

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA PARA EVALUAR COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DOCENTES UNIVERSITARIOS (CSD 19)*

DESIGN AND VALIDATION OF A SCALE FOR ASSESSING SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES IN UNIVERSITY EDUCATORS (CSD 19)

 <https://doi.org/10.32735/S2735-61752025000223929>

Jessica Lorena Navarro Navarrete¹
jnavarro@uct.cl
<https://orcid.org/0000-0001-6982-0208>
Facultad de Educación
Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile

Sergio Rodrigo Sanhueza Jara²
ssanhueza@uct.cl
<https://orcid.org/0000-0001-9119-5090>
Centro de Innovación a la Docencia
Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile

Alexis Dionel Caniuqueo-Vargas³
acaniuqueo@uct.cl
<https://orcid.org/0000-0002-3566-7847>
Departamento de Educación e Innovación, Facultad de Educación
Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile

RESUMEN

Objetivo: Diseñar y validar una escala para evaluar las competencias socioemocionales de docentes universitarios.

Método: El diseño contempló la revisión literaria de instrumentos que evaluaran competencias socioemocionales de docentes y artículos relacionados con el tema, a fin de determinar las dimensiones, el contenido e ítems de la escala. La validez apariencia y contenido se determinó a partir de criterio de juicio de experto con Delphi y W de Kendall para concordancia. El estudio de las propiedades psicométricas de la escala CSD19 fue sobre la respuesta de 174 docentes de una universidad del sur de Chile. La validez de constructo contempló análisis factorial exploratoria y confirmatoria, y el coeficiente de alfa de Cronbach como medida de confiabilidad.

Resultados: El análisis factorial exploratorio agrupó 19 preguntas en 4 dimensiones (regulación emocional, conciencia emocional, relación docente-estudiante y relaciones interpersonales) las que se incluyeron en el análisis factorial confirmatorio y explicaron sobre el 55% de la varianza, con coeficientes de alfa de Cronbach > 0,70 de confiabilidad para el instrumento y tres de sus dimensiones.

* Artículo recibido el 31 de octubre de 2025; aceptado el 7 de enero de 2026.

¹ Profesora de Educación General Básica, Profesora de Religión de Enseñanza Media. Magíster en Ciencias de la Educación, Doctor en Ciencias de la Educación. Coordinadora área de psicología del plan común de la Facultad. Integrante de la RENISCE Internacional, Red de Investigación en Emociones y Afectos desde las Ciencias Sociales y las Humanidades.

² Magíster en Educación y Psicólogo. Coordinador Programa Bienestar Docente Universidad Católica de Temuco.

³ Profesor de Educación física. Doctor en Ciencias de la motricidad. Investigador en áreas de mecánica y neuromotricidad. Jefe de carrera de Educación Física de la Universidad Católica de Temuco.



Conclusión: Se concluye que la escala CSD 19 es un instrumento válido y confiable que permite evaluar las competencias socioemocionales de docentes universitarios.

Palabras claves: Formación por competencias; desarrollo emocional; docentes universitarios.

ABSTRACT

Objective: This paper aims at designing and validating a scale to assess the socioemotional competencies of university teachers.

Methods: The methodology included a literature review of instruments that evaluate socioemotional competencies of educators and related articles, to determine the dimensions, content, and items of the scale. The layout and content validity were established through expert judgment, utilizing the Delphi method and Kendall's W for item agreement. The study of the psychometric properties of the *Teacher Socioemotional Competence Scale* (CSD) involved application at two stages: a pilot sample of 50 educators and a sample of 174 educators from a university in Chile. Construct validity included exploratory and confirmatory factor analyses, and Cronbach's alpha coefficient was used as a measure of reliability.

Result: The results from exploratory factor analysis grouped 19 items into four dimensions (emotional regulation, emotional awareness, teacher-student relationship, and interpersonal relationships), which were included in the confirmatory factor analysis and explained over 55.9% of the variance, with Cronbach's alpha coefficients > 0.70 indicating reliability for the instrument and three of its dimensions.

Conclusion: It is concluded that the CSD 19 scale is a valid and reliable instrument for assessing the socioemotional competencies of university educators.

Keywords: competency-based training; emotional development; university teachers.

Introducción

Las instituciones de la Educación Superior están desafiadas a formar profesionales desde un enfoque holístico lo que se evidencia en los mecanismos de evaluación docente (García Olalla *et al.*, 2022). Por ello, un docente debe desarrollar destrezas para comunicarse y relacionarse positivamente con los diversos agentes de la comunidad educativa, como su capacidad de autorregulación y hetero-regulación, competencias para liderar y manejar el aula, saber trabajar en equipo, capacidad de toma de decisiones responsable, además de ética para la resolución de problemas en el contexto educativo (Palomera *et al.*, 2019), lo que se evidencia en las competencias socioemocionales del docente.

En este sentido, las competencias socioemocionales son definidas como un conjunto de habilidades sociales y emocionales para lograr un objetivo tanto en el ámbito personal como profesional (García, 2003), lo que implica la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). Por ello, estas competencias constituyen un elemento clave de las prácticas pedagógicas, pues conlleva un involucramiento emocional en el proceso de aprendizaje, donde los docentes movilizan también saberes emocionales, por lo que su desarrollo favorece la adaptación al contexto y el afrontamiento al estrés u otra situación en el ámbito educativo (Mikulic *et al.*, 2015).

Si bien organismos como la Comisión Europea (European Commission, 2012) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2020) han enfatizado el desarrollo socioemocional en el contexto educativo, también diferentes estudios reportan el impacto de estas sobre la gestión, el clima de aula, las relación docente-estudiante y el rendimiento académico (DeLay *et al.*, 2016; Natarén & González, 2016; Poulou, 2018; Roorda *et al.*, 2017;

Zych & Llorent, 2020), a pesar que su constructo sigue siendo controversial (Lozano-Peña *et al.*, 2022).

Particularmente, dependiendo del modelo teórico desde el cual se analicen las competencias socioemocionales (Reuven Bar-On, 2006; Guide, 2013; Jennings & Greenberg, 2009), es posible reconocer diferentes componentes de éstas, tales como; como: autogestión, autoconciencia, conciencia social, habilidades de relación y la toma de decisiones responsable (Guide, 2013); competencia socioemocional y bienestar del profesor, relaciones profesor-alumno, gestión del aula, implementación del programa de aprendizaje socioemocional y clima del aula (Jennings & Greenberg, 2009); habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general (Reuven Bar-On, 2006).

A su vez, los diferentes componentes evidenciados a partir de los diversos modelos teóricos también son apreciables en los instrumentos utilizados para la evaluación de las competencias socioemocionales (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2018). Entre los instrumentos usados en el ámbito educativo, y que consideran componentes de los modelos teóricos antes mencionados, se encuentran el Inventario de competencias socioemocionales para Adultos (ICSE) (Mikulic *et al.*, 2015), la escala de Competencia Socio Emocional (SECTRS) (Grazzani *et al.*, 2024; Monzalvo Curiel *et al.*, 2019; Tom, 2012), Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) (Mayer *et al.*, 2016), Escala competencias socioemocionales (Zych *et al.*, 2018) y el Cuestionario de competencias socioemocionales SEC-Q (Figueroa-Varela & Rodríguez Vera, 2023). Algunos de estos instrumentos incluyen hasta nueve dimensiones o componentes, siendo las más utilizadas la regulación emocional, conciencia emocional, relación docente estudiante y relaciones interpersonales.

Pese a la relevancia de las competencias socioemocionales en el ámbito educacional, los instrumentos para su evaluación han sido han sido diseñados tanto para docentes de educación básica (Mikulic *et al.*, 2015; Monzalvo Curiel *et al.*, 2019) como para estudiantes (Figueroa-Varela & Rodríguez Vera, 2023), y hasta donde se sabe, ninguno de estos instrumentos ha sido diseñado para evaluar competencias de docentes universitarios, por lo que se hace necesario contar con instrumentos confiables y válidos que permitan una valoración adecuada de estas competencias. Por ello, el objetivo de esta investigación fue diseñar y validar una escala para evaluar las competencias socioemocionales de docentes universitarios.

Métodos

El diseño contempló la revisión literaria de instrumentos que evaluaron competencias socioemocionales de docentes y artículos relacionados con el tema, a fin de determinar las dimensiones y el contenido e ítems de la escala. La validez apariencia y contenido se determinó a partir de criterio de juicio de experto con Delphi y W de Kendall para concordancia. La muestra estuvo constituida por un total de 174 docentes pertenecientes a seis facultades de una universidad del sur de Chile que imparte docencia durante el año académico 2024, quienes participaron de forma voluntaria, previa firma de consentimiento informado.

Tras la eliminación de escalas por respuestas incompletas, la muestra se redujo a 152 docentes (89 mujeres, 62 hombres; de ello el 37% doctorado, 52% Magister y 11% Licenciados). Adoptado un criterio de representatividad muestral de 1 ítem por cada 6 personas de acuerdo con las recomendaciones de Ferrando y Anguiano (2010), quienes sugieren al menos 5 o 10 personas por ítems. Adicional a ello, se consideró también lo señalado por Hair *et al.*, (1999) quienes sugieren que el tamaño muestral no depende solo del número de ítems sino también de la carga factorial, y que para una muestra de 151 corresponde una carga factorial > 0,5.

Procedimiento

El diseño implicó una revisión literaria centrada en el análisis de instrumentos que evaluaran competencias socioemocionales en docentes, lo que permitió determinar los ítems y las dimensiones de la escala. Esta revisión implicó la consulta de tres indexadores, seleccionando artículos originales cuyo objetivo fuera evaluar las competencias socioemocionales. La validez apariencia y contenido se determinó a partir de juicio de expertos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Se convocó a 10 evaluadores a partir de una carta de invitación, explicando los objetivos de la prueba, el propósito del instrumento y respectivas especificaciones. Como criterio de experto, se consideró tener grado académico de doctor, ser investigador o académico de universidad y haber participado de investigaciones en el ámbito educativo o validación de instrumentos.

La evaluación de las dimensiones e ítems preliminares estableció opciones de respuesta, a saber: 1) No cumple con el criterio; 2) Bajo nivel; 3) Moderado nivel; 4) Alto nivel. Esta puntuación se estableció a partir de los criterios: *Suficiencia* (los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta); *claridad* (el ítem se comprende fácilmente, su semántica es adecuadas); *coherencia* (el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo) y *relevancia* (el ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido).

El método Delphi (Astigarraga, 2003) fue utilizado para el juicio de experto, además el coeficiente de W Kendal para determinar el grado de acuerdo entre jueces (Gil Pascual, 2006) con el fin de ajustar o eliminarse alguno de ellos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Se reportó entre los expertos un coeficiente de W de Kendall moderado con concordancia significativa ($W = 0,69$; $p = 0,001$) conforme a las sugerencias de Schmidt (1997) (para valores del coeficiente W de Kendall de 0,1 = acuerdo es muy débil, 0,3 = débil, 0,5 = moderado, 0,7 = alto grado de acuerdo y 0,9 = inusualmente alto). La aplicación del instrumento se realizó en dos momentos, la primera con fines exploratorios y selección de los ítems (pilotaje), seguida de la aplicación para obtención de la versión definitiva de la escala.

Análisis de datos

El pilotaje consideró a 49 docentes para el análisis de las propiedades psicométricas de la escala.

En la segunda aplicación (153 docentes), la adecuación de la muestra para el análisis factorial se estableció a través de la matriz de correlación, la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett (0,789 y $p < 0,001$ respectivamente) (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2021), permitiendo, a partir de la factorización del eje principal con cuatro factores, que explicaron sobre el 50% de la varianza, descartando los ítems que no cumplieron con carga factorial superior a 0.50 y comunalidad igual o superior a 0.30. La confiabilidad según coeficiente de α de Cronbach fue de 0,78 para 25 ítem, que como punto de corte es una medida fiable (α de Cronbach sea $> 0,70$) (Kline, 1999).

Para confirmar la estructura factorial de la escala se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), considerando para la adecuación del modelo los índices de ajuste y los valores referenciales utilizados por diferentes autores (Batista Foguet & Coenders Gallart, 2000; Byrne, 2001; Cicchetti, 1994; Cole, 1987; Hooper *et al.*, 2008; Hu & Bentler, 1999; Kelley & Lai, 2011; Marsh *et al.*, 2004; los que indican ratio entre χ^2 y grados de libertad, considerando aceptable los valores < 3 ; para Tucker Lewis Index (TLI) valores aceptables $\geq 0,90$ y excelentes $\geq 0,95$; Comparative Fit Index (CFI), aceptables $\geq 0,90$ y excelentes $\geq 0,95$; finalmente para Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA) y Standardized Root Mean Square Residual (SRMSR) valores aceptables $\leq 0,08$ y excelentes $\leq 0,05$. No se realizó análisis factorial en submuestras.

Por otra parte, en el contexto del análisis factorial confirmatorio se consideró lo sugerido por Arifin & Yusoff (2016) con cargas factoriales estandarizadas inferiores a 0,5 y estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Los análisis se llevaron a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS Statistics V.25 y el programa JASP versión 0.19.3 (Equipo JASP, 2024).

Resultados

El análisis factorial exploratorio con 25 ítems explicó el 55% de la varianza (aceptable), la prueba de KMO = 0,789 y prueba de esfericidad de Barlett de $< 0,001$. Se descartaron los seis ítems que no cumplían con carga factorial y comunalidad requerida, por lo que la escala queda compuesta de 19 ítems para los cuatro factores para el AFC (Tabla 1).

Tabla 1

Carga factorial por análisis factorial exploratorio.

Items	Relaciones con los estudiantes	Relaciones interpersonales	Conciencia Emocional	Regulación Emocional
Tengo una relación cercana con mis estudiantes	0,790			
Los estudiantes se acercan a mí cuando tienen problemas	0,679			
Puedo entender muy bien cómo se sienten mis estudiantes	0,677			
Estoy consciente de cómo se sienten todos mis estudiantes	0,667			
Construyo un sentido de comunidad en mi aula	0,635			
Presto atención a las emociones de mis estudiantes	0,632			
Construyo relaciones positivas con mis estudiantes	0,527			
Me siento respetado (a) por mis colegas		0,708		
Tengo facilidad para comunicarle a mis colegas como me siento		0,598		
Me siento cómodo (a) hablando con los otros docentes que realizan clases a mis estudiantes		0,581		
Mis colegas buscan mi consejo cuando tienen que resolver un problema personal		0,521		
En situaciones de conflicto puedo buscar soluciones efectivas con mis colegas o funcionarios donde trabajo		0,501		
Soy capaz de manejar mis emociones y sentimientos de una manera saludable			0,673	
Mantengo la calma cuando se presentan conflictos en mi sala de clases			0,658	
Casi siempre mantengo la calma cuando me molesto con un estudiante			0,509	
Pienso antes de actuar			0,503	
Me molesto en el aula y no entiendo por qué				0,713
Es muy difícil para mí construir relaciones				0,653

cercanas con mis estudiantes

Me molesto con mis estudiantes cuando me provocan 0,594

Fuente: elaboración propia.

El análisis factorial confirmatorio explicó aceptable del 55,9% de la varianza (Tabla 2), con un coeficiente de α de Cronbach 0,79 para la escala, y mayores a 0,69 para cada una de las dimensiones (Tabla 3).

Tabla 2

Varianza total explicada por los autovalores iniciales obtenidos mediante el método de máxima verosimilitud obtenida de 19 ítems

Componente	Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,784	25,179	25,179	3,912	20,59	20,59
2	2,257	11,879	37,058	2,43	12,788	33,378
3	1,92	10,106	47,164	2,242	11,799	45,177
4	1,658	8,725	55,889	2,035	10,713	55,889

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Resultados de fiabilidad por consistencia α de Cronbach para la escala para cada uno de los factores de la escala. Coeficiente de α de Cronbach 0,79 (fiabilidad recomendada > 0,70).

Ítems	Cronbach's α
Relaciones con los estudiantes	0,85
Tengo una relación cercana con mis estudiantes	0,82
Los estudiantes se acercan a mí cuando tienen problemas	0,83
Puedo entender muy bien cómo se sienten mis estudiantes	0,83
Estoy consciente de cómo se sienten todos mis estudiantes	0,83
Construyo un sentido de comunidad en mi aula	0,83
Presto atención a las emociones de mis estudiantes	0,83
Construyo relaciones positivas con mis estudiantes	0,84
Relaciones interpersonales	0,71
Me siento respetado (a) por mis colegas	0,64
Tengo facilidad para comunicarle a mis colegas como me siento	0,66
Me siento cómodo (a) hablando con los otros docentes que realizan clases a mis estudiantes	0,70
Mis colegas buscan mi consejo cuando tienen que resolver un problema personal	0,67
En situaciones de conflicto puedo buscar soluciones efectivas con mis colegas o funcionarios donde trabajo	0,70
Conciencia Emocional	0,70
Soy capaz de manejar mis emociones y sentimientos de una manera saludable	0,59

Mantengo la calma cuando se presentan conflictos en mi sala de clases	0,59
Casi siempre mantengo la calma cuando me molesto con un estudiante	0,70
Pienso antes de actuar	0,66
Regulación Emocional	0,69
Me molesto en el aula y no entiendo por qué	0,56
Es muy difícil para mí construir relaciones cercanas con mis estudiantes	0,67
Me molesto con mis estudiantes cuando me provocan	0,59

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los índices de bondad de ajuste para el modelo de cuatro factores (tabla 4), cinco de los seis índices presentaron criterios excelentes y aceptables para el modelo ($\chi^2 = 249.835$ (gl = 146; $p < .001$); $\chi^2/\text{gl} = 1,711$; TLI = .845; GFI = .87; RMSEA = .069) solo el índice de bondad de ajuste (GFI) tuvo un valor inferior a aceptable (0,86). A su vez, todas las saturaciones factoriales del modelo fueron estadísticamente significativas ($p < .05$) como se aprecia en la tabla 5.

Tabla 4

Resultados de ajustes del modelo de cuatro factores de acuerdo con los índices de bondad.

Índices de bondad de ajuste del modelo de cuatro factores	Criterio de ajuste Excelente	Criterio de ajuste aceptable	Valor obtenido	Valor obtenido
Razón chi-cuadrada/grados de libertad (χ^2/gl)	<3	3 < 5	1,7	Excelente
Índice de bondad de ajuste (GFI)	> 0,95	> 0,90	0,88	Medio
Error cuadrático medio de aproximación (RMSAE)	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0.069 (IC =0.054 a 0.083)	Aceptable
Raíz del error cuadrado medio estandarizado (SRMR)	< 0.05	<0,08	0,07	Aceptable
Índice comparativo de ajuste (CFI)	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,91	Aceptable
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,90	Aceptable

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5
Cargas factoriales y significación estadística de los ítems.

Factor/Dimensión	Ítems	p	Cargas factoriales estandarizadas
Relaciones con Estudiantes	Presto atención a las emociones de mis estudiantes	< 0,001	0,641
	Construyo un sentido de comunidad en mi aula	< 0,001	0,717
	Tengo una relación cercana con mis estudiantes	< 0,001	0,759
	Construyo relaciones positivas con mis estudiantes	< 0,001	0,616
	Puedo entender muy bien cómo se sienten mis estudiantes	< 0,001	0,665
	Los estudiantes se acercan a mí cuando tienen problemas	< 0,001	0,674
	Estoy consciente de cómo se sienten todos mis estudiantes	< 0,001	0,668
	Tengo facilidad para comunicarle a mis colegas como me siento	< 0,001	0,571
	En situaciones de conflicto puedo buscar soluciones efectivas con mis colegas o funcionarios donde trabajo	< 0,001	0,552
Relaciones interpersonales	Me siento cómodo (a) hablando con los otros docentes que realizan clases a mis estudiantes	< 0,001	0,579
	Me siento respetado (a) por mis colegas	< 0,001	0,679
	Mis colegas buscan mi consejo cuando tienen que resolver un problema personal	< 0,001	0,555
Conciencia Emocional	Casi siempre mantengo la calma cuando me molesto con un estudiante	< 0,001	0,448
	Soy capaz de manejar mis emociones y sentimientos de una manera saludable	< 0,001	0,726
	Mantengo la calma cuando se presentan conflictos en mi sala de clases	< 0,001	0,674
Regulación Emocional	Pienso antes de actuar	< 0,001	0,598
	Es muy difícil para mí construir relaciones cercanas con mis estudiantes	< 0,001	0,570
	Me molesto en el aula y no entiendo por qué	< 0,001	0,715
	Me molesto con mis estudiantes cuando me provocan	< 0,001	0,689

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los niveles en que se presentan las competencias, los percentiles 25 y 75 se utilizaron como puntajes de corte para su clasificación (Tabla 6).

Tabla 6*Puntaje de corte por dimensiones.*

Competencia	Baja (< percentil 25)	Medio (< percentil 75)	Alto (> percentil 75)
Relación Estudiantes	<29	<34	≥34
Relaciones Interpersonales	<19	<23	≥23
Conciencia Emocional	<17	<20	≥20
Regulación Emocional	<12	<15	≥15

Fuente: elaboración propia.

Respecto al nivel de competencias socioemocionales percibida por los docentes, los resultados muestran que un 31, 5% de las docentes mujeres se percibe con un nivel alto de conciencia emocional, el 50, 6% perciben un alto nivel de regulación emocional, un 36% se perciben con un alto nivel de relaciones con estudiantes y un 38,2% en relaciones interpersonales. En el caso de los docentes hombres, el nivel más alto de competencias emocionales es percibido en conciencia emocional con un 32,8% (tabla 7).

Finalmente, la Escala de Competencias Socioemocionales para Docentes Universitarios (ECS 19) está compuesta de cuatro dimensiones: Conciencia emocional (capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado); regulación emocional (capacidad de gestión de las emociones de forma correcta, de tal forma que se manifieste de manera adecuada); relación docente-estudiante (interacciones entre el docente y el estudiantes que favorecen un ambiente de apoyo al estudiante); y relaciones interpersonales (interacciones que favorecen el ambiente laboral entre docentes) (tabla 8).

Tabla 7*Niveles de competencia socioemocionales por autopercepción docente.*

Variables		Conciencia Emocional			Regulación Emocional			Relación con Estudiantes			Relaciones Interpersonales		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Género	Mujeres	16,9%	51,7%	31,5%	15,7%	33,7%	50,6%	11,2%	52,8%	36%	19,1%	42,7%	38,2%
	Hombres	24,1%	43,1%	32,8%	22,4%	51,7%	25,9%	37,9%	43,1%	19%	24,1%	48,3%	27,6%

Fuente: elaboración propia.

El formato de presentación de la escala propuesta (CSD 19) se ilustra en la tabla 8.

Tabla 8

Formato de presentación Escala CSD 19.

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Presto atención a las emociones de mis estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Construyo un sentido de comunidad en mi aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Tengo una relación cercana con mis estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Construyo relaciones positivas con mis estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Puedo entender muy bien cómo se sienten mis estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Los estudiantes se acercan a mí cuando tienen problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Estoy consciente de cómo se sienten todos mis estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Tengo facilidad para comunicarle a mis colegas como me siento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. En situaciones de conflicto puedo buscar soluciones efectivas con mis colegas o funcionarios donde trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Me siento cómodo (a) hablando con los otros docentes que realizan clases a mis estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Me siento respetado (a) por mis colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Mis colegas buscan mi consejo cuando tienen que resolver un problema personal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Casi siempre mantengo la calma cuando me molesto con un estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Soy capaz de manejar mis emociones y sentimientos de una manera saludable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Mantengo la calma cuando se presentan conflictos en mi sala de clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Pienso antes de actuar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Es muy difícil para mí construir relaciones cercanas con mis estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Me molesto en el aula y no entiendo por qué.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Me molesto con mis estudiantes cuando me provocan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Este estudio tuvo por objetivo diseñar y validar una escala para evaluar las competencias socioemocionales de docentes universitarios, puesto que hasta donde se sabe no existe un

instrumento diseñado específicamente para ellos, que sea válido y confiable, centrándose en las dimensiones regulación emocional, conciencia emocional, relación docente estudiante y relaciones interpersonales. En este sentido, los expertos que participaron en la validación de la escala llegaron a acuerdo en todos los ítems con concordancia moderada y significativa ($W=0,69$; $p=0,001$) conforme a las sugerencias de Schmidt, (1997) para valores del coeficiente W de Kendall (0,1 acuerdo es muy débil, para 0,3 es débil, con 0,5 es moderado, 0,7 indica un alto grado de acuerdo y 0,9 un acuerdo inusualmente alto).

El análisis factorial exploratorio utilizado para evaluar la validez de constructo de la escala, fue precedida de la prueba de adecuación del muestreo. Por ello, los valores de KMO deben ser entre 0,60 y 0,70 para ser considerados regulares, 0,70 y 0,80 para ser medio, entre 0,80 y 0,90 adecuado y un valor superior a 0,90 se considera perfecto, cuando se utiliza el método de análisis factorial (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2021). Por lo que el KMO fue de 0,789, lo que indica fue aceptable para el análisis factorial.

En cuanto a los factores, el análisis de la prueba de esfericidad de Bartlett del estudio fue de $p < 0,001$, lo que determinó que la estructura de la escala podía dividirse en factores, puesto que la significancia obtenida del análisis es inferior a 0,05 (Yalciner *et al.*, 2019).

El análisis factorial confirmatorio indica que la escala puede ser aceptada de acuerdo con la bondad calculada de los valores de ajuste con su estructura de cuatro factores y una composición de 19 ítems, donde cinco de seis índices presentaron criterios excelentes y aceptables para el modelo ($\chi^2= 249.835$ (gl = 146; $p < ,001$); $\chi^2/gl = 1,7$; TLI = ,90; RMSEA = ,069; SRMR = ,07) con saturaciones factoriales estadísticamente significativas ($p < .05$). En este sentido, diferentes autores coinciden en valores aceptables y excelentes para los índices de ajustes, los que indican ratio entre χ^2 y grados de libertad < 3 , TLI $\geq 0,90$ aceptables y $\geq 0,95$ excelentes, CFI $\geq 0,90$ aceptables y $\geq 0,95$ excelentes, RMSEA $\leq 0,08$ aceptables y $\leq 0,05$ excelentes, SRMSR $\leq 0,08$ aceptables y $\leq 0,05$ excelentes (Byrne, 2001; Cicchetti, 1994; Cole, 1987; Hooper *et al.*, 2008; Hu & Bentler, 1999; Kelley & Lai, 2011; Marsh *et al.*, 2004; Browne, & Cudeck, 1992). A pesar de esto se debe mencionar que el GFI fue menor al criterio establecido de 0,90 (GFI = 0,88) siendo el único índice que pone en duda que el modelo se ajusta bien a los datos, por lo que los resultados deben interpretarse con precaución y siendo necesario aumentar el tamaño de la muestra para mejorar el ajuste.

En cuanto al coeficiente de α de Cronbach como medida de fiabilidad, el CSD19 reporta un $\alpha = 0,79$ para la escala, en la dimensión relaciones con los estudiantes $\alpha = 0,85$, en relaciones interpersonales $\alpha = 0,71$, en conciencia emocional $\alpha = 0,70$ y regulación emocional $\alpha = 0,69$. Pese a que la literatura describe valores para coeficiente de α de Cronbach entre 0 y 1, donde un valor entre 60 y 80 indica que la escala es confiable y > 80 muy confiable (Cinar Yuçel *et al.*, 2019; Yalçiner *et al.*, 2019), nuestra metodología adopta los criterios de confiabilidad adopta como medida fiable un α de Cronbach $> 0,70$ (Kline, 1999). Por ello, la confiabilidad para la escala total es aceptable al igual que las dimensiones conciencia emocional, relación docente estudiante y relaciones interpersonales, pero con una dimensión regulación emocional que roza el límite de lo aceptable ($\alpha = 0,69$).

Considerando la brecha de investigación que dan origen al objetivo propuesto por los investigadores, este trabajo constituye un primer acercamiento a la poder evaluar desde la percepción el nivel de competencias socioemocionales que docentes universitarios poseen. Por lo anterior se debe tener presente que las respuestas son parte de una muestra de una universidad chilena, por lo que los resultados deben interpretarse con características propias realizando las validaciones culturales del instrumento y evitando la generalización correspondiente, o que representa una limitación del instrumento.

Conclusiones

Se concluye que la escala CSD 19 es un primer instrumento que presenta propiedades psicométricas adecuada de validez y confiabilidad que permite evaluar las competencias socioemocionales de docentes específicamente universitarios, por lo que constituye un aporte para abordar la brecha asociada a la falta de instrumentos para evaluar las competencias de los docentes en la universidad, al menos en algunas de las dimensiones de las competencias socioemocionales. Pese a que la confiabilidad para la escala total es aceptable al igual que las dimensiones conciencia emocional, relación docente estudiante y relaciones interpersonales, la debilidades del instrumento se observa en la dimensión regulación emocional que está en el límite de lo aceptable y el GFI como único índice que pone en duda que el modelo se ajusta bien a los datos, por lo que se sugiere continuar con un aumento tamaño de la muestra para mejorar el ajuste e incluir a docentes de otras universidades que permitan mejorar la generalización de los resultados.

Referencias

- Arifin, W. N., & Yusoff, M. S. B. (2016). Confirmatory Factor Analysis of the Universiti Sains Malaysia Emotional Quotient Inventory Among Medical Students in Malaysia. *Sage Open*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2158244016650240>
- Astiggarraga, E. (2003). El método delphi. San Sebastián: *Universidad de Deusto*, 14, 2-14. http://ibcm.blog.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/28/2014/03/Metodo_delphi.pdf
- Batista Foguet, J. M., & Coenders Gallart, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. <https://merit.url.edu/en/publications/modelos-de-ecuaciones-estructurales-2>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1. *Psicothema*, 18(Suplemento), 13–25. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological methods & research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Byrne, B. M. (2001). Structural Equation Modeling With AMOS, EQS, and LISREL: Comparative Approaches to Testing for the Factorial Validity of a Measuring Instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55–86. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284–290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Cinar Yucel, Ş., Goke Arslan, G., Ergin, E., & Kuguoglu, S. (2019). Psychometric characteristics of the Turkish version of the nurse comfort questionnaire. *Journal of religion health*, 58, 1803-1816. <https://doi.org/10.1007/s10943-019-00852-4>
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584–594. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.584>
- European Commission. (2012). Supporting the teaching professions for better learning outcomes. Education Policy Analysis Archives. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A55531>
- DeLay, D., Zhang, L., Hanish, L. D., Miller, C. F., Fabes, R. A., Martin, C. L., Kochel, K. P., & Updegraff, K. A. (2016). Peer Influence on Academic Performance: A Social Network Analysis of Social-Emotional Intervention Effects. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 17(8), 903–913. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0678-8>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>

- Equipo JASP (2024). JASP (versión 0.19.3)[Software informático]. <https://jasp-stats.org/faq/how-do-i-cite-jasp/>
- Ferrando, P.J., y Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31, 18-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>
- Figueroa-Varela, M., & Rodríguez Vera, M. (2023). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Competencias Socioemocionales SEC-Q en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55, 10-17. <https://doi.org/10.14349/rfp.2023.v55.2>
- García Sáiz, M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(2), 473–497. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/123101>
- García Olalla, A. M., Villa Sánchez, A., Aláez, M., & Romero-Yesa, S. (2022). Aplicación y resultados de un sistema para evaluar la calidad de la docencia universitaria en una década de experimentación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 51-68. <https://doi.org/10.6018/rie.401221>
- Gil Pascual, J. A. (2017). *Estadística e Informática (SPSS) en la Investigación Descriptiva e inferencial. (versión actualizada spss24)*. Editorial UNED.
- Grazzani, I., Martinsone, B., Simoes, C., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., & Pepe, A. (2024). Assessing Teachers' Social and Emotional Competence: The Validation of SECTRS in Italy, Latvia, and Portugal. *International Journal of Emotional Education*, 16(1), 70-87. <https://doi.org/10.56300/QIAN8168>
- Guide, C. A. S. E. L. (2013). Effective social and emotional learning programs. *Preschool and Elementary School Edition*. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/>
- Hair JF, Anderson RE, Tatham RL, Black WC. *Análisis Multivariante*, 5a Ed. Madrid:Prentice-Hall;1999.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60. <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1224>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jennings, P. A., & 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>
- Kelley, K., & Lai, K. (2011). Accuracy in Parameter Estimation for the Root Mean Square Error of Approximation: Sample Size Planning for Narrow Confidence Intervals. *Multivariate behavioral research*, 46(1), 1–32. <https://doi.org/10.1080/00273171.2011.543027>
- Kline-Schoder, R. J., Kynor, D. B., Jaeger, M. D., Winder, A. A., & Desilets, C. S. (1999, June). Physical vapor deposition of multilayered lead-zirconate-titanate films for ultrasonic transducer fabrication. In *Medical Imaging 1999: Ultrasonic Transducer Engineering* (Vol. 3664, pp. 221-228). SPIE. <https://doi.org/10.1117/12.350679>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2021). MSA: The Forgotten Index for Identifying Inappropriate Items Before Computing Exploratory Item Factor Analysis. *Methodology*, 17(4), 296-306. <https://doi.org/10.5964/meth.7185>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings. *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 11(3), 320–341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2016). Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT): Manual. Tea Ediciones. https://web.teaediciones.com/Ejemplos/MSCEIT_Extracto.pdf
- Mikulic, Isabel María, Crespi, Melina, & Radusky, Pablo. (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329. Recuperado en 05 de marzo de 2025, de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272015000200007&lng=es&tlng=es.
- Monzalvo Curiel, A., Fernández Castillo, K. N., Camacho Amaya, M. Y., & Corral-Frías, N. S. (2019). Validación de una adaptación al Español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes. *Psicumex*, 9(1), 18-35. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.182>
- Natarén, P. G., & González, M. L. G. (2016). *La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior/Teacher's socio-emotional competency in achieving generic skills of the graduate profile in higher secondary*. <https://doi.org/10.15178/va.2016.137.108-123>
- OECD. (2020). Improving the development of students' social and emotional skills OECD Study on Social and Emotional Skills. <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*. 10, 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Poulou, M. S. (2018). Students' Emotional and Behavioral Difficulties: The Role of Teachers' Social and Emotional Learning and Teacher-Student Relationships." *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72-89. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/24344>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., Koomen, H. M. Y., & Dowdy, E. (2017). Affective Teacher-Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27-50. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>
- Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *J decision Sciences*, 28(3), 763-774. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1997.tb01330.x>
- Tom, K. (2012). Measurement of teachers' social-emotional competence: Development of the social-emotional competence teacher rating scale. <https://scholarsbank.uoregon.edu/>
- Yalciner, N., Turkmen, S. N., Irmak, H., Tavsanlı, N. G., & Elma, F. (2019). The validity and reliability of the Turkish Form of Recovery Process Inventory/Iyileme Sureci Envanteri Turkece Formunun gecerlilik ve guvenilirligi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 32-41. <https://doi.org/10.5455/apd.19601>
- Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). An intervention program to enhance social and emotional competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society Education*, 12(1), 17-30. <https://doi:10.25115/psye.v0i0.2374>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>

