

# Adaptación transcultural del Test de Yoder sobre competencias socioemocionales para docentes de secundaria

---

MARIO ARMANDO CARTAGENA BETETA<sup>I</sup>

MARÍA INMACULADA PEDRERA RODRÍGUEZ<sup>II</sup>

FRANCISCO IGNACIO REVUELTA DOMÍNGUEZ<sup>III</sup>

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i47.3985>

## Resumen

Este estudio, como parte de una investigación doctoral, contribuye a la profundización sobre la salud socioemocional de los educadores para el ejercicio docente. Para dicho fin, se realizó el análisis psicométrico de la prueba de Yoder (2014) quien caracteriza las competencias socioemocionales del *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* para promover la reflexión pedagógica en base a las actuaciones del docente en el aula de clase. En total participaron 380 maestros pertenecientes a las siete Unidades de Gestión Educativa Local de Lima Metropolitana. Se determinó la validez y confiabilidad; así como los baremos de interpretación. Los resultados evidencian coeficientes estadísticamente significativos y la reorganización de los ítems respetando su contenido y las dimensiones originales del test. La conclusión más relevante es que este estudio aporta un instrumento de medida adaptado a la realidad sociocultural de los profesores peruanos. Además, permitirá realizar investigaciones en el campo de la emoción docente y diseñar programas de formación para maestros en servicio.

**Palabras-clave:** Elaboración de tests; Instrumento de medida; Educación de la afectividad; Docente de secundaria; Formación de docentes en activo.

Submetido em: 29/06/2022

Aprovado em: 16/06/2023

---

<sup>I</sup> Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) / Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Lima, Peru; <http://orcid.org/0000-0002-1558-485X>; e-mail: [mcartagenab@pucp.pe](mailto:mcartagenab@pucp.pe).

<sup>II</sup> Universidad de Extremadura (UEX), Badajoz, Espanha; <http://orcid.org/0000-0001-5569-2807>; e-mail: [inmapedrera@unex.es](mailto:inmapedrera@unex.es).

<sup>III</sup> Universidad de Extremadura (UEX), Badajoz, Espanha; <http://orcid.org/0000-0002-3649-4327>; e-mail: [fird@unex.es](mailto:fird@unex.es).

# Transcultural adaptation of the Yoder Test of social-emotional competencies for secondary school teachers

## **Abstract**

This study, as part of a doctoral research, contributes to the deepening of the socioemotional health of educators for the teaching practice. For that purpose, the psychometric analysis of the test of Yoder (2014) who characterizes the socioemotional competencies of the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning was performed to promote pedagogical reflection based on the teacher's actions in the classroom. A total of 380 teachers belonging to the seven Local Educational Management Units of Metropolitan Lima participated. Validity and reliability were determined, as well as the interpretation scales. The results show statistically significant coefficients and the reorganization of the items respecting their content and the original dimensions of the test. The most relevant conclusion is that this study provides a measurement instrument adapted to the sociocultural reality of Peruvian teachers. In addition, it will allow research in the field of teacher emotion and the design of training programs for in-service teachers.

**Keywords:** Test construction; Measuring instrument; Affective education; Secondary school teachers; In-service teacher education.

## Adaptação transcultural do teste Yoder de competências socioprofissionais para professores do ensino secundário

## **Resumo**

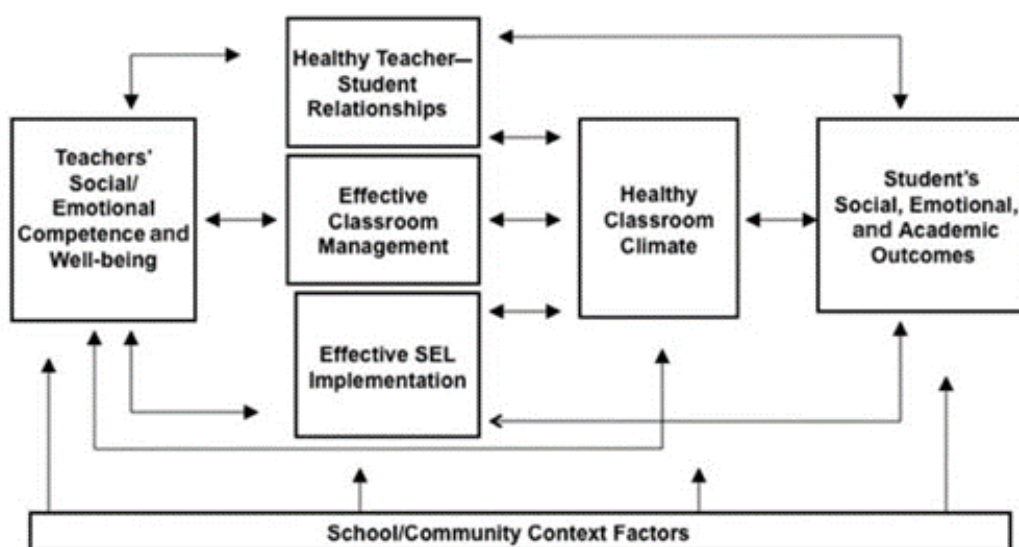
Este estudo, como parte de uma investigação de doutoramento, contribui para o aprofundamento da saúde socioemocional dos educadores para a prática docente. Para este efeito, foi realizada uma análise psicométrica do teste Yoder (2014), que caracteriza as competências socioemocionais do Colaborativo para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional, a fim de promover uma reflexão pedagógica baseada nas ações do professor na sala de aula. Um total de 380 professores das sete Unidades Locais de Gestão da Educação de Lima Metropolitana participaram. A validade e a fiabilidade foram determinadas, bem como as escalas de interpretação. Os resultados mostram coeficientes estatisticamente significativos e a reorganização dos itens respeitando o seu conteúdo e as dimensões originais do teste. A conclusão mais relevante é que este estudo fornece um instrumento de medição adaptado à realidade sociocultural dos professores peruanos. Além disso, permitirá a investigação no domínio da emoção dos professores e a concepção de programas de formação para professores em serviço.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento de testes; Instrumento de medição; Educação da afetividade; Professor do ensino secundário; Formação de professores em serviço.

## Introducción

El desarrollo de las competencias socioemocionales (CSE) en los docentes es importante para la eficacia profesional (PORTELA-PINO; ALVARIÑAS-VILLAVERDE; PINO-JUSTE, 2021) y la influencia en sus estudiantes (CARTAGENA-BETETA; PEDRERA-RODRÍGUEZ; REVUELTA-DOMÍNGUEZ; SORIA-VALENCIA; RIVERA-OLIVA, 2021; GABRIJELČIČ; ANTOLIN; ISTENIČET, 2021). De allí que Jennings y Greenberg (2009) plantean el modelo de un aula prosocial en la cual la salud emocional y bienestar del profesor influyen en las buenas relaciones con los estudiantes, la gestión del aula y la promoción de un clima afectivo saludable (Ver Fig. 1). En esta línea Durlak, Domitrovich, Weissberg y Gullotta (2017) presentan un marco actualizado que resalta: (a) cinco dominios de competencias cognitivas, afectivas y conductuales que se interrelacionan para tener éxito en la escuela y la vida; (b) resultados a corto y largo plazo si se implementa el aprendizaje socioemocional en el aula; (c) estrategias de coordinación entre la escuela, la familia y la comunidad para mejorar el desarrollo socioemocional y el rendimiento académico de los estudiantes; (d) instituciones y políticas que fomentan la calidad de los programas de aprendizaje socioemocional y mejores resultados en los estudiantes.

Figura 1 - El aula prosocial: un modelo de competencia social y emocional del profesorado y de los resultados del aula y del alumnado

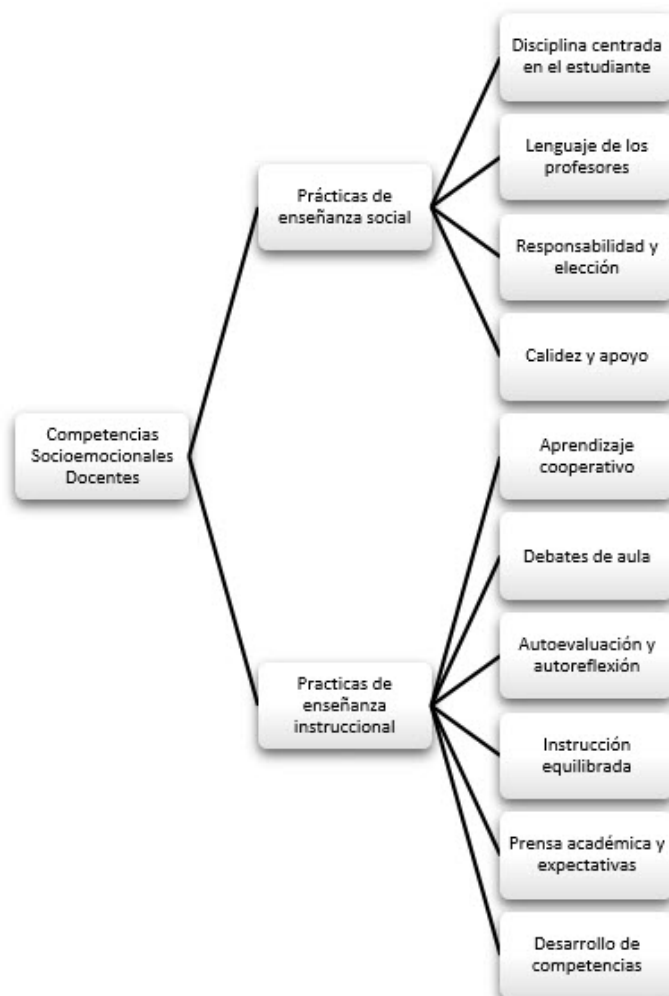


Fuente: JENNINGS; GREENBERG (2009, p. 494).

A pesar de estas consideraciones, Svence, Gajdasova, Petrulyte, Kalnina, Lagzdina y Pakse (2021) mencionan que se ha descuidado el estudio de la salud socioemocional de los profesores y faltan métodos de investigación científicamente sólidos para contribuir a la formación en este campo; teniendo en cuenta que la profesión docente es la más exigente a nivel emocional y puede afectar la salud mental y el bienestar (DURLAK; DOMITROVICH; WEISSBERG; GULLOTTA, 2017; LOZANO-PEÑA; SÁEZ-DELGADO; LÓPEZ-ANGULO; MELLA-NORAMBUENA, 2021). Dicha situación se agudizó con la irrupción de la pandemia generada por el Covid-19 que trajo desafíos a nivel tecnológico, pedagógico y social (FERRI; GRIFONI; GUZZO, 2020). Por tanto, es necesario plantear programas desde la formación inicial de los docentes (HERNÁNDEZ-AMORÓS; URREA-SOLANO, 2017) que incluyan un diagnóstico adecuado con instrumentos válidos y confiables (BISQUERRA ALZINA; LÓPEZ-CASSÁ, 2021). Así, en la búsqueda por determinar el estado de la salud social y emocional de los educadores se observa que se ha medido por separado mediante diferentes instrumentos y sin calcular la puntuación total del constructo (DENHAM; WYATT; BASSETT; KNOX, 2009). Esto se debe en parte a los diferentes enfoques existentes (MEISELMAN, 2017) y el contexto situacional, puesto que no se puede evaluar estas competencias desligadas del contexto social (SAARNI, 2008).

Teniendo en cuenta estas necesidades se planteó realizar un análisis psicométrico de la prueba de Yoder (2014) para evaluar las CSE en docentes peruanos durante sus prácticas de enseñanza. Para este fin, se revisó la estructura del test complementando el marco teórico con lo propuesto por Schoon (2021) y el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2021). Al respecto, Yoder (2014), en el marco del Informe del Centro de Grandes Maestros y Líderes (GTL Center) denominado: Enseñar al niño en su totalidad: Prácticas educativas que apoyan el aprendizaje social y emocional en tres marcos de evaluación del profesorado; se planteó herramientas de autoevaluación para ayudar a los educadores a reflexionar sobre: (a) sus prácticas de enseñanza que afectan a las CSE de sus estudiantes y (2) sus propias CSE para implementar esas prácticas de enseñanza. En la Figura 2 se detallan las 10 prácticas de enseñanza que promueven las habilidades sociales, emocionales y académicas. Estas, pueden dividirse a su vez en dos tipos de enfoques pedagógicos: los que se centran en las prácticas pedagógicas sociales y los que atienden las prácticas de enseñanza instructiva.

Figura 2 - Relación entre las habilidades socioemocionales del profesor y las prácticas de enseñanza socioemocional



Fuente: YODER (2014, p. 2).

### Competencias socioemocionales docentes

En primer lugar, es pertinente aclarar que el estudio de las competencias evolucionó de un enfoque laboral y profesional a una visión integral (TOBÓN, 2015) que contempla el saber (conocimientos); saber hacer (habilidades); saber estar (relacionarse) y saber ser (actuación ética). Así, es necesario desarrollar habilidades no cognitivas que complementen el desarrollo de las habilidades técnico profesionales (PORTELA-PINO; ALVARIÑAS-VILLAVARDE; PINO-JUSTE, 2021). En esta línea, los docentes son los primeros llamados a desarrollar estas competencias, lo que implica ir más allá de la evaluación de las actividades educativas para integrar los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y los comportamientos que se espera que tengan los profesores (GIMBERT; MILLER; MOLINA; HERMAN; BREEDLOVE,

2021). En palabras de Ayranci y Başkan (2021), el profesor debe lograr el conocimiento de la materia, conocimiento profesional y conocimiento general.

Ekanayake, Shukri, Khatibi y Azam (2020), sintetizaron las competencias necesarias para la formación del profesorado en tres dominios: (a) cognitivo, para adquirir conocimientos, comprensión y pensamiento crítico sobre cuestiones globales, regionales, nacionales y locales; así como la interconexión e interdependencia de diferentes países y poblaciones; (b) socioemocional, que implica tener un sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto por las diferencias y la diversidad; (c) conductual, para actuar con eficacia y responsabilidad a nivel local, nacional y mundial para construir un mundo pacífico y sostenible. En el Perú, el Ministerio de Educación (PERU, 2012), planteó el marco del buen desempeño docente según el cual, un profesor debe generar un clima propicio para el aprendizaje a partir de la construcción de relaciones asertivas y empáticas con los estudiantes; lo cual conlleva necesariamente el desarrollo de CSE que servirán de modelo en la formación del menor, lo cual es sustentado en diversos estudios (AYRANCI; BAŞKAN, 2021; GABRIJELČIČ; ANTOLIN; ISTENIČET, 2021).

Ahora bien, la conceptualización de las CSE implica enfrentarse a un concepto amplio y sin consenso (MIKULIC; CABALLERO; VIZIOLI; HURTADO, 2017). De hecho, Lozano-Peña, Sáez-Delgado, López-Angulo y Mella-Norambuena (2021), realizaron una revisión de la literatura sobre las diversas conceptualizaciones sobre las CSE entre el año 1997 y 2020 encontrando una evolución desde entenderlas como habilidades, motivaciones, conocimientos o habilidades que una persona tiene para enfrentarse y dominar situaciones sociales y emocionales con un determinado nivel de eficacia y calidad hasta llegar a conceptualizaciones más recientes como la gestión eficaz de las experiencias sociales y emocionales intrapersonales e interpersonales; así como promover la prosperidad y el bienestar personal y el de los demás.

Para esta investigación y siguiendo el trabajo de Yoder (2014) se asume la definición de *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (2021) que busca establecer un marco unificador desde la etapa preescolar hasta la educación secundaria para mejorar el desarrollo socio-emocional-cognitivo y el rendimiento académico de todos los estudiantes. En efecto, busca implementar programas y prácticas para ayudar a los niños y adultos a adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que pueden mejorar el desarrollo profesional, establecer relaciones

personales satisfactorias y conducir a un trabajo eficaz, ético y productivo (DURLAK; DOMITROVICH; WEISSBERG; GULLOTTA, 2017). Por tanto, se puede definir las CSE como el despliegue efectivo de habilidades que permite a los sujetos afrontar las experiencias sociales y emocionales intrapersonales e interpersonales de forma asertiva (COLLIE, 2019) lo cual conlleva un proceso para ayudar a niños y adultos a desarrollar habilidades fundamentales para la vida como el reconocimiento y manejo de las emociones, desarrollo del cuidado y preocupación por los otros, establecimiento de relaciones interpersonales positivas, toma de decisiones responsables y manejo de situaciones difíciles de forma ética y constructiva.

### **Medida de las competencias socioemocionales docentes**

En el estudio de las CSE se debe partir de que estas se pueden enseñar, aprender, evaluar y entrenar. Sin embargo, se ha avanzado poco en la evaluación en la etapa escolar. En el caso de los docentes es necesario usar instrumentos para evaluar sus CSE en el aula y cuando desarrollan sus prácticas pedagógicas (LOZANO-PEÑA; SÁEZ-DELGADO; LÓPEZ-ANGULO; MELLA-NORAMBUENA, 2021). Por tanto, en la construcción de pruebas estandarizadas se debe tener en cuenta lo planteado por Berg, Osher, Same, Nolan, Benson y Jacobs (2017) y Denham, Wyatt, Bassett y Knox (2009), para quienes los marcos de CSE y su medida suelen plantearse por separado; así como también existe un amplio repertorio de instrumentos válidos y confiables desde la relación entre dominios y medidas. No obstante, persiste el desafío de medida cuando existen sub dominios en el constructo. Además, Bisquerra Alzina y López-Cassá (2021), señalan que los instrumentos responden a diferentes enfoques, siendo el neurofisiológico y el psicopedagógico los más comunes. Además, los modelos de inteligencia emocional oscilan entre los de capacidad (*ability model*) que usan la información de las emociones para el tratamiento cognitivo y los de rasgo (*trait model*) que mezclan las habilidades mentales con rasgos de personalidad. En este caso el instrumento de Yoder (2014) pertenece a un enfoque psicopedagógico y de capacidad.

Por otro lado, Saarni (2008) y Safrudiannur (2020) expresan que medir variables referidas al mundo docente depende de los contextos que son cambiantes lo cual puede influir en los resultados y capacidad de generalización. Además, señalan que muchos de estos test pertenecen a los auto reportes bajo la forma de una escala Likert. Estas escalas son susceptibles a sesgos de respuesta debido a la deseabilidad

social (responder según lo que es percibido como deseable por los demás) y la respuesta de aquiescencia (preferencia por el lado positivo de la escala de valoración independientemente de su contenido). Por tanto, dada la variabilidad de estos estilos de respuesta en los participantes puede comprometer la equidad y la validez de las evaluaciones. Además, los errores de medición inducidos por el estilo de respuesta pueden afectar la fiabilidad y sobreestimar la validez convergente si se relaciona con otras medidas basadas también en escalas Likert. Así, puede atenuar el poder predictivo sobre los indicadores no basados en Likert, dado que las puntuaciones contienen más errores (CLARK; WATSON, 2019).

Finalmente, cabe señalar que Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2015), manifiestan que aun cuando un instrumento tenga validez y confiabilidad no siempre presenta sensibilidad de medida (*measurement sensitivity*) para detectar cambios entre dos aplicaciones de un instrumento. En efecto, existe correlación positiva entre la confiabilidad y el número de opciones de calificación de los ítems de la escala. Esto significa que a mayor cantidad de posibilidades de respuesta la confiabilidad aumenta. Así, por ejemplo, Britton, Lepp, Niles, Rocha, Fisher y Gold (2014) hallaron que una escala Likert de 3 puntos no tiene suficiente sensibilidad para cuantificar cambios entre el pre y posttest. A manera de conclusión, existen más de 450 instrumentos reportados en diversas investigaciones, la mayoría en inglés, lo que indica la necesidad de evaluar las CSE (BISQUERRA ALZINA, 2020). Sin embargo, hace falta la propuesta de instrumentos e investigación para los docentes (SVENCE; GAJDASOVA; PETRULYTE; KALNINA; LAGZDINA; PAKSE, 2021) y estudiantes (SÁNCHEZ-TERUEL; ROBLES-BELLO, 2018) en la educación básica.

## **Método**

### **Objetivos**

El objetivo principal de esta investigación fue analizar las propiedades psicométricas de la prueba de Yoder (2014) para evaluar las CSE en docentes de secundaria de escuelas públicas de Lima, Perú. Para ello se consideró: (a) determinar la validez de constructo; (b) establecer la confiabilidad por consistencia interna; (c) construir los baremos para la interpretación de los resultados en orden al acompañamiento de docentes en servicio.

### **Participantes**



La población objeto del estudio estuvo constituida por todos los docentes de secundaria de escuelas públicas de las siete Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de Lima Metropolitana que de acuerdo al aplicativo ESCALE del Ministerio de Educación del Perú son 22544 en el año 2021. Para la determinación de la muestra se empleó un procedimiento probabilístico aleatorio simple que permitió obtener inferencias válidas sobre la población objetivo (STRATTON, 2021). Para ello, se seleccionó a los profesores teniendo en cuenta el cálculo de la muestra estadística considerando un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 5% recomendado para estudios sociales. En total participaron 380 maestros de diversas especialidades en el nivel secundaria como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1 - Distribución muestral de los docentes de secundaria de escuelas públicas de Lima Metropolitana

UGEL			Edad			Años de Servicio		
Denominación	N	%	Rango	N	%	Rango	N	%
01	61	16.1%	25 - 38	145	38.2%	1 - 10	87	22.9%
02	56	14.7%						
03	45	11.8%	39 - 52	176	46.3%	11 - 20	238	62.6%
04	51	13.4%						
05	78	20.5%	53 - 65	59	15.5%	21 - 30	55	14.5%
06	45	11.8%						
07	44	11.6%						
<b>Total</b>	<b>380</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>380</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>380</b>	<b>100%</b>

Fuente: Los autores (2022).

### Estructura de la Prueba

La prueba de Yoder (2014) se originó con el trabajo de expertos de la *American Institutes for Research* (AIR) quienes realizaron una revisión bibliográfica para caracterizar y operacionalizar las CSE de los profesores. Además, se realizó un trabajo de campo con los docentes de escuelas públicas de Chicago y Washington, D.C. con lo que se definió el formato final del instrumento. Se evidencia que se ha seguido la estructura sugerida en la Teoría Clásica de los Test bajo una forma de escala Likert con 4 posibilidades de respuesta: 1 = no cumple con el criterio; 2 = bajo nivel; 3 = moderado nivel y 4 = alto nivel. En la Tabla 2, se detalla la estructura del instrumento original con información complementaria de acuerdo a recientes investigaciones.

Tabla 2 - Taxonomía de las competencias socioemocionales

Dominios	Competencias	Definiciones	N° de Ítems
Orientación hacia el yo ( <i>Self-orientation</i> )	Autoconciencia ( <i>Self-awareness</i> )	La capacidad de evaluar las propias emociones, pensamientos, sentimientos y mantener un buen nivel de autoeficacia. Además reconocen cómo sus cualidades y limitaciones afectan su enseñanza.	5
	Autogestión de las Emociones ( <i>Self-management</i> )	La capacidad de gestionar con éxito las propias emociones, pensamientos y comportamientos de manera eficaz en diferentes situaciones para lograr objetivos y aspiraciones.	4
Orientación hacia los otros ( <i>Other-orientation</i> )	Conciencia Social ( <i>Social awareness</i> )	La capacidad de comprender las perspectivas de los demás. Implica ver el mundo desde la perspectiva de los demás y hacer inferencias sobre otras personas, incluyendo sus capacidades, actitudes, expectativas, sentimientos y posibles reacciones así como reconocer y apreciar las similitudes y diferencias individuales y grupales.	4
	Habilidades de Relación ( <i>Relationship skills</i> )	La capacidad de manifestar comportamientos prosociales, de cooperación, empatía para lograr una tarea social con éxito con personas y grupos diversos.	4
Orientación hacia la tarea ( <i>Task-orientation</i> )	Toma de Decisiones Responsables ( <i>Responsible decision making</i> )	La capacidad para atender a las necesidades y comportamientos de toda la clase mientras intentan recordar y poner en práctica un plan de clase. En este sentido implica examinar una serie de opciones y trata de decidir cuál es la mejor en sus interacciones con los alumnos y sus reacciones a otros factores dentro y fuera del aula.	4

Fuente: Los autores (2022) adaptado en YODER (2014); (COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (2021); SCHOON (2021).

### Aplicación del Instrumento

Para validar este instrumento se adoptó un estudio instrumental transversal (MONTERO; LEON, 2007). En primer lugar, se realizó la traducción y adaptación del instrumento original al contexto peruano siguiendo un método híbrido puesto que existen diversas herramientas para la traducción en línea (GOYAL *et al.*, 2021). Para ello se siguieron tres pasos: (a) traducción *online*; para este fin se copió el texto del

instrumento original en el traductor de Lingue escogiendo el idioma español y se guardó el resultado en un documento de Word. Luego se realizó una traducción inversa siguiendo el mismo procedimiento pasando el texto traducido del español al inglés conservándolo también en un documento de Word; (b) traducción tradicional, en este caso se realizó una traducción directa e inversa del documento por expertos en el idioma. Se contó con un especialista en inglés cuya lengua materna es el español y un especialista en español cuya lengua materna es el inglés; (c) traducción híbrida, con los resultados de los procesos anteriores se procedió a revisar y corregir la traducción *online* con la información proporcionada por los expertos. Cabe señalar que se hallaron coincidencias por lo que no fue necesario realizar grandes cambios a los textos traducidos.

Concluida esta etapa, se procedió a la aplicación del test. Para ello se contactó con docentes de secundaria de las diferentes UGEL de Lima Metropolitana que voluntariamente deseaban colaborar con el estudio. Se solicitó su autorización escrita para participar por medio de un protocolo de consentimiento informado en el cual se les explicaba los objetivos y alcances de la investigación, así como la posibilidad de negarse a participar o retirarse del proceso si así lo consideraban. La aplicación se realizó a través de un formulario elaborado en *Google Forms* y distribuido entre los profesores durante talleres de capacitación, grupos de Facebook y comunidades virtuales de docentes a las que se tuvo acceso.

Para esta aplicación, se siguió la sugerencia de Simms, Zelazny, Williams y Bernstein (2019) quienes sostienen que un mayor número de opciones de respuesta otorga mayor precisión y validez asegurando mejores coeficientes. En efecto, se planteó 10 posibilidades de respuesta: 1 = muy fuertemente en desacuerdo; 2 = fuertemente en desacuerdo; 3 = en desacuerdo; 4 = en la mayor parte en desacuerdo; 5 = ligeramente en desacuerdo; 6 = ligeramente de acuerdo; 7 = en la mayor parte de acuerdo; 8 = de acuerdo; 9 = fuertemente de acuerdo; 10 = muy fuertemente de acuerdo. Se mantuvo el anonimato y se dejó en libertad el tiempo que consideren necesario para elaborarlo, aunque la mayoría concluyó en aproximadamente 10 minutos.

### **Análisis Psicométrico**

Luego de la recolección de la información y la depuración de los datos obtenidos se realizaron los análisis estadísticos pertinentes usando los paquetes estadísticos SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 25 y el programa

Jamovi versión 2.2.5. Así, se realizó: (a) Validez de Constructo por medio de métodos intrapruebas mediante el análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC) y el análisis descriptivo de los ítems. Para la interpretación de los índices de adecuación del AFC se tuvo en cuenta los criterios empíricos establecidos por Arbuckle (2017) incluyendo los grados de libertad y su relación con chi cuadrado ( $gl/\chi^2$ , debe ser  $\leq 5$  para ser aceptable y  $\leq 2$  para ser excelente), el error cuadrático medio de aproximación ( $RMSEA \leq .08$ ), la raíz del residuo estandarizado cuadrático medio ( $SRMR \leq .08$ ), el índice de ajuste comparativo ( $CFI \geq .90$ ), el índice de Tucker-Lewis ( $TLI \geq .90$ ) y el criterio de información de Akaike (AIC, el cual si es más bajo es el adecuado). (b) Confiabilidad por consistencia interna para lo cual se usó el alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), la omega de McDonald ( $\omega$ ) y la división por mitades. (c) Construcción de normas de interpretación de los resultados por medio de percentiles para la toma de decisiones.

## Resultados

### Validez del Instrumento

La validez, entendida como el “grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes de una prueba” y que “el proceso de validación involucra acumular evidencia pertinente para proporcionar una base científica sólida para las interpretaciones de puntajes propuestos” (AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION, 2018, p. 11). En este sentido, se usó la validez de constructo para interpretar las puntuaciones obtenidas, cuantificar con precisión el constructo previsto, compartir asociaciones teóricamente apropiadas con otras variables latentes en la red nomológica de ese constructo, y eliminar constructos latentes extraños de confusión (AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION, 2018; CHESTER; LASKO, 2021).

Para dicho fin se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE). En primer lugar, se obtuvieron los coeficientes de esfericidad de Bartlett el cual fue de .000 ( $p < .05$ ), y del test KMO cuyo valor fue de .867 (Buena) por lo que se considera la existencia de factores latentes en la matriz de correlaciones. A continuación, se analizó la estructura interna de la prueba para identificar los factores que agrupan a los ítems usando un análisis de componentes principales y una rotación oblicua Oblimin. Así, se hallaron correlaciones significativas que explican el 53.82% de la varianza total en 6 factores (Ver Tabla 3).

Tabla 3 - Matriz de componentes rotados

Ítems	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
1				.823		
2					.632	
3		.697				
4		.770				
5		.776				
6	.515				.552	
7			-.656			
8	.737					
9			-.617			
10	.636				.408	
11						-.707
12	.599					
13						-.500
14					.745	
15	.443					-.736
16	.658					
17					.401	-.651
18	.533		-.479			
19			-.717			
20					.745	
21			-.607			

Fuente: Los autores (2022).

A partir de estos resultados, la distribución de los ítems de la prueba original se ubicaría en 6 factores. Sin embargo, de acuerdo a las investigaciones existentes (COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING, 2021; DURLAK; DOMITROVICH; WEISSBERG; GULLOTTA, 2017; LOZANO-PEÑA; SÁEZ-DELGADO; LÓPEZ-ANGULO; MELLA-NORAMBUENA, 2021) y la propuesta original de Yoder (2014), se procedió a reestructurar los ítems en 5 factores teniendo en cuenta los datos obtenidos en el AFE tal como se detalla en la Tabla 4.

Tabla 4 - Componentes por carga factorial según el AFE y la estructura original de la prueba

Estructura de los Ítems según el AFE		Reestructuración de los Ítems a partir de del AFE y revisión de los conceptos de las dimensiones	
Factores	Ítems	Factores	Ítems
1	8, 10, 12, 15, 16, 18	1	8, 12, 15, 16, 18
2	3,4,5	2	3, 4, 5, 7
3	7, 9, 19, 21	3	9, 10, 19, 21
4	1	4	11, 13, 14, 17
5	2, 6, 14, 17, 20	5	1, 2, 6, 20
6	11, 13		

\*La prueba original se refiere al instrumento para evaluar CSE en docentes de Yoder (2014)

Fuente: Los autores (2022).

Con esta información se procedió a realizar el análisis factorial confirmatorio (AFC) para corroborar la relación entre los ítems y los factores latentes (CHESTER;

LASKO, 2021) previamente definidos por Yoder (2014). Siguiendo el procedimiento de estimación de máxima verosimilitud que permita adoptar la estructura factorial más adecuada se compararon los modelos posibles que representan la estructura factorial más apropiada para los 21 ítems. En la Tabla 5 se detallan los hallazgos.

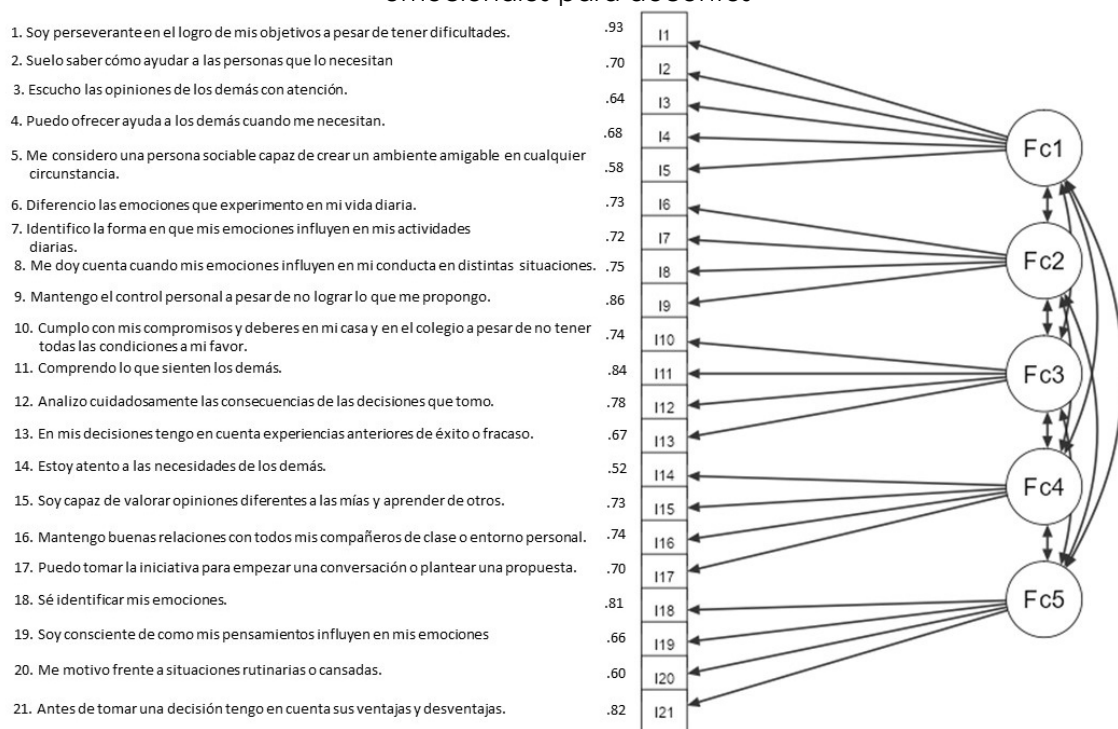
Tabla 5 - Comparación entre los modelos de estructura de la prueba de competencias socio emocionales

Modelos	Ajuste de Parsimonia		Ajuste Absoluto		Ajuste Comparativo	
	$\chi^2/\text{gl}$	AIC	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
6 Factores (AFE)	1.48	13490	.0358	.0418	.941	.930
5 Factores original	2.17	13512	.0559	.0667	.853	.828
5 Factores Corregido	1.73	13034	.044	.052	.998	.992
1 Factor	2.53	13583	.0641	.0620	.797	.774

Fuente: Los autores (2022).

Como se observa, el modelo de 5 factores corregido arroja mejores resultados para los niveles de ajuste de acuerdo a los índices sugeridos lo cual permite confirmar la hipótesis de que los factores establecidos son coherentes con el marco teórico plasmados en la estructura de la prueba y expresan covarianzas en el mismo factor como se complementa en la Figura 3 y Tabla 6 (KLINE, 2015).

Figura 3 - Cargas factoriales de cada uno de los ítems de la prueba de competencias socio emocionales para docentes



Fuente: Los autores (2022).

Tabla 6 - Relación entre los factores de la prueba de competencias socioemocionales a partir del análisis factorial confirmatorio

Factores	Autoconciencia (Self-Awareness)	Autogestión de las Emociones (Self- Management)	Conciencia Social (Social Awareness)	Habilidades de Relación (Relationship Skills)	Toma de Decisiones Responsables (Responsible decision making)
Autoconciencia (Self-Awareness)	1	.66	.95	.83	.83
Autogestión de las Emociones (Self- Management)		1	.69	.60	.70
Conciencia Social (Social Awareness)			1	.92	.74
Habilidades de Relación (Relationship Skills)				1	.90
Toma de Decisiones Responsables (Responsible decision making)					1

Fuente: Los autores (2022).

Con la nueva estructura de la prueba se procedió al análisis descriptivo de ítems, considerando: (a) los porcentajes de frecuencia por cada ítem de acuerdo a las opciones de respuesta; (b) la media (M); (c) la desviación estándar (DE); (d) la asimetría (g1); (e) la curtosis (g2); (f) el índice de homogeneidad corregido (IHC); (g) la comunalidad (h2) y (h) el índice de discriminación (id). Como se observa en la Tabla 7 la mayoría de docentes respondieron marcando las puntuaciones más altas. En la Tabla 8, se presentan los valores de asimetría y curtosis, los cuales se ubican dentro de los intervalos recomendados por Kline (2015): valores inferiores a  $\pm 10$  para la curtosis e inferiores a  $\pm 3$  para la asimetría. Los valores de homogeneidad corregida que miden la correlación de respuestas ítem-test, cumplen con el criterio empírico ( $IHC > .3$ ) en todos los ítems. En cuanto a la comunalidad (h2) que mide la varianza común en todos los ítems se evidencia valores adecuados ( $h2 > .4$ ) y permite afirmar que miden el mismo constructo. Finalmente, el índice de discriminación (id) que resulta de la contrastación de los grupos del cuartil 1 (25% inferior) y cuartil 4 (25% superior) permite sostener que todos los ítems presentan un adecuado nivel de discriminación entre los valores bajo, medio y alto de las competencias socioemocionales siendo inferiores a .05 ( $id < .05$ ). Por tanto, todos los ítems cumplen

con los criterios empíricos para cada prueba y deben ser mantenidos en el instrumento.

Tabla 7 - Porcentaje de frecuencias de acuerdo a las opciones de respuesta al ítem

Ítem	Opciones de Respuesta									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
01						.5%	3.6%	30%	58.8%	7.1%
02						2.5%	12.6%	47.6%	34.6%	4.4%
03						1.3%	16.3%	41%	36.4%	5.1%
04					.3%	1%	14.5%	45.8%	35.4%	3.1%
05			.3%		.3%	5.6%	27.2%	35.9%	27.7%	3.1%
06			.3%		1.8%	10.2%	20.9%	38.1%	24.6%	2.5%
07					.3%	.8%	12.5%	42.2%	41.7%	4.5%
08						1.3%	10.9%	52.7%	31.8%	3%
09						2.3%	8.9%	48.6%	37.9%	2.3%
10						2%	9.7%	53.2%	34.3%	2%
11						.8%	9%	49.9%	35.9%	3.8%
12						.8%	8.4%	46.1%	40.5%	4.3%
13						1%	7.6%	52.2%	35%	3.3%
14					.3%	.5%	8%	49.1%	37.4%	4.1%
15						.8%	6.4%	40.2%	27%	25.7%
16						1.8%	7.1%	53.2%	35.4%	2.5%
17					.3%	1.5%	7.1%	56.2%	32.8%	2%
18					.8%	1%	8%	55.7%	31.8%	2.3%
19			.3%		.5%	1.5%	8.1%	52.9%	35.1%	1.8%
20						.8%	6.4%	54.8%	35.3%	2.3%
21			.5%			.5%	6.9%	48.9%	39.7%	3.4%

Fuente: Los autores (2022).

Tabla 8 - Porcentaje de frecuencias de acuerdo a las opciones de respuesta al ítem

Dimensión	Ítems	M	DE	g <sup>1</sup>	g <sup>2</sup>	IHC	h <sup>2</sup>	id	Aceptable
Autoconciencia (Self-Awareness)	01	3.59	.55	-1.05	.63	.35	.70	.00	Si
	02	3.51	.57	-.77	.09	.36	.48	.00	Si
	03	3.21	.71	-.73	.61	.39	.58	.00	Si
	04	3.17	.77	-.68	.09	.37	.67	.00	Si
	05	3.09	.77	-.56	.07	.35	.64	.00	Si
Autogestión de las Emociones (Self-Management)	06	3.45	.59	-.57	-.59	.45	.50	.00	Si
	07	3.28	.61	-.26	-.62	.38	.53	.00	Si
	08	3.44	.58	-.54	-.16	.41	.56	.00	Si
	09	3.42	.57	-.38	-.73	.41	.46	.00	Si
Conciencia Social (Social Awareness)	10	3.42	.58	-.53	-.18	.50	.50	.00	Si
	11	3.34	.57	-.16	-.68	.40	.56	.00	Si
	12	3.41	.60	-.62	.26	.50	.46	.00	Si
	13	3.31	.62	-.39	-.02	.41	.35	.00	Si
Habilidades de Relación (Relationship Skills)	14	3.46	.60	-.77	.38	.44	.57	.00	Si
	15	3.46	.57	-.56	-.15	.41	.65	.00	Si
	16	3.43	.57	-.39	-.77	.44	.47	.00	Si
	17	3.8	.60	-.48	-.23	.46	.53	.00	Si
Toma de Decisiones Responsables (Responsible decision making)	18	3.31	.61	-.51	.47	.50	.44	.00	Si
	19	3.32	.62	-.42	-.31	.43	.56	.00	Si
	20	3.50	.58	-.84	.61	.37	.57	.00	Si
	21	3.40	.59	-.65	.70	.46	.42	.00	Si

\*M = Media; DE = Desviación Estándar; g<sup>1</sup> = Coeficiente de Asimetría; g<sup>2</sup> = Coeficiente de Curtosis de Fisher; IHC = Índice de Homogeneidad Corregida o Índice de Discriminación; h<sup>2</sup> = Comunalidad; ID = Índice de Discriminación.

Fuente: Los autores (2022).



## Confiabilidad del Instrumento

La confiabilidad del instrumento usado fue determinada por consistencia interna a través de: (a) Alfa de Cronbach; (b) Omega de McDonald y (c) División por mitades. Si se asume como criterio empírico que a partir de 0.70 se considera un coeficiente aceptable, se puede decir que los puntajes obtenidos para las dimensiones y la prueba total oscila entre aceptable y excelente. En la Tabla 9 se observan los valores obtenidos, los cuales guardan coherencia entre sí en las dimensiones y el puntaje total, por lo que se concluye que todos los puntajes representan el mismo grado de confiabilidad (DEVELLIS, 2017).

Tabla 9 - Análisis de Confiabilidad de los ítems y escalas del instrumento original

Dimensiones	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )	Omega de McDonald ( $\omega$ )	División por Mitades
Autoconciencia (Self-Awareness)	.677	.678	.791
Autogestión de las Emociones (Self-Management)	.645	.654	
Conciencia Social (Social Awareness)	.621	.622	
Habilidades de Relación (Relationship Skills)	.556	.559	
Toma de Decisiones Responsables (Responsible decision making)	.563	.564	
<b>Total</b>	<b>.833</b>	<b>.840</b>	

Fuente: Los autores (2022).

## Baremos de Interpretación

Finalmente se elaboraron los percentiles para efectos de interpretación de resultados y toma de decisiones a nivel individual o grupal luego de la aplicación del instrumento en desarrollo. Se determinó construir dos tipos de normas de interpretación debido a que se encontraron diferencias significativas entre los grupos de edad mediante la prueba de Kruskal-Wallis ( $p=.003$ ). Con esta evidencia se procedió a comparar por parejas de grupos de edad con la prueba de U de Mann Whitney encontrando los siguientes resultados: (a) docentes de 25 a 38 y de 39 a 52 ( $p=.023$ ); (b) docentes de 25 a 38 y de 53 a 65 ( $p=.006$ ); (c) docentes de 39 a 52 y de 53 – 65 ( $p=.702$ ). Por tanto, se concluye que existen diferencias entre los grupos de 25 a 38 y de 39 a 65 ( $p<.05$ ) como se detalla en la Tabla 10 por lo que se considerarán ambos grupos etarios para la construcción de los respectivos baremos.

Tabla 10 - Percentiles de la prueba de competencias socio emocionales para docentes de secundaria por edad

P <sub>n</sub>	Dimensiones										Puntaje Total	
	Autoconciencia (Self-Awareness)		Autogestión de las Emociones (Self-Management)		Conciencia Social (Social Awareness)		Habilidades de Relación (Relationship Skills)		Toma de Decisiones Responsables (Responsible decision making)			
	Grupos de Edad		Grupos de Edad		Grupos de Edad		Grupos de Edad		Grupos de Edad		Grupos de Edad	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	12	9	10	9	10	9	8	9	9	8	58	56
10	15	13	12	12	12	11	12	12	12	12	64	62
20	16	15	13	12	12	12	13	12	13	12	68	64
30	17	16	13	13	13	12	14	13	13	12	71	66
40	17	16	14	13	13	13	14	13	14	13	71	68
50	17	17	14	14	14	13	14	14	14	13	73	71
60	17	17	14	14	14	14	14	14	14	14	74	72
70	18	18	15	14	15	14	15	15	15	14	75	74
80	18	18	15	15	15	15	15	15	15	15	77	76
90	19	19	16	16	16	16	16	16	16	16	78	79
100	20	20	16	16	16	16	16	16	16	16	84	84

\*Grupos de edad: 1= 25-38 años; 2=39-65 años.

Fuente: Los autores (2022).

## Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten realizar una interpretación en base al análisis psicométrico realizado y las implicancias en la formación de docentes en servicio. La validación del test ha seguido el proceso de traducción adecuado con la respectiva adaptación transcultural (GOYAL *et al.*, 2021; GUDMUNDSSON, 2009; ILIESCU, 2017) y los análisis de validez y confiabilidad corresponden a los criterios empíricos recomendados (DEVELLIS, 2017; KLINE, 2015) lo que permitió obtener una nueva estructura interna del instrumento manteniendo la organización de dimensiones y el contenido de los ítems. Esto se debe al proceso iterativo de la evaluación psicométrica de los ítems y la necesidad de mantener ítems que representan el campo teórico de cada dimensión (CLARK; WATSON, 2019).

En efecto, con la investigación se responde a dos inquietudes: (a) la constatación de la existencia de instrumentos traducidos pero no estandarizados los cuales se usan indistintamente en países de habla no inglesa. En efecto, se sabe que muchos de estos instrumentos no cuentan con información sobre el método de traducción, el alcance de las adaptaciones, la fiabilidad, la validez y otras propiedades psicométricas como es el caso de la prueba de Yoder (2014). Estas carencias pueden tener consecuencias imprevistas para los que realizan las pruebas

y la toma de decisiones en el campo psicológico y educativo (GUDMUNDSSON, 2009); (b) la necesidad de contribuir con instrumentos que permitan evaluar la salud socioemocional de los profesores (SVENCE; GAJDASOVA; PETRULYTE; KALNINA; LAGZDINA; PAKSE, 2021). En este sentido se aporta con un instrumento válido y confiable para el diagnóstico de CSE adaptado a la realidad de los docentes de secundaria de escuelas públicas de Lima Metropolitana. Por otro lado, se confirma que la propuesta de *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (2021) es la más adecuada e integradora para construir instrumentos de medida con un enfoque psicopedagógico (GIMBERT; MILLER; MOLINA; HERMAN; BREEDLOVE, 2021), aunque queda abierta la posibilidad de construir instrumentos de acuerdo a los diversos enfoques sobre CSE (BISQUERRA ALZINA, 2020). Además, se debe plantear el uso de instrumentos que permitan evaluar las CSE de los docentes en el aula. De allí que los profesores deben ser formados para autoevaluarse y diseñar evaluaciones de aprendizaje socioemocional con el fin de utilizarlas constructivamente en la evaluación de sus alumnos (LOZANO-PEÑA; SÁEZ-DELGADO; LÓPEZ-ANGULO; MELLA-NORAMBUENA, 2021).

Ahora bien, el análisis de validez contribuyó a obtener evidencia para estudiar las inferencias interpretativas sobre las puntuaciones del test (JEBB; NG; TAY, 2021); de esta manera se concluyó que todos los ítems cumplían con los criterios empíricos para las pruebas psicométricas aplicadas con coeficientes consistentes. Además, el AFE y AFC permitieron conocer las cargas factoriales de los ítems, su influencia sobre el sub constructo del que forman parte y la evaluación de toda la variable en cuestión (SAMPEIRO PACHECO, 2019). En este sentido, en la Figura 3 se observan las cargas factoriales respectivas que dan cuenta de la relación del ítem con el constructo asignado. En la mayoría de los casos estos coeficientes son superiores a .7 por lo que tienen significancia estadística para permanecer en el test (CARMINES; ZELLER, 1979).

En cuanto a la confiabilidad se obtuvieron coeficientes pertinentes para determinar la "coherencia de los puntajes entre instancias del procedimiento de evaluación" que "depende de cuánto varíen los puntajes entre replicaciones" (AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION, 2018, p. 35); así se confirmó que formato final de la prueba consta de 21 ítems como el original de Yoder (2014). Respecto de los baremos generados, estos permiten la ubicación y toma de decisiones para la formación de docentes en servicio teniendo en cuenta

el rango de edad, así como las preocupaciones y experiencias profesionales que afectan su práctica pedagógica (RAVANAL MORENO; LÓPEZ-CORTÉS; AMÓRTEGUI CEDEÑO; JOGLAR CAMPOS, 2021).

Cabe señalar que de acuerdo a la Tabla 7, la mayoría de respuestas se ubican entre los puntajes 6 y 10 lo que confirma que en este tipo de test se tiene el desafío de la deseabilidad social (DI MARTINO; SABENA, 2010) y sobre todo la respuesta de aquiescencia (KREITCHMANN; ABAD; PONSODA; DOLORES NIETO; MORILLO, 2019). Por eso Weijters y Baumgartner (2022) plantean como estrategia para disminuir el efecto de la respuesta aquiescente el uso de paquetes de ítems equilibrados. Esto consiste en considerar cantidades similares de ítems regulares e invertidos que miden el mismo constructo.

En conclusión, se puede sostener que el análisis psicométrico de la prueba de Yoder (2014): (a) ofrece una adaptación válida para contextos sudamericanos dentro del marco de investigaciones teóricas actuales sobre las CSE (BISQUERRA ALZINA, 2020; BISQUERRA ALZINA; LÓPEZ-CASSÁ, 2021; COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING, 2021; SCHOON, 2021; SVENCE; GAJDASOVA; PETRULYTE; KALNINA; LAGZDINA; PAKSE, 2021); (b) puede contribuir a diagnosticar los niveles de las CSE de los docentes de secundaria en orden a diseñar programas de capacitación en servicio o derivar a aquellos que requieran una atención especializada y/o multidisciplinar (LOZANO-PEÑA; SÁEZ-DELGADO; LÓPEZ-ANGULO; MELLA-NORAMBUENA, 2021); (c) permite desarrollar estudios sobre el campo de las CSE en relación con otras variables, realizar validaciones concurrentes con otros instrumentos o evaluar intervenciones psicopedagógicas; (d) cumple metodológicamente con los pasos sugeridos para la construcción de pruebas según la teoría clásica de los test (CLARK; WATSON, 2019; GUDMUNDSSON, 2009) mostrando altos coeficientes para cada uno de los análisis psicométricos aplicados. Además de cumplir con el principio de economía para aplicarlo y evaluarlo con facilidad.

Entre las limitaciones se puede mencionar: (a) la capacidad de generalización de resultados puesto que la población y muestra corresponde a la ciudad capital del Perú lo que implicaría ampliar la población teniendo en cuenta las etapas de formación del docente, el tipo de colegio y los contextos geográficos; aunque estos últimos al parecer no determinan diferencias significativas (CARTAGENA-BETETA; PEDRERA-RODRÍGUEZ; REVUELTA-DOMÍNGUEZ; SORIA-VALENCIA; RIVERA-OLIVA, 2021); (b) es posible que al ser un instrumento psicométrico pueda no abarcar el universo

de fuentes y aspectos que influyen en las competencias socioemocionales de los docentes por lo que se recomienda complementar con otras técnicas e instrumentos como el *feedback* de 360° (BISQUERRA ALZINA; LÓPEZ-CASSÀ, 2021); (c) el constructo evaluado de las competencias socioemocionales corresponde a un modelo de capacidad (*ability model*) y un enfoque psicopedagógicos o psico-socio-educativos por lo que se debería ampliar la evaluación en un enfoque multidisciplinario que permita abarcar aspectos neurofisiológicos y de rasgo (*trait model*); (d) la deseabilidad social y la respuesta de aquiescencia de los docentes (CLARK; WATSON, 2019; SAFRUDIANNUR, 2020) que evidencia la ruptura entre la teoría expuesta (*espoused theory*) y en uso (*theory-in-use*) que guían sus conductas (ARGYRIS; SCHÖN, 1974) lo cual puede afectar la validez y predictibilidad de la evaluación; (e) como señala Bisquerra Alzina y López-Cassà (2021), queda el desafío de la sensibilidad de la escala de medida (*measurement sensitivity*) lo que implica ampliar las opciones de respuesta en la escala Likert.

### **Contexto y reconocimiento**

Este trabajo forma parte de una tesis doctoral aprobada por la Comisión Académica del programa de doctorado de la Universidad de Extremadura. En ese sentido sigue las recomendaciones del Comité de Bioética y Bioseguridad de la misma. Para el desarrollo de la investigación se contó con el consentimiento de participación de los informantes a los cuales se les agradece su colaboración y disposición durante el recojo de información.

## Referencias

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 2018.

ARBUCKLE, J. L. *IBM SPSS Amos 25 User's Guide*. Armonk, New York: IBM Corporation, 2017. Disponible en: <https://usermanual.wiki/Document/IBMSPSSAmosUserGuide.308874530/view>. Acceso en: 14 jun. 2022.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Oxford: Jossey-Bass, 1974.

AYRANCI, B. B.; BAŞKAN, A. 'Competence areas' as a new notion instead of teacher competencies. *Education Quarterly Reviews*, Makassar, v. 4, n. 1, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.221>. Disponible en: <https://www.asianinstituteofresearch.org//EQRarchives/%E2%80%9CCompetence-Areas%E2%80%9D-as-a-New-Notion-Instead-of-Teacher-Competencies>. Acceso en: 10 ene. 2022.

BERG, J.; OSHER, D.; SAME, M. R.; NOLAN, E.; BENSON, D.; JACOBS, N. *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies: final report*. Washington, D.C.: American Institutes for Research, 2017. Disponible en: <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Identifying-Defining-and-Measuring-Social-and-Emotional-Competencies-December-2017-rev.pdf>. Acceso en: 18 mar. 2022.

BISQUERRA ALZINA, R. *Emociones: instrumentos de medición y evaluación*. Madrid: Síntesis, 2020.

BISQUERRA ALZINA, R.; LÓPEZ-CASSÀ, È. La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, Oviedo, v. 50, n. 4, p. 757-766, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>. Disponible en: <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/16685>. Acceso en: 15 dic. 2021.

BISQUERRA ALZINA, R.; PÉREZ-ESCODA, N. ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad?. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Barcelona, v. 8, n. 2, p. 129-147, 2015. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5187065>. Acceso en: 20 ene. 2022.

BRITTON, W.; LEPP, N. E.; NILES, H. F.; ROCHA, T.; FISHER, N. E.; GOLD, J. S. A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in 6th grade children. *Journal of School Psychology*, Wisconsin, v. 52, n. 3, p. 263-278, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.03.002>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022440514000296?via%3Di> hub. Acceso en: 8 ene. 2022.

CARMINES, E.; ZELLER, R. *Reliability and validity assessment*. California: Sage Publications, 1979.

CARTAGENA-BETETA, M.A.; PEDRERA-RODRÍGUEZ, M. I.; REVUELTA-DOMÍNGUEZ, F. I.; SORIA-VALENCIA, E.; RIVERA-OLIVA, R. Relationship between the social emotional competences of secondary school teachers and students in a virtual teaching experience. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON VIRTUAL CAMPUS, 11., 2021, Salamanca. *Trabajos presentados* [...]. Salamanca: Grupo Grial, 2021. p. 1-4. DOI: 10.1109/JICV53222.2021.9600417. Disponible en: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9600417/authors#authors>. Acceso en: 10 dic. 2021.

CHESTER, D. S.; LASKO, E. N. Construct validation of experimental manipulations in social psychology: current practices and recommendations for the future. *Perspectives on Psychological Science*, Heidelberg, v. 16, n.2, p. 377-395, 2021.

CLARK, L. A.; WATSON, D. Constructing validity: new developments in creating objective measuring instruments. *Psychological Assessment*, Washington, D.C., v. 31, n. 12, p. 1412-1427, 2019.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. SEL: what are the core competence areas and where are they promoted?. Casel, Chicago, 2021. Disponible en: <https://casel.org/sel-framework/>. Acceso en: 15 mar. 2022.

COLLIE, R. The development of social and emotional competence at school: an integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, Florida, v. 44, n. 1, p. 76-87, 2019.

DEVELLIS, R. *Scale development theory and applications*. 4. ed. Washington, D. C.: Sage Publications, 2017.

DENHAM, S. A.; WYATT, T. M.; BASSETT, H. H.; KNOX, S. S. Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, London, v. 63, n. 1, p. 137-152, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797>. Disponible em: [https://jech.bmj.com/content/63/Suppl\\_1/i37](https://jech.bmj.com/content/63/Suppl_1/i37). Acceso en: 12 ene. 2022.

DI MARTINO, P.; SABENA, C. Teachers' beliefs: the problem of inconsistency with practice. In: CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 34., 2010, [Belo Horizonte]. *Trabajos presentados* [...]. [Belo Horizonte]: PME, 2010. p. 313-320.

DURLAK, J. A.; DOMITROVICH, C. E.; WEISSBERG, R. P.; GULLOTTA, T. P. (ed.). *Handbook of social and emotional learning research and practice*. New York: Guilford Press, 2017.

EKANAYAKE, K.; SHUKRI, M.; KHATIBI, A.; AZAM, S. M. F. Global citizenship education practices and teacher education: a review of literature. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, London, v. 33, n. 6, p. 36-47, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.9734/JESBS/2020/v33i630234>. Disponible en:  
<https://journaljesbs.com/index.php/JESBS/article/view/931>. Acceso en: 13 ene. 2022.

FERRI, F.; GRIFONI, P.; GUZZO, T. Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Journal Societies*, Switzerland, v. 10, n. 86, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc10040086>. Disponible en:  
<https://www.mdpi.com/2075-4698/10/4/86>. Acceso en: 5 ene. 2022.

GABRIJELČIČ, M.; ANTOLIN, U.; ISTENIČ, A. Teacher's social and emotional competences: a study among student teachers and students in education science in Slovenia. *European Journal of Educational Research*, Hanover, v. 10, n. 4, p. 2033-2044, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.2033>. Disponible en:  
<https://www.eu-jer.com/teachers-social-and-emotional-competences-a-study-among-student-teachers-and-students-in-education-science-in-slovenia>. Acceso en: 20 dic. 2021.

GIMBERT, B.; MILLER, D.; MOLINA, C. E.; HERMAN, E.; BREEDLOVE, M. Social emotional learning in schools: the importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, Houston, v. 18, n. 1, p. 1-37, 2021.

GOYAL, A. K. *et al.* A hybrid method for the cross-cultural adaptation of self-report measures. *International Journal of Applied Positive Psychology*, Melbourne, v. 6, n. 1, p. 45-54, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00039-3>. Disponible en:  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s41042-020-00039-3>. Acceso en: 10 ene. 2022.

GUDMUNDSSON, E. Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology*, [S. l.], v. 61, n. 2, p. 29-45, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1027/1901-2276.61.2.29>. Disponible en:  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1027/1901-2276.61.2.29>. Acceso en: 7 dic. 2021.

HERNÁNDEZ-AMORÓS, M. J.; URREA-SOLANO, M. E. Working with emotions in the classroom: future teachers' attitudes and education. *Social and Behavioral Sciences*, Países Bajos, v. 327, p. 511-519, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.100>. Disponible en:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817301003?via%3Dihub>. Acceso en: 14 ene. 2022.

ILIESCU, D. *Adapting test in linguistic and cultural situations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

JEBB, A. T.; NG, V.; TAY, L. A review of key Likert scale development advances: 1995-2019. *Frontiers in Psychology*, Switzerland, v. 12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637547>. Disponible en:  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.637547/full>. Acceso en: 11 ene. 2022.

JENNINGS, P.; GREENBERG, M. The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational*



Research, Pennsylvania, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654308325693>. Acceso en: 2 dic. 2021.

KLINE, R. B. *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guildford Press, 2015.

KREITCHMANN, R. S.; ABAD, F. J.; PONSODA, V.; DOLORES NIETO, M.; MORILLO, D. Controlling for response biases in self-report scales: Forced-choice vs. psychometric modeling of Likert items. *Frontiers in Psychology*, Switzerland, v. 10, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02309>. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02309/full>. Acceso en: 21 ene. 2022.

LOZANO-PEÑA, G.; SÁEZ-DELGADO, F.; LÓPEZ-ANGULO, Y.; MELLA-NORAMBUENA, J. Teachers' social-emotional competence: history, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability*, Switzerland, v. 13, n. 21, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/su132112142>. Disponible en: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/21/12142>. Acceso en: 9 ene. 2022.

MEISELMAN, H. L. Emotion measurement: theoretically pure or practical?. *Food Quality and Preference*, Massachusetts, v. 62, p. 374-375, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2017.05.011>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0950329317301210>. Acceso en: 14 ene. 2022.

MIKULIC, I.; CABALLERO, R.; VIZIOLI, N.; HURTADO, G. Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas vitales. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Córdoba, v. 3, n. 1, p. 374-382, 2017. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18112>. Acceso en: 8 ene. 2022.

MONTERO, I.; LEÓN, O. G. A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Coimbra, v. 7, n. 3, p. 847-862, 2007. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>. Acceso en: 16 ene. 2022.

PERU. Ministerio de Educación. *Marco del buen desempeño docente: para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Ministerio de Educación, 2012. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>. Acceso en: 27 nov. 2021.

PORTELA-PINO, I.; ALVARIÑAS-VILLAYERDE, M.; PINO-JUSTE, M. Socio-emotional skills in adolescence influence of personal and extracurricular variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Switzerland, v. 18, n. 9, p. 1-12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18094811>. Disponible en: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/9/4811>. Acceso en: 7 ene. 2022.

- RAVANAL MORENO, E.; LÓPEZ-CORTÉS, F.; AMÓRTEGUI CEDEÑO, E.; JOGLAR CAMPOS, C. Preocupaciones docentes y las etapas de desarrollo de profesores chilenos de biología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Concepción, v. 20, n. 42, p. 213-232, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042ravanal13>. Disponible en: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/945>. Acceso en: 23 ene. 2022.
- SAARNI, C. The interface of emotional development with social context. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J.; FELDMAN BARRETT, L. (ed.). *The handbook of emotions*. 3ra. ed. New York: Guilford Press, 2008. p. 332-347.
- SAFRUDIANNUR, S. *Measuring teachers' beliefs quantitatively: criticizing the use of likert scale and offering a new approach*. Cologne: Springer, 2020.
- SAMPEIRO PACHECO, V. M. Ecuaciones estructurales en los modelos educativos: características y fases en su construcción. *Apertura*, Guadalajara, v. 11, n. 1, p. 90-103, 2019. DOI: <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1402>. Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1402>. Acceso en: 27 ene. 2022.
- SÁNCHEZ-TERUEL, D.; ROBLES-BELLO, M. A. Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, Valparaíso, v. 57, n. 2, p. 27-50, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>. Disponible en: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-97292018000200027](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292018000200027). Acceso en: 26 dic. 2021.
- SCHOON, I. Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, Switzerland, v. 12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.515313/full>. Acceso en: 15 ene. 2022.
- SIMMS, L. J.; ZELAZNY, K.; WILLIAMS, T. F.; BERNSTEIN, L. Does the number of response options matter? Psychometric perspectives using personality questionnaire data. *Psychological Assessment*, Kent, v. 31, n. 4, p. 557-566, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000648>. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fpas0000648>. Acceso en: 19 ene. 2022.
- STRATTON, S. J. Population research: convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, Cambridge, v. 36, n. 4, p. 373-374, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649>. Disponible en: <https://www.cambridge.org/core/journals/prehospital-and-disaster-medicine/article/population-research-convenience-sampling-strategies/B0D519269C76DB5BFFBFB84ED7031267>. Acceso en: 19 ene. 2022.
- SVENCE, G.; GAJDASOVA, E.; PETRULYTE, A.; KALNINA, L.; LAGZDINA, L.; PAKSE, I. Teachers' social and emotional health indicators in the distance learning situation during the COVID-19 pandemic. *Problems of Psychology in the 21st Century*,

Lithuania, v. 15, n. 1, p. 26-38, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33225/ppc/21.15.26>.  
Disponível em: <http://www.scientiasocialis.lt/ppc/node/195>. Acesso em: 11 ene. 2022.

TOBÓN, S. *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 4. ed. Bogotá: ECOE, 2015.

WEIJTERS, B.; BAUMGARTNER, H. On the use of balanced item parceling to counter acquiescence bias in structural equation models. *Organizational Research Methods*, South Carolina, v. 25, n. 1, p. 170-180, 2022.

YODER, N. *Self-assessing social and emotional instruction and competencies: a tool for teachers*. Washington, D.C.: Center on Great Teachers and Leaders, 2014.  
Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553369.pdf>. Acesso em: 15 ene. 2022.