

Estructura Factorial del Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q) en una Muestra de Estudiantes Universitarios Chilenos

Factorial Structure of the Social and Emotional Competences Questionnaire (SEC-Q) in a Sample of Chilean University Students

Karina Polanco-Levicán¹, José Luis Gálvez-Nieto², Cecilia Mayorga-Muñoz³, Sonia Salvo-Garrido⁴ y Ignacio Norambuena-Paredes⁵

Resumen

Las competencias socioemocionales se consideran un constructo de alta relevancia tanto para el medio académico como para la sociedad en general. El objetivo de este estudio fue evaluar la estructura factorial del SEC-Q en una muestra de estudiantes universitarios/as chilenos/as. Se realizó un estudio de diseño transversal, participando 527 estudiantes (43.14% hombres, 56.86% mujeres) con una media de edad de 22.09 (DE=3.59), pertenecientes a 12 universidades de Chile. Se evaluaron dos modelos factoriales confirmatorios, el modelo que obtuvo mejores índices de bondad de ajuste fue el de cinco factores correlacionados. Los resultados del análisis de invarianza factorial según sexo indican que el SEC-Q se mantiene estable hasta invarianza escalar. Los factores presentaron niveles adecuados de fiabilidad por consistencia interna. La presente investigación proporciona evidencia que apoya la calidad psicométrica del SEC-Q para su uso en estudiantes universitarios/as chilenos/as.

Palabras clave: competencias sociales, competencias socioemocionales, universitarios, fiabilidad, validez

Abstract

Socio-emotional competencies are considered a highly relevant construct both for the academic environment and for society in general. The objective of this study was to evaluate the factorial structure of SEC-Q in a sample of Chilean university students. A linguistic adaptation of the instrument was carried out, followed by a cross-sectional design study. This study counted with the participation of 527 students (43.14% men, 56.86% women) with a mean age of 22.09 (SD=3.59), belonging to 12 universities in Chile. Two confirmatory factorial models were evaluated; the model that obtained the best goodness-of-fit indices was the one with five correlated factors. The results of the factorial invariance analysis according to sex indicate that the SEC-Q remains stable up to scalar invariance. The factors showed adequate levels of reliability due to internal consistency. This research provides evidence that supports the psychometric quality of the Social and Emotional Competencies Questionnaire, for its use in Chilean university students.

Keywords: social skills, socio-emotional skills, university students, reliability, validity

¹Psicóloga, Licenciada en Psicología. Magister en Terapia Familiar Sistémica, Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de La Frontera, Avenida Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile. Departamento de Psicología, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correo: k.polanco01@ufromail.cl

²Doctor en Ciencias de la Educación, Departamento de Trabajo Social, Universidad de La Frontera, Avenida Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile. Tel. +56 45 2325677 Correo: jose.galvez@ufrontera.cl (Autor de correspondencia)

³Doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Trabajo Social, Universidad de La Frontera, Avenida Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile. Tel. +56 45 2325670 Correo: cecilia.mayorga@ufrontera.cl

⁴Doctora en Estadística, Departamento de Matemática y Estadística, Universidad de La Frontera, Avenida Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile. Tel.: +56-045-2322864. Correo: sonia.salvo@ufrontera.cl

⁵Magister en Gerencia Social, Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de La Frontera, Avenida Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile. Tel.: +56 45 2325670. Correo: i.norambuena01@ufromail.cl

Introducción

Las competencias socioemocionales continúan generando gran interés y capturando la atención de diferentes investigadores/as, instituciones y políticas educativas dado las implicancias que tienen en los diferentes ámbitos de la vida (Arrivillaga & Extremera, 2018; Atwell et al., 2022; Moeller & Seehuus, 2019; Palomera et al., 2017; Portela-Pino et al., 2021). Las competencias socioemocionales son requisito importante para profesionales de diferentes ámbitos (Cejudo et al., 2016; Gandía-Carbonell et al., 2022; Llorent et al., 2020a; Schoon, 2021), por tanto, los/as estudiantes universitarios/as no solo requieren de habilidades técnicas, sino también del desarrollo social y emocional (Fernández-Pérez et al., 2019; Mintle et al., 2019; Price et al., 2020). Entonces, la universidad debe orientarse para ser concebida como un espacio donde se aprende a convivir con otros/as más allá de los conocimientos disciplinares que se puedan lograr, considerándose la posibilidad de aprender a interactuar, comprender y respetar la diferencia, reconocer emociones, entre otros (Guerra-Báez, 2019). Sin duda, las competencias socioemocionales son necesarias para que los/as estudiantes universitarios/as puedan enfrentar adecuadamente los desafíos en su formación y, posteriormente, en su trabajo en este mundo cambiante y complejo (Cejudo et al., 2016; Guerra-Báez, 2019; Hadar et al., 2020).

Se entiende por competencias socio-emocionales aquellos conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el ámbito emocional y social que permiten y favorecen la adaptación de las personas a diferentes contextos, por tanto, posibilitan reconocer y regular emociones al interactuar con los demás, mostrar una conducta empática y tomar decisiones adecuadas, entre otras formas en que se demuestran las competencias en los distintos ámbitos en que se desenvuelve una persona en la vida diaria (CASEL, 2012; Gómez-Ortiz et al., 2017; Zych et al., 2018a). Las competencias socioemocionales son consideradas como imprescindibles para el desarrollo positivo asociándose con el bienestar, el rendimiento académico y el logro ocupacional, siendo requisito importante sobre todo para

profesionales del ámbito socio-educativo y de la salud (Gandía-Carbonell et al., 2022; Kim & Shin, 2021; Schoon, 2021). Los/as estudiantes universitarios/as que han participado de programas de intervención en competencias socioemocionales mejoran la inteligencia emocional, la empatía, el estado de ánimo, el bienestar subjetivo y la salud mental (Conley et al., 2015; Schoeps et al., 2020). El desarrollo de las competencias socioemocionales intrapersonales se relaciona negativamente con el estrés percibido y positivamente con el mayor rendimiento en estudiantes universitarios/as (MacCann et al., 2020; You et al., 2020). Los/as estudiantes que muestran mayores niveles de empatía, asertividad y mejor comunicación incrementan su desempeño en las prácticas clínicas simuladas (Expósito et al., 2018), también han sido más exitosos en programas de educación empresarial (Fernández-Pérez et al., 2019).

Diferentes investigaciones señalan que existe variabilidad en cuanto a la definición de las competencias socioemocionales que se incluyen dentro de las distintas propuestas, por ende, en la manera que se comprenden, se analizan y se evalúan (Abrahams et al., 2019; Jones et al., 2019; Schoon, 2021). Según Jones et al. (2019), en los últimos años ha aumentado significativamente el interés referido al aprendizaje socioemocional (Socio-Emotional Learning, SEL) por parte de las personas, instituciones y organizaciones de diferentes ámbitos. El enfoque conceptual acerca del aprendizaje socioemocional desde el centro para la “Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional” (Collaborative for Academic, Social Emotional Learning, CASEL) se orienta al desarrollo de competencias sociales y emocionales básicas teniendo como objetivo el desarrollo de habilidades intrapersonales (autoconciencia, autogestión), habilidades interpersonales (conciencia social, habilidades relacionales) y desempeño en tareas (toma de decisiones responsable), favoreciendo la construcción de una identidad saludable, relaciones interpersonales adecuadas y mejorando el proceso de toma de decisiones (CASEL, 2020; Durlak et al., 2015). Es importante mencionar, que estas competencias interrelacionadas

promueven el desarrollo integral de las personas de diferentes edades propiciando un comportamiento orientado a la justicia (Jagers et al., 2019).

A través de las intervenciones anteriormente mencionadas, se puede favorecer la apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes que reflejen estos aprendizajes por parte de los/as niños, adolescentes y adultos, promoviendo la coordinación entre la cognición, el comportamiento y el afecto para enfrentar los diferentes desafíos que se presentan a lo largo de la vida, logrando mayor éxito en los distintos ámbitos en que se desenvuelven las personas (CASEL, 2020; Domitrovich et al., 2017; Durlak et al., 2011; Schonert-Reichl, 2019). Entonces, desarrollando las competencias socioemocionales propuestas por CASEL, las personas podrían mejorar sus interacciones con los demás tanto para iniciar, establecer y mantener relaciones interpersonales adecuadas, regulando y expresando sus emociones de manera apropiada, entre otros beneficios que conlleva el desarrollo de diferentes competencias a nivel intrapersonal e interpersonal (CASEL, 2020; Weissberg et al., 2015), considerando que estas competencias son susceptibles de ser enseñadas y modeladas a diferentes edades (Osher & Berg, 2017; Schonert-Reichl, 2019). Lo anterior, no solo es significativo a nivel individual, sino más bien es una contribución a la sociedad ya que favorecería la adecuada convivencia y facilitaría la cooperación, teniendo como base los estándares éticos y normas sociales (Borowski, 2019; Domitrovich et al., 2017).

Las competencias propuestas por CASEL (2020) son amplias e interrelacionadas, se denominan competencias de autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable, éstas agrupan distintas habilidades, conocimientos y destrezas a nivel interpersonal e intrapersonal (Weissberg et al., 2015), además las competencias sociales y emocionales muestran un desarrollo continuo y se podrían comprender de la siguiente forma. En primer lugar, las competencias de autoconciencia abordan la comprensión de las emociones, pensamientos, la identidad, las metas y valores. En segundo lugar, las competencias de autogestión se refieren a aquellas

capacidades de regulación emocional y comportamental para lograr los objetivos propuestos. En tercer lugar, se encuentran las competencias de conciencia social que implican comprender diferentes perspectivas y empatizar con las personas, además de comprender las normas sociales y los apoyos que brindan las diferentes instituciones formales e informales. En cuarto lugar, las habilidades relacionales se refieren a la posibilidad de establecer relaciones saludables y gratificantes, así como a la capacidad de adaptación a diferentes contextos. También, involucra las habilidades comunicativas, de escucha activa, de liderazgo y resolución constructiva de conflictos. En quinto lugar, las competencias para la toma de decisiones se relacionan con la posibilidad de las personas de elegir de manera solidaria y constructiva en diferentes contextos considerando la ética, la seguridad, las normas sociales, evaluando las consecuencias y los beneficios de las decisiones (CASEL, 2020; Jagers et al., 2019).

El enfoque SEL ha sido abordado por diferentes investigaciones que muestran el desarrollo teórico y las intervenciones que se han efectuado, dando cuenta que favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales (Green et al., 2021; Helms et al., 2021; Jones et al., 2019). Con respecto a las investigaciones que han trabajado el aprendizaje socioemocional desde el enfoque de CASEL, se puede señalar que los/as adolescentes han manifestado un incremento en la calidad de vida y en el afecto positivo traduciéndose en mejor salud mental (Cejudo et al., 2020), también evidencian el aumento en el ajuste del comportamiento, en la felicidad y en la satisfacción, así como la disminución de la ansiedad (Chen et al., 2021). Se observa el mayor desarrollo de las habilidades de comunicación, toma de decisiones, resolución de problemas y regulación emocional propiciando la conexión social y la conformación de relaciones adecuadas (Green et al., 2021; Stuhr et al., 2017). Asimismo, los/as estudiantes informan que mejora el clima escolar, el aprendizaje y los resultados académicos (DePaoli et al., 2018; Fisher & Frey, 2019; Gálvez-Nieto et al., 2022). Por consiguiente, el SEC-Q ha sido desarrollado y validado en población

adolescente y de estudiantes universitarios españoles (Zych et al., 2018a), cuenta con cuatro factores correlacionados denominados: autoconciencia, autogestión y motivación, conciencia social y conducta prosocial, toma de decisiones. De este modo, este instrumento considera las cinco áreas de competencias propuestas por CASEL (2020), no obstante, la conciencia social y las habilidades de relación prosocial, según este estudio psicométrico, se agruparon en una sola dimensión. Se destaca que otras investigaciones que se han basado en la propuesta de CASEL han demostrado un modelo de cinco factores correlacionados para el constructo de competencias socioemocionales (Gresham et al., 2020; Shi et al., 2022). Por otro lado, según Zych et al. (2018a), el SEC-Q tiene la ventaja que permite la evaluación de diferentes competencias sociales y emocionales en el mismo instrumento que cuenta con 16 ítems siendo más breve que otras propuestas considerando que evalúa cinco ámbitos de competencia que podrían medirse por separado, no obstante, se integran en un instrumento facilitando su aplicación. Lo anterior, cobra aun mayor relevancia cuando se efectúan investigaciones que evalúan diferentes constructos debiendo ampliar la cantidad de instrumentos, por ende, aumentando el tiempo de aplicación y los ítems que deben responder los/as estudiantes. Además, el SEC-Q (Zych et al., 2018a) ha demostrado favorables propiedades psicométricas, específicamente presenta adecuados indicadores de validez concurrente para la muestra de adolescentes y de adultos jóvenes españoles, sumándose una apropiada fiabilidad para cada una de las dimensiones con un omega de McDonald que oscila entre .67 y .77 para los adolescentes, mientras que, en la muestra de adultos jóvenes fluctúa entre .77 y .83.

En cuanto a las aplicaciones del SEC-Q y asociaciones con otros constructos, se informa que los/as adolescentes en los roles de agresores/as y agresores/as-victimizados/as de bullying y cyberbullying muestran menores puntuaciones en las competencias socioemocionales, particularmente, en la competencia de toma de decisiones responsable, además la conciencia social y el comportamiento prosocial se presentan disminuidos en el rol de

agresor/a de bullying tradicional (Zych et al., 2018b). En la misma línea, Marín-López et al. (2020) refiere que un alto nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales se relaciona negativamente con la cybervictimización y la cyberagresión. Por consiguiente, en un estudio en niños/as y adolescentes de España y Polonia se concluye que las competencias socio-emocionales se consideran factores protectores en el cyberbullying y el bullying (Llorent et al., 2021a). Por otro lado, en una investigación con adolescentes españoles se observan diferencias entre grupos étnico-culturales en el desarrollo de competencias socioemocionales manifestándose la necesidad de favorecer el desarrollo de este tipo de competencias teniendo presente la diversidad en el aula (Llorent et al., 2021b). También, las competencias socioemocionales se relacionan con las competencias en comunicación lingüística (Llorent et al., 2020b), con el menor abuso de la tecnología (Nasaescu et al., 2018), con menor conducta antisocial (Nasaescu et al., 2021), sumándose que una disminuida autoconciencia y responsabilidad en la toma de decisiones se asocia con altos niveles de síntomas de somatización (Espejo-Siles et al., 2020).

Con respecto a las diferencias de género y el desarrollo de competencias socioemocionales, se observan diferencias entre niños/as y adolescentes (Ross et al., 2019), reflejándose un mayor desarrollo en las mujeres (Llorent et al., 2020b). En una muestra de estudiantes universitarios, las mujeres presentan mayores puntajes en conciencia social y habilidades sociales, mientras que, en una muestra de estudiantes adolescentes se evidencia que los hombres puntúan más alto en autogestión y motivación, en tanto, las mujeres cuentan con mayor puntuación en conciencia social, conducta prosocial y toma de decisiones (Zych et al., 2018a; Zych et al., 2018b). De igual manera, en la investigación de Zych et al. (2018b) se informa que las competencias socioemocionales en el bullying tradicional y el cyberbullying evidencian menores niveles de desarrollo en hombres en el rol agresor y agresor-victimizado. Otro estudio de Espejo-Siles et al. (2020) que evalúa las competencias socioemocionales y los síntomas somáticos en

estudiantes refieren que los hombres obtienen mayor puntaje que las mujeres en autoconciencia, observándose que éstas últimas mostrarían mayor somatización. Es importante mencionar que, en las investigaciones que han dado cuenta de diferencias entre hombres y mujeres en relación con las competencias socioemocionales (Espejo-Siles et al., 2020; Zych et al., 2018a; Zych et al., 2018b), han analizado diferencias de medias sin confirmar, previamente, el grado de equivalencia métrica entre hombres y mujeres.

En relación con los instrumentos que evalúan competencias socioemocionales en Chile, se puede mencionar el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA) construido por López-López et al. (2022) que cuenta con 23 ítems y cinco dimensiones (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar). La escala ICEA se basa en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007) y se diferencia del SEC-Q dado que las dimensiones no evaluarían lo mismo, por ejemplo, la dimensión de Autogestión y motivación del SEC-Q evalúa la capacidad para manejar las emociones, los pensamientos y los comportamientos para alcanzar metas personales y colectivas, ello incluye la capacidad de la persona para postergar la gratificación y motivarse, por el contrario, la escala de López-López et al. (2022) evalúa la regulación emocional. Del mismo modo, la dimensión de competencias para la vida y el bienestar del ICEA (López-López et al., 2022) no se focaliza solo en la toma de decisiones como si lo efectúa el SEC-Q (en su dimensión "Toma de decisiones"). Por otro lado, se evidencia la construcción del Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A) para estudiantes de secundaria chilenos/as que evalúa tres factores, asertividad, conversación y autorregulación (Salas et al., 2020). También, se encuentra la Escala de habilidades sociales de Gismero (Miranda-Zapata et al., 2014), sin embargo, no abordaría las habilidades emocionales. Entonces, la propuesta que se plantea en esta investigación se apoya en la concepción del desarrollo socioemocional de CASEL (2020) diferenciándose

de otras escalas que se han construido, adaptado y validado en población chilena.

Cabe señalar que las universidades pueden, al igual que los establecimientos escolares que imparten educación primaria y secundaria, realizar contribuciones al aprendizaje socioemocional de los/as estudiantes considerando la importancia que conlleva para los/as futuros/as profesionales (Corcoran et al., 2020). Así mismo, el desarrollo de las competencias socioemocionales colabora en la disminución de las desigualdades sociales favoreciendo que los/as estudiantes cuenten con herramientas para analizar y reflexionar acerca de su comportamiento y adaptarse frente a un contexto cambiante (Huerta et al., 2022; Schlund et al., 2020). Por consiguiente, es relevante continuar precisando la conceptualización y la medición de las competencias SEL debido a las diferentes propuestas (Abrahams et al., 2019; Jones et al., 2019; Schoon, 2021), además, considerando que es menor la investigación en los estudiantes universitarios que utiliza la propuesta de CASEL para evaluar las competencias socioemocionales (Dowling et al., 2019; Llorent et al., 2020b; Ross & Tolan, 2017).

También, se destaca que esta investigación permite evaluar la estructura factorial del SEC-Q y generar evidencias de validez y fiabilidad en una muestra de estudiantes universitarios chilenos, es decir, en población de Latinoamérica considerando sus características sociales, económicas, educativas, políticas y culturales (Rojas-Díaz et al., 2022), en contraste con la población de adolescentes y universitarios españoles con quienes se efectuó la validación de la escala. Morales et al. (2018) refiere que las habilidades sociales son destrezas que se aprenden y expresan considerando el contexto en que se desenvuelve una persona, es decir, la manera en que se desarrollan y manifiestan depende del intercambio cultural, así como, de los conocimientos obtenidos en las interacciones en su ambiente, por ende, es significativo evaluar este instrumento en estudiantes chilenos/as. Por otro lado, no se evidencian adaptaciones y validaciones de una escala que evalúe las competencias socio-emocionales que se base en la propuesta del centro CASEL en estudiantes chilenos/as (Zych et al., 2018a).

A raíz de lo anteriormente mencionado, se plantearon dos hipótesis, la primera, señala que las puntuaciones del SEC-Q presentarán una estructura factorial de cinco factores correlacionados, autoconciencia, autogestión y motivación, conciencia social, conducta prosocial y toma de decisiones, además de adecuados niveles de fiabilidad en el contexto chileno. La segunda hipótesis se refiere a que las puntuaciones del SEC-Q se mantendrían estables hasta el nivel de invarianza escalar, siendo evaluada a través de la variable sexo. Finalmente, el objetivo de esta investigación fue evaluar la estructura factorial del SEC-Q en una muestra de estudiantes universitarios/as chilenos/as.

Método

Participantes

La selección de los/as participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico. La muestra quedó conformada por 527 estudiantes, de ambos sexos (43.14% hombres, 56.86% mujeres) pertenecientes a 12 universidades de Chile (Universidad Pública=70.6%; Universidad Subvencionada=18.6%; Universidad Privada=10.8%), con diversos tipos de formación, principalmente en los ámbitos de conocimiento: Ingeniería (35.9%), Ciencias Sociales (32.3%), Salud (14.8%) y Educación (9.3%). El rango de edad estuvo comprendido entre los 18 y 28 años, con una media de edad de 22.09 años (DE=3.59). Los/as participantes eran estudiantes de diversos niveles socioeconómicos, principalmente de niveles bajos (47.4%) y medios (34.4%). En relación al lugar de residencia, en su mayoría habitan en zonas urbanas (84.1%), por otro lado, el 23.6% declaró pertenecer a un pueblo originario.

Instrumentos

Se aplicaron dos instrumentos de medición. En primer lugar, se administró un cuestionario de caracterización sociodemográfica de los/as estudiantes que estaba compuesto por preguntas de respuesta cerrada: edad, sexo, carrera, facultad, universidad y zona geográfica donde habita.

En segundo lugar, se aplicó el Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q, Zych et al., 2018a). El SEC-Q es un instrumento de autoinforme compuesto por 16 ítems a los que se responde a partir de una escala de respuesta ordinal de cinco puntos (1=totalmente en desacuerdo, 5=totalmente de acuerdo). El SEC-Q presenta una estructura de cuatro factores correlacionados denominados: Autoconciencia (4 ítems, ejemplo, “Sé ponerle nombre a mis emociones”), Autogestión y motivación (6 ítems, ejemplo, “Sé cómo motivarme”), Conciencia social y conducta prosocial (3 ítems, ejemplo, “Suelo saber lo que sienten los demás”), Toma de decisiones (3 ítems, ejemplo, “Cuándo tomo decisiones, analizo cuidadosamente las posibles consecuencias”). Los indicadores de calidad psicométrica (Zych et al., 2018a), apoyaron la estructura de cuatro factores correlacionados e índices de fiabilidad adecuados en población universitaria y secundaria de nacionalidad española.

Procedimientos

El procedimiento de adaptación y validación de la escala se realizó siguiendo las orientaciones de la Comisión Internacional de Test (International Test Commission, 2017) y de Hernández et al. (2020). El cuestionario se creó en idioma español (Zych et al., 2018a), por lo que, no fue necesaria la traducción. Posteriormente, se seleccionó un grupo de expertos/as para que revisaran la escala y evaluaran posibles diferencias culturales o lingüísticas, la comprensión de los ítems, entre otros; no obstante, no se hicieron modificaciones dado que se concluyó que los ítems contaban con la claridad suficiente. Luego de ello, se realizó un estudio piloto cualitativo con estudiantes universitarios/as para asegurar una correcta comprensión de las instrucciones y de los ítems. La aplicación del instrumento se efectuó vía correo electrónico, los/as participantes proporcionaron su consentimiento informado vía online. En consecuencia, cuando estuvieron resguardados los principios éticos de esta investigación, se administraron los instrumentos de medición a través de la plataforma QuestionPro (2014).

Análisis de datos

En primer lugar, se analizaron medidas descriptivas de cada uno de los ítems del SEC-Q. Luego, para evaluar la estructura de la escala, se ajustaron dos modelos factoriales confirmatorios (AFC) mediante el software MPLUS versión 8.1 (Muthén & Muthén, 2017). Para la implementación del AFC se utilizó la matriz de correlaciones policórica, recomendada para el modelamiento de datos categóricos. Para la estimación de los índices de bondad de ajuste, se utilizó el método Weighted Least Square with Mean and Variance Adjusted (WLSMV). Este método permitió la obtención de índices robustos, así como estimaciones apropiadas de los parámetros y su nivel de error (Finney & Di Stefano, 2006; Flora & Curran, 2004). El modelo AFC fue evaluado a partir de los siguientes índices de bondad de ajuste; WLSMV- χ^2 , Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI) y Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Para los índices CFI y TLI se considera un ajuste razonable valores mayores o iguales a .90 (Schumacker & Lomax, 2016), en tanto para RMSEA se considera un ajuste razonable valores inferiores a .08 (Browne & Cudeck, 1993). Además, se realizó un análisis de invarianza factorial para evaluar la equivalencia de la escala según sexo, este análisis consideró los siguientes modelos (Vandenberg & Lance, 2000): M0 configural (igual número de factores), M1 métrico (igual carga factorial) y M2 escalar (igualdad de umbrales). Para la evaluación de la invarianza, se analizó Δ WLSMV- χ^2 , además se siguieron las recomendaciones de Chen (2007), con base a los siguientes criterios Δ CFI \leq .010 y Δ RMSEA \leq .015 como evidencia de invarianza. La estimación de la fiabilidad, se realizó a partir del software JASP 012.2, utilizando los siguientes coeficientes: ω de McDonald, Greatest Lower Bound (GLB) y α de Cronbach (Green & Yang, 2015; Trizano-Hermosilla et al., 2021).

Resultados

Análisis descriptivo

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de los ítems de la escala (Tabla 1).

Como se observa, el ítem 13 “Ofrezco ayuda a los demás cuando me necesitan” presentó la media más alta (Media=4.48, DE=.643), en contraste, el ítem 5 “Sé cómo motivarme” (Media=3.57, DE=1.143). Además, se agregó la estimación univariada de la normalidad, en este sentido, los resultados proporcionados por la prueba Kolmogorov Smirnov permiten rechazar la hipótesis nula de normalidad ($p<.001$). Para complementar este resultado, se estimó el test de curtosis multivariado arrojando resultados consistentes, rechazando la hipótesis de normalidad multivariada (Coeficiente de curtosis multivariado=37.401, $p<.001$).

Evidencias de validez

Con el objetivo de estudiar la estabilidad de la estructura factorial, se estimaron dos modelos AFC alternativos con los 16 ítems del SEC-Q. El primer modelo consideró una estructura de cuatro factores correlacionados, los resultados proporcionaron un ajuste aceptable WLSMV- χ^2 (gl=98)=290.928, $p<.001$; CFI=.971; TLI=.965; RMSEA=.061 (IC90%=.053 - .069). El segundo modelo consideró un modelo de cinco factores correlacionados, los resultados mostraron un ajuste satisfactorio WLSMV- χ^2 (gl=94)=214.925, $p<.001$; CFI=.982; TLI=.977; RMSEA=.049 (IC90%=.041 - .058). A partir de estos resultados es posible señalar que el modelo de cinco factores correlacionados es el que mejor ajusta a los datos (Figura 1).

Invarianza factorial

Una vez confirmada la estructura factorial de cinco factores correlacionados del SEC-Q, se realizó un análisis de invarianza factorial (Tabla 2) según sexo (mujer, hombre). El primer modelo sometido a prueba fue Invarianza de configuración (M0), dicho modelo obtuvo índices de bondad de ajuste satisfactorios permitiendo concluir que la estructura factorial del SEC-Q es la misma entre hombres y mujeres. Posteriormente, se contrastó el modelo de Invarianza métrica (M1), que impone restricciones a las cargas factoriales, este segundo modelo presentó índices de bondad de ajuste satisfactorios mostrando que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los modelos M1 y M0, por tanto,

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems

Ítems	Media	Mediana	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	Prueba Kolmogorov-Smirnov
1. Sé ponerle nombre a mis emociones.	3.73	4	.982	-.737	.094	.294**
2. Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones.	4.10	4	.870	-1.103	1.269	.290**
3. Diferencio unas emociones de otras.	4.13	4	.850	-1.138	1.526	.290**
4. Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago.	4.27	4	.828	-1.41	2.623	.257**
5. Sé cómo motivarme.	3.57	4	1.143	-.618	-.450	.263**
6. Tengo claros mis objetivos.	3.91	4	1.061	-.893	.161	.257**
7. Persigo mis objetivos a pesar de las dificultades.	4.09	4	.949	-1.089	1.034	.246**
8. Suelo saber lo que sienten los demás.	3.64	4	.938	-.746	.398	.295**
9. Presto atención a las necesidades de los demás.	4.08	4	.813	-.889	1.083	.278**
10. Suelo saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan.	3.73	4	.879	-.601	.506	.267**
11. Me llevo bien con mis compañeros/as de clase.	4.09	4	.801	-.534	-.081	.230**
12. Suelo escuchar de manera activa (procesar atentamente un mensaje).	4.20	4	.765	-1.005	1.433	.267**
13. Ofrezco ayuda a los demás cuando me necesitan.	4.48	5	.643	-1.139	1.755	.339**
14. Cuando tomo decisiones, analizo cuidadosamente las posibles consecuencias.	4.22	4	.914	-1.116	.803	.277**
15. Suelo considerar las ventajas e inconvenientes de cada opción antes de tomar decisiones.	4.20	4	.903	-1.126	.956	.258**
16. No suelo tomar decisiones a la ligera.	4.09	4	.990	-.997	.479	.248**

Nota. ** $p < .001$

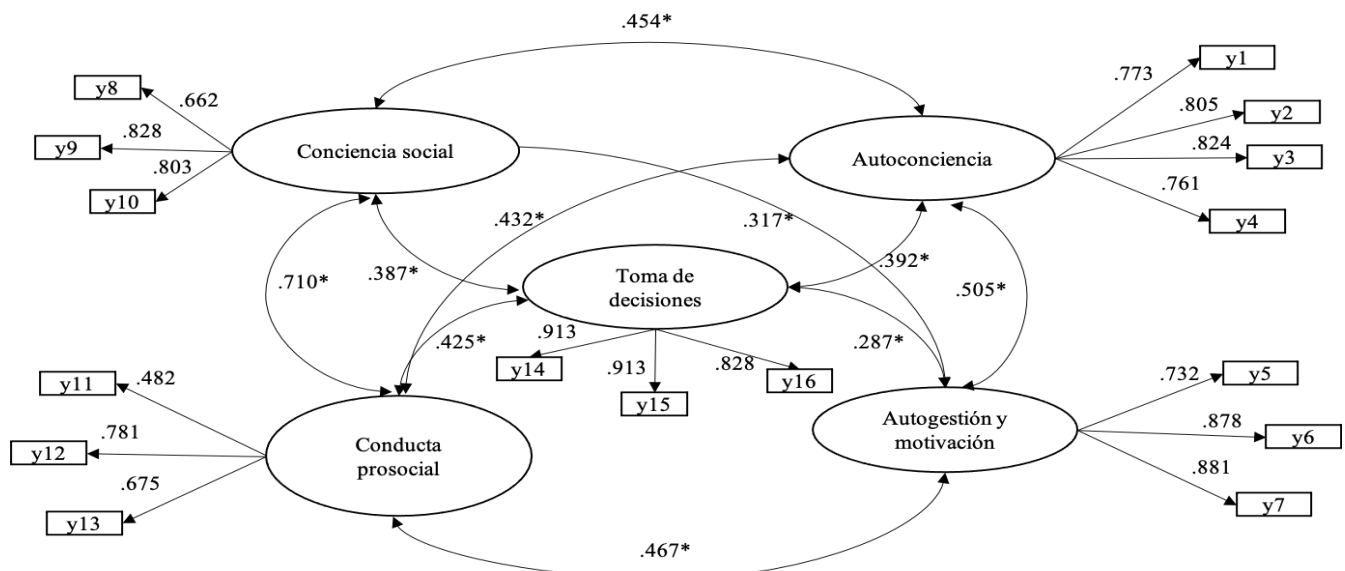


Figura 1. Estructura factorial del cuestionario de competencias sociales y emocionales

las cargas factoriales resultan equivalentes entre hombres y mujeres. Finalmente, se contrastó un tercer modelo denominado Invarianza escalar (M2), que impone restricciones a los umbrales. Los resultados muestran que no existen diferencias entre M2 y M1, concluyendo que los umbrales son equivalentes entre hombres y mujeres. Una vez estimada la equivalencia factorial de la escala entre hombres y mujeres, se analizaron diferencias de medias para todos los factores, encontrándose

diferencias en: conciencia social (t-test [gl=525]=2.591, $p=.01$, Cohen's $d=.232$) y conducta prosocial (t-test [gl=525]=2.873, $p=.004$, Cohen's $d=.257$), en estos casos las medias fueron más altas en las mujeres. Por otra parte los factores autoconciencia (t-test [gl=525]=1.735, $p=.083$), autogestión y motivación (t-test [gl=525]=.535, $p=.593$) y toma de decisiones (t-test [gl=525]=.551, $p=.582$), no presentaron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 2. Invarianza factorial según sexo

Modelo	WLSMV- χ^2 (gl)	CFI	TLI	RMSEA	Comp.	Δ WLSMV- χ^2	Δ gl	p (Δ WLSMV- χ^2)	Δ CFI	Δ RMSEA
1 M0	284.548 (188)	.986	.982	.044	-	-	-	-	-	-
2 M1	290.549 (199)	.987	.984	.042	2 vs. 1	10.709	11	.4680	.001	.002
3 M2	317.206 (242)	.989	.989	.034	3 vs. 2	34.453	43	.8206	.002	-.008

Tabla 3. Evidencias de fiabilidad

Factores	Omega de McDonald	Alfa de Cronbach	Greatest lower bound
Autoconciencia	.815	.814	.851
Autogestión y motivación	.825	.817	.851
Conciencia Social	.764	.762	.767
Conducta prosocial	.601	.596	.613
Toma de decisiones	.874	.872	.882

Evidencias de fiabilidad

En la Tabla 3, se observan las evidencias de fiabilidad para el SEC-Q considerando el modelo de cinco factores correlacionados, los resultados indican una alta fiabilidad para cada factor destacando el factor toma de decisiones con un valor GLB igual a .882.

Discusión

El objetivo de este artículo fue evaluar la estructura factorial del SEC-Q en una muestra de estudiantes universitarios/as chilenos/as. Los resultados de este estudio permiten evidenciar el cumplimiento total de este propósito. En primer lugar, se evaluaron dos modelos factoriales confirmatorios, el modelo de cinco factores correlacionados denominados: autoconciencia, autogestión y motivación, conciencia social, conducta prosocial y toma de decisiones, obtuvo mejores índices de bondad de ajuste, así como una adecuada fiabilidad en estudiantes universitarios/as chilenos/as, coincidiendo con otras investigaciones en el área (Gresham et al., 2020; Shi et al., 2022). Los resultados de fiabilidad obtenidos por el presente estudio son particularmente relevantes para los contextos aplicados, donde el estudio diagnóstico requiere de alto grado de precisión en la medida del rasgo latente.

En la misma línea, es relevante señalar que la investigación que propone esta escala desarrollada por Zych et al. (2018a), informa una estructura de cuatro factores correlacionados y apropiados indicadores de validez tanto en la muestra de adultos

jóvenes españoles, como en la muestra de adolescentes. Es importante mencionar que ambos estudios, la propuesta de Zych et al. (2018a) y los resultados de esta investigación, representan las competencias centrales que propone CASEL y su programa SEL (CASEL, 2020), no obstante, en la investigación de Zych et al. (2018), las dimensiones de conciencia social y las habilidades de relación prosocial colapsaron en una dimensión que se denominó conciencia social y comportamiento prosocial. Por consiguiente, el presente estudio coincide con los ámbitos de competencia planteados por CASEL (2020) dando cuenta de una estructura factorial de cinco dimensiones en el SEC-Q diferenciándose de los hallazgos efectuados en el estudio original que propone la escala, o bien, con las aplicaciones de la escala realizadas en población de niños/as, adolescentes y de adultos jóvenes en España y Polonia (Espejo-Siles et al., 2020; Llorent et al., 2021a; Marín-López et al., 2020; Zych et al., 2018a; Zych et al., 2018b).

Como se ha mencionado anteriormente, el aprendizaje socioemocional (CASEL, 2020) aborda cinco áreas de competencia que se encuentran interrelacionadas, considerando competencias interpersonales (conciencia social, habilidades para relacionarse), competencias intrapersonales (autoconciencia, autogestión y motivación) y desempeño en tareas (toma de decisiones responsable) que están a la base del SEC-Q desarrollado por Zych et al. (2018a). Cabe señalar, que una ventaja del SEC-Q es que otorga la posibilidad de evaluar diferentes competencias sociales y emocionales en un solo instrumento

facilitando su aplicación (Zych et al., 2018a), sobre todo en investigaciones que pretenden evaluar diferentes constructos en una sola encuesta.

En segundo lugar, se evaluó un modelo de invarianza factorial entre hombres y mujeres. Los resultados mostraron que el SEC-Q es equivalente según género hasta el nivel de invarianza escalar. Este resultado se traduce en que, las puntuaciones del SEC-Q son equivalentes en términos de estructura factorial, saturaciones factoriales y umbrales. En esta línea de estudio, dos investigaciones han encontrado diferencias de género utilizando el SEC-Q, observándose diferencias a favor de las niñas, adolescentes mujeres y estudiantes universitarias (Llorent et al., 2020b; Zych et al., 2018a), cabe destacar que ambos estudios, no evaluaron modelos de invarianza factorial siendo esta estrategia de análisis un avance, al aportar evidencias de la ausencia de sesgo en la medición de esta variable.

Sin duda, las competencias socioemocionales se consideran relevantes para desenvolverse adecuadamente en los diferentes contextos en que se integran las personas. Ahora bien, teniendo en cuenta los desafíos que enfrentan los/as estudiantes universitarios/as se beneficiarían de un apropiado desarrollo de las competencias socioemocionales dado que necesitan adaptarse y rendir académicamente, demostrar un buen desempeño en las instancias prácticas insertándose en instituciones de diversa índole y, posteriormente, desenvolverse favorablemente en sus contextos laborales, mientras paralelamente establecen relaciones con sus pares y resuelven conflictos. De ahí la importancia de generar investigación en estudiantes universitarios/as con el enfoque propuesto por CASEL (2020) ya que son limitados los estudios en esta población y los instrumentos desarrollados bajo esta perspectiva teórica en Chile.

En la misma línea, es importante aportar con resultados que permitan evidenciar los niveles de desarrollo de las competencias socioemocionales en universitarios/as chilenos/as, observándose si se mantienen las diferencias de género teniendo presente las distintas aplicaciones de la escala que se han efectuado en adolescentes y jóvenes universitarios de España y Polonia (Espejo-Siles et

al., 2020; Llorent et al., 2021a; Nasaescu et al., 2018; Zych et al., 2018b). Además, esta investigación contribuye con evidencias de validez y fiabilidad en una población culturalmente distinta en comparación con la cual se efectuó el desarrollo y validación del SEC-Q (Zych et al., 2018a), considerando las condiciones sociales, económicas, educativas, políticas y culturales de América Latina (Rojas-Díaz et al., 2022). En este sentido, se destaca que al analizar la estructura factorial del SEC-Q esta investigación obtiene cinco dimensiones coincidiendo con las cinco áreas que propone CASEL (2020).

Las limitaciones de este estudio se relacionan principalmente con el uso de autoinformes que miden las competencias socioemocionales autopercebidas, por tanto, es posible que el nivel real en estas competencias difiera de su autopercepción. Además, este estudio no aportó evidencias de validez de criterio externo, futuras investigaciones deberán incluir otras escalas para evaluar este tipo de validez. Ahora bien, es significativo señalar algunas fortalezas de esta investigación como la sólida base teórica, el análisis de datos con estimadores más robustos y apropiados para la medición de variables ordinales. Considerando estos antecedentes, este instrumento de medición proporciona una buena herramienta que se puede utilizar en entornos clínicos y educativos, además permitiría evaluar el aprendizaje social y emocional. Futuros estudios podrían centrarse en las relaciones entre las competencias socioemocionales y la calidad de las relaciones interpersonales, incluyendo diferentes grupos de edad y conductas antisociales como el bullying, o bien, el cyberbullying. Lo anterior, considerando que se evidencia mayor cantidad de estudios acerca de las competencias socioemocionales con el enfoque de CASEL en niños/as y adolescentes, por tanto, menor cantidad de investigaciones en otros grupos etarios.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Proyecto DIUFRO N° DI20-0105 y por el apoyo financiero a Karina Polanco-Levicán providenciado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) /

Programa de Becas / DOCTORADO BECAS CHILE/2020 – 21200712.

Referencias

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460–473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Arrivillaga, C., & Extremera, N. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia: Una revisión sistemática de instrumentos en castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 2*(55), 121-139. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.09>
- Atwell, M., Bridgeland, J., Dermody, C. M., Godek, D., Dusenbury, L., Greenberg, M., Solberg, S. H., & Kroyer-Kubicek, R. (2022). Educating future-ready students. collaborative for academic, social, and emotional learning.
- Bisquerra, R., & Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*(10), 61-82.
- Borowski, T. (2019). CASEL’s framework for systemic social and emotional learning. <https://measuringSEL.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>
- Browne, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. Bollen & J. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136–162). Sage.
- CASEL (2013). CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and Elementary School Edition. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CASEL (2020). Marco del SEL de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven? <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., & Latorre, J. M. (2016). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26*(3), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Cejudo, J., Losada, L., & Feltrero, R. (2020). Promoting social and emotional learning and subjective well-being: Impact of the “Aislados” intervention program in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(2), 609. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020609>
- Chen, C., Yang, C., & Nie, Q. (2021). Social-emotional learning competencies and problematic internet use among Chinese adolescents: A structural equation modeling analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(6), 3091. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063091>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 14*(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Conley, C. S., Durlak, J. A. & Kirsch, A. C. (2015). A meta-analysis of universal mental health prevention programs for higher education students. *Prevention Science, 16*, 487–507. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0543-1>
- Corcoran, R. P., O’Flaherty, J., Xie, C., & Cheung, A. C. (2020). Conceptualizing and measuring social and emotional learning: A systematic review and meta-analysis of moral reasoning and academic ability, religiosity, political orientation, personality. *Educational Research Review, 30*, 100285. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100285>.
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N., Bridgeland, J. M., & Shriver, T. P. (2018). Respected: Perspectives of youth on high school and social and emotional learning. Civic with Hart Research Associates.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408-416 <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

- Dowling, K., Simpkin, A. J., & Barry, M. M. (2019). A cluster randomized-controlled trial of the mindout social and emotional learning program for disadvantaged post-primary school students. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*, 1245-1263. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00987-3>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Handbook of social and emotional learning research and practice. Guilford Press.
- 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*, 405-432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Espejo-Siles, R., Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). Empathy, social and emotional competencies, bullying perpetration and victimization as longitudinal predictors of somatic symptoms in adolescence. *Journal of Affective Disorders*, *271*, 145-151. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.03.071>
- Expósito, J. S., Costa, C. L., Agea, J. L. D., Izquierdo, M. D. C., & Rodríguez, D. J. (2018). Socio-emotional competencies as predictors of performance of nursing students in simulated clinical practice. *Nurse Education in Practice*, *32*, 122-128. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.07.009>
- Fernández-Pérez, V., Montes-Merino, A., Rodríguez-Ariza, L., & Galicia, P. E. A. (2019). Emotional competencies and cognitive antecedents in shaping student's entrepreneurial intention: The moderating role of entrepreneurship education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *15*(1), 281-305. <https://doi.org/10.1007/s11365-017-0438-7>
- Finney, S., & Di Stefano, C. (2006). Non normal and categorical data in structural equation models. In G. Hancock & R. Mueller (Eds.), *A second course in structural equation modeling* (pp. 269-314). Information Age.
- Fisher, D., & Frey, N. (2019). The links between social and emotional learning and literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *63*(1), 115-117. <https://doi.org/10.1002/jaal.963>
- Flora, D. B., & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, *9*(4), 466-491. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Gálvez-Nieto, J. L., Polanco-Levicán, K., Trizano-Hermosilla, Í., & Beltrán-Véliz, J. C. (2022). Relationships between school climate and values: The mediating role of attitudes towards authority in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(5), 2726. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052726>
- Gandía-Carbonell, N., Losilla, J. M., & Viguer, P. (2022). Strategies to assess and promote the socio-emotional competencies of university students in the socio-educational and health fields: A scoping review protocol. *International Journal of Educational Research*, *112*, 101922. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101922>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *88*, 27-38.
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, *58*(6), 1056-1069. <https://doi.org/10.1002/pits.22487>
- Green, S. B., & Yang, Y. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient Alpha and Omega coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *34*(4), 14-20. <https://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., ... & Altman, R. (2020). Psychometric fundamentals of the social

- skills improvement system: Social-emotional learning edition rating forms. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 194-209.
<https://doi.org/10.1177/1534508418808598>
- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 186464.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: Student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Helms, R., Fukkink, R., van Driel, K., & Vorst, H. C. M. (2021). Benefits of an out-of-school time program on social-emotional learning among disadvantaged adolescent youth: A retrospective analysis. *Children and Youth Services Review*, 131, 106262.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106262>
- Hernández, A., Hidalgo, M. D., Hambleton, R. K., & Gomez-Benito, J. (2020). International test commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 32(3), 390-398.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2019.306>
- Huerta, R., Téllez, L. S., Luna, V. H., Ramírez, M. E., Vela, C., & Ávila, G. (2022). The socio-emotional competencies of high school and college students in the National Polytechnic Institute (Mexico). *Social Sciences*, 11(7), 278.
<https://doi.org/10.3390/socsci11070278>
- International Test Commission. (2017). The ITC guidelines for translating and adapting tests (2nd ed). www.intestcom.org
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Kim, S. H., & Shin, S. (2021). Social-emotional competence and academic achievement of nursing students: A canonical correlation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1752.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18041752>
- Llorent García, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Zych, I. (2020b). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema*, 32(1), 47-53.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2019.106>
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020a). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318.
<https://doi.org/10.5944/educXXI.23687>
- Llorent, V. J., Díaz-Cháves, A., Zych, I., Twardowska-Staszek, E., & Marín-López, I. (2021a). Bullying and cyberbullying in Spain and Poland, and their relation to social, emotional and moral competencies. *School Mental Health*, 13(3), 535-547.
<https://doi.org/10.1007/s12310-021-09473-3>
- Llorent, V. J., Zych, I., Fontans, M., & Sugañes, M. D. L. M. Á. (2021b). Diversidad étnico-cultural, inteligencia emocional y competencias socioemocionales en la educación secundaria andaluza. *Psychology, Society & Education*, 13(2), 61-75.
<https://doi.org/10.21071/psye.v13i2.13995>
- López-López, V., San Martín, N. G. L., & Ortíz, J. P. H. (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista Educación*, 46(2), 1-22.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150.
<http://dx.doi.org/10.1037/bul0000219>
- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S. C., & Llorent, V. J. (2020). Relations among

- online emotional content use, social and emotional competencies and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, *108*, 104647.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104647>
- Mintle, L. S., Greer, C. F., & Russo, L. E. (2019). Longitudinal assessment of medical student emotional intelligence over preclinical training. *Journal of the American Osteopathic Association*, *119*(4), 236–242.
<https://doi.org/10.7556/jaoa.2019.039>
- Miranda-Zapata, E., Riquelme-Mella, E., Cifuentes-Cid, H., & Riquelme-Bravo, P. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de habilidades sociales en universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *46*(2), 73-82.
[https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70010-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70010-X)
- Moeller, R. W., & Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. *Journal of Adolescence*, *73*, 1-13.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.03.006>
- Morales, I. C. H., Barrera, Y. G., Veytia, G. G., & González, A. D. (2018). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *VERTIENTES: Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, *20*(2), 22-29.
<http://revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/67164>
- Muthén, L., & Muthén, B. (2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Nasaescu, E., Marin-Lopez, I., Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2018). Abuse of technology in adolescence and its relation to social and emotional competencies, emotions in online communication, and bullying. *Computers in Human Behavior*, *88*, 114-120.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.036>
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R. et al. (2021). Stability and change in longitudinal patterns of antisocial behaviors: The role of social and emotional competencies, empathy, and morality. *Current Psychology*, 1-15.
<https://doi.org/10.1007/s12144-021-02484-y>
- Osher, D., & Berg, J. (2017). School climate and social and emotional learning: The integration of two approaches. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos educativos: Revista de Educación*, *20*, 165-182.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2988>
- Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills in adolescence. Influence of personal and extracurricular variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(9), 4811.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18094811>
- Price, E. T., Coverley, C. R., Arrington, A. K., Nfonso, V. N., Morris-Wiseman, L., & Riall, T. S. (2020). Are we making an impact? A qualitative program assessment of the resident leadership, well-being, and resiliency program for general surgery residents. *Journal of Surgical Education*, *77*(3), 508–519.
<https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2019.12.003>
- QuestionPro. (2014). QuestionPro Online Survey Software. QuestionPro Inc.
- Rojas-Díaz, J. S., & Yepes-Londoño, J. J. (2022). Panorama de riesgos por el uso de la tecnología en América Latina. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, *14*(26), 1-40.
<https://doi.org/10.22430/21457778.2020>
- Ross, K. M., & Tolan, P. (2017). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, *38*(8), 1170-1199.
<https://doi.org/10.1177/0272431617725198>
- Ross, K. M., Kim, H., Tolan, P. H., & Jennings, P. A. (2019). An exploration of normative social and emotional skill growth trajectories during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *62*, 102-115.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.006>

- Salas, P., Asún, R., & Zúñiga, C. (2020). Construcción de un Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(55), 89–105. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.07>
- Schlund, J., Jagers, R., & Schlinger, M. (2020). Perspectivas emergentes sobre el avance del aprendizaje social y emocional (SEL) como palanca para la equidad y la excelencia. CASEL. <https://bit.ly/CASELEquityInsights>
- Schoeps, K., de la Barrera, U. & Montoya-Castilla, I. (2020). Impact of emotional development intervention program on subjective well-being of university students. *Higher Education*, 79(4), 711-729. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00433-0>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational psychologist*, 54(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). A beginner's guide to structural equation modeling (Fourth edition). Routledge.
- Shi, J., Cheung, A. C., Zhang, Q., & Tam, W. W. Y. (2022). Development and validation of a social emotional skills scale: Evidence of its reliability and validity in China. *International Journal of Educational Research*, 114, 102007. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102007>
- Stuhr, P. T., Lecomte, H., & Sutherland, S. (2017). A portrait of social and emotional learning within Sequoia National Park. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 9(4), 403-424. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2017-V9-I4-8128>
- Trizano-Hermosilla, I., Gálvez-Nieto, J. L., Alvarado, J. M., Saiz, J. L., & Salvo-Garrido, S. (2021). Reliability estimation in multidimensional scales: Comparing the bias of six estimators in measures with a bifactor structure. *Frontiers in Psychology*, 12, 508287. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.508287>
- Vandenberg, R., & Lance, C. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4–70. <https://doi.org/10.1177/109442810031002>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (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* (pp. 3–19). Guilford Press.
- You, M., Laborde, S., Dosseville, F., Salinas, A., & Allen, M. A. (2020). Associations of chronotype, Big Five, and emotional competences with perceived stress in university students. *Chronobiology international*, 37(7), 1090-1098. <https://doi.org/10.1080/07420528.2020.1752705>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018b). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018a). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. <http://dx.doi.org/10.14349/rfp.2018.v50.n2.3>