

Diseño y validación del cuestionario de competencias socioemocionales para docentes de primaria

Design and validation of the social and emotional competencies questionnaire for elementary school teachers

Noé Manuel García-Pérez • Victoria Eugenia Gutiérrez-Marfileño

RESUMEN

El trabajo que se presenta se deriva de una tesis doctoral de enfoque mixto. En este artículo se describe el proceso seguido para el diseño y evaluación de la calidad técnica del *Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE-P)*, el cual fue aplicado a una muestra por conveniencia de 269 docentes de primaria del estado de Zacatecas, México. El proceso de construcción del CCSE-P consistió en las siguientes fases: 1) operacionalización del constructo, 2) selección de escala de respuesta, 3) creación de ítems, 4) evaluación por expertos, 5) pilotaje y 6) selección final de ítems y análisis psicométrico. Los resultados del estudio arrojaron evidencias favorables respecto a la validez de contenido y fiabilidad del instrumento. A pesar de que se encontró que las dimensiones emergidas del análisis factorial no se ajustan del todo al marco teórico de partida, sí se puede observar una cierta coherencia entre ellas. Se espera que el cuestionario cubra un vacío importante al convertirse en un instrumento pertinente para la formación socioemocional del profesorado en el contexto educativo mexicano.

Palabras clave: competencias emocionales, competencias docentes, evaluación de profesores, cuestionario, psicometría.

ABSTRACT

The work presented here is based on a mixed-methods doctoral thesis. This article describes the process followed for the design and technical quality evaluation of the *Socio-emotional Competencies Questionnaire (CCSE-P)*, administered to a convenience sample of 269 elementary school teachers in Zacatecas, Mexico. The CCSE-P construction process consisted of the following phases: 1) operationalization of the construct, 2) selection of response scale, 3) items creation, 4) evaluation by experts, 5) piloting, 6) final selection of items and psychometric analysis. The study results provided favorable evidence regarding the content validity and reliability of the instrument. Although the dimensions emerging from the factor analysis do not fully align with the initial theoretical framework, some coherence can still be observed between them. The questionnaire is expected to fill an important gap by becoming a relevant tool for assessing teachers' socio-emotional competencies in the Mexican educational context.

Keywords: emotional competencies, teacher competencies, teacher evaluation, questionnaire, psychometrics.

INTRODUCCIÓN

Aunado al interés existente en el desarrollo de capacidades sociales y personales de los alumnos (Bishop, 2022; Cipriano et al., 2023; Jackson et al., 2024; Lagos et al., 2023), en los años recientes ha surgido una especial preocupación por abordar la formación socioemocional que el profesorado recibe en los diversos sistemas educativos formales. Esta inquietud es comprensible, dado que diversos estudios han evidenciado el impacto sustancial de los docentes en el desarrollo de las competencias del alumnado y en el éxito general de las aulas en las cuales interactúan (Bisquerra y García, 2018; Brackett et al., 2010; Josephs, 2023).

La literatura internacional sobre el tema señala la relevancia que el papel del docente tiene en el desarrollo de capacidades intra e interpersonales del alumnado en distintos niveles educativos. A nivel intrapersonal, se ha señalado su influencia en variables como la toma de conciencia de las propias emociones, la percepción de autoeficacia o la reducción de estrés (Browning y Romer, 2020; Merle et al., 2023; Pérez-Escoda et al., 2019; Torres, 2018). A nivel interpersonal, los docentes desempeñan un papel clave en la construcción de relaciones de apoyo con los alumnos, en el establecimiento e implementación de modelos de comportamiento o la replicación de conductas asertivas en situaciones conflictivas dentro del aula (Jennings y Greenberg, 2009; Llorent et al., 2024; Marchant et al., 2020; Santamaria-Villar et al., 2021). En este sentido, se puede inferir que para lograr que los alumnos desarrollen competencias sociales y emocionales, resulta indispensable un docente que las modele, enseñe y las haga posible (Martinez, 2016).

A pesar de la importancia de estas competencias, uno de los aspectos menos abordados en la formación socioemocional del profesorado es su evaluación. Distintos autores han señalado que esta omisión genera dificultades y/o ambigüedades al momento de su implementación dentro de los sistemas educativos (García-Blanc et al., 2020; Huerta, 2019; McKown, 2019). Como consecuencia, se evidencia una carencia de instrumentos que midan este constructo no solo en docentes, sino en

Noé Manuel García Pérez. Investigador posdoctoral en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Unidad Monterrey, México. Es Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y se especializa en formación docente en educación básica. Sus líneas de investigación incluyen educación emocional, dimensión afectiva del aprendizaje y evaluación educativa. Entre sus publicaciones recientes destacan “A scoping review of interventions on middle school students’ attitudes towards science” y “Social and emotional competencies of elementary school teachers in Mexico”. Correo electrónico: noe.garcia@cinvestav.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3838-8429>.

Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño. Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Doctora en Educación, cuenta con el reconocimiento al Perfil Prodep. Coordinadora de la Maestría en Investigación Educativa del año 2015 al 2020. Coordinadora del modelo educativo institucional, proyecto académico Campus Sur, currículo por competencias, entre otras actividades institucionales. Actualmente jefa del Departamento de Educación en su segundo periodo. 20 proyectos de investigación concluidos y dirección de 30 tesis (licenciatura, maestría y doctorado). Correo electrónico: victoria.gutierrez@edu.uaa.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5617-6625>.

personas adultas en general (Bulás-Montoro et al., 2024; Mikulic et al., 2015; Rojas et al., 2016). Particularmente en el contexto mexicano, el desarrollo socioemocional del profesorado ha sido una variable poco explorada, y hasta la fecha no se cuenta con instrumentos que midan dicho concepto de una forma fiable y válida partiendo de estándares específicos y objetivos alineados a la realidad nacional.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivos describir el proceso de construcción de un cuestionario de autoinforme para la evaluación de competencias socioemocionales de profesores de educación primaria y, dentro de dicho proceso, valorar la validez y confiabilidad del mismo. La construcción y validación del *Cuestionario de Competencias Socioemocionales –CCSE-P–* puede constituir un recurso potencial para identificar la realidad socioemocional del profesorado, lo que permitiría desarrollar herramientas pedagógico-didácticas para su formación continua. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) enfatizan que las dimensiones afectivas y emocionales que los docentes deben fomentar en sus estudiantes también deberían ser enseñadas por docentes que posean un dominio adecuado de dichas competencias. Además, como señalan Taylor et al. (2018), contar con este tipo de instrumentos facilitaría el establecimiento de un lenguaje común en los programas de educación socioemocional –ESE–, promoviendo una mayor cohesión entre los actores educativos involucrados.

Conceptualización del constructo de competencias socioemocionales –CSE–

Diversos autores han señalado que el objetivo central de la educación emocional es el desarrollo de competencias socioemocionales (Bisquerra y Mateo, 2019; Pérez-Escoda et al., 2023). Por ello, la creación e implementación de programas educativos se ha enfocado en favorecer dichas capacidades en distintos niveles educativos (Berastegui-Martínez et al., 2024; Frausto-Hernández y Gutiérrez-Marfileño, 2024; López-Cassà, 2023).

Existen diversas propuestas de modelos de competencias socioemocionales utilizados en adultos (Aspelin, 2019; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2024; Mikulic et al., 2015; Pérez-Escoda et al., 2010; Rojas et al., 2016; Saarni, 1999), cada una con un número distinto de competencias o dimensiones distintas y con un respaldo empírico variable. En la presente investigación se optó por utilizar el modelo propuesto por la Secretaría de Educación Pública de México –SEP– en el marco del plan y programas de estudio para la educación básica denominado *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017).

Si bien el modelo educativo vigente en el contexto mexicano contempla la inclusión de la educación socioemocional en cada uno de sus objetivos y componentes (SEP, 2024), este retoma elementos del plan de estudios previo, tales como las referencias conceptuales de los distintos estados afectivos o la definición de las competencias

socioemocionales. Por esta razón, se ha optado por adoptar el enfoque de CSE propuesto por la SEP (2017), considerándolo una referencia adecuada para el nuevo currículo educativo, la práctica educativa y la investigación académica. Además, la propuesta de CSE del año 2017 cuenta con una definición conceptual clara, en la que se identifican las dimensiones que estructuran el modelo y las capacidades específicas a desarrollar en los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana. Esto facilita la operacionalización del constructo dentro de los objetivos del presente estudio.

Por otro lado, la justificación de dicho enfoque se sustenta en la alineación que debe seguir la formación inicial y continua de los docentes con los elementos del currículo de educación básica para su correcta implementación en el aula, convirtiéndose así en un marco referencial pertinente al contexto. Asimismo, las evidencias de los modelos previamente anunciados sugieren la pertinencia de un prototipo integral que, junto con elementos culturales o necesidades contextuales específicas, facilite la identificación de componentes esenciales para una intervención educativa efectiva.

Desde el enfoque de CSE planteado por la SEP, estas capacidades se conciben como un conjunto integrado de conceptos, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas manejar y comprender sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras de manera constructiva y ética (SEP, 2017).

En este estudio, el término *competencias socioemocionales* se diferencia de otros conceptos utilizados dentro de la línea de investigación de educación emocional, como *habilidades sociales y emocionales*, *competencia emocional*, *inteligencia emocional*, entre otros. A diferencia de estos, el concepto de CSE es amplio, integrador y posee un enfoque educativo.¹ Esto implica que considera distintos aspectos sociales y emocionales (autoestima, habilidades sociales, automotivación, bienestar), implica la movilización de saberes de distinta índole (declarativo, procedimental, actitudinal) y se encuentra atado a la noción de aprendizaje y desarrollo continuo (Bisquerra, 2009). Además, este concepto enfatiza el proceso social en el que se inscribe el aprendizaje, destacando la influencia del entorno en su desarrollo (García-Pérez, 2022).

Del mismo modo, se ha encontrado que el término “competencias socioemocionales” guarda una estrecha relación con el concepto de *desarrollo emocional* que la SEP ha incorporado en los elementos esenciales de la NEM (2024). Esta conexión se justifica debido, por un lado, a la integración de capacidades y habilidades trabajadas previamente con el modelo del 2017, y por otro, a la existencia de literatura académica que muestra que el desarrollo emocional comprende el logro de competencias de

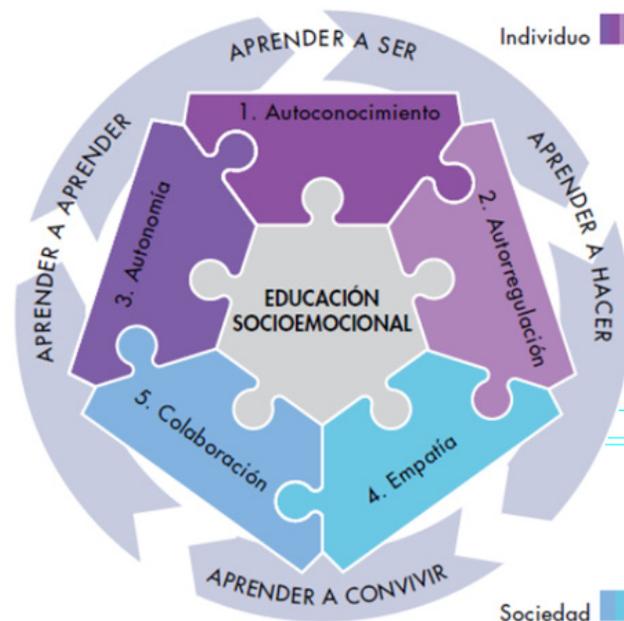
¹ Para un análisis más profundo de los conceptos involucrados se recomienda consultar las obras de Bisquerra (2009) y Fragoso-Luzuriaga (2015), donde se abordan con mayor detalle las bases teóricas y metodológicas de la educación socioemocional, así como su impacto en la práctica docente.

esta índole (Koehle, 2023; López-Cassà, 2023; Molyneux et al., 2023; Pérez-Escoda et al., 2024; Priego-Ojeda et al., 2024).

El modelo adoptado en esta investigación se organiza en cinco dimensiones de CSE: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, colaboración y empatía. Las tres primeras pertenecen a un plano intrapersonal, mientras que las dos últimas a un plano interpersonal o de interacción social. Cada dimensión se subdivide en habilidades específicas, lo que permite conceptualizar el constructo como una variable compuesta. En comparación con otras propuestas mencionadas, esta estructura pone énfasis en algunas dimensiones socioemocionales con la intención de contribuir al desarrollo de una visión plural, apreciativa y solidaria requerida para convivir en un contexto sociocultural diverso como es el caso en México (Bisquerra-Alzina y Chao-Rebolledo, 2021). La Figura 1 muestra a detalle la composición general del constructo abordado.

Figura 1

Dimensiones de la educación socioemocional en el modelo de la SEP



Fuente: Adaptado de SEP, 2017.

MÉTODO

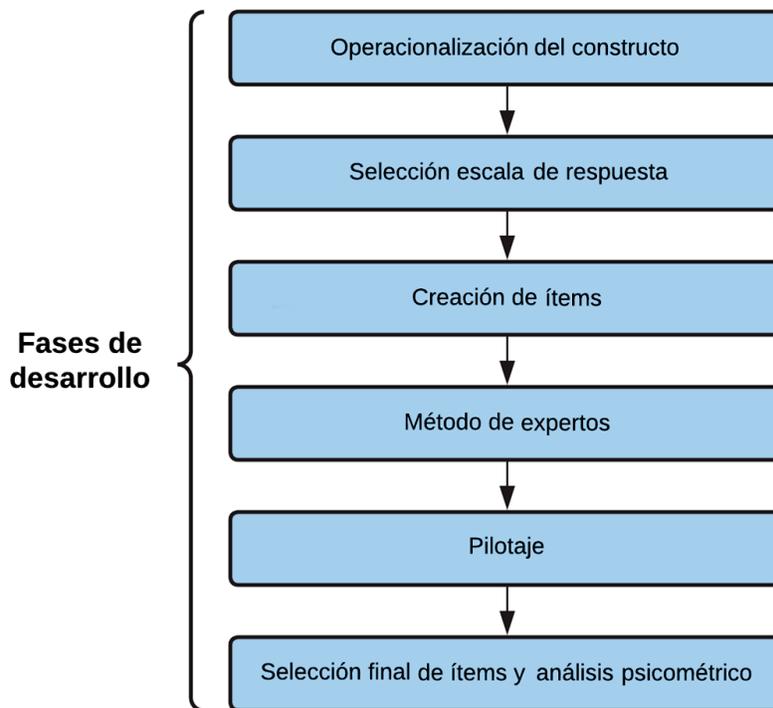
La construcción del *Cuestionario de Competencias Socioemocionales –CCSE-P–* ha sido desarrollada tomando como referencia las orientaciones metodológicas de diversos autores (Cohen et al., 2007; Hogan, 2015), así como criterios de representatividad de los ítems elaborados en torno a cada una de las dimensiones que componen el constructo de estudio. Se realizó con el apoyo de dos muestras por conveniencia distintas de docentes de primaria en servicio pertenecientes a un sector de primarias

federales del estado de Zacatecas, el cual está conformado por 13 zonas escolares ubicadas en cinco municipios distintos. En la sección de resultados se describen las características de cada una de las muestras señaladas.

Bajo este contexto, el proceso seguido para la construcción del CCSE-P se resume en la Figura 2.

Figura 2

Proceso de construcción del Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE-P)



Fuente: Elaboración propia.

Se describen en los siguientes párrafos de este documento las fases de construcción del instrumento que corresponden al diseño de ítems y escala de respuesta a partir de la operacionalización del constructo de interés. El análisis de características técnicas del CCSE-P se retomará en el apartado de resultados.

Fase 1. Operacionalización del constructo

A partir de un análisis de los modelos de competencias socioemocionales existentes en la literatura (Baron, 2006; Bisquerra y Mateo, 2019; CASEL, 2024; Gross, 2014; Mikulic et al., 2017; Saarni, 1999) y tomando como referencia el modelo propuesto por la SEP para educación básica (SEP, 2017), se definió operacionalmente el concepto como un constructo multidimensional. Este constructo está integrado por las dimensiones ya señaladas: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, colaboración y

empatía. Cada una de estas dimensiones fue definida con base en el modelo citado, identificando habilidades específicas o capacidades dentro de cada una.

Fase 2. Selección de escala de respuesta

En consonancia con instrumentos de autoinforme utilizados para la evaluación de competencias socioemocionales localizados en la literatura (Mikulic et al., 2015; Pérez-Escoda et al., 2010; Rojas et al., 2016; Tom, 2012; Zych et al., 2018), se optó por seleccionar una escala de Likert. Asimismo, la selección de la escala se apoya en Merrell (2007), quien enfatiza que las escalas de este tipo son útiles en instrumentos enfocados a componentes emocionales, sociales y de comportamiento.

Por otro lado, a diferencia de la tendencia observada en estos instrumentos, el formato de respuesta seleccionado en el CCSE-P fue una escala de siete puntos, en la que 7 representa totalmente de acuerdo y 1 en desacuerdo. Los ítems negativos en la escala fueron codificados a la inversa. Desde el punto de vista de Cohen et al. (2007), la acción descrita se justifica en que ir más allá de una escala de siete puntos invitaría a hacer un grado de precisión que pudiera ser inapropiado para el ítem en cuestión y establecer una escala menor pudiera ocasionar que al tratar de evitar los dos polos extremos se reducirían notablemente las opciones de respuesta.

Fase 3. Creación de ítems

Se crearon un total de 127 ítems como resultado de la operacionalización de cada una de las dimensiones consideradas, siguiendo criterios de representatividad, claridad y sencillez. Además, se prestó especial atención a garantizar una distribución equilibrada entre ítems positivos y negativos en cada dimensión, así como su disposición en el protocolo, de manera que los ítems estuvieran intercalados considerando dicha polaridad.

Posteriormente, los ítems creados fueron divididos en dos sub-instrumentos (CCSE I y CCSE II) para facilitar su posterior análisis. La distribución de los ítems en cada sub-instrumento se realizó como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución de ítems por sub-instrumento

Dimensión	CCSE-I	CCSE-II	Total
Autoconocimiento	15	13	28
Autorregulación	12	14	26
Autonomía	13	12	25
Colaboración	13	12	25
Empatía	11	12	23
Total	64	63	127

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Evaluación de la calidad técnica del instrumento

Fase 4. Método de expertos

Con el objetivo de analizar la validez de contenido del CCSE-P, se invitó a un grupo de expertos a proporcionar retroalimentación sobre los sub-instrumentos a través de correo electrónico. Como se señala en la literatura (Pedrosa et al., 2013), para realizar un análisis adecuado de los elementos del cuestionario es fundamental considerar las características y la experiencia de los expertos en relación con el constructo tratado, así como del tipo de instrumento que se busca desarrollar.

Por lo tanto, el perfil de los jueces se ajustó a los siguientes criterios de participación: 1) tener experiencia práctica en el área de investigación o educación, 2) contar con experiencia en la línea de investigación de la educación emocional, o 3) poseer experiencia en el diseño de instrumentos para la obtención de información cuantitativa.

En total fueron seis expertos quienes decidieron participar en el proceso. Se dividió de forma equitativa su intervención en cada uno de los cuestionarios (cada sub-instrumento fue valorado por tres investigadores). Se les otorgó una rúbrica de evaluación, diseñada con puntuaciones que iban en un continuo de 4 a 1 (4 representando el puntaje más alto), en la cual se consideraron indicadores como coherencia, relevancia y claridad de cada ítem en las dimensiones correspondientes, así como la suficiencia de la totalidad de estos para abordar cada variable.

Una vez recogidas las observaciones brindadas, los ítems fueron revisados y se analizó el grado de concordancia entre los jueces, considerando un reactivo como válido para integrarse a la escala cuando todos los jueces otorgaron a dicho ítem un valor > 3 en los indicadores de coherencia, relevancia y claridad. Aquellos ítems que obtuvieron valores 1 y 2 fueron eliminados. En cuanto a la suficiencia de los ítems, existió un acuerdo total en que los reactivos presentados evaluaban correctamente la dimensión a la que hacían referencia.

Acorde a los estándares proporcionados y el análisis correspondiente, fueron eliminados diez ítems del CCSE I (4, 18, 20, 27, 35, 43, 45, 46, 52 y 64) y ocho ítems del CCSE II (5, 16, 18, 32, 34, 56, 61 y 63). Igualmente se procedió a analizar las observaciones de los jueces, reestructurando algunos ítems para mejorar su claridad.

Fase 5. Pilotaje de reducción de ítems

Además del método de expertos, se empleó un proceso de pilotaje para reducir el número de ítems y validar el contenido de la prueba (Kgaile y Morrison, 2006, citados en Cohen et al., 2007). Este proceso incluyó análisis estadísticos para confirmar la pertinencia de los indicadores en cada sub-instrumento. Dicho procedimiento fue realizado con el apoyo del paquete estadístico SPSS 22.0. A continuación se presentan el proceso y los resultados correspondientes a cada sub-instrumento.

Sub-instrumento Cuestionario de Competencias Socioemocionales I –CCSE-I–.

Se administró la versión de pilotaje del instrumento vía internet a una muestra por conveniencia de docentes de primaria conformada por 48 hombres y 82 mujeres ($n = 130$).

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los 54 ítems restantes, examinando la distribución de frecuencias, media, desviación estándar, asimetría y curtosis de cada uno. En cuanto a estos últimos tipos de análisis, se interpretaron los resultados tomando como referencia lo señalado por George y Mallery (2020), quienes para comprobar los supuestos de normalidad de la muestra sugieren considerar como valores excelentes aquellos que se encuentran entre $+ 1.00$ y $- 1.00$ y adecuados los que se ubican entre $+ 2.00$ y $- 2.00$. Asimismo, valores entre $+ 3.00$ y $- 3.00$ se consideraron parte de una distribución normal.

Se pudo concluir que, en general, los valores de asimetría y curtosis indicaron que existía normalidad en la distribución de los puntajes de las variables. Ítems que no se ajustaron a los valores establecidos (diez ítems) fueron valorados para su inclusión en análisis posteriores.

En segundo lugar, se calculó la fiabilidad del CCSE I. Se realizó un análisis de consistencia interna a través del coeficiente Alpha de Cronbach en SPSS con el total de la muestra ($n = 130$). Este análisis arrojó una fiabilidad de .914 para el instrumento completo, lo cual representa un resultado altamente fiable (Cohen et al., 2007). Sin embargo, para seguir la lógica del proceso de reducción de ítems, se realizó el análisis de los siguientes indicadores psicométricos: a) correlación total de elementos y b) Alpha de Cronbach si el elemento se ha suprimido. Como resultado, fueron retenidos aquellos ítems que obtuvieron un coeficiente Alpha de Cronbach igual o inferior al instrumento total y se eliminó un ítem. Un segundo análisis de fiabilidad arrojó una mejora en el coeficiente Alpha de Cronbach del instrumento (.915).

De modo semejante, se analizó la correlación total de elementos corregida. Para valorar los ítems a través de este indicador psicométrico se tomó como referencia que el indicador focalizado tuviera una correlación ítem-total mayor a 0.3. De esta manera fueron identificados siete ítems que no cumplían con el parámetro, pero al eliminarlos no se produjo una mejora en las estadísticas de fiabilidad, por lo que el equipo de investigación decidió mantenerlos para su análisis posterior.

En tercer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio con los 53 ítems utilizando el método de componentes principales. Se pudo corroborar el cumplimiento de los supuestos para poder realizar el análisis factorial exploratorio a través de la prueba de esfericidad de Bartlett y la prueba de medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin –KMO–. Para el primero, se esperaba un p -valor < 0.001 , lo cual resultó adecuado (0.000). Para la última prueba se seleccionó como parámetro que si esta era mayor a .7 entonces se justificaba el análisis factorial (George y Mallery, 2020), para lo cual se cumplió el supuesto (.817).

El resultado del análisis factorial identificó 12 factores que explican el 70.14% de la varianza total. Se decidió eliminar aquellos ítems que presentaron pesos factoriales inadecuados (menores a .30). Del mismo modo, para considerar la confirmación de un factor, se estableció que debían poseer al menos tres ítems con correlaciones iguales o superiores a .30 (Comrey y Lee, 2013). Aquellos ítems que no se ajustaron a lo señalado fueron eliminados (siete ítems), por lo cual el instrumento quedó conformado por 46 ítems.

Sub-instrumento Cuestionario de Competencias Socioemocionales II –CCSE-II–.

Por su parte, el segundo cuestionario fue administrado a una muestra de docentes de primaria conformada por 46 hombres y 93 mujeres ($n = 139$) y se siguió el protocolo de intervención descrito en el CCSE-I.

Se realizó un análisis descriptivo de los ítems a través de los datos señalados (análisis de distribución de frecuencias, media, desviación estándar, asimetría y curtosis). Partiendo de los parámetros indicados para comprobar supuestos de normalidad de la muestra, se encontró que existía normalidad en la distribución de los puntajes de las variables, siendo valorados para su posterior inclusión nueve ítems.

En cuanto a la fiabilidad del sub-instrumento, se realizó el análisis de consistencia interna a través del coeficiente Alpha de Cronbach con el total de la muestra. Una primera corrida de los datos arrojó un valor de .883 para los 55 ítems. La valoración de los indicadores psicométricos permitió identificar tres ítems que obtuvieron un coeficiente mayor al del instrumento total, por lo cual fueron eliminados, quedando así 52 ítems.

Del mismo modo, se analizó la correlación total de elementos corregida. Se encontraron 23 ítems que tenían una correlación ítem-total menor a 0.3, por lo que también fueron anulados. Un análisis posterior permitió corroborar una ligera mejora en los estadísticos de fiabilidad, obteniendo un valor de Alpha de Cronbach de .896, caso contrario a lo que sucedió en el CCSE I al desarrollar esta operación.

Por último, se corroboraron los supuestos para realizar el análisis factorial exploratorio mediante la prueba de medida de adecuación muestral KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett. En ambos casos se cumplieron los supuestos esperados ($KMO = 0.837$; $p < 0.000$), por lo cual quedó justificado el análisis factorial.

Al realizar el análisis factorial fueron identificados ocho factores que explican el 64.4% de la varianza total. Se decidió eliminar aquellos ítems que presentaron pesos factoriales inadecuados y la conformación de un factor con al menos tres ítems de valores superiores a .3. Aquellos ítems que no se ajustaron a lo señalado fueron eliminados (siete ítems). De esta manera, el número final de ítems en el instrumento fue de 22.

Después de esta etapa de reducción de ítems, se consideró que los ítems obtenidos en cada sub-instrumento cumplían con los requisitos para ser incluidos en el instrumento final.

Fase 6. Selección final de ítems y análisis psicométrico

Como resultado del análisis estadístico de ambos sub-instrumentos, se conformó un banco de ítems a través del cual fueron seleccionados aquellos que integrarían el instrumento final. En este proceso se cuidó la proporcionalidad de reactivos de cada dimensión y la distribución uniforme de los ítems a partir de su polaridad (positivos-negativos). Por lo tanto, aquellos ítems que resultaron iterativos en alguna dimensión fueron eliminados tomando como referencia su carga factorial (el ítem con menor carga factorial fue eliminado). Como resultado, el instrumento final –CCSE-P– quedó conformado por un total de 59 ítems (véase Anexo 1).

Una vez conformado el instrumento, este fue aplicado a una muestra no probabilística de docentes de primaria pertenecientes a tres distintos sectores educativos del estado de Zacatecas. La muestra estuvo conformada por 378 docentes de ambos sexos (59.9% mujeres y 40.1% hombres), de escuelas primarias con distintas organizaciones (83.1% escuelas completas y 16.9% organización multigrado).

Análisis de confiabilidad. Después de comprobar la existencia de normalidad en la distribución de los puntajes de las variables, se evaluó por medio del método de consistencia interna su fiabilidad, para lo cual se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach. Los resultados se desglosan en la Tabla 2.

Tabla 2
Consistencia interna del CCSE-P

Dimensión	No. de ítems	Alpha de Cronbach
Autoconocimiento	12	.550
Autorregulación	12	.630
Autonomía	11	.728
Colaboración	12	.724
Empatía	12	.717
Total	59	.919

Fuente: Elaboración propia.

Obsérvese en la Tabla 2 que la fiabilidad total del instrumento es muy alta (Cohen et al., 2007), debido a la obtención de un valor de Alpha superior a .9. A nivel individual, la mayoría de las dimensiones que componen el CCSE-P obtuvieron valores catalogados como aceptables; sin embargo, se aprecia en la dimensión de autoconocimiento un valor mínimamente confiable (.550), lo cual pudiera indicar que no todos los ítems se ajustan correctamente a la dimensión.

Análisis de validez de constructo. Adicionalmente, se realizó un análisis factorial exploratorio –AFE– utilizando el método de componentes principales y rotación Varimax.

En palabras de Morales (2011), el método de componentes principales es adecuado cuando se dispone de muchas variables (más de veinte). Los datos mostraron un buen ajuste para este tipo de modelo, lo cual se evidenció en el valor de probabilidad de la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .000$) y el valor KMO de .908. Como criterio para la inclusión de los ítems se consideraron pesos factoriales de .30 o mayores. Los resultados obtenidos del AFE se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3*Matriz de componentes rotados del CCSE-P*

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
54. Cuando me veo inmerso en un problema con alguien, me resulta complejo brindar soluciones que beneficien a ambas partes	.751											
52. Dificilmente reconozco qué emoción/pensamiento me hizo actuar mal con mis compañeros	.745											
58. Tengo dificultad para pensar que las cosas me saldrán bien	.742											
53. Es difícil para mí actuar tomando en consideración los sentimientos de los demás	.739											
33. Me resulta complicado identificar cómo una decisión personal puede afectar a las personas de mi entorno inmediato	.738											
21. Dudo de mi capacidad para cumplir los objetivos que me propongo	.719											
55. Se me dificulta tomar decisiones sin prestar atención a mis familiares o amigos	.702											
41. Me resulta complicado reconocer con exactitud mis emociones	.701											
43. Me bloqueo cuando aparece algún problema o dificultad	.692											
42. Siempre tomo decisiones sin considerar su efecto en los demás	.678											
59. Es difícil que mis acciones influyan en la vida de los que me rodean	.663											
31. Cuando observo un caso de discriminación, prefiero ignorarlo	.654											
28. Regularmente me dejo llevar por el enojo y actúo de forma brusca	.650											
26. Es común que etiqueten a las personas por cómo se visten	.637						.306					
27. Me desanimo fácilmente si no comprendo qué es lo que debo realizar	.626								.351			
14. Me resulta complicado hacerme cargo de las consecuencias de una decisión personal	.590									.363		
20. Es complicado para mí darme cuenta de acciones que dañan el medio ambiente	.526											
6. Se me dificulta identificar sensaciones en mi cuerpo asociadas a las emociones que experimento	.500						.398					
25. Las acciones de las personas con las que convivo tienen consecuencias en mi persona	.465											
46. Es común que interrumpa las actividades que realizo debido a la existencia de otros pensamientos	.430									.335	.311	.378
39. Identificar qué es lo que hacen otras personas para regular sus emociones	.752											
38. A menudo ayudo a personas que se encuentran en dificultades	.743											
37. Soy capaz de observar los estados de ánimo de las personas para anticiparme a posibles problemas	.676											
35. Soy capaz de poner en marcha acciones que ayuden al cuidado del medio ambiente	.580											
40. Puedo perseverar en algo hasta conseguir lo que quiero	.464					.309		.344				
10. Cuando una persona está llorando, intento ponerme en su lugar	.387						.360					

Tabla 3

Matriz de componentes rotados del CCSE-P

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Puedo identificar los pensamientos que me hacen sentir mal			.712									
2. Comunico lo que siento sin dañar física o verbalmente a los demás			.687									
4. Puedo exponer mis puntos de vista de forma respetuosa tomando en cuenta las opiniones de los demás			.669									
7. Soy capaz de prestar atención de forma consciente a las diversas sensaciones que experimento en mi cuerpo			.561									
13. Puedo considerar los puntos de vista de los demás sin ningún inconveniente			.556	.324								
5. Es sencillo para mí identificar las necesidades y sentimientos de las personas que me rodean		.387	.546									
11. Es sencillo reconocer mis fortalezas			.405									
16. Cuando me pasa alguna situación desagradable, trato de enfrentarlo con buena actitud				.726								
18. Soy capaz de responder con calma cuando hay algún problema o situación de estrés				.677								
15. Prefiero conocer a los demás antes de juzgarlos				.650								
17. Soy capaz de encontrar algo por qué agradecer en mi día a día				.564								
19. Confío plenamente en mis habilidades para realizar alguna tarea				.508		.397						
48. Me puedo controlar si alguien habla mal de mí					.724							
47. Considero que siempre doy una solución adecuada a mis problemas					.621							
36. Al tomar decisiones no me dejo llevar por mis impulsos					.601							
49. Soy capaz de influir en los demás positivamente para resolver los problemas del entorno en el que vivimos					.518							
30. Aprovecho mi tiempo libre en actividades que me hacen sentir bien						.591						
29. Soy capaz de realizar una crítica al trabajo de los demás sin ofender o herir					.307	.576						
22. Siempre asumo el rol que me corresponde dentro de una tarea						.495						
23. Sé cómo mejorar situaciones para experimentar emociones agradables		.355	.348	.323		.464						
8. Que estén en desacuerdo conmigo es algo que no puedo tolerar							.614					
3. Puedo obtener mejores resultados en una actividad grupal al trabajar únicamente con mis amigos							.612					
9. Tomo en cuenta religión, grupo étnico, preferencias sexuales, etc., para conformar un grupo de trabajo	.448						.565					
56. Soy capaz de reconocer cuando estoy feliz								.475		.301		
34. Puedo disfrutar de manera consciente las situaciones cotidianas que vivo					.311			.599				
32. Cuando identifico emociones agradables en mí, puedo realizar acciones que me permitan seguir experimentándose		.361				.358		.486				
44. Soy capaz de crear respuestas anticipadas a las emociones que experimento		.304							.540			
24. Me pongo en el lugar de los demás antes de dar a conocer mi opinión		.456		.306					.472			
12. Me pongo nervioso con facilidad	.472									.580		
57. Considero que es sencillo trabajar en un grupo donde todos somos diferentes											-.486	
51. Prefiero hacer las cosas yo solo a pedir ayuda	.417										.650	
50. Los problemas de los demás me tienen sin cuidado	.446										.549	
45. Es complicado saber qué sienten los demás	.428											.649

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se presenta la matriz de componentes rotados, la cual muestra que el análisis factorial, aplicado mediante el método descrito, identificó doce factores. No obstante, un factor se considera bien definido cuando al menos tres variables tienen en él sus mayores pesos (Morales, 2011). Por esta razón, solo se incluyeron 11 factores, los cuales explican un 58.8% de la varianza total. Tal como puede apreciarse, el modelo empírico arrojado por el programa SPSS no se ajusta con precisión al modelo de competencias socioemocionales de partida, lo cual, en palabras de Pérez-Escoda et al. (2010), es una situación frecuente en investigaciones de esta naturaleza. Sin embargo, existe cierta coherencia en algunos factores del modelo inicial, lo cual puede corroborarse a partir del análisis de cargas factoriales de los ítems y el criterio de interpretabilidad en dichos factores. Las posibles implicaciones de estos resultados se discuten en el siguiente apartado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio tiene como objetivo contribuir significativamente a la investigación en educación emocional mediante la presentación de un instrumento de autoinforme válido y confiable para evaluar las competencias socioemocionales del profesorado. A través de este instrumento, se busca identificar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en docentes de educación primaria. Además, se prevé que el instrumento permita establecer relaciones entre el constructo global y sus dimensiones con variables relevantes para la profesión docente, tales como la experiencia en la enseñanza, el género, la formación previa, entre otras. En este sentido, el CCSE-P podría desempeñar un papel crucial en la creación de estrategias de intervención efectivas en el ámbito de la educación socioemocional, particularmente en el contexto mexicano.

Tal como ha sido anticipado, el proceso de diseño y validación del instrumento de auto-informe arrojó evidencias de fiabilidad y validez favorables para considerarlo como un instrumento apto para valorar las competencias socioemocionales del profesorado.

En cuanto a la validez de contenido, los ítems seleccionados en el instrumento final obtuvieron puntuaciones adecuadas en los indicadores de coherencia, relevancia y claridad por parte de los expertos participantes. Después del proceso de reducción de ítems creado en los sub-instrumentos diseñados, se consideró también que estos fueron suficientes para evaluar cada dimensión planteada por el modelo de CSE.

Como parte de la evaluación de la calidad métrica del instrumento, se puede señalar que la fiabilidad total del CCSE-P es muy alta (.919). En cuanto a cada una de las dimensiones, se puede observar que la mayoría de las que conforman el constructo presentaron valores de Alpha de Cronbach que rondan entre .630 y .728, los cuales, siguiendo las sugerencias de Cohen et al. (2007), son catalogados como confiables.

Únicamente la dimensión de autoconocimiento obtuvo un valor debajo de lo señalado. Lo anterior implica la posibilidad de mejora de la fiabilidad de dicha dimensión, lo cual, en palabras de Valdés-Cuervo et al. (2019), puede realizarse a través de dos estrategias: 1) búsqueda de ítems más homogéneos que favorezcan la consistencia interna de los puntajes, o 2) inclusión de más ítems a la escala original. Considerando que el instrumento ya cuenta con una cantidad representativa y relevante de ítems, puede ser conveniente optar por la primera opción en caso de que se quisiera mejorar en este indicador. No obstante, lo anterior puede representar un reto importante debido a la existencia de habilidades específicas dentro de cada dimensión.

Adicionalmente, se realizó un análisis factorial exploratorio con la intención de valorar la validez del constructo y analizar la matriz factorial arrojada. En palabras de Henson y Roberts (2006), se debe utilizar este método debido a que el instrumento es de nueva creación y aún no se conoce la estructura factorial subyacente en otras muestras. Se consideró la inclusión de once factores que explican el 58.8% de la varianza total, porcentaje catalogado como aceptable para estudios pertenecientes a las ciencias sociales y que es corroborado dentro de una revisión de 60 análisis factoriales publicados en revistas especialistas en el tema, la cual encontró que la proporción media de varianza explicada por los factores en estudios de esta naturaleza es aproximadamente del 53.03% (Henson y Roberts, 2006).

Como pudo ser advertido en la sección previa, los ítems que conformaron el instrumento no se agruparon acorde al número de dimensiones existentes en el modelo de competencias socioemocionales adoptado. Se observa que a pesar de que todos los ítems poseen cargas factoriales significativas, algunos muestran esta propiedad en más de un factor. Adicionalmente, la existencia de más factores a los considerados por el modelo de partida pudiera evidenciar la naturaleza del constructo a partir del cual se ha construido el instrumento, puesto que este incluye múltiples variables dentro de cada dimensión, señaladas como *habilidades específicas* y que vienen a formar parte de un bloque de capacidades más amplio.

No obstante, algunos de los factores obtenidos en la matriz factorial muestran coherencia con el marco teórico inicial. Por ejemplo, el factor 5, que incluye los ítems 48, 47, 36 y 49, corresponde con la dimensión de autorregulación. Además, aunque el ítem 29 presenta un peso factorial mayor en el factor 6, se ha incluido en el factor 5 debido a su peso significativo en la dimensión correspondiente. En este mismo sentido, el factor 7 (ítems 8, 3 y 9) corresponde a colaboración y el factor 11 (ítems 51, 50, 46 y 46) corresponde a autoconocimiento.

Adicionalmente, se identificaron otros factores que corresponden a habilidades específicas incluidas en las dimensiones socioemocionales. Por ejemplo, el factor 8, compuesto por los ítems 56, 34, 32, refleja la capacidad de un docente para experimentar de forma consciente de bienestar subjetivo, por lo que corresponde con bienestar.

Por otro lado, el factor 4 agrupó ítems que están relacionados con la percepción de la propia capacidad para ejecutar acciones concretas y alcanzar metas en diferentes situaciones, lo cual corresponde con la habilidad específica denominada autoeficacia (ítems 16, 18, 15, 17 y 19).

Es relevante destacar que el factor 3 reúne ítems vinculados con la capacidad de una persona para tomar en cuenta las perspectivas, necesidades y sentimientos tanto propios como de los demás (ítems 1, 2, 3, 4, 7, 13, 5 y 11). Este hallazgo es significativo ya que existen modelos teóricos que abordan ambas capacidades en una competencia unitaria denominada conciencia emocional, lo cual no solo incluye la capacidad de identificar emociones, ideas e intereses propios, sino también de los demás (Pérez-Escoda et al., 2010).

En este contexto y sumado a los análisis psicométricos presentados, los resultados de este estudio sugieren que el análisis de la matriz factorial es coherente con investigaciones previas que proponen modelos multidimensionales de competencias socioemocionales (Bisquerra y Mateo, 2019; CASEL, 2024; Mikulic et al., 2015). La identificación de múltiples factores que representan diversas habilidades socioemocionales refuerza la idea de que estas competencias no pueden entenderse de forma unitaria. De hecho, los hallazgos enfatizan la idea de que no existe evidencia suficiente para considerar la existencia de una competencia emocional indivisible.

Aunque el presente estudio representa un aporte significativo a la valoración de las competencias socioemocionales del profesorado, este no se encuentra exento de limitaciones. Una de estas tiene que ver con que, cuando el objetivo es construir una escala multidimensional que mida constructos diferenciados, como es el caso del constructo de competencias socioemocionales, resultaría adecuado partir de una escala grande de ítems y adicionalmente utilizar una muestra grande para probar los mismos. En el caso de los sub-instrumentos elaborados, no se cumplió con dicho supuesto. Debido a la situación contextual sobre la que se desarrolló la implementación del instrumento, donde los directivos escolares argumentan una saturación de trabajo como resultado de la modalidad escolar desprendida de la pandemia, fue imposible obtener una muestra de docentes que cumpliera los parámetros establecidos por diversos autores como una muestra grande (Nunnally, 1978; Thorndike, 1982, citados en Morales, 2011). Lo anterior pudiera desprender que los factores encontrados pueden tener un valor puramente descriptivo, indicando cómo se agruparon las variables en dichas muestras y que es necesario confirmar en otras intervenciones.

Por otro lado, a partir de los hallazgos del análisis factorial exploratorio y en concordancia con lo observado en el proceso de validación de instrumentos similares de CSE (Pérez-Escoda et al., 2010; Tom, 2012), se considera necesario realizar un análisis adicional que permita identificar una estructura factorial más precisa y robusta (Thompson, 2004), siendo viable para dicho fin utilizar como criterio que

los ítems con cargas superiores a .30 en más de un factor deben ser suprimidos para mejorar la claridad y especificidad de la medición, que los ítems que definen los últimos factores tengan pesos significativos para ser tenidos en cuenta o que se obtenga una mayor cantidad de ítems (al menos cinco) para definir un factor como sólido (Morales, 2011). En todo caso, enfatizamos que el constructo de CSE es un concepto amplio y complejo, por lo que tomar en cuenta criterios que incidan en la disminución de ítems como los ya mencionados puede representar un reto importante para cumplir con la suficiencia de los mismos para medir las habilidades específicas que integra el concepto.

Por último, sería importante utilizar otras evidencias que permitan etiquetar el instrumento como válido, principalmente aquellas que se basen en determinar si los resultados de la escala tienen las relaciones esperadas con otras variables, por ejemplo, evidencias de validez discriminante o concurrente. Tal como señalan Valdés-Cuervo et al. (2019), es necesario tener en cuenta que la validez no es asunto de todo o nada, sino de más o menos evidencias, razón por la cual se justifica la premisa generada.

Para finalizar, se puede señalar la relevancia de seguir desarrollando instrumentos válidos y fiables para la valoración de competencias socioemocionales en el contexto mexicano, para lo cual el CCSE-P es una opción válida y fiable que puede favorecer la puesta en marcha de programas de investigación y de intervención dentro de una práctica cultural y contextualmente relevante. Además, el refinamiento y análisis del CCSE-P pudiera derivar la creación de otros instrumentos que aporten al desarrollo de la línea de investigación de la educación socioemocional en el país.

REFERENCIAS

- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 153-168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213620>
- Baron, R. M. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(ext.1), 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679040>
- Berastegui-Martínez, J., de la Caba-Collado, M. Á., y Pérez-Escoda, N. (2024). Intervención en educación emocional: efectos en la competencia emocional del alumnado de primaria y secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 187-197. <https://doi.org/10.5209/rced.83087>
- Bishop, S. (2022). Literature review -- Student social and emotional needs: Best practices [Reporte]. Intercultural Development Research Association (IDRA). <https://eric.ed.gov/?id=ED629239>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 13-28. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Bisquerra, R., y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Bisquerra-Alzina, R., y Chao-Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieed.2021.1.1.4>
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, C., y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, bur-

- nout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Browning, A., y Romer, N. (2020). *Mindfulness-based practices for schools*. WestEd. <https://eric.ed.gov/?id=ED606075>
- Bulás-Montoro, M. de las M., Campos-Rivera, N. H., y Bisquerra, R. (2024). Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA): propiedades psicométricas en mexicanos. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 91-114. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.2.96>
- CASEL [Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning] (2024). *What is the CASEL framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., y Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6a. ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Comrey, A. L., y Lee, H. B. (2013). *A first course in Factor Analysis* (2a. ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315827506>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1068423>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Frausto-Hernández, M. B., y Gutiérrez-Marfileño, V. E. (2024). Competencias socioemocionales y rendimiento académico en educación primaria. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 3-3. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.2.77>
- García-Blanc, N., Gomis, R., Ros Morente, A., y Filella Guiu, G. (2020). El proceso de gestión emocional: Investigación, aplicación y evaluación. *Know and Share Psychology*, 1(4), 39-49. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4260>
- García-Pérez, N. M. (2022). *Desarrollo de competencias socioemocionales de profesores de educación primaria* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/2/browse?value=Garc%C3%ADa+P%C3%A9rez%2C+No%C3%A9+Manuel&type=author>
- George, D., y Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16a. ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation* (2a. ed., pp. 3-20). The Guilford Press. <https://www.iccpp.org/wp-content/uploads/2020/07/Handbook-of-emotion-regulation.pdf>
- Henson, R. K., y Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Hogan, T. P. (2015). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*. Manual Moderno. <http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/20.500.14624/1201>
- Huerta, M. d. C. (2019). *Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: un estado del arte. Sector/Thematic Working Papers*, 1419. <https://ideas.repec.org/p/dbl/dblstp/1419.html>
- Jackson, D., Prochnow, T., y Ettekal, A. V. (2024). Programs promoting physical activity and social-emotional learning for adolescents: A systematic literature review. *Journal of School Health*, 94(10), 994-1004. <https://doi.org/10.1111/josh.13486>
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Josephs, D. (2023). *Hearts and minds: Impact of pre-service social emotional learning training on school children* [Trabajo

- de grado, Fordham University]. *ProQuest Dissertations & Theses*, 30633050. <https://www.proquest.com/docview/2847638151>
- Koehle, M. (2023). *The impact of differentiated affective curriculum on the asynchronous social and emotional development of gifted elementary students* [Tesis de doctorado, University of South Carolina]. *ProQuest Dissertations & Theses*, 30689056. <https://www.proquest.com/docview/3044272425>
- Lagos San Martín, N., López-López, V., Hess, C., Vicuña Romero, J. J., Jaramillo Restrepo, S., y Lagos San Martín, N. (2023). Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3350>
- Llorent, V. J., Nunez-Flores, M., y Kaakinen, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction*, 91, 101892. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
- López-Cassà, E. (2023). *El desarrollo de la competencia emocional en educación primaria: programa del GROPE revisado y evaluado*. La Ley Soluciones Legales.
- Marchant, T., Milicic, N., y Soto Vásquez, P. (2020). Educación socioemocional: descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- Martínez, L. (2016). Teachers' voices on social emotional learning: Identifying the conditions that make implementation possible. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 6-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1121275>
- McKown, C. (2019). *Student social and emotional competence assessment: The current state of the field and a vision for its future* [Reporte]. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://eric.ed.gov/?id=ED607094>
- Merle, J. L., Larson, M. F., y Cook, C. R. (2023). *Evaluation of CharacterStrong's secondary social-emotional and character education curriculum: Effects on student-reported and teacher-reported outcomes* [Reporte]. National Institutes of Health (NIH). <https://eric.ed.gov/?id=ED629619>
- Merrell, K. (2007). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (3a. ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203827253>
- Mikulic, I. M., Caballero, R., Vizioli, N., y Hurtado, G. (2017). Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas vitales. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 374-382. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18112>
- Mikulic, I. M., Crespi, M., y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(2). <https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.7>
- Molyneux, T. M., Zeni, M., y Oberle, E. (2023). Choose your own adventure: Promoting social and emotional development through outdoor learning. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1525-1539. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01394-3>
- Morales Vallejo, P. (2011). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas. <https://www.yumpu.com/es/document/read/10612596/el-analisis-factorial-en-la-construccion-e-interpretacion-de-tests>
- Pedrosa, I., Suárez Álvarez, J., y García Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pérez-Escoda, N., Berlanga Silvente, V., y Alegre Roselló, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra Alsina, R., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, È., Alegre, A., y Álvarez-Justel, J. (2024). Validación del cuestionario de desarrollo emocional para educación secundaria (CDE-SEC). *Revista Española de Pedagogía*, 82(287). <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3935>

- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, È., y Alvarez-Justel, J. (2023). Competencias emocionales y satisfacción con la vida en adultos. *Revista Foco*, 16(5), e2025-e2025. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n5-133>
- Priego-Ojeda, M. P., López-Cassà, È., Pérez-Escoda, N., y Filella-Guiu, G. (2024). Construction and validation of the Emotional Development on Early Primary Education Scale (EDEPES-28). *Educación XX1*, 27(2), 253-281. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38358>
- Rojas, K. S., Huamaní, L. N., y Vilca, L. W. (2016). Escala de competencias socioemocionales. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 9(2). <https://doi.org/10.17162/rccs.v9i2.648>
- Saarni, C. (1999). *A skill-based model of emotional competence: A developmental perspective* [Ponencia]. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Albuquerque, NM. <https://eric.ed.gov/?id=ED430678>
- Santamaria-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejon, J. L. (2021). Teaching socio-emotional competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. *Frontiers in Psychology*, 12, 659348. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para educación básica*.
- SEP (2024). *Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>
- Taylor, J., Buckley, K., Hamilton, L., Stecher, B., Read, L., y Schweig, J. (2018). Choosing and using SEL competency assessments: What schools and districts need to know. *RAND Corporation*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13492.30086>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- Tom, K. (2012). *Measurement of teachers' social-emotional competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale* [Tesis doctoral, University of Oregon]. <https://hdl.handle.net/1794/12351>
- Torres, E. F. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 15-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>
- Valdés-Cuervo, A. A., García Vázquez, F., Torres Acuña, G., Maricela, U., y Grijalva-Quñonez, C. (2019). *Medición en investigación educativa con apoyo del SPSS y el AMOS*. Departamento de Educación/Instituto Tecnológico de Sonora.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., y Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>

ANEXO

Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE-P) Versión final

Dim	#	Ítems	7	6	5	4	3	2	1
Autococimiento	1	Puedo identificar los pensamientos que me hacen sentir mal.							
	6	Se me dificulta identificar sensaciones en mi cuerpo asociadas a las emociones que experimento.							
	7	Soy capaz de prestar atención de forma consciente a las diversas sensaciones que experimento en mi cuerpo							
	11	Es sencillo reconocer mis fortalezas.							
	17	Soy capaz de encontrar algo por que agradecer en mi día a día.							
	23	Sé cómo mejorar situaciones para experimentar emociones agradables.							
	30	Aprovecho mi tiempo libre en actividades que me hacen sentir bien.							
	34	Puedo disfrutar de manera consciente las situaciones cotidianas que vivo.							
	41	Me resulta complicado reconocer con exactitud mis emociones.							
	46	Es común que interrumpa las actividades que realizo debido a la existencia de otros pensamientos.							
	51	Prefiero hacer las cosas yo solo a pedir ayuda.							
56	Soy capaz de reconocer cuando estoy feliz.								
Autorregulación	2	Comunico lo que siento sin dañar física o verbalmente a los demás.							
	12	Me pongo nervioso con facilidad.							
	16	Cuando me pasa alguna situación desagradable, trato de enfrentarlo con buena actitud.							
	18	Soy capaz de responder con calma cuando hay algún problema o situación de estrés.							
	27	Me desanimo fácilmente si no comprendo qué es lo que debo realizar.							
	28	Regularmente me dejo llevar por el enojo y actúo de forma brusca.							
	32	Cuando identifico emociones agradables en mí, puedo realizar acciones que me permitan seguir experimentándolas.							
	39	Identifico qué es lo que hacen otras personas para regular sus emociones.							
	40	Puedo perseverar en algo hasta conseguir lo que quiero.							
	44	Soy capaz de crear respuestas anticipadas a las emociones que experimento.							
	48	Me puedo controlar si alguien habla mal de mí.							
52	Difícilmente reconozco que emoción/pensamiento me hizo actuar mal con mis compañeros.								
Autonomía	13	Puedo considerar los puntos de vista de los demás sin ningún inconveniente.							
	19	Confío plenamente en mis habilidades para realizar alguna tarea.							
	21	Dudo de mi capacidad para cumplir los objetivos que me propongo.							
	33	Me resulta complicado identificar cómo una decisión personal puede afectar a las personas de mi entorno inmediato.							
	36	Al tomar decisiones no me dejo llevar por mis impulsos.							
	43	Me bloqueo cuando aparece algún problema o dificultad.							
47	Considero que siempre doy una solución adecuada a mis problemas.								

	49	Soy capaz de influir en los demás positivamente para resolver los problemas del entorno en el que vivimos.								
	53	Es difícil para mí actuar tomando en consideración los sentimientos de los demás.								
	55	Se me dificulta tomar decisiones sin prestar atención a mis familiares o amigos.								
	58	Tengo dificultad para pensar que las cosas me saldrán bien.								
Empatía	5	Es sencillo para mí identificar las necesidades y sentimientos de las personas que me rodean.								
	10	Cuando una persona está llorando, intento ponerme en su lugar.								
	15	Prefiero conocer a los demás antes de juzgarlos.								
	20	Es complicado para mí darme cuenta de acciones que dañan el medio ambiente.								
	24	Me pongo en el lugar de los demás antes de dar a conocer mi opinión.								
	26	Es común que etiquete a las personas por cómo se visten.								
	31	Cuando observo un caso de discriminación, prefiero ignorarlo.								
	35	Soy capaz de poner en marcha acciones que ayuden al cuidado del medio ambiente.								
	38	A menudo ayudo a personas que se encuentran en dificultades.								
	42	Siempre tomo decisiones sin considerar su efecto en los demás.								
	45	Es complicado saber qué sienten los demás.								
	50	Los problemas de los demás me tienen sin cuidado.								
Colaboración	3	Puedo obtener mejores resultados en una actividad grupal al trabajar únicamente con mis amigos.								
	4	Puedo exponer mis puntos de vista de forma respetuosa tomando en cuenta las opiniones de los demás.								
	8	Que estén en desacuerdo conmigo es algo que no puedo tolerar.								
	9	Tomo en cuenta religión, grupo étnico, preferencias sexuales, etc., para conformar un grupo de trabajo.								
	14	Me resulta complicado hacerme cargo de las consecuencias de una decisión personal.								
	22	Siempre asumo el rol que me corresponde dentro de una tarea.								
	25	Las acciones de las personas con las que convivo tienen consecuencias en mi persona.								
	29	Soy capaz de realizar una crítica al trabajo de los demás sin ofender o herir.								
	37	Soy capaz de observar los estados de ánimo de las personas para anticiparme a posibles problemas.								
	54	Cuando me veo inmerso en un problema con alguien, me resulta complejo brindar soluciones que beneficien a ambas partes.								
	57	Considero que es sencillo trabajar en un grupo donde todos somos diferentes.								
59	Es difícil que mis acciones influyan en la vida de los que me rodean.									

Cómo citar este artículo:

García-Pérez, N. M., y Gutiérrez-Marfileño, V. E. (2025). Diseño y validación del cuestionario de competencias socioemocionales para docentes de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2288. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2288



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.