

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DEL INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA ADULTOS (ICSE)*

DESIGNING AND VALIDATION OF ADULT SOCIOEMOTIONAL COMPETENCES INVENTORY (SECI)

ISABEL MARÍA MIKULIC**, MELINA CRESPI*** Y PABLO RADUSKY****

*Investigación financiada por el Proyecto *Inteligencia emocional y calidad de vida: Estudio de las competencias socioemocionales en contextos naturales* (20020130100292BA) de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT).

**Doctora en Psicología. Directora de la Maestría en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica, Profesora Titular Regular de la Cátedra de Teoría y Técnicas de Exploración y Diagnóstico en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Directora del Proyecto UBACyT 20020130100292BA *Inteligencia emocional y calidad de vida: Estudio de las competencias socioemocionales en contextos naturales*. E-Mail: mikulic@psi.uba.ar
Cuba 2752, (1428) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina.

***Doctora en Psicología. Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Profesora Adjunta de la Cátedra de Teoría y Técnicas de Exploración y Diagnóstico en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). E-Mail: melinacrespi@yahoo.com.ar

****Licenciado en Psicología. Becario Doctoral de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT) y Ayudante de primera de la Cátedra de Teoría y Técnicas de Exploración y Diagnóstico en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). E-Mail: pablodradusky@yahoo.com.ar

Los autores agradecen muy especialmente a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT) el subsidio y apoyo recibidos para el desarrollo de este estudio, como así también a los integrantes del equipo de investigación de UBACyT (Programación 2011-2014), Dra. Gabriela Cassullo y licenciadas Agostina Caruso, Mariana Elmasian, Gabriela Fernández, Romina Caballero, Yanina Aruanno, Virginia Ceccato, Ana Paolo y Livia García Labandal MA, los valiosos aportes recibidos para la construcción del instrumento de evaluación que se presenta.

RESUMEN

Se presenta la *construcción* y validación de un Inventario para medir las *Competencias Socioemocionales* en adultos (ICSE). De acuerdo a Bisquerra Alzina (2003), tales competencias se definen como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular apropiadamente los fenómenos emocionales. Dado que no existe consenso acerca de las variables que conforman las competencias socioemocionales, se efectuó un análisis de las dimensiones que los

principales autores en el tema han investigado, a fin de integrar aquellas que resultaron comunes en los diferentes planteos teóricos. En función de este criterio se definió operacionalmente el concepto como un constructo multidimensional conformado por las siguientes dimensiones: asertividad, autoeficacia, autonomía, conciencia emocional, comunicación expresiva, empatía, optimismo, prosocialidad y regulación emocional.

El proceso de construcción del ICSE siguió los lineamientos de la *International Test Commission* y comprendió: (a) definición conceptual

y operacional del constructo, (b) elaboración de los ítemes, (c) análisis de la validez de contenido, (d) prueba piloto, (e) análisis y selección de reactivos y (f) estudio de las *propiedades psicométricas* de la versión depurada. Se obtuvieron evidencias favorables acerca de la discriminación de los ítemes, validez factorial, validez concurrente y consistencia interna del instrumento. Este inventario puede cubrir un vacío importante ya que no existen *instrumentos* diseñados y validados para medir este constructo, aportando así una herramienta valiosa, tanto para ser utilizada en actividades de investigación como en programas de intervención y prevención.

Palabras clave: Competencias socioemocionales; Evaluación psicológica; Propiedades psicométricas; Instrumentos; Construcción.

ABSTRACT

This study focuses on the *design* and validation of a psychometric *instrument* to assess *Socio-emotional Competences* (SECI) in adults. According to Bisquerra Alzina (2003) such *competences* are defined as knowledge, abilities and attitudes necessary to understand, express and properly regulate emotions.

Previous studies show positive association between socio-emotional competences and better academic and professional performance, higher levels of psychological and physical well-being and more satisfying interpersonal relationships (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007; Pérez Escoda, Bisquerra, Filella, & Soldevila, 2010). Levy-Leboyer (1997) states that competences integrate aptitudes, knowledge and personality traits expressing behavior repertoires shown in people's efficacy coping with specific situations. Therefore, assessment and training of such competences represent an important psychological topic. Though there is no agreement on which are the socio-emotional competences to be included, it is possible to analyze those considered by the main authors and researchers in the international literature in the area. After analyzing different theoretical frameworks, nine competences were found to be in common to most of them: assertiveness,

self-efficacy, autonomy, emotional awareness, expressive communication, empathy, optimism, pro-social behavior and emotional regulation. This construct, defined as a multidimensional concept, lacks of an instrument to operationalize and assess the whole set of socio-emotional competences in our local context. The Socio-emotional Competences Inventory (SECI) was designed and built according to the International Test Commission Guidelines and included the following steps: (a) Conceptual and operational definition of the construct, as described above, (b) Elaboration of items, following recommendations on clarity, simplicity and comprehension, (c) Analysis of content validity, (d) Pilot test, (e) Depuration of items of low discrimination, and (f) Analysis of *psychometric properties* of the final version.

Content validity (Step C) was obtained through agreement among judges method: 18 judges with expertise in psychometrics grouped items considering the nine competences definitions. They were also required to judge clearness of each item, syntactic correctness and adequacy to target population. Percentage of agreement was calculated to depurate the first set of items. For the pilot test (Step D) a preliminary version of SECI was administered to 446 participants from Buenos Aires, ages between 18 and 55 ($M = 26$, $SD = 7$); same proportion of men and women. Items of low discrimination (under .30) were eliminated (Step E). A factors analysis was performed and items with loads under .30, as well as those not loading in any factor or in more than one, were eliminated, producing a final version of 72 items. To evaluate psychometric properties of SECI (Step F) this final version was administered to a new sample of 509 participants from Buenos Aires ($M = 29$, $SD = 10$, same proportion of men and women). A new factors analysis was performed and nine factors were found, in correspondence with the nine proposed competencies, showing evidence of construct validity. This final version proved to be reliable with an average alpha of .72. Evidence of concurrent validity was also obtained through significant and positive correlations between eight scales of SECI and other valid instruments that assess equivalent constructs. Expected significant differences according to gender in specific competencies (as suggested by previous studies) were considered evidence of external validity. In con-

clusion, the empirical data obtained in this study proved internal consistency, items discrimination as well as factorial, content, external and concurrent validity of the SECI. These findings support SECI as a psychometric valid and reliable instrument to be used with non-clinical population. It also can be useful for research and intervention purposes in different psychological areas, where socio-emotional competences should be assessed.

Key words: Socio-emotional competences; Psychological assessment; Psychometric properties; Instrument; Design.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha cobrado relevancia el interés por conceptualizar el término *competencia* en el marco de profundos cambios en los modelos de enseñanza y aprendizaje y en la formación profesional actual (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). McClelland (1973) fue uno de los primeros en utilizar este término al proponer la evaluación por competencias como alternativa para superar las limitaciones de los tests de inteligencia y aptitud tradicionales que, según este autor, no resultan buenos predictores de éxito laboral futuro ni de logros importantes en la vida de las personas.

Este enfoque basado en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y de reconstruir los contenidos de la formación en una lógica menos académica y más orientada a la solución de problemas, incluyendo los contenidos procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser). Le Boterf (1994) explicita que la competencia resulta de un saber actuar, pero que requiere para su construcción el poder y querer actuar. Señala que es un saber actuar validado que implica saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos como conocimientos y capacidades individuales y de red, en una situación profesional compleja y

con vistas a una finalidad (Le Boterf, 2001). Para Levy-Leboyer (1997), las competencias integran aptitudes y conocimientos pero también rasgos de personalidad y se expresan en repertorios de comportamientos que hacen a las personas eficaces en una situación determinada. Según Echeverría (2005) la competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión.

El interés creciente por el concepto de competencia ha impulsado que se extendiera su campo de investigación y aplicación más allá del ámbito educativo-profesional, considerando una visión más integral que incorpore todas las áreas de la vida de un sujeto, incluyendo los aspectos emocionales e interpersonales. Ya en su propuesta pionera, McClelland (1973) había incluido dentro del concepto de competencia, algunas dimensiones que exceden lo meramente cognitivo, tales como: habilidades comunicacionales, la capacidad para comprender la situación social en la que está participando y adecuar las propias emociones, la paciencia o capacidad de demorar respuestas y el desarrollo del yo.

Levy-Leboyer (1997) también hace aportes en esta línea al distinguir entre *competencias particulares* y *competencias universales*. Las primeras son aquellas necesarias para desarrollar una actividad laboral específica con eficacia. En cambio, las universales exceden el contexto laboral y profesional y son útiles en general, en contextos diversos.

En este mismo sentido, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) proponen una definición más amplia e integral del concepto de *competencia*, entendida como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.

Estos autores destacan las siguientes características de la noción de competencia:

- Es aplicable a las personas (individual o grupalmente).

- Implica unos conocimientos (*saberes*), unas habilidades (*saber hacer*) y unas actitudes y conductas (*saber estar y saber ser*) integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Esta definición busca superar el concepto de competencias técnico-profesionales, vinculadas únicamente al *saber* y al *saber hacer* dentro de un ámbito educativo y profesional específico, reemplazándolo por el más amplio e integral de competencias emocionales o socioemocionales. En este sentido, se conceptualiza a las *competencias socioemocionales* como el

“conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina, 2003, p. 22).

Las competencias socioemocionales han sido estudiadas, habitualmente, asociadas al constructo Inteligencia Emocional (IE). De hecho, Bar-On (2000) reconoce ambos conceptos casi como sinónimos, definiendo a las *competencias* como la capacidad de un individuo para actuar de un modo emocional y socialmente inteligente.

Precisamente, las competencias socioemocionales han ocupado un lugar central en aquellos modelos de inteligencia emocional que la conceptualizan como una capacidad, tal como el propuesto por Salovey y Mayer (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990; Salovey & Mayer, 1990). Desde este modelo, se define a la *inteligencia emocional* (IE) como la capacidad de controlar y regular los senti-

mientos de uno mismo y de los demás, utilizándolos como guía del pensamiento y la acción (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2008). Salovey y Sluyter (1997) distinguen cuatro capacidades específicas dentro de la IE global: (1) la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, (2) la capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, (3) la capacidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y (4) la capacidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Por otro lado, Bar-On (2000) propone un modelo mixto de IE que amplía la definición del constructo integrando a las capacidades antes mencionadas, un conjunto de rasgos estables de personalidad, aspectos motivacionales y competencias socioemocionales (Bar-On, Tranel, Denburg & Berchara, 2003). Es decir, tanto en los modelos de IE como capacidad, como en los modelos mixtos (IE como capacidad y como rasgo), las competencias socioemocionales juegan un rol central en la definición de un sujeto emocionalmente inteligente.

Sin embargo, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) diferencian el concepto de competencia socioemocional del de IE. Proponen que el segundo es un constructo teórico, mientras que la competencia socioemocional es un concepto más práctico que pone mayor énfasis en la interacción entre persona y ambiente y como consecuencia, está más ligada al aprendizaje y desarrollo.

La cantidad de competencias socioemocionales identificadas y reconocidas varía según diferentes autores. De una revisión exhaustiva de la literatura internacional sobre el tema, se pudieron identificar nueve competencias que son incluidas por la mayoría de los autores dentro del conjunto de competencias socioemocionales básicas y son las siguientes:

- 1.- Conciencia emocional (Bar-On, 1997; Bisquerra, 2000; Graczyk, Matjasko, Weisberg, Greenberg & Zins, 2000; Repetto Talavera & Pena Garrido, 2010; Saarni, 2000; Salovey & Mayer, 1989).

- 2.- Regulación emocional (Bisquerra, 2000; Graczyk et al., 2000; Repetto Talavera & Pena Garrido, 2010; Saarni, 2000; Salovey & Mayer, 1989).
- 3.- Empatía (Bar-On, 1997; Graczyk et al., 2000; Repetto Talavera & Pena Garrido, 2010; Saarni, 2000).
- 4.- Comunicación emocional / expresión emocional (Bisquerra, 2000; Graczyk et al., 2000; Saarni, 2000; Salovey & Mayer, 1989).
- 5.- Autoeficacia (Bisquerra, 2000; Graczyk et al., 2000).
- 6.- Autonomía (Bar-On, 1997).
- 7.- Comportamiento prosocial (Bisquerra, 2000; Graczyk et al., 2000).
- 8.- Asertividad (Bar-On, 1997; Bisquerra, 2000; Graczyk et al., 2000; Repetto Talavera & Pena Garrido, 2010).
- 9.- Optimismo (Bar-On, 1997; Boyatzis, 2007; Goleman, 1999).

La investigación en competencias socioemocionales ha demostrado que estas pueden funcionar como factores protectores que facilitan una mejor adaptación del sujeto al contexto y favorecen un mejor afrontamiento al estrés y a las circunstancias de la vida en general. Entre las áreas vitales que se ven beneficiadas por un adecuado desarrollo de las competencias socioemocionales están la educativa y la laboral. Se observó que las competencias socioemocionales bien desarrolladas favorecen los procesos de aprendizaje, la solución de problemas, la obtención y mantenimiento de un puesto de trabajo y el desempeño laboral y profesional (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). Específicamente en el ámbito escolar, se ha hallado evidencia de que la promoción del desarrollo de las competencias socioemocionales ejerce una función preventiva frente a fenómenos del ámbito educativo, tales como el absentismo, el abandono y la violencia escolar (*bullying*) (Repetto Talavera, Pena Garrido, Mudarra & Uribarri, 2007). En esta línea, Garaigordobil (2005) observó que niveles bajos de algunas competencias socioemocionales, como empatía, regulación emocional, asertividad y conducta prosocial, estaban

asociadas a una mayor presencia de conductas antisociales en adolescentes. Asimismo, en el ámbito interpersonal se halló asociación entre competencias socioemocionales y relaciones sociales satisfactorias, como por ejemplo, las relaciones de pareja (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010).

En el campo de la Psicología de la Salud, las competencias socioemocionales cobran un rol central. Se ha observado que las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico mientras que las positivas contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitan el proceso de recuperación (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). Así, por ejemplo, existe evidencia de que niveles intermedios de expresión emocional y elevados de procesamiento de la información emocional se asocian a un mejor estatus inmunológico en pacientes con VIH / SIDA (Solano et al., 2001). Al mismo tiempo, se ha identificado al manejo y control de las emociones negativas como una tarea adaptativa central en personas viviendo con VIH (Siegel & Schrimshaw, 2000).

Es en esta diversidad de contextos ligados a la Psicología que cobran relevancia las competencias socioemocionales, por lo que su estudio, evaluación y desarrollo en los individuos, se torna una tarea de vital importancia.

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) señalan que la evaluación de las competencias socioemocionales presenta serias dificultades. Existe un creciente interés en el diseño de instrumentos que posibiliten la identificación y evaluación de las competencias profesionales, personales o sistémicas (González & Wagenaar, 2003). Sin embargo, los instrumentos disponibles para la medición de las competencias socioemocionales son escasos y todos ellos están sujetos a críticas centradas fundamentalmente en la falta de un marco teórico claro y de fundamentos empíricos firmes (Pérez, Petrides & Furnham, 2005). La mayoría de los instrumentos diseñados y construidos hasta el momento operacionalizan la Inteligencia Emocional. Algunos evalúan este constructo como *capacidad*, como por ejemplo el *Mayer-*

Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, v 2.0 (MSCEIT, Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Otros lo evalúan como una integración entre capacidades cognitivas y rasgos de personalidad. Tal es el caso del Inventario de Cociente Intelectual de Bar-On (EQ-i, 1997). Pero ninguno de ellos permite evaluar específicamente, las competencias socioemocionales. Sobre la base de lo relevado en el estado del arte se aprecia la pobre existencia de instrumentos que midan adecuadamente dicho constructo. De allí, se concluye la necesidad de diseñar una prueba eficaz a tal fin, que cumpla con los estándares de confiabilidad y validez propios de un instrumento de evaluación psicológica.

OBJETIVOS

En virtud de lo expuesto se planteó como objetivo construir y probar las propiedades de validez y confiabilidad del Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE), pretendiendo que se constituya en una herramienta valiosa, tanto para ser utilizada en actividades de investigación como en programas de intervención y prevención.

MÉTODO

Para la construcción del Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE) se han llevado a cabo las siguientes etapas, de acuerdo a las sugerencias metodológicas de Hogan (2004) referidas a la construcción de pruebas:

A.- REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y OPERACIONALIZACIÓN DEL CONSTRUCTO

Con el fin de delimitar teóricamente el constructo, se ha realizado una exhaustiva búsqueda y análisis de las diversas teorías e investigaciones que han contribuido a la conceptualización del concepto competencias, y en particular, de las competencias socioemo-

cionales. Dado que no existe consenso acerca de la definición de las mismas, ni de las dimensiones que las constituyen, se efectuó un análisis de las competencias que los principales autores en el tema han investigado, a fin de integrar aquellas que resultaron comunes en los diferentes planteos teóricos. En función de este criterio se definió operacionalmente el concepto como un constructo multidimensional conformado por las siguientes escalas: conciencia emocional, regulación emocional, empatía, expresión emocional, autoeficacia, prosocialidad, asertividad, optimismo y autonomía emocional.

En el Cuadro 1 se presentan las nueve escalas consideradas con sus correspondientes definiciones operacionales.

B.- PREPARACIÓN DE LOS REACTIVOS

Se redactó un conjunto preliminar de 215 ítems para operacionalizar cada una de las variables consideradas. Para la redacción de los enunciados se siguieron las recomendaciones de Matesanz Nogales (1997) en lo que respecta a claridad, sencillez y comprensión de los ítems. Con el fin de evitar la aquiescencia se redactaron ítems directos e inversos, en proporciones similares por escala. Por otra parte, los reactivos fueron ordenados en el protocolo de manera tal que las escalas no se presentaran aisladas, sino que se intercalaran los reactivos de cada una. El formato de respuesta abarcó una escala de 1 a 5 puntos, siendo 1 *completamente en desacuerdo*, 3 *ni acuerdo, ni desacuerdo* y 5 *completamente de acuerdo*.

C.- ANÁLISIS POR JUICIO DE EXPERTOS

Se analizó la validez de contenido a través del método de expertos. En esta validación participaron 18 jueces, especialistas en la temática de estudio. Los ítems fueron presentados de manera aleatoria y se solicitó a los jueces que clasificaran cada ítem según las escalas evaluadas, para lo cual se suministraron las definiciones operacionales de cada una.

También se les pidió que juzgaran cada ítem considerando su calidad formal (claridad semántica, corrección sintáctica y adecuación a la población meta) y que realizaran todas las observaciones y sugerencias necesarias a fin de mejorar este conjunto preliminar de reactivos. Se analizó el porcentaje de acuerdo entre los jueces, descartando aquellos ítems que no se clasificaron en ninguna escala o que se agruparon en una dimensión diferente a la que teóricamente deberían corresponder. Se consideró como criterio que al menos el 80% de los jueces acordaran que el contenido del ítem tenía relevancia y representara, efectivamente, a la escala para la que fue redactado. Luego de esta etapa de depuración primaria, el inventario quedó conformado por 124 ítems.

D.- PRUEBA PILOTO Y ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS

FASE 1 - VERSIÓN DE 124 ÍTEMES

Se administró la versión preliminar de la prueba (124 ítems) a una muestra no probabilística conformada por 446 participantes de ambos sexos (223 hombres y 223 mujeres), con edades comprendidas entre 18 y 55 años ($M = 26.2$; $DE = 7.3$). En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los ítems, examinando la media, desviación estándar, distribución de frecuencia, asimetría y curtosis de cada uno de ellos. Como criterio para evaluar los índices de asimetría y curtosis se consideró como excelentes valores entre +1.00 y -1.00, y adecuados valores inferiores a +2.00 y -2.00 (George & Mallery, 2011). Se estudió asimismo la discriminación del ítem a partir del análisis de correlación de cada reactivo con el puntaje total. Se consideró que los ítems con correlaciones no significativas o bajas con el puntaje total (inferiores a .30) debían ser eliminados o revisados.

Se determinó la validez de constructo mediante el análisis factorial, utilizando el método de Componentes Principales y rotación Varimax. Previamente para determinar si los datos se ajustaban al análisis factorial se con-

sideraron los valores obtenidos en la prueba de esfericidad de Bartlett y en el Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). En relación a éste último, se decidió que si el índice era mayor a .7 se justificaba el análisis factorial. Para la consideración de un ítem como representativo de un factor se tomó como criterio una carga igual o superior a .30 como punto de corte, según las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (1989). A partir de estos resultados, se eliminaron aquellos reactivos que no se ajustaban a los criterios especificados, quedando la versión depurada conformada por 72 ítems.

FASE 2 - VERSIÓN DE 72 ÍTEMES

Posteriormente se administró el cuestionario depurado (72 ítems) a una muestra no probabilística, conformada por 509 participantes de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano Bonaerense (218 hombres y 291 mujeres), con edades comprendidas entre los 18 y 65 años ($M = 29.6$; $DE = 10.2$). Nuevamente se realizó un análisis descriptivo de los ítems, considerando la media, desviación estándar, asimetría y curtosis de cada uno de ellos. Se evaluó la discriminación de los ítems y se aplicó un análisis factorial, utilizando el método de Componentes Principales y rotación Varimax.

Para evaluar la confiabilidad del Inventario se realizó el análisis de consistencia interna (coeficiente *Alpha* de Cronbach) de cada una de las escalas que lo conforman. Por último, se obtuvieron evidencias de la validez externa relacionadas con diferencias de género y con la correlación con otros instrumentos ya validados y que miden las distintas escalas evaluadas en el ICSE. Para tal fin y conjuntamente con este último, se administraron el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) de Gómez Dupertuis y Moreno (1999), la Adaptación Argentina de la Escala de Conductas Prosociales de Caprara & Pastorelli (Regner & Vignale, 2009) y la Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General (Brenlla, Aranguren, Rossaro & Vázquez, 2010).

RESULTADOS

FASE 1 - VERSIÓN DE 124 ÍTEMES

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LOS ÍTEMES

Para comprobar los supuestos de normalidad de la muestra se realizaron análisis de asimetría y curtosis para cada ítem. Estos resultados permitieron concluir que del total de ítems, 93 presentaban valores de asimetría y curtosis entre ± 1.00 y 23 índices inferiores a ± 2.00 . Sólo 8 ítems presentaron valores inadecuados.

Con respecto al análisis de discriminación se observó que la mayor parte de los reactivos (108) presentaron valores superiores al punto de corte establecido ($< .30$) en las correlaciones ítem-total.

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Se realizó un análisis factorial exploratorio con los 124 ítems utilizando el método de Componentes Principales. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (.843) y la prueba de esfericidad de Bartlett con valores de 24874, ($df = 7626$; $p \leq .000$) indicaron la factibilidad de realizar el análisis factorial. Sobre la base de estos resultados, se procedió a analizar distintas soluciones factoriales, a los fines de identificar la estructura más simple y teóricamente relevante. Se utilizó rotación Varimax debido a que la matriz de correlación de los factores presentó coeficientes moderados (inferiores a .30). Se decidió eliminar aquellos ítems que presentaran pesos factoriales inadecuados (inferiores a .30), cargas compartidas con otro factor y aquellos ítems que no cargaran en ningún factor. También se consideró que cada factor debía poseer, al menos, cuatro ítems con correlaciones iguales o superiores a .30 (Tabachnick & Fidell, 1989). En función de lo mencionado, se descartaron los ítems que no se ajustaban a los diversos criterios considerados, quedando el instrumento conformado por 72 reactivos.

FASE 2 - VERSIÓN DE 72 ÍTEMES

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LOS ÍTEMES

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos (medias, desviaciones estándar, índices de asimetría y curtosis) de los 72 ítems. La mayoría de los índices de asimetría y curtosis se encontraron comprendidos entre los valores óptimos de ± 1.00 y el restante, entre los valores de ± 2.00 .

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Se realizó un análisis factorial con los 72 ítems, manteniendo los criterios mencionados anteriormente para la eliminación de ítems de la estructura factorial. Los valores de la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (.87) y de la prueba de esfericidad de Bartlett (1136, 033, $df = 2556$, $p < .01$) indicaron que resultaba apropiado utilizar este método. Un examen del Gráfico de Sedimentación o Scree Test evidenció la existencia de 9 factores interpretables que explicaron un 42.57% de la variancia total. Los factores identificados se corresponden con las dimensiones de: autoeficacia, optimismo, asertividad, expresión emocional, conciencia emocional, empatía, regulación emocional, prosocialidad y autonomía. Como puede apreciarse en la Tabla 1, los pesos factoriales obtenidos fueron adecuados ($\geq .30$).

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD

Para el estudio de la consistencia interna se calcularon los coeficientes *Alpha* de Cronbach de cada escala, encontrándose valores entre .60 y .87, y de .89 en el instrumento total, los cuales se consideran aceptables por la literatura (George & Mallery, 2011). La Tabla 1 informa los coeficientes obtenidos en cada escala del ICSE.

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ÍTEM-ESCALA

Se analizó la discriminación de los ítems mediante la correlación ítem-total corregida

para cada dimensión. Se identificaron tres ítems con correlaciones inferiores a .30, dos correspondientes a la Escala de Prosocialidad y uno a la de empatía. Sin embargo, el *Alpha* de las escalas respectivas apenas mejora si se los elimina.

EVIDENCIAS DE VALIDEZ EXTERNA RELACIONADAS CON DIFERENCIAS DE GÉNERO

Para evaluar la existencia de diferencias significativas según género en las escalas del ICSE se trabajó con la muestra total (509 sujetos) descripta anteriormente. Se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes, trabajando con las puntuaciones de las nueve escalas como variables dependientes y el género como variable de agrupamiento. Como puede observarse en la Tabla 2, las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que los hombres en las escalas correspondientes a: expresión emocional, conciencia emocional, empatía y prosocialidad, con tamaños del efecto (*d* de Cohen) pequeños en las tres primeras escalas (.15, .33 y .15, respectivamente) y moderado en la de prosocialidad (.56) (Cohen, 1988). En el resto no se observaron diferencias estadísticamente significativas según género. Estos resultados son consistentes con los antecedentes que existen sobre el tema, aspecto que será ampliado en la sección Discusión.

VALIDEZ CONCURRENTES DEL ICSE

Para el análisis de validez concurrente se realizaron dos estudios:

a.- Se administró el ICSE a 98 participantes residentes en la Ciudad de Buenos Aires (50%) y en el Conurbano Bonaerense (50%), con igual proporción de hombres y mujeres. Dentro del rango de edad estudiado (18 a 40 años) la media obtenida fue igual a 24.2 años (*DE* = 4.2). En relación al nivel educativo, el 65% de los participantes concluyó sus estudios secundarios y el resto se distribuyó entre universitario completo (33%) y primario completo (2%).

De acuerdo a Hogan (2004), un método para establecer la validez concurrente implica demostrar la correlación entre la prueba que se validará y algún otro instrumento que se sabe que es un indicador válido del constructo objeto de estudio. Por tal motivo, además del ICSE, se utilizó como criterio externo su correlación con el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) de Bar-On (Gómez Dupertuis & Moreno, 1999). Se trata de una prueba de autoinforme que evalúa con 133 reactivos y una escala tipo Likert, un conjunto de competencias personales, emocionales y sociales. El instrumento se compone de cinco factores o escalas generales (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y humor general) y 15 subescalas (conciencia emocional, asertividad, visión de sí mismo, actualización de sí mismo, independencia o autonomía, empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social, resolución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, control de impulsos, alegría y optimismo).

El EQ-i ha demostrado tener adecuadas propiedades psicométricas. Se han reportado valores *Alpha* de .91 para la escala total y coeficientes que oscilan entre .67 y .88 para las subescalas (Bar-On, 1997).

A los fines de establecer la validez concurrente del ICSE se consideró la correlación con aquellas escalas del EQ-i, cuyas definiciones conceptuales y operacionales tenían correspondencia con las adoptadas en el ICSE. Específicamente, se estudió la existencia de asociaciones positivas significativas entre las siguientes escalas que ambos instrumentos comparten: optimismo, asertividad, conciencia emocional, empatía, regulación emocional y autonomía. Si bien el EQ-i no evalúa comportamiento prosocial, se consideró que la escala de responsabilidad social del mismo podía mostrar asociación significativa con la dimensión de prosocialidad del ICSE. Se estableció esta hipótesis en función de la existencia de numerosos estudios previos que señalan correlaciones positivas entre conducta prosocial y responsabilidad social (Baron & Byrne, 2000; Bierhoff, 2002; Gutiérrez, Escartí & Pascual, 2011; Yokley, 2012).

Tal como se observa en la Tabla 3, las correlaciones entre las escalas del ICSE y del EQ-i demuestran ser significativas y positivas en todos los casos.

b.- Se realizó un segundo estudio con el fin de obtener evidencias sobre la validez concurrente de las escalas de autoeficacia y prosocialidad del ICSE, las cuales no son contempladas en el instrumento propuesto por Bar-On, reseñado anteriormente.

Participaron 109 sujetos (55 hombres y 54 mujeres), residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (57%) y el Conurbano Bonaerense (43%). La media de edad fue igual a 43.4 ($DE = 6.8$). En cuanto al nivel educativo, el 68.8% concluyó sus estudios secundarios, el 29.4% sólo finalizó el nivel primario y el 1.8% tenía secundario incompleto.

Conjuntamente con el ICSE, se administraron la Adaptación Argentina de la Escala de Conductas Prosociales de Caprara & Pastorelli (Regner & Vignale, 2009) y la Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General (Brenlla et al., 2010).

La Escala de Conductas Prosociales consta de 16 ítems con cinco alternativas de respuesta, referidas a la frecuencia de conductas de ayuda, confianza y simpatía. Los análisis de fiabilidad muestran un *Alpha* de Cronbach de .74 (Caprara & Pastorelli, 1993).

Por su parte, la Escala de Autoeficacia General se compone de 10 reactivos con formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos, con los cuales se evalúa la creencia estable que las personas tienen acerca de su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana. Respecto a la confiabilidad de este instrumento, se ha reportado una adecuada consistencia interna ($\alpha = .76$) (Brenlla et al., 2010).

Los resultados obtenidos en el estudio de correlación efectuado señalan la existencia de asociaciones positivas significativas entre la escala del ICSE correspondiente a prosocialidad y el puntaje total obtenido en la Escala de Conductas Prosociales ($r = .41$; $p = .001$), así como también entre la Escala de

Autoeficacia del ICSE y el puntaje total de la Escala de Autoeficacia General ($r = .36$; $p = .001$).

DISCUSIÓN

Con el estudio realizado se pretende brindar un aporte a partir de la construcción del ICSE, el cual ha demostrado ser un instrumento válido y confiable, para evaluar las competencias socioemocionales. De los diversos tipos de indicadores y métodos que pueden implementarse para analizar las propiedades psicométricas del inventario, se han obtenido evidencias favorables acerca de su consistencia interna, validez estructural y externa.

La consistencia interna de las escalas del ICSE fue aceptable, con un coeficiente *Alpha* de Cronbach promedio de .72 (en un rango de .60 a .87).

Excepto en tres reactivos (dos correspondientes a la Escala de Prosocialidad y uno a la de empatía) las correlaciones ítem-total corregidas han sido adecuadas ($\geq .30$), demostrando una buena capacidad de discriminación de los ítems.

A través de un análisis factorial exploratorio ha sido posible detectar una matriz factorial de nueve componentes, que constituye una primera validación de la formulación teórica asumida en la elaboración del Inventario. En el futuro, sería deseable realizar nuevos análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, a fin de obtener mayores evidencias sobre la estructura interna del instrumento.

Con respecto a la validez externa, en primer lugar se investigaron las diferencias según género en las puntuaciones medias de las escalas del ICSE. Se observó que las mujeres presentaban valores más elevados que los hombres en conciencia emocional, expresión emocional, empatía y prosocialidad. Estas diferencias son consistentes con las encontradas en otros estudios, en los cuales se registraron diferencias de género a favor de las mujeres en empatía (Bar-On, 1997; Eisenberg & Fabes, 1998; Garaigordobil &

Maganto, 2011; Ickes, 2006; Lafferty, 2004; Mestre, Samper, Frías & Tur, 2009; Richaud, 2013; Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez & Latorre Postigo, 2008), comportamiento prosocial (Calvo, González & Martorell, 2001; Inglés et al., 2008; Malti et al., 2009; Tur, Mestre & Del Barrio, 2004), expresión emocional (Fischer, Mosquera, van Vianen & Manstead, 2004; López-Barajas, Ortega Álvarez & Romero de Ávila, 2010) y en conciencia emocional (Abdullah, Elias, Mahyuddin & Jegak, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Molero, Ortega & Moreno, 2010).

Por otro lado, al estudiar la validez concurrente se han obtenido correlaciones positivas y significativas entre las escalas de optimismo, asertividad, conciencia emocional, empatía, regulación emocional, prosocialidad y autonomía, y las escalas del EQ-i que evalúan competencias como las mencionadas. Prosocialidad (ICSE) no sólo correlacionó en forma positiva y significativa con la Escala de Conducta Prosocial utilizada, sino también con la dimensión de responsabilidad social del EQ-i, aspecto consistente con lo reportado en la literatura sobre el tema (Bierhoff, 2002; Gutiérrez, Escartí & Pascual, 2011; Yokley, 2012).

Por último, la Escala de Autoeficacia del ICSE mostró una asociación positiva significativa con la Escala de Autoeficacia General seleccionada como criterio externo. La evidencia de validez concurrente obtenida resulta así pertinente para ocho de las escalas evaluadas por el ICSE. Actualmente se está

completando el análisis de este tipo de validez a partir de la obtención de evidencias para la escala de expresión emocional.

En conclusión, los resultados obtenidos en lo que respecta a la validez y confiabilidad del ICSE son promisorios, aunque deben complementarse con nuevos estudios sobre la estabilidad del inventario y sobre la validez predictiva de sus escalas. Futuras investigaciones deberían verificar su validez convergente-discriminante, así como también su estructura interna mediante la utilización de métodos confirmatorios a fin de verificar si se replica la matriz factorial obtenida. Para ello, es preciso contar con una muestra de mayor tamaño y representatividad que la seleccionada en esta investigación.

Por último, en un próximo paso será importante realizar investigaciones comparativas validando el instrumento en distintos contextos de aplicación (salud, educación, trabajo, ámbito jurídico y comunitario). Consideramos que el aporte de nuevos instrumentos que evalúen las competencias socioemocionales es sumamente relevante, dada la importancia que este concepto ha adquirido en los últimos años en los diferentes campos mencionados. Al mismo tiempo, en virtud de la carencia de instrumentos evaluativos que permitan su operacionalización, el ICSE puede constituirse en una herramienta valiosa, tanto para ser utilizada en actividades de investigación como en programas de intervención y prevención.

CUADRO 1
ESCALAS DEL ICSE

Escala	Definición
Conciencia emocional	Conocimiento emocional, por medio del cual comprendemos, sustentamos y etiquetamos las emociones. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz (Salovey & Mayer, 1990).
Regulación emocional	Puede definirse como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso (Gross, 1999). Dentro de la regulación emocional se incluyen las actividades de autocontrol junto con conductas de autorregulación en la que se encontrarían el auto-reconfortarse o tranquilizarse a uno mismo, el control emocional y la relajación (Skinner, Edge, Altman & Sherwood 2003).
Empatía	Reacción emocional producida por y congruentemente con el estado emocional del otro, que implica la toma de perspectiva como dimensión cognitiva y la simpatía o preocupación empática como dimensión afectiva (Eisenberg, 1991).
Expresión emocional	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos (Graczyk et.al., 2000).
Autoeficacia	Implica que el individuo cree que tiene la capacidad y las habilidades para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados (Saarni, 2000).
Prosocialidad	Acciones voluntarias realizadas para beneficio de otros, como compartir, donar, cuidar, confortar y ayudar (Caprara & Pastorelli, 1993; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).
Asertividad	Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente oposición, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos (Riso, 1988).
Optimismo	Habilidad para buscar y mirar el lado positivo sobre la vida y para mantener una actitud positiva, incluso en las situaciones adversas (Bar-On, 1997)
Autonomía emocional	Capacidad de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo. La persona que tiene autonomía emocional se constituye en su propia "autoridad de referencia" (Bisquerra & Pérez, 2007). La autonomía emocional se sitúa en un punto de equilibrio equidistante entre la dependencia emocional y la desvinculación afectiva.

Tabla 1
ESTRUCTURA FACTORIAL DEL ICSE

Ítemes	Autoeficacia	Optimismo	Asertividad	Expresión	Conciencia	Empatía	Regulación	Prosocialidad	Autonomía
72.- Si hay complicaciones, me cuesta seguir para adelante.	.64								
18.- Dudo de mi capacidad para cumplir los objetivos que me propongo.	.63								
54.- Me cuesta pensar que las cosas saldrán bien.	.61								
50.- Tengo dificultades para cumplir los objetivos que me propongo.	.60								
48.- Me desaliento fácilmente ante las dificultades de la vida.	.58								
68.- Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar en positivo.	.57								
36.- Tengo poca confianza en mí mismo/a para lograr lo que me propongo.	.55								
56.- Creo que a los demás las cosas le salen más fácil que a mí.	.54								
5.- Me cuesta disfrutar de la vida.	.45								
8.- Cuando tengo un problema me cuesta resolverlo.	.44								
65.- Me cuesta terminar lo que empiezo.	.44								
43.- Me siento seguro/a de mí mismo/a en la mayoría de las situaciones.	.43								
34.- Soy bueno/a para resolver los problemas que tengo.	.40								
52.- Me siento seguro/a tomando decisiones por mí cuenta.	.37								

(Continúa)

TABLA 1
ESTRUCTURA FACTORIAL DEL ICSE (CONTINUACIÓN)

Ítemes	Autoeficacia	Optimismo	Asertividad	Expresión	Conciencia	Empatía	Regulación	Prosocialidad	Autonomía
62.- Miro al futuro con esperanza.		.62							
3.- Me doy cuenta cuando estoy feliz.		.61							
27.- Cuando me propongo un objetivo lo cumplo.		.55							
60.- Soy de ver el lado bueno de las cosas.		.54							
32.- Tengo una actitud positiva ante la vida.		.53							
23.- Ante situaciones difíciles de la vida confío que todo saldrá bien.		.48							
14.- Puedo centrarme en los aspectos positivos de la vida.		.37							
17.- Me pone muy incómodo/a decir que algo me molesta.			.58						
9.- Me cuesta decir que estoy en desacuerdo con algo.			.57						
61.- Me pongo muy nervioso/a si tengo que contradecir a alguien.			.57						
26.- Digo lo que pienso aunque los demás no estén de acuerdo.			.53						
42.- Me cuesta poner límites a las personas.			.49						
1.- Soy de decir las cosas que me molestan.			.48						
35.- Me resulta fácil poner límites a las personas cuando algo me molesta.			.48						
66.- Aunque tenga razón prefiero callarme antes que discutir.			.46						

(Continúa)

TABLA 1
ESTRUCTURA FACTORIAL DEL ICSE (CONTINUACIÓN)

Ítemes	Autoeficacia	Optimismo	Asertividad	Expresión	Conciencia	Empatía	Regulación	Prosocialidad	Autonomía
29.- Me resulta fácil decir a los otros lo que pienso de ellos.			.46						
55.- Exproso mis opiniones con facilidad.			.44						
51.- Me cuesta mucho decir que "No".			.33						
70.- Me resulta difícil decir a otros cuánto significan para mí.				.67					
38.- Puedo expresar fácilmente lo que estoy sintiendo.				.66					
2.- Me cuesta expresar mis sentimientos hacia los demás.				.62					
64.- Soy capaz de expresar mis emociones cuando hablo con otros.				.53					
11.- Me resulta fácil decir a otras personas cuánto valen para mí.				.52					
20.- Digo claramente lo que me pasa a los demás.				.50					
58.- Me resulta difícil expresar lo que me pasa.				.48					
71.- Me cuesta darme cuenta de los sentimientos de los demás.				.37					
45.- Las personas que me conocen dicen que me expreso bien.				.30					
21.- Me resulta difícil darme cuenta cuando cambia mi estado de ánimo.					.59				
59.- Me cuesta reconocer mis emociones.					.58				
30.- Me cuesta diferenciar mis estados de ánimo.					.57				

(Continúa)

TABLA 1
ESTRUCTURA FACTORIAL DEL ICSE (CONTINUACIÓN)

Ítemes	Autoeficacia	Optimismo	Asertividad	Expresión	Conciencia	Empatía	Regulación	Prosocialidad	Autonomía
46.- Me cuesta darme cuenta qué es lo que estoy sintiendo.					.54				
67.- Cuando me siento triste me cuesta saber por qué.					.44				
12.- Conozco mis sentimientos.					.43				
53.- Me conecto poco con mis sentimientos.					.33				
39.- Sé diferenciar mis sentimientos.					.30				
22.- Cuando estoy discutiendo, trato de ponerme en el lugar del otro antes de decir algo.						.61			
47.- Cuando me enojo con alguien intento ponerme en su lugar.						.59			
15.- Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista del otro.						.51			
4.- Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.						.41			
13.- Los problemas de los demás me afectan poco.						.36			
57.- Cuando estoy enojado/a sale lo peor de mí.							.62		
16.- Me resulta difícil actuar con calma cuando algo me pone muy nervioso/a.							.56		
69.- Cuando alguien me ofende soy capaz de mantenerme tranquilo/a.							.43		
7.- Puedo manejar mis emociones.							.41		

(Continúa)

TABLA 1
ESTRUCTURA FACTORIAL DEL ICSE (CONTINUACIÓN)

Ítems	Autoeficacia	Optimismo	Asertividad	Expresión	Conciencia	Empatía	Regulación	Prosocialidad	Autonomía
33.- Soy de perder el control cuando algo me enoja.							.40		
63.- Ante un problema me cuesta pensar con claridad.							.37		
25.- Me resulta difícil controlar mis emociones.							.30	.54	
31.- Me cuesta ayudar a otras personas.								.49	
40.- Me cuesta aceptar que otro piense diferente.								.43	
6.- Soy de ayudar a otros incluso cuando no me lo piden.								.42	
49.- Cuando sé que algo solo beneficia a otros, dudo en hacerlo.								.41	
24.- Soy de ayudar a las personas que están en problemas.								.31	
41.- Me resulta más fácil hacer cosas que me beneficien a mí que a otros.									.70
37.- Soy de consultar todo el tiempo a mi familia.									.66
28.- Dicen que soy muy dependiente de mi familia.									.36
10.- Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influenciar por otros.									.33
19.- Tomo decisiones importantes sin consultar a otros.									.31
44.- Dependo de los demás para tomar decisiones.									.60
Alpha	.87	.76	.76	.79	.78	.64	.68	.61	

TABLA 2
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS SEGÚN GÉNERO EN LAS DIMENSIONES DEL ICSE

Dimensiones	Hombres		Mujeres		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Autoeficacia	48.5	10.8	48.7	11	-.19	.84
Optimismo	27.4	4.9	27.8	4.7	-.81	.41
Asertividad	37.4	6.8	37.0	8.0	.51	.60
Conciencia emocional	28.5	6.0	30.4	6.0	-3.46	.00**
Expresión emocional	29.1	6.6	30.8	7.1	-2.85	.00**
Empatía	15.7	3.7	16.5	3.9	-2.26	.02*
Regulación emocional	22.0	5.0	21.6	5.5	-.71	.47
Prosocialidad	24.6	4.5	26.5	3.4	-4.76	.00**
Autonomía emocional	23.7	1.2	23.9	1.1	-.37	.70

p* < .05*p* < .01

TABLA 3
CORRELACIONES ENTRE ICSE Y EQ-I

Dimensiones ICSE / EQ-i	Coefficiente de correlación
ICSE: Optimismo / EQ-i: Optimismo	.71**
ICSE: Asertividad / EQ-i: Asertividad	.78**
ICSE: Conciencia emocional / EQ-i: Conciencia emocional	.61**
ICSE: Empatía / EQ-i: Empatía	.32**
ICSE: Prosocialidad / EQ-i: Responsabilidad social	.54**
ICSE: Regulación emocional / EQ-i Control de las emociones	.65**
ICSE: Regulación emocional / EQ-i Manejo de estrés	.75**
ICSE: Regulación emocional / EQ-i Tolerancia al estrés	.69**
ICSE: Autonomía / EQ-i Autonomía	.54**

p* < .05*p* < .01

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. & Jegak, U. (2004). Emotional intelligence and academic achievement among Malaysian secondary students in Pakistan. *Journal of Psychological Research*, 19(3-4), 105-121.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbooks of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. & Berchara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790-1800. <http://dx.doi.org/10.1093/brain/awg177>
- Baron, R.A. & Byrne. D. (2000). *Social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bierhoff, H. (2002). Just world, social responsibility, and helping behavior. En M. Ross & D.T. Miller (Eds.), *The justice motive in everyday life* (pp. 189-203). New York: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511499975.011>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar* [Emotional education and welfare]. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida [Emotional education and basic competences for life]. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales [The emotional competences]. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Boyatzis, R.E. (2007). Developing emotional intelligence through coaching for occupational excellence. En R. Bar-On, J.G. Maree & M. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 165-180). Rondebosch, South Africa: Heinemann.
- Boyatzis, R.E. (2007). Emotional and social intelligence competencies are wisdom in practice. En E. Kessler & J. Bailey (Eds.), *Handbook of organizational and managerial wisdom* (pp. 223-242). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412982726.n10>
- Brenlla, M.E., Aranguren, M., Rossaro, M.F. & Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General [Adaptation for Buenos Aires of the General Self-Efficacy Scale]. *Interdisciplinaria*, 27(1), 77-94.
- Calvo, A.J., González, R. & Martorell, M.C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género [Variables related to prosocial behaviour in childhood and adolescence: Personality, self and gender]. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-111. <http://dx.doi.org/10.1174/021037001316899947>
- Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7(1), 19-36. <http://dx.doi.org/10.1002/per.2410070103>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación* [Action competition professional orientation]. Madrid: Esic Editorial.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.

- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. En N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5a. ed., Vol. 3, pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Spinrad, T.L. (2006). Prosocial development. En N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional and personality development* (6ta. ed., Vol. 3, pp. 646-718). New York: Wiley.
- Fischer, A., Mosquera, P., van Vianen, A. & Manstead, A. (2004). Gender and culture differences in emotion. *Emotion*, 4(1), 87-94. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.4.1.87>
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: Correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género [Anti-social behaviour in adolescence: Socioemotional correlates, predictors and gender differences]. *Psicología Conductual*, 13(2), 197-215.
- Garaigordobil, M. & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia [Empathy and conflicts resolution in childhood and adolescence]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- George, D. & Mallery, P. (2011). *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference 18.0 update* (1ra. ed.). Pearson.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional* [The practice of emotional intelligence]. Barcelona: Kairós.
- Gómez Dupertuis, D. & Moreno, J.E. (1999). El Inventario de Cociente Emocional EQ-i [The EQ-i Emotional Quotient Inventory]. *Serie de Estudios e Investigaciones*, 37, 25-43.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Graczyk, P.A., Matjasko, J.L., Weisberg, R.P., Greenberg, M.T. & Zins, J.E. (2000). The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3-6.
- Gross, J.J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573. http://dx.doi.org/10.1207/s1532768Xjepc1101_02
- Gutiérrez, M., Escartí, A. & Pascual, C. (2011). Relaciones entre conducta prosocial, empatía, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares [Relationships between prosocial behaviour, empathy, self-efficacy and personal and social responsibility in school children]. *Psicothema*, 1, 13-19.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas: Una introducción práctica* [Psychological testing: A practical introduction]. México: Manual Moderno Editorial.
- Ickes, W. (2006). Gender differences in empathic accuracy: Differential ability or differential motivation? *Methodology Meta Analysis, Social Perception & Cognition*, 7(1), 95-109.
- Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., Delgado, B., Torregrosa, M.S., Redondo, J., Benavides, G. et al. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo [Prevalence of aggressive behaviour, prosocial behaviour and social anxiety in a sample of Spanish adolescents: A comparative study]. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461. <http://dx.doi.org/10.1174/021037008786140968>

- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-216). Washington, DC: Hemisphere.
- Lafferty, J. (2004). The relationships between gender, empathy and aggressive behaviours among early adolescents. *The Sciences and Engineering*, 64(12-B), 63-77.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence* [Competition]. París: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias* [Engineering skills]. Barcelona: Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias* [Management competencies]. Capellades: Gestión 2000.
- López-Barajas, D., Ortega Álvarez, F. & Moreno Romero de Ávila, M. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género [Differences in emotional competences learning in relation to gender]. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M. & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy and prosocial behavior. *Child Development*, 80(2), 442-460. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x>
- Matesanz Nogales, A. (1997). *Evaluación estructurada de la personalidad* [Structured personality assessment]. Madrid: Pirámide.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3), 772-781. <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (Cap. 18). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2002). *Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test: Version 2 Manual* (2da. ed.). Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034092>
- Mestre, M.V., Samper, P., Frías, M.D. & Tur, A.M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83. <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600001499>
- Mikulic, I.M. (2013). La educación emocional y social en Argentina: Entre certezas y esperanzas. En C. Clouder (Ed.), *Educación emocional y social. Análisis internacional* [Social and emotional education in Argentina. International analysis], (pp. 29-76). Santander: Fundación Botín.
- Molero, D., Ortega, F. & Moreno, M. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género [Differences in emotional competences learning in relation to gender]. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.

- Muñiz, J. (2005). Classical test models. En B.S. Everitt & D.C. Howell (Eds.), *Encyclopedia of statistics in behavioral science, Vol. 1* (pp. 278-282). Chichester: Wiley.
- Pérez, J.C., Petrides, K.V. & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze & R.D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A) [Building of the Emotional Development Questionnaire for Adults (EDQ-A)]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
- Regner, E. & Vignale, P. (2009). *Adaptación Argentina de la Escala de Conductas Prosociales de Caprara & Pastorelli* [Argentinean Adaptation of Prosocial Behaviors Caprara & Pastorelli Scale]. Buenos Aires, Argentina.
- Repetto Talavera, E. & Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en educación [The socioemotional competences as a factor for quality in education]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 83-95.
- Repetto Talavera, E., Pena Garrido, M., Mudarra, M.J. & Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales en alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales [Orientation of socioemotional competences in Secondary School students in multicultural contexts]. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(1), 159-178.
- Richaud, M.C. (2013). Children's perception of parental empathy as a precursor of children's empathy in middle and late childhood. *The Journal of Psychology*, 147(6), 563-576. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2012.721811>
- Riso, W. (1988). *Entrenamiento asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención* [Assertiveness training. Conceptual, evaluative and intervention aspects]. Medellín: Ruyuela.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. & Sluyter, D.J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Sánchez Núñez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J. & Latorre Postigo, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones [Is the emotional intelligence a matter of gender? Socialization of emotional competences in men and women and its implications]. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.
- Siegel, K. & Schrimshaw, E. (2000). Coping with negative emotions: The cognitive strategies of HIV-infected gay/bisexual men. *Journal of Health Psychology*, 5(4), 517-530. <http://dx.doi.org/10.1177/135910530000500409>
- Skinner, E.A., Edge, K., Altman, J. & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological*

- Bulletin*, 129(2), 216-269. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Solano, L., Montella, F., Salvati, S., Disora, F., Murgia, F., Figa-Talamanca, L. et al. (2001). Expression and processing of emotions: Relationships with CD4+ levels in 42 HIV positive asymptomatic individuals. *Psychology and Health*, 16(6), 689-698. <http://dx.doi.org/10.1080/08870440108405867>
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1989). *Using multivariate statistics* (2da. ed.). Nueva York: Harper & Row.
- Tur, A., Mestre, V. & Del Barrio, M.V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial: El efecto de los hábitos de crianza [Modulating factors of aggressive and prosocial behaviour: Upbringing habits effect]. *Ansiedad y Estrés*, 10, 75-88.
- Yokley, J. (2012). *Social responsibility therapy for adolescents & young adults. A multicultural treatment manual for harmful behavior*. New York: Routledge / Taylor & Francis Group.

Facultad de Psicología
Universidad de Buenos Aires (UBA)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2014
Fecha de aceptación: 25 de junio de 2015

