados en la literatura científica, que presentaran evidencias de validez.

Para ello, los datos se organizaron en la Cuadro1, con la lista de todos los factores de los instrumentos que se seleccionaron para el análisis. Los siguientes pasos fueron: identificar los factores duplicados, es decir, con nombres idénticos, y agrupar los factores similares a partir de un análisis de contenido. Tras agrupar los factores, se elaboró una definición constitutiva de cada faceta para determinar el modelo final y orientar la construcción de los ítems del instrumento. Las definiciones se basaron en los contenidos ya existentes de los factores que componían las categorías. Este procedimiento pretendía crear una definición amplia para cada factor.

## 4.2 Resultados

La búsqueda en la base de datos generó un total de 855 referencias. De este total, 133 artículos aparecieron por duplicado, 83 fueron excluidos tras aplicar los criterios de exclusión, 639 fueron separados para su lectura y 17 trabajos fueron seleccionados para su análisis. La figura 2 muestra el diagrama de flujo del proceso de selección de estudios para el análisis.



*Ilustración 1 Diagrama de flujo de proceso de selección de los estudios para análisis*

A continuación, se presentarán cronológicamente los instrumentos seleccionados de las bases de datos investigadas. Para cada instrumento se presentarán los datos generales del estudio con un

breve análisis del proceso de construcción de las escalas psicométricas. Como forma de organización, se informará primero de los instrumentos internacionales y luego de los nacionales.

#### 4.2.1 Instrumento Internacionales

Talavera et al. (2006) realizaron un estudio titulado Validación del inventario de competencias socioemocionales -importancia y presencia- *en estudiantes de ciclos formativos y de universidad*, con el propósito de construir un instrumento para medir la importancia y la presencia de las competencias socioemocionales en estudiantes españoles de bachillerato y de universidad que tuvieran entre 19 y 26 años. El análisis factorial mostró cinco factores para la dimensión de importancia con valores de fiabilidad entre  $\alpha = .77$  y  $\alpha = .95$  y los mismos factores para la dimensión de presencia entre  $\alpha = .90$  y  $\alpha = .98$ . Los factores se denominaron: autoconocimiento; autorregulación; automotivación; empatía y habilidades sociales.

Cortizas (2009) realizó una encuesta con estudiantes universitarios del ámbito de la educación en la Universidad de La Coruña (España). El estudio se tituló *Elaboración y validez de un instrumento de diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de educación*. Un total de 571 estudiantes de entre 17 y 39 años participaron en la investigación. El análisis factorial indicó la existencia de diez factores: innovación y creatividad; habilidades sociales; autocontrol; autoestima; comunicación; responsabilidad; resolución de conflictos; adaptación al trabajo; tolerancia a la frustración y autoconciencia. Los valores de fiabilidad estaban entre  $\alpha = 0,44$  y  $\alpha = 0,73$ . El documento también presentó pruebas de la validez discriminante y convergente del instrumento.

Coryn et al. (2009) desarrollaron un instrumento para evaluar las necesidades de aprendizaje socioemocional de los alumnos de primaria. El estudio se tituló *Development and evaluation of*

*the social-emotional learning scale*. Para el análisis estadístico, se aplicó la escala de 20 ítems a una muestra de 633 alumnos de 4º, 5º y 6º curso de 11 colegios públicos de la ciudad del Medio Oeste de Estados Unidos. La estructura del instrumento indicó tres factores en el análisis factorial confirmatorio: articulación de la tarea; relaciones con los compañeros y autorregulación. Los valores de fiabilidad estaban entre  $\alpha = .69$  y  $\alpha = .80$ .

Merrell et al. (2010) realizaron un estudio con el objetivo de construir y buscar evidencias de validez de un instrumento denominado *Parent Report Measure for Assessing Social-Emotional Competencies of Children and Adolescents*. El estudio se realizó con 2.356 padres o tutores de niños y adolescentes de entre 5 y 18 años de escuelas de varios estados de EE.UU., mediante heterorrelato. Se realizaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. Los resultados mostraron una estructura de tres factores, una fuerte consistencia interna, con valores  $\alpha = .95$ , para el factor autorregulación/responsabilidad;  $\alpha = .89$  para el factor competencia social y  $\alpha = .87$ , para el factor empatía. La consistencia interna de la escala total, es decir, de los 39 ítems, fue de  $\alpha = .96$ . El artículo presentaba los ítems de la escala de forma completa y también un estudio de validez convergente.

Mathiesen et al. (2011) realizaron un estudio que comenzó en 2007, cuyo objetivo era construir una escala de adaptación socioemocional. El estudio se tituló *Adaptación socioemocional en escolares: Evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción*. El instrumento se aplicó a una muestra de 1.010 jóvenes chilenos de entre 9 y 19 años, preseleccionados por sus profesores, y que mostraban un talento académico excepcional. El resultado del análisis factorial mostró tres factores: habilidades emocionales, autoeficacia percibida y habilidades sociales. Se probaron 27 ítems y la estructura final quedó con 23 ítems. Los valores de fiabilidad oscilaron entre  $\alpha = 0,74$  y  $\alpha = 0,85$ .

Adina (2011) desarrolló un estudio destinado a medir las habilidades socio-emocionales que se tituló *Social - Emotional Skills Assessment Scale (SESAS)*. El instrumento se aplicó a una muestra de 274 estudiantes rumanos de primaria y secundaria. La escala final estaba compuesta por 74 ítems y seis factores generales: autoconciencia; gestión emocional; autonomía; conciencia social; gestión interpersonal y habilidades para la vida. Los valores de fiabilidad oscilaron entre  $\alpha = 0,64$  y  $\alpha = 0,72$ . El estudio mostró evidencias de validez convergente.

Mingming y Jessie (2012) realizaron un estudio titulado *Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ)*, con el objetivo de construir una escala psicométrica de 25 ítems, basada en el modelo teórico CASEL (2008), compuesta por cinco dimensiones. Los datos se recogieron de una muestra de 356 estudiantes de secundaria de China, Inglaterra, Malasia e India. Los resultados confirmaron la estructura factorial teórica utilizada: autoconciencia,  $\alpha = 0,62$ ; conciencia social,  $\alpha = 0,72$ ; autogestión,  $\alpha = 0,68$ ; gestión de las relaciones,  $\alpha = 0,62$  y toma de decisiones responsable,  $\alpha = 0,72$ . El artículo también realizó un estudio de validez predictiva con el rendimiento académico, que mostró correlaciones significativas entre las variables.

Moreira et al. (2013) realizaron un estudio cuyo objetivo era construir y buscar evidencias de validez de un inventario que evaluara las percepciones de los profesores sobre las necesidades a nivel de promoción de las habilidades sociales y emocionales de los alumnos. El estudio se tituló *Desarrollo y evaluación de las propiedades psicométricas de un inventario de las percepciones de los profesores sobre las necesidades socioemocionales*, realizado con 266 profesores de primaria y secundaria, con edades comprendidas entre los 26 y los 65 años, de ciudades del norte de Portugal. Los resultados de los análisis factoriales confirmatorios revelaron una estructura de cuatro factores: necesidades a nivel de escuela/profesor; necesidades a nivel de proceso de enseñanza y aprendizaje; dificultades para abordar los déficits socioemocionales de los alumnos;

y necesidades a nivel de formación inicial. En cuanto a los valores de consistencia interna, todos ellos mostraron índices superiores a .79.

Coelho et al. (2014) propusieron la construcción y validez del Cuestionario para la Evaluación de Competencias Socioemocionales, versión para profesores (QACSE-P), utilizando el modelo CASEL. El estudio se tituló Desarrollo y validez del cuestionario para la evaluación de las competencias socioemocionales - versión para profesores. El instrumento fue respondido por 79 profesores del distrito de Lisboa, unos 1214 alumnos de 4° a 9° curso. Los resultados sugieren la existencia de buenas características psicométricas, buenos índices de consistencia interna, estabilidad *test-retest* y buenos indicadores de validez convergente y divergente. La versión final del QACSE-P está compuesta por 56 ítems organizados en cinco escalas: autocontrol,  $\alpha = .92$ ; conciencia social,  $\alpha = .91$ ; iniciativa/liderazgo,  $\alpha = .90$ ; aislamiento social,  $\alpha = .93$  y ansiedad social,  $\alpha = .87$ .

Mikulic et al. (2015) construyeron un instrumento llamado *Inventario para medir las competencias socioemocionales en adultos (ICSE)*. Se obtuvieron pruebas favorables respecto a la discriminación de los ítems, la validez factorial, la validez concurrente y la consistencia interna del instrumento. El instrumento se aplicó a una muestra de adultos argentinos de entre 18 y 56 años. Para definir los factores, los autores realizaron una revisión exhaustiva de los modelos existentes y utilizaron estos modelos para proponer nueve factores teóricos para construir los ítems. El análisis factorial exploratorio reveló un instrumento final con 72 ítems y con los nueve factores teóricos propuestos inicialmente: autoeficacia,  $\alpha = .87$ ; optimismo,  $\alpha = .76$ ; asertividad,  $\alpha = .76$ ; expresión emocional,  $\alpha = .79$ ; conciencia emocional,  $\alpha = .78$ ; empatía,  $\alpha = .64$ ; regulación emocional,  $\alpha = .68$ ; prosocialidad,  $\alpha = .61$  y autonomía emocional,  $\alpha = .60$ .

Los autores Coelho et al. (2016) realizaron una investigación para validar la versión reducida del *ICSE*. El estudio se tituló *Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire*—

*Teacher's Version: Validation of a Short Form.* Treinta y nueve profesores portugueses respondieron al QACSE-P-SF, considerando 657 alumnos portugueses de cuarto a noveno grado.

Los resultados del análisis factorial indicaron una estructura de seis factores con buenos índices de consistencia interna. El análisis factorial confirmatorio presentó una escala con 30 ítems y seis factores: autocontrol,  $\alpha = 0,84$ ; conciencia social,  $\alpha = 0,81$ ; habilidades de relación,  $\alpha = 0,92$ ; aislamiento social,  $\alpha = 0,91$ ; ansiedad social,  $\alpha = 0,84$  y toma de decisiones responsable,  $\alpha = 0,85$ .

Aliga et al. (2016) realizaron un estudio que tuvo como objetivo construir una escala de competencias socioemocionales para trabajadores de empresas públicas y privadas de Lima, capital del Perú, titulada Escala de Competencias Socioemocionales. La muestra estaba compuesta por 186 trabajadores de entre 21 y 65 años. El proceso de búsqueda de pruebas de validez incluyó un análisis de la validez del contenido mediante la evaluación por parte de los jueces y el análisis factorial. Como resultado del análisis factorial exploratorio, se demostró que el constructo presenta cinco subescalas que explican el 44,8% de la varianza total. Son: conocimiento emocional; regulación emocional; capacidad de participación; empatía y resolución de conflictos. El coeficiente de fiabilidad del instrumento en su conjunto fue de  $\alpha = 0,79$ . El instrumento final quedó compuesto por 28 ítems.

Zych et al. (2018) realizaron un estudio que tenía como objetivo construir y buscar evidencia de validez para un instrumento psicométrico titulado *Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescent*. El estudio se realizó en España con 643 estudiantes universitarios y una muestra representativa de 2139 adolescentes. Los resultados mostraron que el cuestionario tiene propiedades psicométricas adecuadas e incluye cuatro componentes: autoconciencia; autogestión y motivación; conciencia social y comportamiento

Prosocial y toma de decisiones. La escala final estaba compuesta por 16 ítems. Los coeficientes de fiabilidad oscilaron entre 0,77 y 0,83.

En tabla 2 presenta los principales datos de los instrumentos internacionales: nombre del instrumento; autores; año de publicación; muestra y nombre de los factores de la escala.

*Tabla 2 Características de los instrumentos psicométricos internacionales*

Instrumento	Autores	Ano	Amostra	Fatores
1- <i>Inventario de competencias socioemocionales – importancia y presencia - en estudiantes de ciclos formativos y de universidad.</i>	Talavera, Campos, Casanova e Garrido	2006	Adultos entre 19 e 26 anos	ESCALA DE IMPORTÂNCIA Fator 1: autoconsciência Fator 2: autorregulação Fator 3: motivação Fator 4: empatia Fator 5: competências sociais ESCALA DE PRESENÇA Fator 1: autoconsciência Fator 2: autorregulação Fator 3: motivação Fator 4: empatia Fator 5: competências sociais
2- <i>Instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de educación</i>	Cortizas	2009	Universitários com idades entre 17 e 39 anos	Fator 1: inovação e criatividade Fator 2: habilidades sociais Fator 3: auto-controle Fator 4: autoestima Fator 5: comunicação Fator 6: responsabilidade Fator 7: resolução de conflitos Fator 8: adaptação ao trabalho Fator 9: tolerância à frustração Fator 10: auto-consciência
3- <i>Social-emotional learning scale</i>	Coryn, Spybrook e Evergreen	2009	Estudantes do 4º, 5º e 6º ano primário com idades entre 8 e 12 anos	Fator 1: articulação de tarefas Fator 2: relacionamentos entre pares Fator 3: auto-regulação
4- <i>Parent Report Measure for Assessing Social-Emotional Competencies of Children and Adolescents</i>	Merrell, Fever-Gant e Tom	2010	Pais ou responsáveis de crianças e adolescentes	Fator 1: autorregulação/responsabilidade Fator 2: competência social Fator 3: empatia

5- <i>Adaptación socioemocional en escolares</i>	Mathiesen, Elena, Mora, Olga e Navarro	2011	Alunos do ensino fundamental e médio com idades entre 9 a 19 anos	Fator 1: habilidades emocionais Fator 2: percepção de autoeficácia Fator 3: habilidades sociais
6- <i>Social - Emotional Skills Assessment Scale (SESAS)</i>	Adina	2011	Jovens com idade entre 11 e 18 anos	Fator 1: autoconsciência Fator 2: gerenciamento emocional Fator 3: autonomia Fator 4: consciência social Fator 5: gerenciamento interpessoal Fator 6: habilidades de vida
7- <i>Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ)</i>	Mingming e Jessie	2012	Estudantes secundaristas sem informação de idades	Fator 1: autoconsciência Fator 2: consciência social Fator 3: autogerenciamento Fator 4: gerenciamento de relacionamento Fator 5: tomada de decisão responsável
8- <i>Inventory of theachers' perceptions on sócio-emotional needs.</i>	Moreira, Pinheiro, Cotter e Ferreira	2013	Professores do ensino primário e secundário com idades entre 26 e 65 anos	Fator 1: necessidades ao nível da escola Fator 2: necessidades ao nível de ensino e aprendizagem Fator 3: dificuldades em lidar com déficits socioemocionais Fator 4: necessidades ao nível da formação inicial
9- Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais, versão Professores (QACSE-P).	Coelho, Sousa e Marchante	2014	Professores do ensino primários sem informação de idades	Fator 1: autocontrole Fator 2: consciência social Fator 3: iniciativa/liderança Fator 4: isolamento social Fator 5: ansiedade social
10- <i>Inventario para medir las competencias socioemocionales en adultos (ICSE)</i>	Mikulic, Crespi e Radus-ky	2015	Adultos com idades entre 18 e 55 anos	Fator 1: autoeficácia Fator 2: otimismo Fator 3: assertividade Fator 4: expressão emocional Fator 5: consciência emocional Fator 6: empatia Fator 7: regulação emocional Fator 8: prosocialidade Fator 9: autonomia emocional
11- <i>Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire—Teacher's Version: Validation of a Short Form</i>	Coelho, Sousa e Marchante	2016	Professores do ensino primário sem informação de idades	Fator 1: autocontrole Fator 2: consciência social Fator 3: habilidades de relacionamento Fator 4: isolamento social Fator 5: ansiedade social Fator 6: tomada de decisão responsável

12- <i>Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE) en trabajadores de instituciones públicas y privadas</i>	Aliga, Miguel e Quiro	2016	Trabajadores com idades entre 21 e 65 anos	Fator 1: conhecimento emocional Fator 2: regulação emocional Fator 3: capacidade participativa Fator 4: empatia Fator 5: resolução de conflitos
13- <i>Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents</i>	Zych, Ortega-Ruiz, Munhöz-Morales e Llorent	2018	Jovens sem informação de idade	Fator 1: autoconsciência Fator 2: autogerenciamento e motivação Fator 3: consciência social e comportamento pró-social Fator 4: tomada de decisão

#### 4.2.2 Instrumentos nacionales

Santos y Primi (2014), en un estudio titulado Desarrollo socioemocional y aprendizaje escolar: una propuesta de medición para apoyar las políticas públicas, se propusieron desarrollar una escala conocida como *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessm(SENNA)*. Este instrumento fue el primer instrumento escolar para medir las competencias socioemocionales a gran escala en Brasil. Se aplica a los alumnos desde el quinto curso de primaria hasta el tercero de secundaria. Para la elaboración de este instrumento se adoptó el modelo de los cinco grandes factores de personalidad, conocidos como *Big Five*. Los ítems de la escala fueron ensamblados a partir de una investigación con varias otras escalas de temas relacionados como: autoestima, autoeficacia, *locus* de control, personalidad, etc. La escala inicial estaba compuesta por 92 ítems. El resultado final indicó una escala con 62 ítems distribuidos en seis factores: concienciación, extroversión, estabilidad emocional, locus, amabilidad y apertura, con valores de fiabilidad entre  $\alpha = .70$  y  $\alpha = .83$ .

Una segunda versión del instrumento SENNA fue construida y analizada por Valdivia (2016) en una tesis de maestría. El estudio se denominó Propiedades psicométricas del inventario de evaluación social y emocional (o no cognitiva) a nivel nacional. La investigación de la autora

pretendía evaluar las propiedades psicométricas de las puntuaciones de esta versión que también tenía como objetivo, obtener evidencias de validez de constructo y validez convergente. El estudio se realizó con 634 estudiantes con una edad media de 16,3 años, de ocho escuelas secundarias del Distrito Federal. Para esta muestra se utilizaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. El resultado final indicó un mejor ajuste para un modelo con cinco factores, que era compatible con el modelo de los cinco grandes. La versión final estaba compuesta por 52 ítems.

Con el objetivo de analizar las propiedades psicométricas del SENNA 1.0 de Santos y Primi (2014), Pancorbo y Laros (2017) aplicaron el instrumento a una muestra de 634 estudiantes, 59% mujeres, con una edad media de 16,3 años y desviación estándar = 1,21, de ocho escuelas secundarias del Distrito Federal. El análisis factorial exploratorio indicó una estructura de 6 factores que explicaba el 42,7% de la varianza común, mientras que el análisis factorial confirmatorio y el análisis de modelos de ecuaciones estructurales mostraron un ajuste moderado a los datos. Los coeficientes de fiabilidad de las puntuaciones factoriales oscilaron entre 0,66 y 0,89. Los coeficientes de validez convergente con la Escala Reducida de los Cinco Grandes Factores de Personalidad (ER5FP) tuvieron un valor medio de .59. Los autores concluyeron que los resultados indican una evidencia satisfactoria de la validez de la puntuación de la SENNA 1.0.

Finalmente, Damasio (2017) propuso un estudio sobre la construcción y el análisis de las propiedades psicométricas de seis instrumentos para la evaluación de las habilidades socioemocionales. Las escalas fueron desarrolladas para medir las habilidades en un programa de desarrollo de habilidades socioemocionales. Los instrumentos miden los factores propuestos por el modelo de Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), a saber: autoconocimiento, autocontrol, perseverancia, empatía, decisiones responsables y comportamientos prosociales. El instrumento se aplicó a una muestra de 1.295 alumnos de sexto

a noveno grado de primaria con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años. Todas las escalas mostraron evidencia de validez basada en la estructura interna y con medidas externas de validez convergente y/o concurrente. La versión final del instrumento tenía 45 ítems. En conjunto, los constructos forman un factor de segundo orden, denominado habilidades socioemocionales, que también mostró índices de ajuste adecuados. La tabla 3 presenta los principales datos de los instrumentos nacionales: nombre del instrumento, autores, año de publicación, muestra y nombre de los factores de la escala.

*Tabla 3 Características de los instrumentos psicométricos nacionales*

Instrumento	Autores	Ano	Amostra	Fatores
1- <i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)</i>	Santos e Primi	2014	Alunos do ensino fundamental e médio com idades entre 8 e 19 anos	Fator 1: conscienciosidade Fator 2: extroversão Fator 3: estabilidade emocional Fator 4: <i>lócus</i> Fator 5: amabilidade Fator 6: abertura
2- <i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)</i>	Valdivia	2016	Estudantes do ensino médio sem idade informada	Fator 1: conscienciosidade Fator 2: neuroticismo Fator 3: abertura Fator 4: amabilidade Fator 5: extroversão
3- <i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)</i>	Pancorbo e Laros	2017	Estudantes do ensino médio sem idade informada	Fator 1: neuroticismo Fator 2: conscienciosidade Fator 3: abetura Fator 4: amabilidade Fator 5: extroversão Fator 6: <i>lócus</i> de controle
4- Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes	Damásio	2017	Estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental com idades entre 10e 16 anos	Fator 1: autoconhecimento Fator 2: autocontrole Fator 3: perseverança Fator 4: empatia Fator 5: decisões responsáveis Fator 6: comportamento prosocial

### 4.3 Debate

Los cuadros anteriores muestran la existencia de 13 instrumentos internacionales y cuatro nacionales. Especialmente, el segundo y tercer instrumento nacional, se derivan de la misma versión, inicialmente propuesta por Santos y Primi (2014). De este total de 17 instrumentos, seis no especificaban modelos teóricos orientadores para la construcción de los factores y sus respectivos ítems.

En cuanto a la población, un estudio analizó a estudiantes de secundaria y bachillerato; dos, a estudiantes universitarios; dos, a estudiantes de primaria; tres, a estudiantes de primaria y secundaria; cuatro, a padres y/o tutores de estudiantes de primaria y secundaria; una con adultos y otra con trabajadores de empresas privadas y públicas. Los estudios realizados con estudiantes universitarios no se preocuparon por desarrollar un instrumento específico para el contexto educativo.

De los artículos investigados, ningún estudio propuso llevar a cabo una revisión minuciosa para estudiar los instrumentos existentes. Sólo tres estudios realizaron una breve revisión narrativa con el objetivo de presentar algunos instrumentos psicométricos como ejemplo.

Algunos estudios no informaron de datos importantes de la descripción del estudio, lo que puede contribuir a la no selección del instrumento para su uso en la investigación o la adaptación cultural. A continuación, se realizarán algunos análisis positivos y negativos de cada estudio sobre la construcción de instrumentos psicométricos.

Talavera et al. (2006) no informaron de procedimientos y análisis importantes relacionados con el proceso de construcción y validez de un instrumento psicométrico, tales como: proceso de análisis de jueces; análisis semántico; contenido de los ítems; número de ítems en algunos factores, cargas factoriales; porcentaje de varianza en cada factor y comunalidades.

En el estudio de Cortizas (2009), se pudo identificar la falta de justificación de la elección de los factores a estudiar, así como la presentación de los índices de la varianza total explicada por cada factor, las cargas factoriales y las comunalidades, además de los procedimientos de análisis de jueces y de análisis semántico. En cuanto a la revisión de los instrumentos existentes, sólo se citaron cinco instrumentos, a modo de ejemplo.

Coryn et al. (2009) no realizaron un estudio de los instrumentos psicométricos existentes, sino que presentaron algunos modelos teóricos y estudios relacionados principalmente con los programas de aprendizaje socioemocional. No se presentaron los valores de la varianza total explicada, pero sí los ítems del instrumento final en su totalidad.

Merrell et al. (2010) realizaron una revisión que se centró en los estudios sobre el papel de la medición e identificación de las competencias sociales y emocionales relacionadas con temas como el aprendizaje, el ajuste, el desarrollo, etc. Por último, la elección del modelo teórico adoptado no estaba justificada.

Mathiesen et al. (2011) utilizaron un modelo de medición basado en el constructo adaptación de la conducta. Al final del estudio, todos los artículos estaban disponibles en su totalidad. No se dispuso de información sobre la varianza total explicada de los artículos.

Adina (2011) no presentó algunos datos importantes en el proceso de construcción del instrumento, tales como: justificación de la elección de los factores a estudiar, índices de la varianza total explicada por cada factor, cargas factoriales y comunalidades. Tampoco se informó de los procedimientos de análisis de los jueces y del análisis semántico. En la revisión de la literatura, el autor sólo citó algunos modelos de medición de las competencias socioemocionales basados en la personalidad.

Mingming y Jessie (2012), en el proceso de construcción de la escala eligieron un modelo teórico y desarrollaron ítems para el análisis factorial. El estudio tampoco informó de los

procedimientos de análisis de juicios, el análisis de contenido y los datos sobre la varianza total explicada de los factores.

Moreira et al. (2013) construyeron una revisión de la literatura en la que los esfuerzos se centraron en la comprensión de la importancia de los temas necesidades socioemocionales y las percepciones de los profesores de estas mismas necesidades. No se informó de los procedimientos de construcción de los ítems ni de los criterios de elección del modelo teórico.

Tampoco se utilizaron los procedimientos de análisis de los jueces y de análisis semántico.

Coelho et al. (2014) y Coelho et al. (2016) no justificaron la determinación de su modelo teórico. La preocupación de la revisión de la literatura era destacar la importancia de los programas de aprendizaje socio-emocional.

Mikulic et al. (2015), en la construcción del instrumento psicométrico, adoptaron criterios internacionales de calidad, presentando varios datos importantes sobre el proceso de construcción y validez interna y externa. Sobre todo, no presentaron las varianzas por factores ni los índices de comunalidad de los ítems. Los ítems fueron puestos a disposición en su totalidad y los factores presentaron convergencia con el modelo teórico propuesto. A pesar de haber realizado una amplia revisión sobre los modelos teóricos, los autores no hicieron lo mismo para estudiar los instrumentos existentes en la literatura.

Aliga et al. (2016) adoptaron varios modelos teóricos para la construcción de los ítems y la estructuración del modelo teórico. A pesar de ello, el artículo no ha estudiado la literatura sobre los instrumentos existentes de competencias socioemocionales. No se ha facilitado información sobre los índices de varianza de los factores analizados ni sobre el contenido de los ítems.

Zych et al. (2018) realizaron una revisión narrativa superficial de los modelos e instrumentos existentes en la literatura. Los autores no especificaron cómo se definió el modelo teórico

utilizado para construir los ítems del instrumento. Al final del manuscrito, los elementos del instrumento estaban disponibles en su totalidad.

Santos y Primi (2014), a pesar de utilizar como soporte varios otros constructos correlacionados, no centraron su investigación en otros instrumentos psicométricos de la literatura, para un análisis de la existencia de otros posibles modelos teóricos. Del mismo modo Pancorbo y Laros (2017) tuvieron como objetivo el análisis psicométrico del instrumento SENNA, construido por Santos y Primi (2014), pero aplicado a diferentes muestras. Finalmente, Valdivia (2016) también tuvo como objetivo el análisis psicométrico de su instrumento que fue construido con base en el modelo SENNA.

Damáso (2017) realizó un estudio diferente a las demás investigaciones brasileñas que buscaban la construcción de un instrumento de competencias socioemocionales basado en el modelo de los Cinco Grandes de la personalidad. Para la construcción de la escala psicométrica se adoptó el modelo CASEL. El instrumento final presentó la compatibilidad de los factores con la propuesta teórica. El artículo fue muy cuidadoso en la presentación de los datos psicométricos, especialmente el contenido de los ítems de la escala final no estaba disponible.

## 5. ESTUDIO DOS: CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO DE LA ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

El presente estudio tuvo como primer objetivo la construcción de ítems para un instrumento piloto de competencias socioemocionales. Esta construcción se realizó a partir de un proceso creativo con un equipo de profesores universitarios, basado en un modelo teórico predeterminado. Tras la construcción de este instrumento, se realizaron análisis exploratorios para determinar una estructura factorial con buenas propiedades psicométricas.

### 5.1 Método

#### 5.1.1 Participantes

La muestra consistió en 365 estudiantes de pregrado de una institución de educación superior del Distrito Federal. Se recogieron datos en 11 cursos: psicología, 18,6%; ciencias contables, 1,6%; derecho, 13,7%; administración, 11,0%; enfermería, 10,1%; biomedicina, 3,6%; nutrición, 6,3%; farmacia, 3%; pedagogía, 9,6%; educación física, 15,1% y gestión pública, 7,1%. Sólo una persona no informó del curso de licenciatura. Los estudiantes estaban entre el segundo y el décimo semestre de sus respectivos cursos. Dos personas no informaron del semestre en curso. Otras dos personas no informaron de su sexo, siendo el 60,8% mujeres y el 38,6% hombres. La edad media era de 24,55 años, con una desviación estándar de 7,47. La edad más baja fue de 18 años y la más alta de 66. Dos personas no informaron de su edad.

### 5.1.2 Herramientas

Para construir la versión inicial de la escala de competencias socioemocionales para estudiantes universitarios, se propuso un modelo basado en el estudio uno de esta tesis, que buscaba relevar los instrumentos de competencias socioemocionales publicados en la literatura científica.

- **Propuesta del modelo factorial: análisis y agrupación de los factores**

Para realizar este análisis, se creó una lista con los factores existentes de los instrumentos encuestados en la revisión integradora. La intención del estudio fue enumerar, analizar y categorizar con el objetivo de desarrollar un modelo amplio que considere la existencia de todos los factores ya relevados en la literatura científica.

Para componer el modelo final del instrumento de este estudio, se excluyeron los instrumentos nacionales basados en el modelo de los Cinco Grandes de los autores Santos y Primi (2014), Valdivia (2016) y Pancorbo y Laros (2017). La exclusión se produjo porque estos modelos son específicos de la personalidad y difieren de los demás constructos de los otros instrumentos, lo que hace imposible agrupar los factores por proximidad conceptual. El instrumento propuesto por Moreira et al. (2013) también fue excluido porque sus factores fueron construidos con el propósito de plantear necesidades para una mejor comprensión de los constructos como: necesidades a nivel escolar y necesidades a nivel de enseñanza y aprendizaje. Los constructos elaborados de este modo también harían imposible agrupar los factores por proximidad conceptual. Por lo tanto, del total de 17 instrumentos, se utilizaron 13 para el análisis factorial y la agrupación.

Los 13 instrumentos seleccionados para el análisis y la agrupación presentaron un total de 71 factores. Algunos factores fueron agrupados por sus autores en una sola dimensión, pero utilizando dos nomenclaturas. Estos factores se separaron para el proceso de categorización. Fueron: autorregulación/responsabilidad, propuesto por Merrell et al. (2010); conciencia social/comportamiento prosocial, autogestión/motivación, propuesto por Zych et al. (2018) y, finalmente, iniciativa/liderazgo, propuesto por Coelho et al. (2014). Tras esta separación, un total de 74 factores se recogieron en una tabla para su análisis.

A partir de estos 74 factores, se realizó un análisis de los factores que presentaban la misma nomenclatura. Se encontraron dieciséis nomenclaturas duplicadas, algunas de las cuales aparecen hasta cuatro veces. Se excluyeron los duplicados, a saber: autoconciencia; ansiedad social; autocontrol; autonomía; autorregulación; competencia social; comportamiento prosocial; conciencia social; empatía; habilidades sociales; aislamiento social; motivación; regulación emocional; resolución de conflictos; responsabilidad y toma de decisiones responsable. Al final, hubo 43 factores con diferentes nomenclaturas, que pueden verse en la Tabla 4, a continuación.

*Tabla 4 Lista de factores procedentes de los instrumentos analizados*

1. Autoconciencia	23.gestión de relación
2. adaptación al trabajo	24. gestión emocional
3. ansiedad social	25. gestión interpersonal
4. articulación de tareas	26. habilidades de relación
5. Asertividad	27. habilidades de vida
6. autoconocimiento	28. habilidades emocionales
7. autocontrol	29. habilidades sociales

8. autoeficacia	30. iniciativa
9. autoestima	31. innovación y creatividad
10. autogestión	32. aislamiento social
11. autonomía	33. liderazgo
12. autoregulación	34. motivación
13. capacidad participativa	35. optimismo
14. competencia social	36. perseverancia
15. comportamiento prosocial	37. prosocialidad
16. comunicación	38. regulación emocional
17. conocimiento emocional	39. relaciones entre pares
18. conciencia emocional	40. resolución de conflictos
19. conciencia social	41. responsabilidad
20. déficits socioemocionales	42. tolerancia a frustración
21. empatía	43. decisión responsable
22. expresión emocional	

A partir de estos datos se organizaron los factores en categorías con nomenclaturas similares de forma convergente o con ideas opuestas, pero dentro del mismo constructo. Estas categorías también se organizaron por proximidad conceptual. Por último, algunos factores fueron excluidos y no compusieron una categoría específica por no presentar una compatibilidad conceptual con ninguna categoría inicial o por presentar una definición vaga. Eran: competencia social,

innovación y creatividad, habilidades para la vida, habilidades emocionales, adaptación al trabajo y articulación de tareas.

A continuación, se presentan las categorías con la agrupación de sus respectivos factores.

- Factor 1. Autoconciencia emocional: autoconciencia; autoconocimiento; conciencia emocional y conocimiento emocional.
- Factor 2 - Autogestión de las emociones: autogestión; autorregulación; autocontrol; gestión emocional; regulación emocional; autonomía; expresión emocional y déficit socioemocional.
- Factor 3. perseverancia: motivación; perseverancia; optimismo; tolerancia a la frustración; iniciativa; autoestima y autoeficacia.

Factor 4. conciencia social: conciencia social y empatía.

- Factor 5. Habilidades de relación: habilidades de relación; gestión interpersonal; gestión de relaciones; relaciones con los compañeros; aislamiento social; prosocialidad; comportamiento prosocial; habilidades sociales; habilidades de participación; resolución de conflictos; comunicación; ansiedad social; asertividad y liderazgo.
- Factor 6. Toma de decisiones responsable: responsabilidad y toma de decisiones responsable.
- **Propuesta del modelo factorial: definiciones constitutivas de los factores.**

Los factores enumerados anteriormente conforman el modelo factorial, que servirá de base para la elaboración del instrumento psicométrico. A continuación, presentamos las definiciones constitutivas de estos factores que se elaboraron a partir de un análisis de contenido del conjunto de factores agrupados y sus respectivas definiciones. Los ítems que se construirán en el siguiente estudio, a partir de estas definiciones, serán específicos del contexto universitario, que describirán

situaciones académicas que tendrán como objetivo medir las competencias socioemocionales de los estudiantes.

- Factor 1. Autoconciencia emocional: capacidad de reconocer las propias características personales relacionadas con un patrón de respuestas a las situaciones de la vida frente a las emociones positivas y negativas, así como la capacidad de identificar los propios valores, fortalezas, debilidades, impulsos y potencialidades en la gestión de las emociones para alcanzar los objetivos personales.
- Factor 2 - Autogestión de las emociones: habilidades en la gestión de las emociones e impulsos en situaciones de la vida personal, con el objetivo de controlar la expresión de las emociones para establecer relaciones sociales saludables y mantener el equilibrio en la búsqueda de la consecución de los objetivos personales.
- Factor 3 - Perseverancia: habilidades para mantener la motivación en busca de la consecución de los objetivos vitales personales, impregnados por la cultura del optimismo, la iniciativa, la autoeficacia, la autoestima y la tolerancia a la frustración ante las situaciones vitales.
- Factor 4 Conciencia social: habilidades relacionadas con la capacidad de percibir las situaciones sociales, así como los sentimientos y emociones de las personas con el fin de responder afectivamente de manera eficiente en las relaciones con los compañeros
- Factor 5 Habilidades de relación: habilidades para desarrollar y mantener relaciones sociales saludables y gratificantes con el uso eficiente de la comunicación, el asertividad, el liderazgo, la cooperación, la gestión de conflictos y la ausencia de ansiedad social.
- Factor 6: toma de decisiones responsable: capacidad de tomar decisiones basadas en normas éticas en busca del establecimiento de construcciones de buenas relaciones sociales a través de la promoción de comportamientos seguros, el seguimiento de los riesgos y de las consecuencias negativas de las actitudes.

Para construir la escala de medición de las competencias socioemocionales, se construyeron ítems a partir de la organización de un grupo focal, utilizando la propuesta de Gondim (2003).

Para este procedimiento se eligieron 3 profesores de la carrera de psicología de una institución de educación superior del Distrito Federal, que aceptaron participar en la actividad de forma voluntaria.

La actividad comenzó con la presentación al grupo, de la metodología de trabajo que siguió los siguientes procedimientos:

1. Explicación sobre el proceso de construcción de ítems: los ítems deben construirse a partir de un proceso creativo colectivo en el que todos deben dar sugerencias para los ítems
2. Presentación de estudios y definiciones sobre las competencias sociales y emocionales: esta presentación tenía como objetivo contextualizar a los participantes con respecto al constructo que se utilizó para la construcción de los ítems.
3. Presentación del modelo factorial que se utilizará para construir los ítems: la presentación del modelo era importante para que los ítems se construyeran en función de cada factor. De este modo, el grupo tenía la tarea de construir elementos basados en la definición constitutiva del factor.
4. Instrucciones para la construcción de ítems según las directrices de Pasquali (1999): Esta directriz guió a los voluntarios para construir ítems respetando los siguientes criterios:
  - Comportamental: el ítem debe expresar un comportamiento, no una abstracción o un constructo.

- **Objetividad:** los ítems deben cubrir los comportamientos y expresar la preferencia (pulse el elemento o esté de acuerdo/no esté de acuerdo).
- **Simplicidad:** el artículo debe expresar una sola idea.
- **Claridad:** el ítem debe ser inteligible, para lo cual se deben utilizar frases cortas, con expresiones sencillas que sean inteligibles para todos los sujetos de la población objetivo del instrumento.
- **Pertinencia:** el ítem debe ser coherente con el rasgo latente definido. Es decir, el artículo no debe implicar un atributo diferente al definido.
- **Precisión:** el elemento debe tener una posición definida en el continuo de atributos y ser distinto de otros elementos que cubren el mismo continuo.
- **Variedad:** Es importante variar el lenguaje, porque el uso de los mismos términos en todos los ítems confunde las frases y dificulta su diferenciación, además de provocar monotonía, fatiga y aburrimiento.
- **Modalidad:** formular los ítems con expresiones de reacción modal, es decir, no utilizar expresiones extremas (por ejemplo, excelente, miserable, etc;).
- **Tipicidad:** utilizar frases que coincidan con el atributo. Ex: belleza pesada.
- **Credibilidad:** el ítem debe estar redactado de forma que no parezca ridículo, irracional o infantil, ya que esto puede afectar a la validez.
- **Amplitud:** los artículos deben cubrir la máxima extensión del atributo.
- **Equilibrio:** ítems débiles, medios y difíciles para las habilidades y ítems débiles, moderados y extremos para las actitudes.

El instrumento final estaba compuesto por 60 ítems. Había diez ítems para cada uno de los factores: autoconciencia emocional; autogestión de las emociones; perseverancia; conciencia social; habilidades de relación y toma de decisiones responsable.

El siguiente paso fue someter este instrumento al análisis de los jueces (Apéndice 1) Este procedimiento fue realizado por cinco profesores de pregrado de cursos de Psicología de diferentes instituciones de educación superior del Distrito Federal. El objetivo era juzgar la pertinencia del ítem en relación con el factor (análisis de contenido) y la comprensión del significado (análisis semántico). El criterio para la utilización del ítem fue un acuerdo del 80% en el juicio de los jueces, tal y como propone Pasquali (1999). El instrumento final estaba compuesto por 42 ítems (Apéndice 2). A partir de este instrumento final, también se realizó un análisis semántico con el público objetivo (cinco voluntarios), para verificar la comprensión de los ítems y las instrucciones de la escala. No se han realizado cambios en este proceso.

### 5.1.3 Procedimientos de recopilación y análisis

Todos los datos se recogieron en un cuaderno de investigación que contenía el instrumento y dos términos de consentimiento libre e informado (Apéndice 8), en los que se informaba a los estudiantes del tema y el objetivo de la investigación, asegurando también la no identificación del sujeto. También se introdujo un cuestionario de datos sociodemográficos. Los cuadernos se aplicaron en las aulas, de forma colectiva. Las preguntas sobre datos sociodemográficos recogían la siguiente información: sexo, edad, curso y semestre.

Los datos se analizaron con el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 22.

La validez de constructo del instrumento se verificó mediante el Análisis Factorial Exploratorio, por el método de Factorización del Eigenvalue y la extracción final de factores con

valor propio superior a 1,5. Se aplicó el método *varimax* ortogonal para la rotación de los factores, debido a la baja correlación entre ellos. Como proceso de corte, se estipuló un valor de 0,30 como carga factorial mínima para cada uno de los ítems. Para verificar la exactitud de los factores, se calcularon los valores alpha de *cronbach*.

## 5.2 Resultados

El análisis de los datos reveló que tanto la medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de la muestra,  $KMO = .84$ , como el Test de esfericidad de Bartlett,  $\chi^2 = 4927,95$ ;  $df = 861$ ;  $sig = .000$ , indicaban condiciones suficientes para el análisis factorial. Con el objetivo del análisis exploratorio, se percibió que la adopción de un criterio de retención de factores para los valores propios superiores a 1,5 se ajustaría a la hipótesis teórica de seis factores para la estructura del instrumento. Se verificó la escasa correlación entre los factores y se realizó un análisis factorial de eje principal, con análisis ortogonal y rotación *Varimax*. Los resultados fueron bastante coherentes con el modelo hipotético. A continuación, se presentan cuadros con los principales datos referidos a los factores analizados. Cada tabla presentará: el número de ítems retenidos; las cargas factoriales; la descripción completa de los ítems; las comunalidades; la varianza total y el coeficiente alfa del factor.

*Tabla 5 Carga factorial (FC), descripción y comunalidad (h<sup>2</sup>) de los cinco ítems que integran el Factor 1. Autogestión de las emociones*

Ítem	CF	Descripción	$h^2$
12	.65	*Ya me descontrolé emocionalmente por las presiones en la facultad.	.49
08	.65	*Acostumbro perder el control emocional cuando estoy bajo presión en la	.50

		facultad.	
32	.62	*Tengo ganas de llorar debido a los compromisos de la facultad.	.48
19	.54	*No consigo mantenerme calmo en situaciones difíciles que enfrento en la facultad.	.36
09	.51	*Acostumbro sentir rabia de mis colegas cuando tengo que trabajar en grupo.	.31
% de la varianza total			18.28
<i>Alpha</i>			.77

Nota: Los ítems con \* señalan preguntas negativas que deben tener sus valores invertidos en la tabulación de datos.

El factor de autogestión de las emociones presentó 14 ítems cargados en el análisis factorial. Siete ítems presentaron cargas más bajas en otros factores. Los 7 ítems validados por el análisis de los jueces presentaron cargas en el factor hipotetizado, sin embargo, los ítems 26 y 29 fueron eliminados de la subescala porque su eliminación contribuyó a aumentar el valor alfa.

*Tabla 6 Carga factorial (FC), descripción y comunalidad (h<sup>2</sup>) de los siete ítems que integran el Factor 2. Conciencia social*

Ítem	CF	Descrição	h <sup>2</sup>
17	0,70	Me importo com os sentimentos dos meus colegas de faculdade.	0,52
28	0,60	Se um colega de sala relata dificuldades pessoais me sensibilizo com sua situação.	0,41
33	0,59	Sou atento com meus colegas com relação aos seus sentimentos.	0,49
41	0,52	Tenho sensibilidade para identificar o que meus colegas de faculdade estão sentindo.	0,44

07	0,45	Consigo perceber se meus colegas de faculdade estão enfrentando dificuldades emocionais.	0,24
22	0,38	Procuo entender meus colegas de faculdade, mesmo discordando de sua opinião.	0,30
10	0,31	Em trabalho em grupo sou compreensivo com as dificuldades de um colega de sala.	0,25
% da variância total			9,63
<i>Alpha</i>			0,74

El factor de conciencia social presentó diez ítems cargados en el análisis factorial. Tres ítems presentaron una carga menor en otros factores. Estos mismos tres ítems no fueron juzgados como pertenecientes al factor de conciencia social en el proceso de análisis de los jueces. Al final, todos los ítems procedentes del análisis de los jueces presentaron buenas propiedades psicométricas y se mantuvieron en el factor.

*Tabla 7 Carga factorial (FC), descripción y comunalidad (h<sup>2</sup>) seis ítems integrantes del Factor 3*

*Toma de decisión responsable*

Ítem	CF	Descrição	<i>h</i> <sup>2</sup>
23	0,58	Procuo fazer as coisas certas na faculdade, para não ter problemas no futuro.	0,50
35	0,53	Sou uma pessoa preocupada com a ética profissional do meu curso.	0,44
24	0,51	Procuo não fazer algo errado no meu ambiente acadêmico.	0,38
34	0,48	Sou responsável com meus compromissos de faculdades.	0,45
30	0,42	Sei que meus valores pessoais são compatíveis com a carreira profissional que estou cursando.	0,27

27	0,39	Se no grupo de trabalho os integrantes propõem burlar as regras da disciplina, me nego a participar.	0,21
		% da variância total	5,63
		<i>Alpha</i>	0,71

El factor toma de decisiones responsable presentó nueve ítems cargados en el análisis factorial. Se retuvieron seis ítems que presentaban cargas más altas en este factor. Un ítem que componía el factor (ítem 30), no fue juzgado como perteneciente al factor en el proceso de análisis de los jueces, pero tenía sentido en la composición de la faceta. Sin embargo, no se eliminó porque su exclusión reduciría el valor de fiabilidad. Dos ítems validados por el análisis de los jueces (13 y 20), no mostraron carga factorial en el propio factor ni en otros factores.

*Tabla 8 Carga factorial (FC), descripción y comunalidad (h<sup>2</sup>) de los siete ítems que componen el Factor 4 Perseverancia.*

Item	CF		<i>h</i> <sup>2</sup>
21	0,68	*Penso em desistir de estudar.	0,59
11	0,56	Estou motivado em continuar meus estudos.	0,47
37	0,53	Tenho certeza que vou conseguir terminar meu curso.	0,47
31	0,44	Sinto capaz de me formar no curso que estou fazendo.	0,38
18	0,42	Me sinto muito motivado por estar estudando.	0,44
01	0,42	*As dificuldades que enfrento na faculdade me desmotivam a continuar os estudos.	0,34
02	0,37	*As disciplinas mais difíceis me fazem querer desistir do meu curso.	0,30
		% da variância total	4,03
		<i>Alpha</i>	0,78

Obs: Los ítems con \* señalan preguntas negativas que deben tener sus valores invertidos en la tabulación de los datos.

El factor perseverancia presentó ocho ítems cargados en el análisis factorial. Sólo un ítem presentó una carga menor en otro factor. En el proceso de análisis de los jueces, este ítem no se consideró perteneciente al factor de conciencia social. Al final, todos los ítems procedentes del análisis de los jueces presentaron buenas propiedades psicométricas y se mantuvieron en el factor.

*Tabla 9 Carga factorial (FC), descripción y comunalidad (h<sup>2</sup>) de los cinco ítems del Factor 5.*

*Autoconsciencia emocional*

Item	CF		<i>h<sup>2</sup></i>
04	0,70	Consigo identificar meus pontos fortes com relação a minha vida acadêmica.	0,52
03	0,55	Conheço minhas potencialidades relacionadas a minha carreira acadêmica.	0,38
15	0,42	Me conheço ao ponto de saber o que gosto e não gosto em meu curso.	0,23
16	0,40	Me conheço ao ponto de ter certeza do que quero no meu futuro profissional.	0,25
05	0,38	Consigo identificar minhas fraquezas emocionais com relação a minha vida acadêmica.	0,19
% da variância total			3,91
<i>Alpha</i>			0,69

El factor de autoconsciencia emocional presentó cinco ítems cargados en el análisis factorial. De estos ítems, cinco fueron validados en el análisis de contenido y se mantuvieron. En cuanto a

los otros dos ítems con validez de contenido en este factor, se identificó que el ítem 14 no presentó carga en ningún factor y el ítem 30 se insertó en el factor de toma de decisiones responsables, como se informó anteriormente.

*Tabla 10 Carga factorial (FC), descripción y comunalidad (h<sup>2</sup>) de los cinco ítems que componen el Factor 6. Habilidades de relación*

Item	CF		<i>h</i> <sup>2</sup>
38	0,51	Tenho facilidade em fazer amizades no ambiente acadêmico.	0,50
36	0,50	Sou uma pessoa que gosta de participar de atividades acadêmicas com meus colegas de curso.	0,39
39	0,46	Tenho facilidade para trabalhar em grupo.	0,50
25	0,41	Quando estou desenvolvendo um trabalho em grupo, sou participativo.	0,37
42	0,36	Tenho um bom relacionamento com os professores da instituição.	0,28
% da variância total			3,65
<i>Alpha</i>			0,74

El factor de habilidad relacional presentó seis ítems cargados en el análisis factorial. De estos ítems, cinco fueron validados en el análisis de contenido y se mantuvieron. Dos ítems con validez de contenido (6 y 40) se cargaron en otro factor, pero no se retuvieron porque no tenían sentido teórico. Un ítem sin validez de contenido mostró una carga factorial en este factor, pero no fue retenido. La tabla 11 presenta las medias de los factores, así como la desviación estándar.

*Tabla 11 Medias y desviación estándar de los factores de la escala de competencias socioemocionales (versión exploratoria)*

Fatores	Média	Desvio padrão
Autogerenciamento das emoções	3,21	1,09
Consciência social	3,72	0,68
Tomada de decisão responsável	4,26	0,61
Perseverança	4,18	0,73
Autoconsciência emocional	4,10	0,69
Habilidades de relacionamento	4,05	0,73

### 5.3 Debate

En el proceso de análisis global se eliminaron siete elementos. Fueron: 6; 13; 14; 20; 26; 29 y 40. La estructura final con seis factores fue capaz de explicar el 45,16% de la varianza total. El instrumento completo quedó con 35 ítems. Los factores se organizaron de la siguiente manera: Factor 1: autogestión de las emociones, con cinco ítems y  $\alpha = .77$ . Factor 2: conciencia social, con siete ítems y  $\alpha = .74$ . Factor 3: toma de decisiones responsable, con seis ítems y  $\alpha = .71$ . Factor 4: perseverancia, con siete ítems y  $\alpha = 0,78$ . Factor 5: autoconciencia emocional, con cinco ítems y  $\alpha = .69$ . Factor 6: habilidades de relación, con cinco ítems y  $\alpha = .74$ .

A partir de los análisis realizados se pudo comprobar que, entre los 60 ítems diseñados para representar 6 facetas del constructo, 42 de ellos mostraron consistencia teórica tras el análisis de los jueces. De los 42 ítems validados teóricamente 35 constituían una escala con evidencia de validez factorial. A partir de este proceso, se pudo confirmar la adecuación del modelo teórico hipotetizado, que mostró buenas propiedades psicométricas.

## 6. ESTUDIO TRES: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO Y ELABORACIÓN DE NORMAS DE LA ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

El objetivo de este estudio es realizar un análisis factorial confirmatorio del instrumento de competencias socioemocionales. De forma complementaria, se elaboraron tablas normativas para que los resultados de las pruebas individuales, puedan ser comparados con las puntuaciones de una muestra representativa de la población de estudiantes universitarios.

### 6.1 Método

#### 6.1.1 Participantes

El tercer estudio utilizó datos de dos muestras. El primero para el análisis factorial confirmatorio y el segundo, una base de datos para la elaboración de normas.

La primera muestra consistió en 712 estudiantes de pregrado de dos instituciones de educación superior del Distrito Federal. Los datos se recogieron en 11 cursos: psicología, 22,8%; ciencias contables, 5,9%; derecho, 18,1%; administración, 8,6%; enfermería, 5,2%; biomedicina, 1,8%; nutrición, 3,2%; farmacia, 1,5%; pedagogía, 15,4%; educación física, 7,8% y gestión pública, 9,6%. Sólo tres personas no informaron de su curso de graduación. Los estudiantes estaban entre el segundo y el décimo semestre de sus respectivos cursos. Cuatro personas no informaron del semestre en curso. Otras cuatro personas no informaron de su sexo, siendo el 64% mujeres y el

36% hombres. La edad media era de 25,50 años, con una desviación estándar de 8,08. Las edades oscilaban entre los 18 y los 66 años. Siete personas no informaron de su edad.

El banco final, para la elaboración de normas, estuvo compuesto por 1020 estudiantes de dos instituciones de educación superior del Distrito Federal. Los datos proceden de 15 cursos: psicología, 22,4%; servicio social, .7%; derecho, 16,9%; administración, 7,3%; enfermería, 9,7%; biomedicina, 3,2%; nutrición, 3,8%; radiología, 1,9%; pedagogía, 13,8%; recursos humanos, .7%; gestión pública, 8,5%; teología, .4%; educación física, 5,4%; farmacia, 1,1% y ciencias contables, 4,1%. Sólo una persona no informó del curso de licenciatura. Los estudiantes estaban entre el segundo y el décimo semestre de sus respectivos cursos. Cuatro personas no informaron del semestre en curso. Cinco personas no informaron de su sexo, siendo el 66,7% mujeres y el 33,8% hombres. La edad media era de 25,97 años, con una desviación estándar de 8,20. Las edades oscilaban entre los 18 y los 66 años. Catorce personas no informaron de su edad.

### 6.1.2 Instrumentos

En este estudio se utilizaron dos instrumentos. El primer instrumento fue la escala de competencias socioemocionales construida en el estudio dos de esta tesis (Apéndice 3). El análisis factorial exploratorio reveló seis factores que presentaban agrupaciones de ítems teóricamente coherentes con las definiciones del modelo hipotético propuesto. La estructura final de seis factores fue capaz de explicar el 45,16% de la varianza total. El instrumento completo quedó con 35 ítems. Los factores se organizaron de la siguiente manera. Factor 1: autogestión de las emociones, con cinco ítems y  $\alpha = .77$ . Factor 2: conciencia social, con siete ítems y  $\alpha = .74$ . Factor 3: toma de decisiones responsable, con seis ítems y  $\alpha = .71$ . Factor 4: perseverancia, con siete ítems y  $\alpha = .78$ . Factor 5: autoconciencia emocional, con cinco ítems y  $\alpha = .69$ . Factor

6: habilidades de relación, con cinco ítems y  $\alpha = .74$ . Para responder al cuestionario, los estudiantes debían leer los ítems y responder a una escala de acuerdo de cinco puntos.

El segundo instrumento fue la versión confirmatoria del instrumento anterior, (Anexo 4). El análisis factorial confirmó la estructura de seis factores. La escala final estaba compuesta por 31 ítems: conciencia social, con cinco ítems,  $\alpha = 0,76$ ; autogestión de las emociones, con cinco ítems,  $\alpha = 0,76$ ; toma de decisiones responsable, con cinco ítems,  $\alpha = 0,70$ ; autoconciencia emocional, con cuatro ítems,  $\alpha = 0,67$ ; habilidades de relación, con cinco ítems,  $\alpha = 0,72$  y perseverancia, con siete ítems,  $\alpha = 0,75$ . El modelo mostró buenos índices de ajuste. Para responder al cuestionario, los estudiantes debían leer los ítems y juzgar algunas características que podían o no interesarles, utilizando la siguiente escala de acuerdo de cinco puntos.

### 6.1.3 Procedimientos de recopilación y análisis

Todos los datos se recogieron en un cuaderno de investigación que contenía el instrumento y dos términos de consentimiento libre e informado (Apéndice 8), en los que se informaba a los estudiantes del tema y el objetivo de la investigación, asegurando también la no identificación del sujeto. También se introdujo un cuestionario de datos sociodemográficos. Los cuadernos se aplicaron en las aulas, de forma colectiva. Las preguntas sobre datos sociodemográficos recogían la siguiente información: sexo, edad, curso y semestre.

En cuanto a los procedimientos de análisis estadístico, se realizaron con los siguientes programas informáticos: Statistical Package for the Social Science - SPSS 22 y JASP 0.15. Se realizaron análisis descriptivos para investigar la precisión de la entrada de datos, la presencia de casos extremos y la distribución de los casos perdidos, según las directrices de Tabachnick y Fidell (2007).

El primer procedimiento fue realizar un análisis factorial confirmatorio. En este análisis se utilizó el método de estimación *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS)), adecuado para datos ordinales y para corregir los datos si no tienen una distribución normal (DiStefano y Morgan, 2014; Li, 2016). Tras la especificación y estimación del modelo, se evaluó su adecuación mediante los siguientes índices: chi-cuadrado ( $\chi^2$ ); grado de libertad (df); la relación del chi-cuadrado por los grados de libertad ( $\chi^2/df$ ); TLI - *Tucker-Lewis Index*; CFI - *Comparative Fit Index*. En cuanto al criterio  $\chi^2/df$ , esta ratio debe ser inferior a 5,0 (Byrne, 1989), siendo deseable que sea inferior a 2,0 (Tabachnick & Fidell, 2007). En cuanto a TLI y CFI, un modelo adecuado debe presentar valores superiores a .90 (Hu, & Bentler, 1999). También se utilizaron los siguientes índices de parsimonia: RMSEA - *Root Mean Square Error of Approximation* y SRMR - *Standardized Root Mean Residual*. Estos valores varían en una escala de cero a uno. Los modelos adecuados presentan valores inferiores a .05 (Byrne, 1989), sin embargo, los valores de hasta .08 son aceptables (Hu, & Bentler, 1999).

Por último, con el fin de elaborar normas, se organizó una base de datos con la unión de los datos de tres procedimientos de recopilación realizados anteriormente. La base de datos final estaba compuesta por una muestra de 1020, con las respuestas de los ítems de la escala de competencias socioemocionales derivadas del análisis factorial confirmatorio. Para construir las tablas normativas, se realizó la suma de las puntuaciones brutas de todos los ítems que componen cada factor de la escala de competencias socioemocionales para estudiantes universitarios. Estas puntuaciones se organizaron en una escala de percentiles.

Las normas por grupos también se produjeron a partir del análisis de las diferencias de las medias, constatadas a partir del Test t de Student. Para este análisis, se realizaron procedimientos de *bootstrapping* (1000 remuestreos; IC del 95% BCa) para obtener una mayor fiabilidad de los resultados, para corregir las desviaciones de la normalidad de la distribución de la muestra y las

diferencias entre los tamaños de los grupos, y también para presentar un intervalo de confianza del 95% para las diferencias entre las medias (Haukoos & Lewis, 2005). El tamaño del efecto del Test se calculó a partir del análisis *d* de Cohen.

## 6.2 Resultados

A continuación, se presentan los resultados según cada objetivo de investigación y sus análisis. En el primer análisis, destinado a confirmar la estructura factorial de la escala de competencias socioemocionales para estudiantes universitarios, se presentarán los índices de ajuste del modelo inicial y del modelo final, en el que se utilizó la modelización de ecuaciones estructurales.

Por último, se presentarán las tablas normativas del estudio de producción de normas.

### 6.2.1 Análisis factorial confirmatorio

Un primer análisis de ecuaciones estructurales reveló un buen ajuste del modelo. Sobre todo, siguiendo las directrices de Steven (1996), se eliminaron cuatro ítems de la escala, debido a que las cargas factoriales eran inferiores a 0,40. Se trata de los ítems 18 y 9 del factor de conciencia social; el ítem 5 del factor de autoconciencia emocional y el ítem 22 del factor de toma de decisiones responsable. La escala final estaba compuesta por 31 ítems. Ser, conciencia social, cinco ítems, ( $\alpha = 0,76$  y  $\omega = 0,76$ ); autogestión de las emociones, con cinco ítems, ( $\alpha = 0,76$  y  $\omega = 0,77$ ); toma de decisiones responsable, con cinco ítems, ( $\alpha = 0,70$  y  $\omega = 0,71$ ); autoconciencia emocional, con cuatro ítems, ( $\alpha = 0,67$  y  $\omega = 0,67$ ); habilidades de relación, con cuatro ítems, ( $\alpha = 0,78$  y  $\omega = 0,79$ ); y perseverancia, con siete ítems, ( $\alpha = 0,76$  y  $\omega = 0,77$ ). Tras estas modificaciones, el modelo presentó mejores índices de ajuste.

Los resultados de los índices del análisis factorial confirmatorio pueden verse en la tabla 10. Se puede observar que hubo una mejora significativa en todos los índices de ajuste al comparar el modelo inicial con el modelo ajustado.

*Tabla 12 índices de ajustes de los modelos*

Modelos	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	CFI	TLI	RMSEA (90% IC)	SRMS
Modelo inicial	1156,31	545	2,12	0,94	0,94	0,04 (0,03 – 0,04)	0,05
Modelo ajustado	769,81	419	1,83	0,96	0,96	0,03 (0,03 – 0,03)	0,05

La estructura final del instrumento se puede visualizar en la Figura 4, que presenta los factores y los ítems finales de la escuela.

### 6.2.2 Cuadros normativos

Para construir las tablas normativas, se realizaron las sumas de las puntuaciones brutas de los ítems pertenecientes a cada factor de la escala de competencias socioemocionales para estudiantes universitarios. Estas puntuaciones se organizaron en una escala de percentiles. La puntuación T también se calculó a partir de la puntuación Z, extraída de la ecuación  $X = (\text{puntuación bruta} - \text{media del factor}) / \text{desviación estándar}$ . La puntuación T se calcula mediante la ecuación  $X = \text{puntuación } t * 10 + 50$ . En las siguientes tablas se presentan los valores de las puntuaciones T obtenidas en cada factor y las puntuaciones porcentuales respectivas.

*Tabla 13 Normas para población del Factor 1. Perseverancia*

Fator 1. Perseverança		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	18	29
10	21	35
15	23	38
20	25	42
25	26	44
30	27	46
35	28	48
40	29	49
45	30	51
50	30	51
55	31	53
60	32	55
65	32	55
70	33	57
75	34	59
80	34	59
85	35	61
90	35	61
95	35	61
Média	29	
DP	5,40	

*Tabla 14 Normas para población del Factor 2. Autoconsciencia emocional*

---

Fator 2. Autoconsciência emocional		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	11	31
10	12	35
15	14	41
20	14	41
25	15	44
30	15	44
35	16	48
40	16	48
45	17	51
50	17	51
55	17	51
60	18	54
65	18	54
70	19	58
75	19	58
80	19	58
85	20	61
90	20	61
95	20	61
Média	16,54	
DP	3,05	

---

*Tabla 15 Normas para población del Factor 3. Habilidad de relación*

---

Fator 3. Habilidade de relacionamento		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	13	30
10	15	35
15	17	41
20	17	41
25	18	44
30	19	46
35	19	46
40	20	49
45	20	49
50	21	52
55	21	52
60	22	55
65	22	55
70	23	57
75	23	57
80	24	60
85	24	60
90	25	63
95	25	63
Média	20,31	
DP	3,58	

---

*Tabla 16 Normas para población del Factor 4. Conciencia social*

---

Fator 4. Consciência social		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	11	31
10	13	36
15	14	39
20	15	41
25	16	44
30	17	46
35	18	48
40	18	48
45	19	51
50	19	51
55	20	53
60	20	53
65	21	56
70	21	56
75	22	58
80	22	58
85	23	61
90	24	63
95	25	66
Média	18,64	
DP	4,07	

---

*Tabla 17 Normas para población del Factor 5. Autogestión de las emociones*

---

Fator 5. Autogerenciamento das emoções		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	7	35
10	8	37
15	9	38
20	10	40
25	11	42
30	12	44
35	13	46
40	13	46
45	14	47
50	15	49
55	16	51
60	17	53
65	18	55
70	19	57
75	20	58
80	21	60
85	22	62
90	23	64
95	25	67
Média	15,41	
DP	5,50	

---

*Tabla 18 Normas para población del Factor 6. Toma de decisión responsable.*

Factor 6. Tomada de decisión responsable		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	16	31
10	18	37
15	19	40
20	20	44
25	20	44
30	21	47
35	21	47
40	22	50
45	22	50
50	23	53
55	23	53
60	24	57
65	24	57
70	24	57
75	24	57
80	25	60
85	25	60
90	25	60
95	25	60
Média	21,95	
DP	3,08	

Se elaboraron otras tablas normativas a partir del análisis de las diferencias entre grupos realizado para investigar el efecto de las variables edad y sexo. La variable edad se categorizó considerando la mediana del rango de edades. Así, la muestra se dividió en dos, siendo personas de entre 18 y 23 años y personas de entre 24 y 66 años. El Test t reveló que existen diferencias

significativas de los grupos de edad para todos los factores de competencias socioemocionales. A partir de este hecho, se elaboraron normas de todos los factores para los diferentes grupos de edad.

La tabla 19 presenta los resultados de las pruebas t de *Student* para las comparaciones por edad de todos los factores de las competencias socioemocionales. Se puede observar que los estudiantes de entre 18 y 23 años tienen medias significativamente más bajas que los estudiantes de entre 24 y 66 años para todos los factores de las competencias socioemocionales.

*Tabla 19 Test t de Student para variable edad de los factores de competencias socioemocionales*

Fatores	Idade	Média	gl	t	d	P
Perseverança	18 à 23	4,02	1018	-5,31	0,34	0,001
	24 à 66	4,28				
Autoconsciência emocional	18 à 23	4,03	1018	-4,70	0,29	0,001
	24 à 66	4,25				
Habilidade de relacionamento	18 à 23	3,94	1018	-5,95	0,37	0,001
	24 à 66	4,20				
Consciência social	18 à 23	3,61	1018	-4,93	0,31	0,001
	24 à 66	3,86				
Autogerenciamento das emoções	18 à 23	2,96	1018	-3,94	0,25	0,001
	24 à 66	3,23				
Tomada de decisão responsável	18 à 23	4,28	1018	-6,44	0,40	0,001
	24 à 66	4,52				

A continuación, se presentan tablas con las normas de todos los factores para los diferentes grupos de edad.

Tabla 20 Normas (18 a 23 años) del Factor 1. Perseverancia

---

Fator 1. Perseverança		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	17	28
10	20	33
15	22	37
20	24	41
25	25	43
30	26	44
35	27	46
40	27	46
45	28	48
50	29	50
55	30	52
60	31	54
65	31	54
70	32	56
75	33	57
80	34	59
85	34	59
90	35	61
95	35	61
Média	28,20	
DP	5,61	

---

*Tabla 21 Normas (18 a 23 años) del Factor 2. Autoconciencia emocional*

---

Fator 2. Autoconsciência emocional		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	10	29
10	12	35
15	13	38
20	14	42
25	14	42
30	15	45
35	15	45
40	16	48
45	16	48
50	17	52
55	17	52
60	17	52
65	18	55
70	18	55
75	19	58
80	19	58
85	19	58
90	20	61
95	20	61
Média	16,13	
DP	3,09	

---

Tabla 22 Normas (18 a 23 años) del Factor 3. Habilidad de relación

---

Fator 3. Habilidade de relacionamento		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	13	30
10	15	35
15	16	38
20	17	41
25	18	44
30	18	44
35	19	46
40	19	46
45	20	49
50	20	49
55	20	49
60	21	52
65	21	52
70	22	55
75	23	57
80	23	57
85	23	57
90	24	60
95	25	63
Média	19,71	
DP	3,56	

---

*Tabla 23 Normas (18 a 23 años) del Factor 4. Conciencia social*

---

Fator 4. Consciência social		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	10	29
10	12	34
15	14	39
20	15	41
25	16	44
30	16	44
35	17	46
40	18	48
45	18	48
50	19	51
55	19	51
60	20	53
65	20	53
70	20	53
75	21	56
80	22	58
85	22	58
90	23	61
95	24	63
Média	18,07	
DP	4,13	

---

Tabla 24 Normas (18 a 23 años) del Factor 5. Autogestión de las emociones

---

Fator 5. Autogerenciamento das emoções		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	6	33
10	8	37
15	9	38
20	9	38
25	10	40
30	11	42
35	12	44
40	13	46
45	14	47
50	14	47
55	15	49
60	16	51
65	17	53
70	18	55
75	19	57
80	20	58
85	21	60
90	23	64
95	24	66
Média	14,80	
DP	5,49	

---

*Tabla 25 Normas (18 a 23 años) del Factor 6. Toma de decisión responsable*

---

Fator 6. Tomada de decisão responsável		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	15	27
10	17	34
15	18	37
20	19	40
25	20	44
30	20	44
35	21	47
40	21	47
45	22	50
50	22	50
55	23	53
60	23	53
65	23	53
70	24	57
75	24	57
80	24	57
85	25	60
90	25	60
95	25	60
Média	21,40	
DP	3,15	

---

*Tabla 26 Normas (24 a 66 años) del Factor 1. Perseverancia*

---

Fator 1. Perseverança		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	20	33
10	23	39
15	24	41
20	25	43
25	27	46
30	28	48
35	29	50
40	30	52
45	31	54
50	32	56
55	32	56
60	33	57
65	33	57
70	34	59
75	34	59
80	35	61
85	35	61
90	35	61
95	35	61
Média	29,98	
DP	4,96	

---

Tabla 27 Normas (26 a 66 años) del Factor 2. Autoconciencia emocional

Fator 2. Autoconsciência emocional		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	11	32
10	14	42
15	14	42
20	15	45
25	16	48
30	16	48
35	17	52
40	17	52
45	17	52
50	18	55
55	18	55
60	18	55
65	19	58
70	19	58
75	19	58
80	20	61
85	20	61
90	20	61
95	20	61
Média	17,03	
DP	2,93	

Tabla 28 Normas (24 a 66 años) del Factor 3. Habilidad de relación

---

Fator 3. Habilidad de relacionamento		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	14	32
10	16	38
15	17	41
20	18	44
25	19	46
30	20	49
35	21	52
40	21	52
45	21	52
50	22	55
55	22	55
60	23	57
65	23	57
70	24	60
75	24	60
80	24	60
85	25	62
90	25	63
95	25	63
Média	21,03	
DP	3,50	

---

*Tabla 29 Normas (24 a 66 años) del Factor 4. Conciencia social*

---

Fator 4. Consciência social		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	11	31
10	14	39
15	15	41
20	17	46
25	17	46
30	18	48
35	19	50
40	19	51
45	20	53
50	20	53
55	20	53
60	21	56
65	21	56
70	22	58
75	22	58
80	23	61
85	23	61
90	24	63
95	25	66
Média	19,32	
DP	3,89	

---

*Tabla 30 Normas (24 a 66 años) del Factor 5. Autogestión de las emociones.*

---

Fator 5. Autogerenciamento das emoções		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	7	35
10	9	38
15	10	40
20	11	42
25	12	44
30	13	46
35	13	46
40	14	47
45	15	49
50	16	51
55	17	53
60	18	55
65	19	57
70	20	58
75	21	60
80	22	62
85	23	64
90	24	66
95	25	67
Média	16,15	
DP	5,41	

---

Tabla 31 Normas (24 a 66 años) del Factor 6. Toma de decisión responsable

Factor 6. Tomada de decisión responsable		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	17	34
10	19	40
15	20	44
20	21	47
25	21	47
30	22	50
35	23	53
40	23	53
45	23	53
50	24	57
55	24	57
60	24	57
65	24	57
70	25	60
75	25	60
80	25	60
85	25	60
90	25	60
95	25	60
Média	22,62	
DP	2,86	

La Tabla 32 presenta los resultados de las pruebas t de *Student* para las comparaciones por género para todos los factores de competencia socioemocional. Se puede observar que, dentro de las diferencias significativas, las mujeres tenían puntuaciones medias más altas en los factores conciencia social y toma de decisiones responsable.

*Tabla 32 Test de t para variable sexo de los factores de competencias socioemocionales*

Fatores	Sexo	Média	gl	t	d	P
Perseverança	Masc.	4,27	1013	-3,97	0,26	0,001
	Fem.	4,07				
Conciência Social	Masc.	3,48	1013	6,90	0,47	0,001
	Fem.	3,85				
Autogerenciamento das emoções	Masc.	3,70	1013	-13,95	0,94	0,001
	Fem.	2,76				
Tomada de decisão responsável	Masc.	4,24	1013	5,74	0,38	0,001
	Fem.	4,47				
Autoconciência emocional	Masc.	4,14	1013	-0,26	0,01	0,793
	Fem.	4,13				
Habilidade de relacionamento	Masc.	4,08	1013	-0,56	0,04	0,598
	Fem.	4,05				

A continuación, se presentan las normas de los factores: perseverancia, conciencia social, autogestión de las emociones y toma de decisiones responsable por género.

*Tabla 33 Normas para sexo masculino del factor perseverancia. Sexo masculino*

Sexo masculino		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	20	33
10	23	38
15	25	43
20	26	44
25	27	46
30	28	48
35	29	50
40	30	52
45	31	54
50	32	56
55	32	56
60	33	57
65	33	57
70	34	59
75	34	59
80	35	61
85	35	61
90	35	61
95	35	61
Média	29,95	
DP	5,08	

Tabla 34 Normas para sexo y del factor perseverancia. Sexo femenino

Sexo femenino		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	18	30
10	20	33
15	23	39
20	24	41
25	25	43
30	26	44
35	27	46
40	28	48
45	29	50
50	30	52
55	30	52
60	31	54
65	32	56
70	32	56
75	33	57
80	34	59
85	34	59
90	35	61
95	35	61
Média	28,54	
DP	5,48	

*Tabla 35 Normas para sexo masculino del factor conciencia social. Sexo masculino*

Sexo masculino		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	10	29
10	12	34
15	13	36
20	14	39
25	15	41
30	15	41
35	16	44
40	17	46
45	17	46
50	18	48
55	19	51
60	19	51
65	20	53
70	20	53
75	20	53
80	21	56
85	22	58
90	22	58
95	24	63
Média	17,42	
DP	4,19	

*Tabla 36 Normas para sexo femenino del factor conciencia social*

---

Sexo femenino		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	12	34
10	14	39
15	16	44
20	17	46
25	17	46
30	18	48
35	18	48
40	19	51
45	19	51
50	20	53
55	20	53
60	21	56
65	21	56
70	22	58
75	22	58
80	23	61
85	23	61
90	24	63
95	25	66
Média	19,29	
DP	3,85	

---

*Tabla 37 Normas para sexo masculino del factor autogestión de las emociones*

Sexo masculino		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	9	38
10	11	42
15	13	46
20	14	47
25	15	49
30	16	51
35	17	53
40	18	55
45	19	57
50	19	57
55	20	58
60	21	60
65	21	60
70	22	62
75	23	64
80	23	64
85	24	66
90	25	67
95	25	67
Média	18,50	
DP	4,89	

*Tabla 38 Normas para sexo femenino del factor autogestión de las emociones*

Sexo femenino		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	6	33
10	7	35
15	8	37
20	9	38
25	10	40
30	11	42
35	11	42
40	12	44
45	13	46
50	13	46
55	14	47
60	15	49
65	16	51
70	16	51
75	17	53
80	19	57
85	20	58
90	21	60
95	24	66
Média	13,83	
DP	5,12	

*Tabla 39 Normas para sexo masculino del factor toma de decisión responsable*

---

Sexo masculino		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	14	24
10	16	31
15	18	37
20	18	37
25	19	40
30	20	44
35	20	44
40	21	47
45	21	47
50	22	50
55	23	53
60	23	53
65	23	53
70	24	57
75	24	57
80	24	57
85	25	60
90	25	60
95	25	60
Média	21,20	
DP	3,43	

---

*Tabla 40 Normas para sexo femenino del factor toma de decisión responsable*

Sexo femenino		
Percentil	Escore bruto	Escore T
05	17	34
10	18	37
15	20	44
20	20	44
25	21	47
30	21	48
35	22	50
40	22	50
45	23	53
50	23	53
55	23	53
60	24	57
65	24	57
70	24	57
75	25	60
80	25	60
85	25	60
90	25	60
95	25	60
Média	22,35	
DP	2,80	

### 6.3 Debate

Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron que la estructura factorial propuesta en el modelo teórico y encontrada en el análisis factorial exploratorio, se mantuvo en los 6 factores hipotéticos iniciales. De los 35 ítems investigados inicialmente, sólo cuatro fueron excluidos para la composición de la estructura final de la escala de competencias socioemocionales para estudiantes universitarios. La eliminación de estos ítems condujo a un resultado con buenos índices de ajuste, según los criterios propuestos en la literatura científica (Byrne, 1989; Hu, & Bentler, 1999; Steven, 1996; Tabachnick, & Fidell, 2007).

Además de los buenos índices de ajuste, se encontraron mejores resultados de fiabilidad en los seis factores investigados en el análisis confirmatorio en comparación con el análisis exploratorio. Los índices de fiabilidad oscilaron entre  $\alpha = .67$  y  $\alpha = .76$ . Por tanto, todos estos resultados apuntan a unas buenas propiedades psicométricas del instrumento analizado.

La producción de normas era el objetivo final de este manuscrito. Las tablas normativas son esenciales para el proceso de interpretación de los resultados (Pasquali, 1999). Las tablas normativas representan la realidad local de las muestras, permitiendo la identificación de la posición que ocupa el sujeto en la medición del constructo y la comparación de la puntuación del sujeto con la de otros pares con características similares, en el análisis por grupos. En este estudio se elaboraron inicialmente las normas para la población general de los seis factores del instrumento.

Para verificar la necesidad de elaborar normas por género y edad, se realizaron análisis para identificar diferencias estadísticamente significativas en las medias de los factores para dos grupos diferentes: hombres y mujeres y edades de 18 a 23 años y de 24 a 66 años. Estos análisis de diferencias señalaron la necesidad de construir normas para todos los factores dentro de los grupos de edad y para cuatro factores (perseverancia, conciencia social, autogestión de las emociones y toma de decisiones responsable) dentro de los grupos de la variable sexo.

## 7. ESTUDIO CUATRO: PRUEBAS DE VALIDEZ CONVERGENTE Y DE CRITERIO

Este estudio tenía como objetivo buscar pruebas de validez externa de la versión final del instrumento de competencias sociales y emocionales. Para ello, se analizará la evidencia de validez convergente con otra medida de competencias socioemocionales y la evidencia de validez de criterio con medidas de bienestar subjetivo y *Burnout*.

### 7.1 Método

#### 7.1.1 Participantes

El cuarto estudio utilizó datos de tres muestras. El primero para el análisis de validez convergente, el segundo para el análisis de validez de criterio con el constructo bienestar y el tercero para el análisis de validez de criterio con el constructo *Burnout*.

La primera muestra estuvo compuesta por 286 estudiantes de dos instituciones de educación superior del Distrito Federal. Los datos se recogieron en 11 cursos: psicología, 15,4%; servicio social, 2,5%; derecho, 15,4%; administración, 4,6%; enfermería, 21,8%; biomedicina, 7,0%; nutrición, 5,6%; radiología, 6,7%; pedagogía, 10,9%; recursos humanos, 2,5% y administración pública, 6,3%. Sólo una persona no informó del curso de licenciatura. Los estudiantes estaban entre el segundo y el décimo semestre de sus respectivos cursos. Una persona no informó del semestre en curso. Una persona no informó del sexo, siendo el 70,5% mujeres y el 29,5% hombres. La edad media era de 26,59 años, con una desviación estándar de 7,93. Las

edades estaban comprendidas entre los 18 y los 52 años. Siete personas no informaron de su edad.

La segunda muestra estaba compuesta por 253 estudiantes de una institución de educación superior del Distrito Federal. Los datos se recogieron en cuatro cursos: psicología, 37,2%; derecho, 30,8%; pedagogía, 23,7% y administración pública, 8,3%. Todos los estudiantes informaron de sus cursos, semestres y género. Sólo una persona no informó de su edad. Los estudiantes estaban entre el segundo y el décimo semestre de sus respectivos cursos. En cuanto a la variable de género, el 71,5% de la muestra eran mujeres y el 28,5% eran hombres. La edad media era de 27,89 años, con una desviación estándar de 8,92. Las edades oscilaban entre los 18 y los 66 años.

La tercera muestra consistió en 222 estudiantes de pregrado de dos instituciones de educación superior del Distrito Federal. Los datos se recogieron en nueve cursos: psicología, 45%; administración, 16,7%; derecho, 15,8%; biomedicina, 4,5%; radiología, 4,5%; teología, 4,5%; informática, 4,5%; relaciones internacionales, 2,7% y cursos de ingeniería, 1,8%. Los estudiantes estaban entre el segundo y el décimo semestre de sus respectivos cursos. En cuanto a la variable de género, el 64,9% de la muestra estaba compuesta por mujeres y el 35,1% por hombres. La edad media era de 30,90 años, con una desviación estándar de 11,64. Las edades oscilaban entre los 18 y los 55 años. Sólo una persona no comunicó su edad.

### 7.1.2 Instrumentos

Para llevar a cabo este estudio se utilizaron cuatro instrumentos. El primer instrumento fue la versión confirmatoria de la escala de competencias socioemocionales para estudiantes universitarios, (Anexo 4). La escala final estaba compuesta por 31 ítems, siendo: conciencia

social, con cinco ítems,  $\alpha = .76$ ; autogestión de las emociones, con cinco ítems,  $\alpha = .76$ ; toma de decisiones responsable con cinco ítems,  $\alpha = .70$ ; autoconciencia emocional con cuatro ítems,  $\alpha = .67$ ; habilidades de relación con cinco ítems,  $\alpha = .72$  y perseverancia con siete ítems,  $\alpha = .75$ . El modelo mostró buenos índices de ajuste:  $\chi^2 = 769,81$ ,  $\chi^2/df = 1,83$ ; CFI = .96; TLI = .96; RMSEA = .03 y SRMS = .05. Para responder al cuestionario los estudiantes debían leer los ítems y juzgar algunas características que podían o no concernirles, utilizando la siguiente escala de acuerdo de cinco puntos.

El segundo instrumento utilizado (Anexo 5), fue la escala de competencias socioemocionales de Souza y Faiad (2021). Se eligió este instrumento para buscar pruebas de validez convergente. La justificación de la elección de esta escala se debe a que la revisión bibliográfica realizada en el Estudio 1 de esta tesis mostró la existencia de sólo 4 instrumentos de competencias sociales y emocionales. Es importante destacar que tres de estos instrumentos se basaron en el modelo de los Cinco Grandes, lo que resultaría inadecuado para la búsqueda de evidencias de validez convergente, ya que los factores de este modelo son bastante divergentes del modelo de competencias socioemocionales de este estudio. El cuarto instrumento, a pesar de estar basado en un modelo teórico muy similar al de esta tesis, fue construido específicamente para un público de niños y adolescentes.

La escala de competencias socioemocionales de Souza y Faiad (2021), además de estar basada en un modelo muy cercano al construido en esta tesis, es un instrumento que mostró buenas propiedades psicométricas y un número reducido de ítems, lo que facilita la recopilación de datos con otros instrumentos. Se construyó con una muestra total de 1336 sujetos en tres estudios, siendo el primero de análisis factorial exploratorio, el segundo de análisis factorial confirmatorio y el tercero de búsqueda y Test de validez de criterio. El instrumento original se construyó a partir de un estudio con una muestra total de 1336 sujetos en tres estudios, siendo el primero de

análisis factorial exploratorio, el segundo de análisis factorial confirmatorio y el tercero de búsqueda y Test de validez de criterio. Para este estudio la escala estaba compuesta por 21 ítems: conciencia social con cinco ítems,  $\alpha = .71$ ; autogestión con cuatro ítems,  $\alpha = .70$ ; toma de decisiones responsable con cinco ítems,  $\alpha = .65$ ; autoconciencia con tres ítems,  $\alpha = .60$  y habilidades de relación con cuatro ítems,  $\alpha = .65$ . El modelo mostró buenos índices de ajuste:  $\chi^2 = 157,82$ ,  $\chi^2/df = .98$ ; CFI = 1,00; TLI = 1,00; RMSEA = .00 y SRMS = .06.

Para responder al cuestionario, los estudiantes debían leer los ítems y juzgar algunas características que podían o no interesarles, utilizando una escala de acuerdo de cinco puntos. Este instrumento, que fue construido antes de esta tesis, es una escala que fue desarrollada para la población adolescente, juvenil y adulta y no fue desarrollada para un contexto específico.

El tercer instrumento utilizado (Anexo 6), era un instrumento de medición de bienestar subjetivo, compuesto por una escala de afectos positivos y negativos, desarrollada por Zanon y Hutz (2014) y otra escala de satisfacción vital, desarrollada por Zanon et al. (2013). Se eligieron estas escalas para buscar pruebas de validez de criterio. El instrumento de afecto positivo y negativo es una herramienta de auto relato que se responde con una escala de acuerdo de cinco puntos. Para este estudio la escala estaba compuesta por diez ítems de afecto positivo,  $\alpha = .88$ ; diez ítems de afecto negativo,  $\alpha = .85$  y cinco ítems de satisfacción vital,  $\alpha = .78$ . El instrumento de satisfacción vital, por su parte, se responde con una escala de acuerdo de siete puntos. El modelo mostró buenos índices de ajuste:  $\chi^2 = 316,04$ ,  $\chi^2/df = 1,16$ ; CFI = .99; TLI = .99; RMSEA = .02 y SRMS = .05.

El cuarto instrumento utilizado (Anexo 7), fue la Escala de *Burnout* para estudiantes, de Melamed (2012), adaptada a la población brasileña por Faiad (2021). Para este estudio, la escala estaba compuesta por 14 ítems, con seis ítems pertenecientes al factor de fatiga física,  $\alpha = .94$ ; cinco ítems al factor de fatiga cognitiva,  $\alpha = .92$  y tres ítems al factor de agotamiento emocional,

$\alpha = .77$ . Para responder al cuestionario, los estudiantes debían leer los ítems y responder, utilizando una escala de frecuencia de seis puntos. El modelo mostró buenos índices de ajuste para este estudio:  $\chi^2 = 24,87$ ,  $\chi^2/df = .33$ ; CFI = 1,00; TLI = 1,00; RMSEA = .00 y SRMS = .03.

### 7.1.3 Procedimientos de recopilación y análisis

Todos los datos se recogieron en un cuaderno de investigación que contenía los instrumentos y dos términos de consentimiento libre e informado (Apéndice 8), en los que se informaba a los estudiantes del tema y el objetivo de la investigación, asegurando también la no identificación del sujeto. También se introdujo un cuestionario de datos sociodemográficos. Los folletos se aplicaron desde un enlace a través de Google Forms. Las preguntas sobre datos sociodemográficos planteaban la siguiente información: sexo, edad, curso y semestre.

En cuanto a los procedimientos de análisis estadístico, se realizaron con el software: Statistical Package for the Social Science - SPSS. Se realizaron análisis descriptivos para investigar la exactitud de la entrada de datos, la presencia de casos extremos y la distribución de los casos perdidos, según las directrices de Tabachnick y Fidell (2007).

Para el análisis de la validez convergente y de criterio, se realizaron cálculos de correlaciones de Pearson. Para las correlaciones significativas, se adoptaron los siguientes criterios: intensidad moderada (entre 0,30 y 0,49) o intensidad alta (igual o superior a 0,50), según los parámetros establecidos por Miles y Shevlin (2001). También se realizaron análisis de regresión lineal múltiple (método forward) con el objetivo de investigar en qué medida los factores de competencia socioemocional influían en las variables predichas. En cuanto a los supuestos de regresión, se analizaron los criterios de multicolinealidad e independencia de los residuos, que no presentaron datos problemáticos, según las directrices de Field (2013).

## 7.2 Resultados

### 7.2.1 Validez convergente

Para buscar pruebas de validez convergente, se realizaron análisis de correlación de Pearson para comprobar la relación entre los factores de las escalas de competencias socioemocionales utilizadas en el estudio. La tabla 39 presenta todas las correlaciones entre los factores de las competencias socioemocionales. La columna presenta los factores de la escala de competencias socioemocionales para estudiantes universitarios y la fila, la escala utilizada para las pruebas de validez convergente. Los resultados muestran correlaciones moderadas y fuertes entre la mayoría de los factores. A continuación se presentan las correlaciones entre los factores con nomenclaturas similares: entre las habilidades de relación y las habilidades de relación,  $r = 0,65$ ,  $p < 0,001$ ; entre la conciencia social y la conciencia social,  $r = 0,54$ ,  $p < 0,001$ ; entre la autogestión de las emociones y la autogestión,  $r = 0,55$ ,  $p < 0,001$ ; entre la toma de decisiones responsable y la toma de decisiones responsable,  $r = 0,62$ ,  $p < 0,001$  y entre la autoconciencia emocional y la autoconciencia  $r = 0,38$ ,  $p < 0,001$ .

*Tabla 41 Correlaciones entre los factores de competencias socioemocionales*

	Cons. Social	Autogerec.	Tom. Des. Res	Autoconsc.	Hab. Rel.
Pers.	0,31**	0,46**	0,29**	0,28**	0,28**
Hab. Rel.	0,40**	0,37**	0,48**	0,34**	<b>0,65**</b>
Cons. Social	<b>0,54**</b>	0,15*	0,43**	0,34**	0,42**
Autog. Em.	0,08	<b>0,55**</b>	0,14*	0,16**	0,15**
Tom. Des. Res.	0,36**	0,30**	<b>0,62*</b>	0,44**	0,36**
Autoc. Emo.	0,28**	0,26**	0,37**	<b>0,38**</b>	0,23**

\*\* . Correlaciones significativas al 0,01. \* Correlaciones significativas al 0,05. Leyendas: Pers. (perseverancia); Hab. Rel. (Habilidades de relación); Cons. Social Em. (Autogestión de las emociones); Tom. Des. Res. (Toma de decisiones responsable); Autoc. Emo. (Autoconciencia emocional); Cons. Social (Autorregeneración); Tom. Des. Res. (Toma de decisiones responsable); Autoconsc. (Autoconciencia); Hab. Rel. (Habilidades de relación).

### 7.2.3 Validez de los criterios: bienestar subjetivo

Para buscar pruebas de validez de criterio, se realizaron análisis de correlación de Pearson para comprobar la relación entre los factores de la escala de habilidades socioemocionales y el bienestar subjetivo. La tabla 40 presenta todas las correlaciones probadas estadísticamente. Los resultados muestran algunas correlaciones moderadas entre los siguientes factores: la perseverancia y el afecto positivo,  $r = 0,39$ ,  $p < 0,001$ ; entre la perseverancia y el afecto negativo,  $r = -0,40$ ,  $p < 0,001$ ; entre la perseverancia y la satisfacción vital,  $r = 0,34$ ,  $p < .001$ ; entre las habilidades de relación y el afecto positivo,  $r = 0,40$ ,  $p < 0,001$ ; entre las habilidades de relación y la satisfacción con la vida,  $r = 0,30$ ,  $p < 0,001$ ; entre la conciencia social y el afecto positivo,  $r = 0,41$ ,  $p < 0,001$ ; entre la autoconciencia emocional y el afecto positivo,  $r = 0,31$ ,  $p < 0,001$ . Por último, se identificó una fuerte correlación estadística entre la toma de decisiones responsable y el afecto negativo,  $r = -.50$ ,  $p < .001$ .

Tabla 42 Correlaciones entre competencias socioemocionales y bienestar subjetivo

	Afeto Positivo	Afeto negativo	Satisfação com a vida
Perseverança	0,39**	-0,40**	0,34**
Habilidades de relacionamento	0,40**	-0,22**	0,30**
Consciência social	0,41**	-0,25**	0,25**
Autogerenciamento das emoções	0,12*	0,00	0,06
Tomada de decisão responsável	0,20**	-0,50**	0,25**
Autoconsciência emocional	0,31**	-0,17**	0,24**

\*\* . Correlaciones significativas en 0,01. \* Correlaciones significativas en 0.05

Se realizaron análisis de regresión lineal múltiple (método forward) con el fin de investigar en qué medida los seis factores de las competencias socioemocionales (Perseverancia; Autoconciencia emocional; Habilidades de relación; Conciencia social; Autogestión de las emociones y Toma de decisiones responsable) inciden en los factores del Bienestar subjetivo (Afecto negativo, Afecto positivo y Satisfacción con la vida). Para cada factor del constructo de Bienestar Subjetivo, se realizó un análisis de regresión.

Los resultados relacionados con la regresión entre las competencias socioemocionales y la variable predicha, Afecto Negativo, mostraron que había una influencia significativa ( $F [2, 250] = 36,42, p < .001; R^2 \text{ ajustado} = .34$ ).

La tabla 43 presenta los coeficientes de todos los predictores significativos. Como se puede observar, la variable que más impactó en los niveles de Bienestar Subjetivo, fue la Autogestión de las emociones, explicando el 30,2% de la variable predicha. La otra variable predictiva (Perseverancia), por su parte, sólo estaba relacionada con el 4,6% de la varianza del Bienestar Subjetivo. Las demás variables (Habilidades de relación; Autoconciencia emocional;

Conciencia social y Toma de decisiones responsable), no mostraron un impacto significativo. En el modelo uno el predictivo es el factor de autogestión de las emociones y en el modelo dos, los predictores son los factores de autogestión de las emociones y perseverancia.

*Tabla 43 Variáveis predictoras de Afetos negativos*

Predictores	Modelo 1	Modelo 2
	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>
Autogerenciamento das emoções	-0,55	-0,46
Perseverança	-----	-0,23
<i>Sig.</i>	0,000	0,000
<i>t</i>	-8,48	-4,30
<i>R<sup>2</sup> ajustado</i>	0,30	0,35

Los resultados relacionados con la regresión entre las competencias socioemocionales y la variable predictora, el afecto positivo, mostraron que había una influencia significativa ( $F [3, 249] = 32,51, p < 0,001; R^2 \text{ ajustado} = 0,27$ ).

La tabla 44 presenta los coeficientes de todos los predictores significativos. Como se puede observar, la variable que más impactó en los niveles de Afectos positivos fue Habilidades de Relación, explicando el 17,1% de la variable predicha. Las demás variables, por su parte, sólo se relacionaron con el 10,2% de la varianza del afecto positivo. Las demás variables (Autogestión de las emociones; Conciencia social y Toma de decisiones responsable), no mostraron un impacto significativo. En el modelo uno el predictivo es el factor Capacidad de relación. En el modelo dos, los predictores son los factores Habilidades de relación y Perseverancia. Y en el

modelo tres los predictores son los factores Habilidades de relación, Perseverancia y Autoconciencia emocional.

*Tabla 44 Variables predictoras de Afectos positivos*

Predictores	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>
Habilidades de relacionamiento	0,41	0,31	0,25
Perseverança	-----	0,28	0,22
Autoconsciência emocional	-----	-----	0,21
<i>Sig.</i>	0,000	0,000	0,000
<i>T</i>	4,31	3,67	3,53
<i>R<sup>2</sup><sub>ajustado</sub></i>	0,17	0,23	0,27

Los resultados relacionados con la regresión entre las competencias socioemocionales y la variable predictora, Satisfacción con la vida, mostraron que había una influencia significativa ( $F [3, 249] = 28,35, p < .001; R^2 \text{ ajustado} = .16$ ).

La tabla 45 presenta los coeficientes de todos los predictores significativos. Como se puede observar, la variable que más impactó en los niveles de Satisfacción Vital, fue la Perseverancia explicando el 11,8% de la variable predicha. Las demás variables, por su parte, sólo estaban relacionadas con el 4,6% de la varianza de la satisfacción vital. Las otras variables (habilidades de relación, conciencia social y toma de decisiones responsable), no mostraron un impacto significativo. En el modelo uno el predictivo es el factor Perseverancia. En el modelo dos, los predictores son los factores Perseverancia y Autoconciencia emocional. Y en el modelo tres, los predictores son los factores Perseverancia, Autoconciencia emocional y Autogestión de las emociones.

Tabla 45 Variables predictoras de satisfacción con la vida

Predictores	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>
Perseverança	0,34	0,27	0,21
Autoconsciência emocional	-----	0,19	0,19
Autogerenciamento das emoções	-----	-----	0,14
<i>Sig.</i>	0,001	0,002	0,018
<i>T</i>	3,25	3,12	2,37
<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ajustado</sub>	0,11	0,14	0,16

#### 7.2.4 Validación del criterio: *Burnout*

Para buscar evidencias de validez de criterio, se realizaron análisis de correlación de *Pearson* para probar la relación entre los factores de la escala de competencias socioemocionales y los índices de *Burnout*. La tabla 44 presenta todas las correlaciones probadas estadísticamente.

Los resultados muestran algunas correlaciones moderadas entre los siguientes factores: entre la perseverancia y la fatiga física,  $r = -.39$ ,  $p < .001$ ; entre las habilidades de relación y la fatiga física,  $r = -.30$ ,  $p < .001$ ; entre la autogestión de las emociones y la fatiga física,  $r = -.46$ ,  $p < .001$ ; entre la autoconciencia emocional y la fatiga cognitiva,  $r = -.31$ ,  $p < .001$ ; entre las habilidades de relación y el cansancio cognitivo,  $r = -.32$ ,  $p < .001$ ; entre las habilidades de relación y el agotamiento emocional,  $r = -.42$ ,  $p < .001$ ; entre la conciencia social y el agotamiento emocional,  $r = -.39$ ,  $p < .001$ ; entre la toma de decisiones responsable y el agotamiento emocional,  $r = -.42$ ,  $p < .001$ .

Por último, se identificaron dos correlaciones estadísticas fuertes: entre la perseverancia y la fatiga cognitiva,  $r = -.53$ ,  $p < .001$  y entre la autogestión de las emociones y la fatiga cognitiva  $r = -.50$ ,  $p < .001$ .

*Tabla 46 Correlaciones entre competencias socioemocionales y Burnout*

	Fadiga física	Fadiga cognitiva	Exaustão emocional
Perseverança	<b>-0,39**</b>	<b>-0,53**</b>	-0,25**
Autoconsciência emocional	-0,14*	<b>-0,31**</b>	-0,25**
Habilidades de relacionamento	<b>-0,30**</b>	<b>-0,32**</b>	<b>-0,42**</b>
Consciência social	0,10	-0,04	<b>-0,39**</b>
Autogerenciamento das emoções	<b>-0,46**</b>	<b>-0,50**</b>	-0,28**
Tomada de decisão responsável	-0,13*	-0,25**	<b>-0,42**</b>

. \*\*. Correlaciones significativas en 0,01. \* Correlaciones significativas en 0.05.

Se realizaron análisis de regresión lineal múltiple (método forward) con el objetivo de investigar en qué medida los seis factores de competencias socioemocionales (Perseverancia; Autoconciencia emocional; Habilidades de relación; Conciencia social; Autogestión de las emociones y Toma de decisiones responsable) impactan en los factores de *Burnout* (Fatiga física; Fatiga cognitiva y Agotamiento emocional). Para cada factor del constructo *Burnout*, se realizó un análisis de regresión.

Los resultados relacionados con la regresión entre las competencias socio-emocionales y la variable predicha, Fatiga Cognitiva, mostraron que había una influencia significativa ( $F [3, 218] = 45,29$ ,  $p < .001$ ;  $R^2$  ajustado = .37).

La tabla 47 presenta los coeficientes de todos los predictores significativos. Como se puede observar, la variable que más impactó en los niveles de Fatiga Cognitiva fue la Perseverancia, explicando el 28,7% de la variable predicha. Las demás variables, por su parte, sólo se relacionaron con el 8,8% de la varianza de la Fatiga Cognitiva. Las otras variables (habilidades de relación, conciencia social y toma de decisiones responsable), no mostraron un impacto significativo. En el modelo uno el predictivo es el factor Perseverancia. En el modelo dos, los predictores son los factores Perseverancia y Autogestión de las emociones. Y en el modelo tres los predictores son los factores Perseverancia, Autogestión de las emociones y Autoconciencia emocional.

*Tabla 47 Variables predictoras de Fatiga cognitiva*

Predictores	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>
Perseverança	-0,53	-0,38	-0,32
Autogerenciamento das emoções	-----	-0,31	-0,31
Autoconsciência emocional	-----	-----	-0,16
<i>Sig.</i>	0,000	0,000	0,004
<i>T</i>	-5,05	-5,03	-2,87
<i>R<sup>2</sup> ajustado</i>	0,28	0,35	0,37

Los resultados relacionados con la regresión entre las habilidades socioemocionales y la variable predicha, la fatiga física, mostraron que había una influencia significativa ( $F [2, 219] = 35,64$ ,  $p < 0,001$ ;  $R^2$  ajustado = 0,23).

La tabla 48 presenta los coeficientes de todos los predictores significativos. Como se puede observar, la variable que más impactó en los niveles de Fatiga Física fue la Autogestión de las

emociones, explicando el 20,9% de la variable predicha. La otra variable predictiva (Perseverancia), a su vez, sólo se relaciona con el 3,0% de la varianza de la Fatiga Física. Las demás variables (Habilidades de relación; Autoconciencia emocional; Conciencia social y Toma de decisiones responsable), no mostraron un impacto significativo. En el modelo uno el predictivo es el factor Autogestión de las emociones. En el modelo dos, los predictores son los factores Autogestión de las emociones y Perseverancia.

*Tabla 48 Variables predictoras de fatiga física*

Predictores	Modelo 1	Modelo 2
	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>
Autogerenciamento das emoções	-0,46	-0,35
Perseverança	-----	-0,21
<i>Sig.</i>	0,000	0,002
<i>t</i>	-5,17	-3,08
<i>R<sup>2</sup>ajustado</i>	0,20	0,23

Los resultados relacionados con la regresión entre las competencias socioemocionales y la variable predicha, Agotamiento Emocional, mostraron que había una influencia significativa ( $F[4, 217] = 22,23, p < .001; R^2$  ajustado = .27).

La tabla 49 presenta los coeficientes de todos los predictores significativos. Como se puede observar, la variable que más impactó en los niveles de Agotamiento Emocional fue la Capacidad de Relación, explicando el 17,4% de la variable predicha. Las otras variables, a su vez, estaban relacionadas con el 10,4% de la varianza del Agotamiento Emocional. Las otras variables (Autoconciencia emocional y Perseverancia), no mostraron un impacto significativo. En el

modelo uno, el predictivo es el factor Capacidad de relación En el modelo dos, los predictores son los factores Capacidad de relación y Conciencia social. En el modelo tres, los predictores son los factores Habilidades de relación, Conciencia social y Autogestión. En el modelo cuatro, los predictores son los factores Capacidad de relación, Conciencia social, Autogestión y Toma de decisiones responsable.

*Tabla 49 Variables predictoras Agotamiento emocional*

Predictores	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>	<i>Beta</i>
Habilidade de relacionamento	-0,44	-0,31	-0,22	-0,15
Consciência social	-----	-0,26	-0,30	-0,24
Autogerenciamento das emoções	-----	-----	-0,20	-0,18
Tomada de decisão responsável	-----	-----	-----	-0,17
<i>Sig.</i>	0,032	0,000	0,002	0,016
<i>T</i>	-2,16	-3,56	-3,05	-2,43
<i>R<sup>2</sup><sub>ajustado</sub></i>	0,17	0,22	0,26	0,27

### 7.3 Debate

En el estudio de validez convergente de esta tesis, todos los factores de las competencias socioemocionales para estudiantes universitarios, correlacionaron significativamente con los factores de la escala de competencias socioemocionales generales. Los resultados muestran correlaciones moderadas y fuertes entre la mayoría de los factores. Las correlaciones entre los factores con nomenclaturas similares oscilaron entre  $r = 0,38, p < 0,001$  y  $r = 65, p < 0,001$ , lo que demuestra la validez convergente de la escala de competencias socioemocionales para estudiantes universitarios. Sólo el factor de perseverancia, de la escala de competencias

socioemocionales para estudiantes universitarios, no tenía un factor correspondiente teóricamente/nominalmente con la escala de competencias socioemocionales generales.

En el primer estudio de validez de criterio de esta tesis, todos los factores de las competencias socioemocionales para estudiantes universitarios, correlacionaron significativamente con el bienestar subjetivo. Son: perseverancia; habilidades de relación; autogestión de las emociones; conciencia social; autoconciencia emocional y toma de decisiones responsable. Las correlaciones entre estos factores y el bienestar mostraron índices entre,  $r = .12$ ,  $p < .001$  y  $r = .50$ ,  $p < .001$ .

Según la Resolución del Consejo Federal de Psicología, N° 9 de 2018, (CFP, 2018), la validez convergente debe verificarse a partir de estudios con pruebas que evalúan el mismo constructo. La evidencia de asociaciones de magnitud (a partir de 0,50) entre las pruebas, sirve como indicador de que ambas miden el mismo constructo. A partir de los resultados encontrados, podemos inferir que los datos señalan evidencias de validez convergente, pues de los 5 factores con nomenclaturas similares, presentaron un índice inferior a 0,50 ( $r = 0,38$ ,  $p < .001$ ).

Únicamente el factor perseverancia, de la escala de competencias socioemocionales para universitarios, no tenía un factor correspondiente teóricamente/nominalmente con la escala de competencias socioemocionales generales. También es importante destacar que, aunque los factores de ambos instrumentos presentan nomenclaturas y definiciones constitutivas muy cercanas, los ítems de la escala de competencias socioemocionales para universitarios describen competencias específicas para el contexto académico, hecho que puede haber contribuido a que los índices de correlación sean menores. En cuanto a la existencia de correlaciones significativas entre otros factores con diferentes nomenclaturas, se pueden encontrar resultados similares en la literatura (Mathiesen et al., 2011; Mingming, & Jessie, 2012)

En este primer estudio de validez de criterio, los análisis de regresión realizados con todos los factores de las habilidades socioemocionales de los estudiantes universitarios, mostraron que los principales predictores del bienestar subjetivo eran: Autogestión de las emociones; Perseverancia; Habilidades de relación y Autoconciencia emocional. Los resultados de la regresión estuvieron entre  $R^2 = 0,16$ ,  $p < 0,001$  y  $R^2 = 0,34$ ,  $p < 0,001$ .

La revisión bibliográfica realizada en esta tesis, sobre los antecedentes del bienestar, mostró que los principales antecedentes de este constructo utilizan como variables predictoras, los factores de habilidades socioemocionales, o factor general del constructo. Los principales factores de la variable criterio fueron: el factor de bienestar general; el factor de bienestar subjetivo general; el factor de afecto negativo; el afecto positivo y la satisfacción con la vida, que conforman el bienestar subjetivo. Los resultados de los análisis de regresión estuvieron entre  $R^2 = 0,16$ ,  $p < 0,001$  y  $R^2 = 0,48$ ,  $p < 0,001$ . (França-Freitas et al., 2017; Santos, 2014)

La revisión también demostró en un estudio empírico, que un programa de habilidades socioemocionales fue capaz de aumentar el bienestar de los participantes. En resumen, la aplicación del programa MindUP tuvo efectos en el grupo de intervención en las variables de bienestar, mostrando evidencia de que las habilidades socioemocionales son predictores de la variable anterior (Elias, 2013).

Basándonos en los hechos presentados a continuación, podemos concluir que la literatura ha presentado pruebas empíricas de que las competencias sociales y emocionales son capaces de proporcionar bienestar a los individuos. Así, también podemos comprobar que la escala de competencias socioemocionales de los estudiantes universitarios presentaba evidencias de validez de criterio, al demostrar que estaba asociada y era predictiva del bienestar subjetivo.

En el segundo estudio de validez de criterio de esta tesis, se comprobó que las competencias socioemocionales de los estudiantes universitarios correlacionaban

significativamente con la mayoría de los factores de *Burnout*. Los valores de correlación se situaron entre  $r = -.14, p < .001$  y  $r = -.53, p < .001$ . Entre los principales resultados, dos correlaciones estadísticas fuertes: entre la perseverancia y la fatiga cognitiva,  $r = -.53, p < .001$  y entre la autogestión de las emociones y la fatiga cognitiva  $r = -.50, p < .001$ .

La revisión bibliográfica realizada en esta tesis, sobre los antecedentes del *Burnout*, mostró que los principales factores que se asociaron significativamente con el *Burnout* fueron: la regulación emocional; la capacidad de manejar las emociones; la percepción emocional; la expresión emocional; el afrontamiento de las emociones; la conciencia emocional, las habilidades sociales y la claridad emocional. Las correlaciones entre estos factores específicos, factores generales de habilidades socioemocionales/inteligencia emocional y factores generales y específicos de *Burnout*, mostraron índices entre  $r = .10, p < .001$  y  $r = .51, p < .001$ . (Ardiles et al., 2019; González et al., 2011; Liébana-Presa et al., 2017; Romano et al., 2020; ; Soares, 2014; Supervía et al., 2019)

En cuanto a los estudios de regresión, sólo se encontró un análisis donde las variables predictoras fueron los factores generales de la inteligencia emocional, que se relacionaron positivamente con la dimensión de eficacia académica del *Burnout*, explicando el 21,7% de su variabilidad. (Liébana-Presa et al. 2017). En los estudios de esta tesis también se encontraron valores muy cercanos, que rondaban entre el 23% y el 27% de poder predictivo.

La revisión de los estudios sobre la relación entre las habilidades socioemocionales y el *Burnout*, también demostró en un estudio empírico, que un programa de habilidades socioemocionales fue capaz de reducir las tasas de *Burnout*. En resumen, la aplicación del programa MindUP produjo efectos en el grupo de intervención sobre las variables de *Burnout*, mostrando evidencia de que las competencias sociales y emocionales son predictores de la variable anterior (Elias, 2013).

Basándonos en estos hechos, podemos concluir que la literatura ha presentado pruebas empíricas de que las competencias sociales y emocionales son capaces de reducir las puntuaciones de *Burnout* de los individuos. Así, también podemos comprobar que la escala de competencias socioemocionales de los estudiantes universitarios, presentó evidencias de validez de criterio, al demostrar que estaba asociada y era predictiva del *Burnout*.

## 8. CONCLUSIÓN Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Todo el proceso de ejecución de esta investigación doctoral se llevó a cabo según lo previsto. Los cuatro estudios se llevaron a cabo de acuerdo con los seis objetivos específicos enumerados. La pregunta problema del estudio, que fue definida por la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las dimensiones de las competencias sociales y emocionales que se utilizan para el diagnóstico en los instrumentos existentes para este constructo? La revisión integradora también permitió comprobar la falta de instrumentos adecuados para la población de estudiantes universitarios, lo que justificó la construcción de una nueva medida para este público.

El estudio de la construcción de la medida de competencias socioemocionales y el análisis factorial exploratorio del instrumento apuntaron a un modelo factorial con buenas propiedades psicométricas y consistente con el modelo teórico propuesto. Asimismo, el proceso de confirmación de la escala también apuntaba a buenas propiedades psicométricas, con buenos índices de ajuste del modelo y pocas modificaciones en la estructura del instrumento.

La construcción de normas en este estudio fue extremadamente importante para que este instrumento pueda ser utilizado con fines de diagnóstico. Se desarrollaron normas generales, por edad y grupos de edad, para que esta herramienta pueda ser más precisa en su poder de interpretación de los resultados de sus aplicaciones

Por último, se comprobó la validez convergente con otra medida de competencias socioemocionales. También podemos concluir que la literatura ha presentado pruebas empíricas de que las competencias sociales y emocionales son capaces de proporcionar bienestar a los individuos. Así, también podemos comprobar que la escala de competencias socioemocionales de los estudiantes universitarios mostró evidencias de validez de criterio al demostrar que estaba asociada y era predictiva del bienestar subjetivo.

Del mismo modo, también podemos concluir que la literatura ha presentado evidencias empíricas de que las competencias socioemocionales son capaces de reducir los índices de *Burnout* de los individuos. De esta manera, podemos comprobar que la escala de competencias socioemocionales de los estudiantes universitarios presentó evidencias de validez de criterio, al demostrar que estaba asociada y era predictiva del *Burnout*.

- **Limitaciones de la investigación**

En cuanto a las limitaciones de los estudios, podemos destacar que una revisión más amplia sobre la existencia de un instrumento de medición, considerando las diversas nomenclaturas relacionadas con las competencias sociales y emocionales, tales como: competencia emocional, habilidades sociales, aprendizaje social y emocional, etc., podría ampliar la visión sobre la posibilidad de un modelo aún más robusto relacionado con el constructo.

La utilización de una muestra aleatoria y una muestra más completa que permita analizar variables educativas como: área de conocimiento (exacta, humana, etc.), turno, semestre, curso, tipo de institución (pública y privada) podría enriquecer la investigación y la comprensión del fenómeno estudiado.

Algunos aspectos del proceso de recopilación y análisis de datos en el estudio tres merecen ser discutidos como puntos positivos y negativos de la investigación. En el proceso de análisis descriptivo de los datos sociodemográficos se percibió que las edades no estaban distribuidas uniformemente dentro de un rango. Una gran parte de la muestra, se concentró en un rango de edad joven. El 50% de la muestra tiene entre 18 y 23 años. Este hecho, hizo con las normas de edad construidas por franjas de edad muy diferentes, siendo las franjas de 18 a 23 años y de 24 a 66 años.

En cuanto al tamaño de la muestra para la producción de normas, se consideraron los criterios de la Resolución del Consejo Federal de Psicología, N° 9 de 2018, (CFP, 2018). En esta resolución, una muestra suficiente para la producción de normas debe incluir al menos una región geopolítica brasileña, con un mínimo de 500 participantes. El criterio para lograr una evaluación excelente, sería una colección que contemple las cinco regiones geopolíticas de Brasil, con un mínimo de 250 por región o 1000 en total, distribuidos también en las cinco regiones, proporción calculada a partir de los datos de población geopolítica.

Un aspecto negativo de la recopilación es que la muestra se eligió por conveniencia. La recolección, realizada en dos instituciones de enseñanza superior de Brasilia, buscó abarcar un gran número de cursos de pregrado (15), semestres (2° a 10°), edades (18 a 66 años) y ambos géneros. Todos estos grupos sociodemográficos se recogieron para generar grupos con cantidades de sujetos homogéneamente distribuidas.

Por tratarse de un auto relato que implica la medición de competencias, la deseabilidad social es un aspecto en el que se debe pensar en el proceso de construcción de medidas de este constructo. También se sugiere que en futuras investigaciones se busque mejorar los índices de precisión de los factores de este instrumento.

Como sugerencias para futuros estudios, la recopilación de otras variables educativas y el uso de una muestra aleatoria contribuirían a mejorar los resultados. Se sugiere que este instrumento pueda ser utilizado con fines de diagnóstico y para proponer la formación en competencias socioemocionales de los estudiantes universitarios. Este instrumento, que se construyó con este fin, también puede utilizarse como herramienta para medir la adquisición de habilidades socioemocionales, aplicándose después de los programas de formación.

De forma complementaria, la herramienta también puede utilizarse para otros fines, como el contexto clínico, especialmente en los servicios de atención psicológica para estudiantes

universitarios, con el objetivo de identificar las habilidades de los estudiantes. El uso de esta herramienta para la investigación correlacional también puede contribuir a una mejor comprensión de las competencias socioemocionales como predictores de otros constructos y de variables sociales, personales, culturales, etc.

## REFERENCIAS

- Abed, A. L. Z. (2014). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. Retirado: [http://educacaosec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/08/habilidadessocioemocionais\\_CNE.pdf](http://educacaosec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/08/habilidadessocioemocionais_CNE.pdf) em 15/02/2015.
- Adina, I. A. (2011). Assessing the Social-Emotional Skills in Romanian Teenagers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.30 (2011) 876 – 882.
- Aliga, K. S. R., Miguel, N. H., & Quiro, L.W.V. (2016). Escala de competencias socioemocionales. *Revista Científica de Ciencias de la Salud* 9:2.
- Almeida, L.S. (1996). Considerações em torno da medida da inteligência. Em L. Pasquali (Org.), *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento* (pp. 199–223). Brasília: UnB/INEP.
- Ardiles, R., Alfaro, P., Moya, M., Leyton, C., Rojas, P., & Videla, J. (2019). La inteligencia emocional como factor amortiguador del burnout académico y potenciador del engagement académico. *Revista Electrónica De Investigación En Docencia Universitaria*, 1(1), 109-128. Recuperado a partir de <https://reidu.cl/index.php/REIDU/article/view/10>
- Assis, A., & de Oliveira, A. (2011). Vida universitária e Saúde Mental: Atendimento às demandas de saúde e Saúde Mental de estudantes de uma universidade brasileira. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health*, 2(4-5), 163-182.
- Averill, J. R. (1996). Analysis of psychophysiological symbolism and its influence on theories of emotion. In R. Harré & W.G. Parrot (Eds.), *The emotions: Social, cultural and biological dimensions* (pp. 204-228). London, UK: Sage Publications.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009) Validação

- Bar-On, R. (1997). *EQ-i Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional inventory. Technical manual*. Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2002). Inteligência social e emocional: Visões do *emotional quotient inventory* (R. C. Costa, Trad.). Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Orgs.), *Manual de inteligência emocional: Teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho* (pp. 266-283). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2000)
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*.
- Bar-On, R. Emotional and social intelligence: Insights from the emotional inventory. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds). *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.363-388). San Francisco, Jossey-Bass.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional Intelligence Predicts Life Skills, but not as Well as Personality and Cognitive Abilities. *Personality and Individual Differences, 39*(6), 1135-1145.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2001). MBI - Maslach Burnout Inventory e suas adaptações para o Brasil. In *Anais da 32ª Reunião Anual de Psicologia*, Rio de Janeiro, 84-85.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología, 46*(3), 169-177.
- Beuchamp, M., & Anderson, V. (2010). Social: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin, 136*(1), 39-64.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Dordrecht: Springer Netherlands.
- <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-232452>

- Bisquerra, P. & Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales». *Educación xxi*. <[http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias\\_emocionales-P.pdf](http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf)
- Boyatzis, R. E., Goeman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds). *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.343-362). San Francisco, Jossey-Bass.
- Byrne, B. (1989). *A primer of LISREL: basic applications programming for confirmatory factor analytic models*. Nova Iorque: Springer-Verlag. Cambridge: MIT Press.
- Cabello, R., Fernández-Pinto, I., Sorrel, M. A., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 1486–1492.
- Carvalho, E. A., Bertolini, S. M. M. G., Milani, R. G., & Martins, M. C. (2015) Índice de ansiedade em universitários ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior. *Cienc Cuid Saude*.14(3):1290-8. 2015. doi: 10.4025/ ciencuidsaude.v14i3.23594 .
- Carvalho, D., Neto, F., & Mavroveli, S. (2010). Trait emotional intelligence and disposition for forgiveness. *Psychological Reports*, 107(2), 526- 534. doi:10.2466/02.09.20.21.PR0.107.5.526-534
- Cassaretto, M.,(2017) Martínez, P. Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensam. Psicol*. 15, 19–31.
- Cerchiari, E. A. N., Caetano, D., & Faccenda, O. (2005). Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 25(2), 252-265.
- Conselho Federal de Psicologia (2018). *Resolução n. 9 de abril de 2018*. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI e revoga as Resoluções nº 002/2003, nº 006/2004 e nº 005/2012 e Notas Técnicas nº 001/2017 e 002/2017.

- Coelho, V. A. (2014). *Promoção do sucesso e ajustamento escolar: Estudos sobre a 259 eficácia e efetividade de programas de desenvolvimento socioemocional para alunos do 4º ao 9º ano*. Unpublished Ph.D. Thesis. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2016). Social and emotional competencies evaluation questionnaire—teacher’s version: validation of a short form. *Psychological Reports* 119(1).
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2014). Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais versão professores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Nº 2, Vol 1.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader’s guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: an educational*
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2008). *SEL assessment, tools, needs and outcome assessments*. Chicago, Illinois: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Cortizas, M. J. I. (2009). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de educación
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., & Evergreen, S. D. H. (2009). Development and Evaluation of the Social-Emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Volume 27 Number 4.

- Damásio, B. F. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes. Desenvolvimento e validação de uma bateria (Nota Técnica). *Trends in Psychology*, 25(4), 2043-2050.
- Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2008) Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? *Revista Gestão Organizacional*, v. 6, n. 2000, p. 161–174.
- De Fruyt, F., & Van Leeuwen, K. (2014). Advancements in the field of personality development. *Journal of Adolescence*, 37, 763–769. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.04.009
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8, 276–281. doi: 10.1017/iop.2015.33
- De Oliveira Pavão, S. M. (2003). *Competência emocional: un enfoque reflexivo para a prática pedagógica*.(Tese de Doutorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Espanha. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=468>
- De Raad, B., Schouwenburg, H.C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, v. 10, p. 303-336.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios--Saldaña, M. R., Ulian, A. L. A. O., & Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Department for Education and Skills. (2005). *Social and emotional aspects of learning*. Nottingham, UK: Department for Children, Schools and Families.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1182.

- Di Fabio, A., Kenny, M. E. (2000). Emotional Intelligence and Perceived Social Support Among Italian High School Students. *Journal of Career Development*, v. 39, p. 461-475.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L. (2011). Proprietà psicometriche del trait emotional intelligence questionnaire short form (TEIQue-SF) nel contesto italiano. *G. Ital. Ric. Appl.* 4, 327–336.
- Di Fabio, A. (2013). Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue): un contributo alla validazione della versione italiana [Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue): a contribution to the validation of the Italian version]. *Couns. G.Ital.Ric.Appl.* 6, 351–362.
- Di Fabio, A., & Gori, A. (2015). Measuring adolescent life satisfaction: psychometric properties of the Satisfaction With Life Scale in a sample of Italian adolescents and young adults. *J. Psychoeduc. Assess.* 34, 501–506. doi: 10.1177/0734282915621223
- DiStefano, C., & Morgan, G. B. (2014). A Comparison of Diagonal Weighted Least Squares Robust Estimation Techniques for Ordinal Data. *Structural Equation Modeling*, 21(3), 425-438. doi: 10.1080/10705511.2014.915373.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Elias, E. (2013). Avaliação do impacto de um programa de promoção de competências socioemocionais no bem-estar dos professores. Dissertação de mestrado. Universidade De Lisboa. Faculdade de Psicologia. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Ekman, P., & Davidson, R. J. (1994). Affective science: An agenda. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 411--430). New York, NY: Oxford University Press, Inc.

- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., Sáez-Carrillo, K., Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Sáez-Carrillo, K. (2015). A validation of the construct and reliability of an emotional intelligence scale applied to nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139-147. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Facundes, V. L. D., & Ludermir, A. B. (2005). Common mental disorders among health care students. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 27(3), 194-200.
- Faiad, C. (2021). *Adaptação brasileira da escala de mensuração de burnout acadêmico de Melamed*. [Manuscrito não publicado]. Programa de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília – Unb.
- Faria, L. & Lima Santos, N. (2002). *Questionário de Competência Emocional (QCE)*. Porto, Edição dos Autores.
- Faria, L., Lima Santos, N., Takšić, V., Rätty, H., Molander, B., Holmström, S., & Toyota, H. (2006). Cross-cultural validation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ). *Psicologia*, 20(2), 95-127.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos, N. (2004) Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Physiol. Rep.* 94, 751–755.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*, 4th ed. Washington, DC: Sage.
- Figueiredo, R. M., & Oliveira, M. A. P. (1995). Necessidades de estudantes universitários para implantação de um serviço de orientação e educação em saúde mental. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 3(1), 05-14.
- Fiorilli, C., Galimberti, V., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Albanese. (2014) O. L'utilizzazione dello School Burnout Inventory (SBI) con studenti Italiani di scuola superiore di primo e secondo grado. *Psicol. Clin. dello Sviluppo*, 18, 403–423.

- Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE. (2004). II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: Relatório Final da Pesquisa. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Brasília.
- França-Freitas, Maria Luiza Pontes de, Prette, Almir Del, & Prette, Zilda A. P. Del. (2017). Habilidades Sociais e Bem-Estar Subjetivo de Crianças Dotadas e Talentosas. *Psico-USF*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220101>
- Francisco, Inês Teixeira (2019). Qualidade de vida e competências socioemocionais dos jovens institucionalizados. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica, Universidade Lusíada de Lisboa.
- Franco, M., & Tappatà, L. (2009). *EQ-iTM Emotional Quotient Inventory. Validazione italiana [EQ-iTM Emotional Quotient Inventory. Italian validation]*. Firenze: Giunti O.S.
- Furegato, A. R. F., Nievas, A. F., Silva, E. C., & Costa Jr, M. L. (2005). Pontos de vista e conhecimentos dos sinais indicativos de depressão entre acadêmicos de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 39(4), 401-408.
- Gaspar, T., & Matos, M.G. (2015). “Para mim é fácil”: escala de avaliação de competências <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160206>
- Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2006). Escala de afeto positivo e negativo para crianças: Estudos de construção e validação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2) 235-245.
- Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2008). Escala multidimensional de satisfação com a vida para crianças: Estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia*, 25(1), 23-35.
- Giglio J. S. (1976). *Bem-estar emocional em estudantes universitários*. [tese de doutorado]. São Paulo, Campinas: FCM/UNICAMP.

- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. (M. Santarrita, Trad.) Rio de Janeiro: Objetiva. (Trabalho original publicado em 1995).
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Gomes, C., Pereira Junior, R., Cardoso, J. & Silva, D. (2020). Transtornos mentais comuns em estudantes universitários. *SMAD Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas* (Edição em Português), v. 16, n. 1, p. 1-8, 21.
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161.
- González Cabanach, R., Souto Gestal, A., Fernández Cervantes, R., & Freire Rodríguez, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista De Investigación En Educación*, 9(2), 7-18
- Gouveia, V. V., Fonsêca, P. N., Lins, S. L. B., Lima, A. V., & Gouveia, R. S. V. (2008). Escala de Bem-Estar Afetivo no Trabalho (JAWS): Evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 464-473. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300015>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, v. 58, n. 6-7, p. 466.
- Grewal, D. & Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 91. 3003-339.
- Hair Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados* (5a ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.

- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine*, 12(4), 360-365.  
doi:10.1197/j.aem.2004.11.018
- Heckman, J.J., Stixrud, J., Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, v. 24, p. 411–482.
- Hervás, G. & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19 (2), 139-156
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games “It’s Fun and We Learn Things”. *Simulation & Gaming*, v. 40, n. 5, p. 626-644.
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118.
- Kankaras, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working papers No. 207*. Paris: OECD.
- Keyes, C. L. M. (2009). Atlanta: Brief description of the mental health continuum short form (MHC-SF).  
Disponível em: <http://www.sociology.emory.edu/ckeyes/>.
- Knapp, M., McDaid, D., & Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case*. London: Department of Health.
- Krus, D. J., & Helmstadter, G. C. (1993.). The problem of negative reliabilities. *Educational and Psychological Measurement*. v. 53, p. 643-650. *leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Illinois edition. Chicago.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lee, J., & Shute, V. J. (2009). *The influence of noncognitive domains on academic*

- Lee, W. O. (2013). *Education and 21st century competencies*. Keynote paper presented at the Education and 21st Century Competencies, hosted by the Ministry of Education, Oman.
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavioral Research Methods*, 48(3), 936-49doi: 10.3758/s13428-015-0619-7.
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, E. & Morán-Astorga, C. (2017). Relación entre la inteligencia emocional y el burnout en estudiantes de enfermería. *Psychology, Society, y Education*, 9(3), 335-345. Doi <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v9i3.856>
- Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging
- Llinares-Insa, L. I., Casino-García, A. M., & García-Pérez, J. (2020). Subjective Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Parents: A Model of Relationships. Impact of Giftedness. *Sustainability*, 12(21), 8810. doi:10.3390/su12218810.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.
- Loreto, G. (1972). Saúde mental do universitário. *Neurobiologia*. 35:253-76.
- Lyons, J. B., & Schneider, T. R. (2005). The Influence of Emotional Intelligence in Performance. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 693-703.
- Mandler, G. (1984). *Mind and Body*. New York, NY: Norton and Co.
- Marin, Angela Helena, Silva, Cecília Tonial da, Andrade, Erica Isabel Dellatorre, Bernardes, Jade, & Fava, Débora Cristina. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92-103. <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Maroco, J., & Tecedor, M. (2005). Inventário de Burnout de Maslach para estudantes portugueses. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 10 (2), 227-235.

- Marques Pinto, A., Lima, M. L., & Lopes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 125-143.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1997). *MBI: Inventario "Burnout" de Maslach. Síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mathiesen, M., Elena, M., Mora, J. C. G., Olga, & Navarro, Gracia. (2011). Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 61-75.
- Matos, M.G., Gaspar, T., & Simões, C. (2012). Health-related quality of life in portuguese children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 230-237. doi:10.1590/s0102-79722012000200004
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*.
- Mattos, A. I. S., Araújo, T. M., & Almeida, M. M. G. (2017). Interação entre demanda-controle e apoio social na ocorrência de transtornos mentais comuns. *Rev Saude Publica*. 51(48):1-9. doi: 10.1590/ S1518-8787.2017051006446
- Mayer, J. D., & Salovey, P.(1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). *Models of emotional intelligence*. En R.J. Stern- berg (Ed), *The handbook of intelligence* (2da ed., pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1999). Mayer, Salovey, *Caruso Emotional Intelligence Test: Research version 1.1 Manual* (2da ed.). Canada: Multi-Health Systems.

- Merrell, K. W., Felver-Gant, Josh, C., & Tom. K. M. (2010) Development and Validation of a Parent Report Measure for Assessing Social-Emotional Competencies of Children and Adolescents. *J Child Fam Stud.* 529–540.
- Miguel, F. K., Zuanazzi, A. C & Haas Bueno, J. M. (2019). Avaliação da inteligência emocional e da personalidade: aproximações e distinções. In: Baptista, M. N., Muniz, M., Reppold, C. T., Nunes, C. H. S. S., Carvalho, L. F., Primi, R., Pasquali, L. (2019). *Compêndio de Avaliação Psicológica*. Petrópolis, RJ/Vozes.
- Miguel, Fabiano Koich, & Noronha, Ana Paula Porto. (2009). Estudo da relação entre inteligência emocional e estresse em ambientes de trabalho. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 219-228.
- Mikulic, I.M., Crespi, M. & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos (ICSE) [Construction and validation of Socioemotional Competence Inventory for Adults (SECI)]. *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression & correlation. A guide for students and researches*. Londres: SAGE Publications.
- Mingming, Z., & Jessie, E. (2012). Social emotional competence questionnaire (secq). *The international journal of emotional education*. Volume 4, number 2.
- Moreira, P. A. S., Pinheiro, A., Gomes, P., Cotter, M. J., & Ferreira, R. (2013). Desenvolvimento e avaliação das características psicométricas do inventário de avaliação das percepções dos professores acerca das necessidades ao nível da promoção de competências Sociais e Emocionais. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 26(1), 67-76.
- Moro, A., Valle, J. B., & Lima, L. P. S. (2005). Sintomas depressivos nos estudantes de medicina da Universidade da região de Joinville(SC). *Revista Brasileira de Educação Médica*, v 29, n 2.
- Moutinho, H. A., Monteiro, A., Costa, A., & Faria, L. (2019). Papel da Inteligência Emocional, Felicidade e Flow no Desempenho Académico e Bem- Estar Subjetivo em Contexto

- Universitário. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 52(3), 99–114. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.08>
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1988). *Psychological testing: Principles and applications*.
- Naranjo Meléndez, A. (2006). Evolución de la competencia social. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(1), 159-175
- Nascimento, V. S. (2020). Associação entre transtornos alimentares, suicídio e sintomas depressivos em universitários de cursos de saúde. *Einstein (São Paulo)*, São Paulo, v. 18, eAO4908. [https://doi.org/10.31744/einstein\\_journal/2020ao4908](https://doi.org/10.31744/einstein_journal/2020ao4908)
- Neves, M. C. C., & Dalgarrondo, P. (2007). Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56 (4), p 237-344.
- Noronha, A. P. P., & Batista, H. H. V. (2020) Relações entre Forças de Caráter e Autorregulação Emocional em Universitários Brasileiros. *Revista Colombiana de Psicología*, 29, 73-86. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n1.72960>
- Oliveira, T. M. V. (2001). Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. *FECAP*, v. 2, n. 2, 2.
- Pancorbo, G., & Laros, J. A. (2017). Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA) inventory. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(68), 339-347. doi: 10.1590/1982-43272768201712
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM/IBAPP.
- Pasquali, L. (2012). *Análise Fatorial para Pesquisadores*. Brasília: LabPAM
- Pasquali, L. (1996). Medida psicométrica. Em L. Pasquali (Org.), *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento* (pp. 73-116). Brasília: UnB/INEP.

- Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Ortiz, L., Bastías, N., & Bustamante, C. (2012). Estructura factorial y confiabilidad del Inventario de Burnout de Maslach en universitarios chilenos. *Revista REIDU / Vol. 1 / N° 1 / Antofagasta, Chile | 146 argentina de clínica psicológica*, 21(3), 255–263.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M-J., Furnham, A., & Pérez-González, J.-C (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotional Review*, 8(4), 335-341.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. Volume 29, Issue 2
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>  
» <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Primi, R., Santos, D.D., Hauck, N., Fruyt, F., & John, O.P. (2019). Mapeando instrumentos de autorrelato de competências socioemocionais: o que eles medem?. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e180138.
- Ramos, F., Morán, C., Pérez, M., & Manga, D. (2007). Relaciones entre la inteligencia emocional, la personalidad y el cansancio emocional en estudiantes universitarios. *Interpsiquis research and applications in a variety of international contexts. Journal of Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 20, núm. 3.
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., Fiorilli, C. (2020) Students' Trait Emotional Intelligence and Perceived Teacher Emotional Support in Preventing Burnout: The Moderating Role of Academic Anxiety. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 17, 4771.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Santos, D., & Primi R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. *Educação para o Século XXI*. Retirado de <http://educacaosec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/RioReportAv13.pdf>.
- Santos, J. M. S. G. L. (2014). *Avaliação das necessidades sócio emocionais na adolescência*. Dissertação de mestrado. Universidade De Lisboa Faculdade De Psicologia.
- Santos, M. V. (2015). *Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmative and analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, 25, 167-77.
- Segal, B. E. (1966). Epidemiology of emotional disturbance among college undergraduates: a review and analysis. *J. Nerv. Ment. Dis.* 143:348-62.
- Siegling, A. B., Furnham, A., & Petrides, K. V. (2014). Trait emotional intelligence and personality: gender-invariant linkages across different measures of the Big Five. *J. Psychoeduc. Assess.* 33, 57-67. doi: 10.1177/0734282914550385
- Silvera, D., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(4), 313-319.

- Smith, C. A., & Kirby, L. D. (2000). Consequences require antecedents: Toward a process model of emotion elicitation. In J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (pp. 83-108). Paris-Cambridge: Editions de la Maison des Sciences de L'Homme & Cambridge University Press
- Soares, N. (2014). *Burnout e Inteligência Emocional em estudantes universitários: que relação?* Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Solomon, R. C. (1993). The philosophy of emotions. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 3-15). New York, NY: Guilford Press.
- Souza, M., Caldas, T., & Antoni, C. (2017). Fatores de adoecimento dos estudantes da área da saúde: uma revisão sistemática. *Psicologia e Saúde em Debate*. 3(1):99-126. doi: 10.22289/2446-922X.V3N1A8.
- Souza, R.R., & Faiad, C. (2021). Construção e evidências de validade de uma escala de competências socioemocionais. [Manuscrito não publicado]. Programa de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília – Unb.
- Strongman, K. T. (1996). *The psychology of emotion: Theories of emotion in perspective* (4th Ed.). West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Supervía, P., U., Bordás, C. S., & Melero, T. P. (2019). Una aproximación a las relaciones de la inteligencia emocional con el burnout y engagement académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (3), 541-560. ISSN:1696-2095. 2019. no. 49.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5ª ed.). Nova Iorque: Harper Collins.

- Talavera, E. R., Campos, S.G.B., Casanova, A. G. G & Garrido, M. P. (2006). Validación del inventario de competencias socioemocionales - importancia y presencia - en estudiantes de ciclos formativos y de universidad. *REOP*. Vol. 17, Nº 2.
- Terracciano, A., McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (2003). Factorial and construct validity of the Italian Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Eur. J. Psychol. Assess.* 19, 131–141. doi:10.1027//1015-5759. 19.2.131
- Valdivia, G. P. P. (2016). *Propriedades psicométricas do inventário social and emotional (or non cognitive) nationwide assessment- senna*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689–700.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 3–19). The Guilford Press.
- Willemsens, B. (2016) *Competências socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto.
- Wilson, T. D., & Klaaren, K. J. (1992). “Expectation whirls me round”: The role of affective expectations in affective experiences. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior* (pp. 1-31). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Zanon, C., & Hutz, C. S. (2014) Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS). In C. S. Hutz (Ed.) *Avaliação em Psicologia Positiva* (pp.63-67). Porto Alegre: Artmed.

Zanon, C., Bardagi, M., Layous, K., & Hutz, C. S. (2013). Validation of the Satisfaction with Life Scale to Brazilians: Evidences of Measurement Noninvariance Across Brazil and US. *Social Indicators Research*, v. 114, p. 1-11.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50 (1 y 2).

## ANEXO 1. FORMULARIO DE ANÁLISIS DE JUECES.

Prezado especialista,

Estamos elaborando um instrumento sobre competências socioemocionais. Segundo Gondim, Morais e Brantes (2014), as competências socioemocionais são conhecimentos sobre si mesmo e sobre os outros, que objetivam a regulação e a utilização das emoções com o propósito de aumentar o bem estar pessoal e a qualidade das relações sociais.

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar como juiz deste instrumento, em fase de Análise de Conteúdo. Esta escala possui 60 itens, que tem como objetivo mensurar as competências socioemocionais de alunos universitários.

Este instrumento possui seis domínios, são eles: **autoconsciência emocional; autogerenciamento das emoções; perseverança; consciência social; habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.**

Sua tarefa consiste em analisar dois aspectos de cada item:

- Adequação do item à faceta:** verificação de qual faceta pertence cada item, tendo como base a definição apresentada. Para realizar esta análise de conteúdo, assinale com um “X” a faceta que você considera estar representada pela afirmação do item analisado. Se considerar que o conteúdo do item não apresenta relação com as facetas apresentadas, deixe-o em branco (não marque nada).
- Clareza:** avaliação do quanto esses itens são compreensíveis (diretos, claros e objetivos). Para esta avaliação, assinale com um “X” se o item em análise é incompreensível. No caso de ser incompreensível, você poderá sugerir alguma adequação, caso queira.

Para facilitar essas atividades, em cada página do instrumento serão encontradas as definições constitutivas das facetas. Sugestões são bemvindas e devem ser feitas no próprio instrumento de avaliação na última página.

Com o instrumento você também está recebendo um termo de participação livre e consentida. Pedimos a gentileza de que devolva junto com a avaliação. Pedimos, ainda, sua compreensão em não divulgar os itens deste instrumento, por se tratar de um teste que terá caráter sigiloso. Muito obrigada pela contribuição

### MODELO DE ESCALA A SER UTILIZADA NO INSTRUMENTO

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente

### FORMULÁRIO PARA ANÁLISE DE JUIZES

Nº	Itens	Análise de Conteúdo				Análise semântica	
		Auto consciência emocional	Auto gerenciamento das emoções	Perseverança	Consciência social	Habilidade de relacionamento	Tomada de decisão responsável
01	As dificuldades que enfrento na faculdade não me desmotivam a continuar meus estudos.						
02	As disciplinas mais difíceis me fazem querer desistir do meu curso.						
03	As rotinas da faculdade me deixam irritado.						
04	Com relação a meu curso, sei qual a área de atuação é mais compatível com meu perfil pessoal.						
05	Confio em minhas habilidades para conseguir terminar meu curso.						
06	Conheço minhas potencialidades relacionadas a minha carreira acadêmica.						
07	Consigo expressar minhas opiniões quando faço um trabalho em grupo.						
08	Consigo identificar meus pontos fortes com relação a minha vida acadêmica.						
09	Consigo identificar minhas fraquezas emocionais com relação a minha vida acadêmica.						
10	Consigo manter um bom relacionamento com meus colegas da faculdade.						

## ANEXO 2. VERSIÓN INICIAL DE LA ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

### ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

**INSTRUÇÕES.** A seguir encontram-se algumas características que podem ou não lhe dizer respeito. Por favor, escolha um dos números na escala abaixo que melhor expresse sua opinião em relação a você mesmo e anote no espaço ao lado de cada afirmação.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo em partes	Nem concordo nem discordo	Concordo em partes	Concordo totalmente

01. ( ) As dificuldades que enfrento na faculdade me desmotivam a continuar os estudos.
02. ( ) As disciplinas mais difíceis me fazem querer desistir do meu curso.
03. ( ) Conheço minhas potencialidades relacionadas a minha carreira acadêmica.
04. ( ) Consigo identificar meus pontos fortes com relação a minha vida acadêmica.
05. ( ) Consigo identificar minhas fraquezas emocionais com relação a minha vida acadêmica.
06. ( ) Consigo manter um bom relacionamento com meus colegas da faculdade.
07. ( ) Consigo perceber se meus colegas de faculdade estão enfrentando dificuldades emocionais.
08. ( ) Costumo perder o controle emocional quando estou sob pressão na faculdade.
09. ( ) Costumo sentir raiva dos meus colegas quando tenho que trabalhar em grupo.
10. ( ) Em trabalho em grupo sou compreensivo com as dificuldades de um colega de sala.
11. ( ) Estou motivado em continuar meus estudos.
12. ( ) Já me descontrolei emocionalmente por causa das pressões na faculdade.
13. ( ) Já trapaceie em provas ou trabalhos para me sair bem em avaliações.
14. ( ) Me conheço ao ponto de evitar me envolver em situações acadêmicas desagradáveis.
15. ( ) Me conheço ao ponto de saber o que gosto e não gosto em meu curso.
16. ( ) Me conheço ao ponto de ter certeza do que quero no meu futuro profissional.
17. ( ) Me importo com os sentimentos dos meus colegas de faculdade.
18. ( ) Me sinto muito motivado por estar estudando.
19. ( ) Não consigo me manter calmo em situações difíceis que enfrento na faculdade.
20. ( ) Não meço esforços para fazer as coisas corretas na faculdade.
21. ( ) Penso em desistir de estudar.
22. ( ) Procuo entender meus colegas de faculdade, mesmo discordando de sua opinião.
23. ( ) Procuo fazer as coisas certas na faculdade, para não ter problemas no futuro.
24. ( ) Procuo não fazer algo errado no meu ambiente acadêmico.
25. ( ) Quando estou desenvolvendo um trabalho em grupo, sou participativo.
26. ( ) Quando estou sobre pressão na faculdade consigo me acalmar para não perder o controle.
27. ( ) Se no grupo de trabalho os integrantes propõem burlar as regras da disciplina, me nego a participar.
28. ( ) Se um colega de sala relata dificuldades pessoais me sensibilizo com sua situação.
29. ( ) Sei controlar meus impulsos nas situações difíceis que enfrento na faculdade.
30. ( ) Sei que meus valores pessoais são compatíveis com a carreira profissional que estou cursando.
31. ( ) Sinto capaz de me formar no curso que estou fazendo.
32. ( ) Sinto vontade de chorar devido os compromissos da faculdade.
33. ( ) Sou atento com meus colegas com relação aos seus sentimentos.
34. ( ) Sou responsável com meus compromissos de faculdades.
35. ( ) Sou uma pessoa preocupada com a ética profissional do meu curso.
36. ( ) Sou uma pessoa que gosta de participar de atividades acadêmicas com meus colegas de curso.
37. ( ) Tenho certeza que vou conseguir terminar meu curso.
38. ( ) Tenho facilidade em fazer amizades no ambiente acadêmico.
39. ( ) Tenho facilidade para trabalhar em grupo.
40. ( ) Tenho históricos de envolvimento em conflitos com meus colegas de faculdade.
41. ( ) Tenho sensibilidade para identificar o que meus colegas de faculdade estão sentindo.
42. ( ) Tenho um bom relacionamento com os professores da instituição.

# ANEXO 3. VERSIÓN FINAL DE LA ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES (EXPLORATORIA)

## ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA UNIVERSITÁRIOS

**INSTRUÇÕES.** A seguir encontram-se algumas características que podem ou não lhe dizer respeito. Por favor, escolha um dos números na escala abaixo que melhor expresse sua opinião em relação a você mesmo e anote no espaço ao lado de cada afirmação.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo em partes	Nem concordo nem discordo	Concordo em partes	Concordo totalmente

01. ( ) As dificuldades que enfrento na faculdade me desmotivam a continuar os estudos.
02. ( ) As disciplinas mais difíceis me fazem querer desistir do meu curso.
03. ( ) Conheço minhas potencialidades relacionadas a minha carreira acadêmica.
04. ( ) Consigo identificar meus pontos fortes com relação a minha vida acadêmica.
05. ( ) Consigo identificar minhas fraquezas emocionais com relação a minha vida acadêmica.
06. ( ) Consigo perceber se meus colegas de faculdade estão enfrentando dificuldades emocionais.
07. ( ) Costumo perder o controle emocional quando estou sob pressão na faculdade.
08. ( ) Costumo sentir raiva dos meus colegas quando tenho que trabalhar em grupo.
09. ( ) Em trabalho em grupo sou compreensivo com as dificuldades de um colega de sala.
10. ( ) Estou motivado em continuar meus estudos.
11. ( ) Já me descontrolei emocionalmente por causa das pressões na faculdade.
12. ( ) Me conheço ao ponto de saber o que gosto e não gosto em meu curso.
13. ( ) Me conheço ao ponto de ter certeza do que quero no meu futuro profissional.
14. ( ) Me importo com os sentimentos dos meus colegas de faculdade.
15. ( ) Me sinto muito motivado por estar estudando.
16. ( ) Não consigo me manter calmo em situações difíceis que enfrento na faculdade.
17. ( ) Penso em desistir de estudar.
18. ( ) Procuo entender meus colegas de faculdade, mesmo discordando de sua opinião.
19. ( ) Procuo fazer as coisas certas na faculdade, para não ter problemas no futuro.
20. ( ) Procuo não fazer algo errado no meu ambiente acadêmico.
21. ( ) Quando estou desenvolvendo um trabalho em grupo, sou participativo.
22. ( ) Se no grupo de trabalho os integrantes propõem burlar as regras da disciplina, me nego a participar.
23. ( ) Se um colega de sala relata dificuldades pessoais me sensibilizo com sua situação.
24. ( ) Sei que meus valores pessoais são compatíveis com a carreira profissional que estou cursando.
25. ( ) Sinto capaz de me formar no curso que estou fazendo.
26. ( ) Sinto vontade de chorar devido os compromissos da faculdade.
27. ( ) Sou atento com meus colegas com relação aos seus sentimentos.
28. ( ) Sou responsável com meus compromissos de faculdades.
29. ( ) Sou uma pessoa preocupada com a ética profissional do meu curso.
30. ( ) Sou uma pessoa que gosta de participar de atividades acadêmicas com meus colegas de curso.
31. ( ) Tenho certeza que vou conseguir terminar meu curso.
32. ( ) Tenho facilidade em fazer amizades no ambiente acadêmico.
33. ( ) Tenho facilidade para trabalhar em grupo.
34. ( ) Tenho sensibilidade para identificar o que meus colegas de faculdade estão sentindo.
35. ( ) Tenho um bom relacionamento com os professores da instituição.

Fator 1 – Perseverança	$1^* + 2^* + 10 + 15 + 17^* + 25 + 31 \div 7 =$
Fator 2 - Autoconsciência emocional	$3 + 4 + 5 + 12 + 13 \div 5 =$
Fator 3 - Habilidades de relacionamento	$21 + 30 + 32 + 33 + 35 \div 5 =$
Fator 4 - Consciência social	$6 + 9 + 14 + 18 + 23 + 27 + 34 \div 7 =$
Fator 5 - Autogerenciamento das emoções	$7^* + 8^* + 11^* + 16^* + 26^* \div 5 =$
Fator 6 - Tomada de decisão responsável	$19 + 20 + 22 + 24 + 28 + 29 \div 6 =$

Obs: inverter os itens com \* antes da soma e divisão

## ANEXO 4. VERSIÓN FINAL DE LA ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES (CONFIRMATORIA)

### ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA UNIVERSITÁRIOS

INSTRUÇÕES. A seguir encontram-se algumas características que podem ou não lhe dizer respeito. Por favor, escolha um dos números na escala abaixo que melhor expresse sua opinião em relação a você mesmo e anote no espaço ao lado de cada afirmação.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo em partes	Nem concordo nem discordo	Concordo em partes	Concordo totalmente

01. ( ) As dificuldades que enfrento na faculdade me desmotivam a continuar os estudos.
02. ( ) As disciplinas mais difíceis me fazem querer desistir do meu curso.
03. ( ) Conheço minhas potencialidades relacionadas a minha carreira acadêmica.
04. ( ) Consigo identificar meus pontos fortes com relação a minha vida acadêmica.
05. ( ) Consigo perceber se meus colegas de faculdade estão enfrentando dificuldades emocionais.
06. ( ) Costumo perder o controle emocional quando estou sob pressão na faculdade.
07. ( ) Costumo sentir raiva dos meus colegas quando tenho que trabalhar em grupo.
08. ( ) Estou motivado em continuar meus estudos.
09. ( ) Já me descontrolei emocionalmente por causa das pressões na faculdade.
10. ( ) Me conheço ao ponto de saber o que gosto e não gosto em meu curso.
11. ( ) Me conheço ao ponto de ter certeza do que quero no meu futuro profissional.
12. ( ) Me importo com os sentimentos dos meus colegas de faculdade.
13. ( ) Me sinto muito motivado por estar estudando.
14. ( ) Não consigo me manter calmo em situações difíceis que enfrento na faculdade.
15. ( ) Penso em desistir de estudar.
16. ( ) Procuo fazer as coisas certas na faculdade, para não ter problemas no futuro.
17. ( ) Procuo não fazer algo errado no meu ambiente acadêmico.
18. ( ) Quando estou desenvolvendo um trabalho em grupo, sou participativo.
19. ( ) Se um colega de sala relata dificuldades pessoais me sensibilizo com sua situação.
20. ( ) Sei que meus valores pessoais são compatíveis com a carreira profissional que estou cursando.
21. ( ) Sinto capaz de me formar no curso que estou fazendo.
22. ( ) Sinto vontade de chorar devido os compromissos da faculdade.
23. ( ) Sou atento com meus colegas com relação aos seus sentimentos.
24. ( ) Sou responsável com meus compromissos de faculdades.
25. ( ) Sou uma pessoa preocupada com a ética profissional do meu curso.
26. ( ) Sou uma pessoa que gosta de participar de atividades acadêmicas com meus colegas de curso.
27. ( ) Tenho certeza que vou conseguir terminar meu curso.
28. ( ) Tenho facilidade em fazer amizades no ambiente acadêmico.
29. ( ) Tenho facilidade para trabalhar em grupo.
30. ( ) Tenho sensibilidade para identificar o que meus colegas de faculdade estão sentindo.
31. ( ) Tenho um bom relacionamento com os professores da instituição.

Fator 1 – Perseverança	$1^* + 2^* + 8 + 13 + 15^* + 21 + 27 \div 7 =$
Fator 2 - Autoconsciência emocional	$3 + 4 + 10 + 11 \div 4 =$
Fator 3 - Habilidades de relacionamento	$18 + 26 + 28 + 29 + 31 \div 5 =$
Fator 4 - Consciência social	$5 + 12 + 19 + 23 + 30 \div 5 =$
Fator 5 - Autogerenciamento das emoções	$6^* + 7^* + 9^* + 14^* + 22^* \div 5 =$
Fator 6 - Tomada de decisão responsável	$16 + 17 + 20 + 24 + 25 \div 5 =$

Obs: inverter os itens com \* antes da soma e divisão

## ANEXO 5. ESCALA DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE SOUZA Y FAIAD.

### ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

**INSTRUÇÕES.** A seguir encontram-se algumas características que podem ou não lhe dizer respeito. Por favor, escolha um dos números na escala abaixo que melhor expresse sua opinião em relação a você mesmo e anote no espaço ao lado de cada afirmação.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo em partes	Nem concordo nem discordo	Concordo em partes	Concordo totalmente

01. ( ) Consigo identificar as mudanças de humor das pessoas.
02. ( ) Em situações de conflito, mantenho a calma.
03. ( ) Se descubro que algo que vou fazer é errado, desisto da ação.
04. ( ) Tenho a consciência do que sinto em situações difíceis.
05. ( ) Sou uma pessoa considerada amigável.
06. ( ) Sou uma pessoa que se deixa levar pelas emoções.
07. ( ) Quando vou fazer algo, penso nas consequências dos meus atos.
08. ( ) Consigo identificar se estou ansioso.
09. ( ) Consigo manter a fidelidade de amigos.
10. ( ) Tenho facilidades de identificar o que desagrada uma pessoa.
11. ( ) Sou uma pessoa que sabe esperar a hora certa de agir
12. ( ) Se descubro que fiz algo errado, volto atrás.
13. ( ) Mantenho bom relacionamento com as pessoas.
14. ( ) Se uma pessoa não gostou de algo, consigo perceber no seu comportamento.
15. ( ) Tenho consciência quando estou expressando afetos negativos, como a raiva, por exemplo
16. ( ) Tenho facilidade em fazer amigos.
17. ( ) Pelas expressões faciais das pessoas, consigo identificar seu humor.
18. ( ) Tenho paciência na busca de meus objetivos.
19. ( ) Se preciso fazer algo correto, não meço esforços.
20. ( ) Tenho sensibilidade para identificar o que as pessoas estão sentindo.
21. ( ) Se encontro injustiças que posso corrigir, eu corrijo.

Consciência social:	01; 10 ; 14; 17; 20.
Auto-gerenciamento	02; <b>06</b> ; 11; 18.
Tomada de decisão responsável	03; 07; 12; 19; 21.
Auto-consciência	04; 08; 15.
Habilidades de relacionamento	05; 09; 13; 16.

**Obs:** o itens 6 deve ter seu valor invertido.

## ANEXO 6. INSTRUMENTO DE BIENESTAR SUBJETIVO

### INSTRUMENTO DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

#### Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos (PANAS)

Esta escala consiste em um número de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia cada item e depois marque a resposta adequada no espaço ao lado da palavra. Indique até que ponto você tem se sentido dessa forma ultimamente.

1	2	3	4	5
Nem um pouco	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente

01. ( )	Aflito	11. ( )	Humilhado
02. ( )	Amável	12. ( )	Incomodado
03. ( )	Amedrontado	13. ( )	Inquieto
04. ( )	Angustiado	14. ( )	Inspirado
05. ( )	Animado	15. ( )	Irritado
06. ( )	Apaixonado	16. ( )	Nervoso
07. ( )	Determinado	17. ( )	Orgulhoso
08. ( )	Dinâmico	18. ( )	Perturbado
09. ( )	Entusiasmado	19. ( )	Rancoroso
10. ( )	Forte	20. ( )	Vigoroso

#### Escala de Satisfação de Vida (ESV)

Abaixo você encontrará cinco afirmações. Assinale na escala abaixo de cada afirmativa o quanto ela descreve a sua situação pessoal. Não há respostas certas ou erradas, mas é importante você marcar com sinceridade como você se sente com relação a cada uma dessas afirmativas.

1	2	3	4	5	6	7
Discordo plenamente			Nem concordo nem discordo			Concordo plenamente

1. ( ) A minha vida está próxima do meu ideal.
2. ( ) Minhas condições de vida são excelentes.
3. ( ) Eu estou satisfeito com a minha vida.
4. ( ) Até agora eu tenho conseguido as coisas importantes que eu quero na vida.
5. ( ) Se eu pudesse viver a minha vida de novo eu não mudaria quase nada.

# ANEXO 7. ESCALA DE *BURNOUT* EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

## ESCALA DE *BURNOUT* PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

**INSTRUÇÕES.** A seguir encontram-se algumas afirmações que descrevem diferentes tipos de sentimentos. Por favor, indique quantas vezes nos últimos 30 dias, tem se sentido com relação a sua condição de estudante.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca ou quase nunca	Muito poucas vezes	Poucas vezes	Por vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre

- 01. ( ) Sinto-me cansado (a).
- 02. ( ) Ao acordar, sinto-me sem energia para trabalhar.
- 03. ( ) Sinto-me fisicamente esgotado (a).
- 04. ( ) Sinto-me fatigado (a) de trabalhar.
- 05. ( ) Sinto-me como se estivesse sem bateria.
- 06. ( ) Sinto-me sem forças.
- 07. ( ) Sinto lentidão na minha capacidade de pensar.
- 08. ( ) Tenho dificuldade em me concentrar.
- 09. ( ) Sinto que não consigo pensar com clareza.
- 10. ( ) Sinto que não consigo concentrar.
- 11. ( ) Tenho dificuldades de pensar sobre coisas complexas/difíceis.
- 12. ( ) Sinto-me incapaz de ser sensível as necessidades dos outros (ex: colegas de turma, professores, etc.)
- 13. ( ) Sinto-me incapaz de ter uma boa relação com os outros (ex: colegas de turma, professores, etc.)
- 14. ( ) Sinto-me incapaz de ser simpático com os outros (ex: colegas de turma, professores, etc.)

Fadiga física (6 itens)	01; 02; 03; 04; 05; 06.
Fadiga cognitiva (5 itens)	07; 08; 09; 10; 11.
Exaustão emocional (3 itens)	12; 13 e 14.

## ANEXO 8. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa (COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ESTUDANTES UIVERSITÁRIOS), sob a responsabilidade do pesquisador (PROF. RODRIGO RODRIGUES DE SOUZA).

Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento das questões disponibilizadas na próxima página. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (61) 98439-9099;

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso me negar a participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_