



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Construcción de un instrumento para medir las competencias socioemocionales de docentes de primaria

Noé Manuel García Pérez

Universidad Autónoma de Aguascalientes
noegape20@gmail.com

Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

Universidad Autónoma de Aguascalientes
vegutier@correo.uaa.mx

Área temática 04. Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Procesos cognitivos y socio-afectivos.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

Se presenta el proceso de construcción y análisis de propiedades psicométricas de un cuestionario de tipo autoinforme para medir las competencias socioemocionales de docentes de educación primaria. Este estudio forma parte de una primera fase de intervención de un proyecto de investigación a mayor escala donde se busca la creación de una herramienta pedagógica/didáctica para la formación y actualización del profesorado en el área de la educación emocional. El instrumento se encuentra basado en el modelo de competencias socioemocionales de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), según el cual dicho constructo está conformado por cinco dimensiones socioemocionales: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Los datos obtenidos se basan en una muestra a conveniencia conformada por 269 docentes de educación primaria frente a grupo. Los resultados arrojan evidencias favorables acerca de la discriminación de los ítems, la validez de contenido y de constructo, así como de la consistencia interna del instrumento. Se espera que este cuestionario pueda cubrir un vacío en el contexto mexicano ya que no existen instrumentos rigurosos para medir las competencias socioemocionales del profesorado y a la par pueda fundamentar intervenciones posteriores de educación socioemocional.

Palabras clave: Competencias emocionales; Perfil del profesor; Instrumento de medición; Cuestionario; Validez.

Introducción

La inserción de la Educación Socioemocional (ESE) en el currículo educativo representa la oportunidad de adoptar un cambio orientado a la formación integral de los diversos actores escolares, centrando su atención en el conocimiento de la dimensión personal, factor habitualmente ignorado en la educación formal. Interesados en el área coinciden en referirse a dicha propuesta como un proceso formativo esencial para el ser humano, continuo y permanente orientado al logro de bienestar como resultado de la gestión de la dimensión emocional (Bisquerra & Pérez, 2007; Bisquerra, 2009, 2011, 2016; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2017; CASEL, 2020); tal objetivo se plantea como consecuencia del desarrollo de competencias emocionales, abordadas en este trabajo como competencias socioemocionales (CSE).

La investigación confirma el impacto positivo que tiene el desarrollo de competencias socioemocionales en el logro académico, actitudes escolares, mejora del clima escolar, desarrollo de relaciones interpersonales positivas o el denominado “bienestar subjetivo” (Bisquerra, 2009; CASEL, 2020), por lo que la implementación de programas de educación emocional ha ido en aumento; sin embargo, a la par de aquellas líneas de intervención orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales de los alumnos, deben surgir algunas otras destinadas a la capacitación del profesorado, que le permita comprometerse con el desarrollo de sus propias competencias y convertirse en modelos de transmisión efectivos de Competencias Socioemocionales o Inteligencia Emocional (Dolev & Leshem, 2016; Jennings & Greenberg, 2009; Kaur, Shri, & Mital, 2019; Rojas, Escalate, Bermudez, & Amaíz, 2017).

Contar con un docente que enseñe, haga posible y modele el desarrollo de este tipo de competencias puede impactar directamente en la implementación del currículo socioemocional a través de su diseño, aplicación y evaluación (Bisquerra, Pérez & García, 201; Jennings & Greenberg, 2009). Sin embargo, en el contexto mexicano se ha dado por hecho que el profesorado cumple con las competencias socioemocionales necesarias para propiciar su desarrollo en las aulas, a pesar de la poca o nula atención que se ha brindado al respecto.

Asimismo, el análisis del estado de conocimiento del tema muestra la dificultad que representa la evaluación de competencias socioemocionales, posiblemente por la carencia de instrumentos que midan el constructo. Esta situación se ve reflejada también en el Sistema Educativo Mexicano, ya que no se cuenta actualmente con instrumentos que permitan medir el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de los diversos actores educativos, por lo cual se hace evidente la necesidad de instrumentos fiables que ayuden a tal fin, razón por la cual se pretende contribuir en este ámbito.

El presente documento da cuenta del proceso de construcción de un instrumento de autoinforme denominado Cuestionario de Competencias Socioemocionales (CCSE), el cual forma parte de una primera fase de intervención de un estudio a mayor escala que tiene como objetivo específico *Identificar el nivel de desarrollo de competencias socioemocionales de una muestra de profesores de educación primaria del estado de Zacatecas.*

Desarrollar y validar este tipo de instrumentos permitirá favorecer la posterior creación de herramientas pedagógica/didácticas para la formación continua del profesorado en el área de educación emocional.

Desarrollo

Las competencias socioemocionales han sido abordadas como producto de un amplio marco de referencia desde una perspectiva integradora (Bisquerra & Mateo, 2019), teniendo entre sus fundamentos principales diversas teorías de la emoción, la teoría de las inteligencias múltiples, la neurociencia, la psicología positiva, la autoestima, el concepto de *flow*, entre otros. Asimismo, este concepto ha sido asociado al constructo de Inteligencia Emocional, el cual es uno de los fundamentos teóricos más importantes y con el cual se presenta en ocasiones cierta confusión.

No es la intención de este artículo retomar el debate que existe entre ambos constructos; sin embargo, es necesario señalar que el concepto de competencias socioemocionales ha ocupado un lugar central en muchos modelos de IE (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008), lo cual ha favorecido la presencia de un acuerdo generalizado entre la comunidad científica que aborda el tema: es importante el desarrollo de competencias socioemocionales en las personas como elementos más ligados al contexto y al aprendizaje.

Las CSE pueden ser categorizadas como un tipo de competencias genéricas, entendidas como “aquellas capacidades que, independientemente de un entorno de aprendizaje concreto, deben ejercitarse en todos los planes de estudio” (Sanz de Acedo, 2010, p. 19), producto de la integración oportuna de distintos tipos de conocimientos en los ámbitos personal y social: declarativos, procedimentales y actitudinales. Asimismo, las CSE pueden verse como capacidades que se pueden aprender, que pueden tener un distinto nivel de desarrollo acorde al contexto donde se utilicen y que como resultado pueden ser evaluadas.

Para efectos de la presente investigación, el concepto de competencias socioemocionales es entendido como aquellos conceptos, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017).

La revisión de literatura internacional nos permite identificar diversas propuestas de modelos de CSE (Aspelin, 2019; Bisquerra & Pérez, 2007; Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000; CASEL, 2020; Mikulic, Crespi, & Radusky, 2015; Saarni, 1999) los cuales varían en cantidad de competencias reconocidas y en respaldo empírico. No obstante, existen factores puntuales de coincidencia entre modelos que por un lado, nos permiten concretar las CSE como un concepto multicomponencial y por otro lado, nos lleva a identificar variables relevantes para su estudio.

Así pues, se decidió abordar el modelo de competencias socioemocionales planteado por la SEP para educación básica (2017), el cual se encuentra conformado por las siguientes competencias o dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. A su vez, cada una de las dimensiones o bloques de competencia están conformadas por un conjunto de habilidades específicas o microcompetencias (Bisquerra, 2009; CASEL, 2020).

La elección de esta propuesta se sustenta en la identificación que realiza de dimensiones y habilidades específicas relevantes para el estudio de las CSE, coincidente a su vez con otros modelos con mayor evidencia empírica. Igualmente, al ser un estudio que busca el desarrollo de competencias socioemocionales del profesorado, se justifica en la alineación que debe seguir la formación inicial y continua de los docentes con los elementos del currículo de educación básica para su correcta implementación en el aula (SEP, 2017), convirtiéndolo así en un marco referencial cercano al contexto.

En virtud de lo expuesto, se pretende que el CCSE constituya una herramienta valiosa tanto en actividades de investigación como en programas de intervención en el contexto nacional, convirtiéndose en un instrumento fiable para la evaluación del perfil emocional del profesorado.

Proceso de construcción del instrumento

Tomando como referencia las sugerencias metodológicas encontradas en la literatura (Cohen et al., 2007; Hogan, 2004) y criterios de representatividad de los ítems, la construcción del CCSE se ha desarrollado a través de las siguientes fases: 1) operacionalización del constructo; 2) selección de escala de respuesta; 3) creación de ítems; 4) proceso de jueceo; 5) proceso de pilotaje y análisis estadístico de los datos; y 6) selección final de ítems. Se detalla a continuación cada una de las fases realizadas en el proceso.

1) Operacionalización del constructo: En función de las coincidencias en la literatura sobre los modelos de competencias emocionales o socioemocionales y tomando como referencia el modelo propuesto por la SEP para educación básica (2017), se definió operacionalmente el concepto. Asimismo, la definición de las habilidades específicas que conforman las dimensiones se basan en el contexto teórico de diversos autores (Bisquerra & Pérez, 2007; Gross, 2014; Saarni, 1999; Riso, 1988, citado en Mikulic et al., 2015).

2) Selección de escala de respuesta: En consonancia con instrumentos de auto-informe utilizados para la medición de competencias socioemocionales localizados en la literatura (Pérez, Bisquerra, Filella, Soldevila, 2010; Mikulic et al., 2015; Tom, 2012; Rojas, Huamaní & Vilca, 2016), se ha optado por adoptar una escala de tipo Likert, pero a diferencia de las demás, el CCSE cuenta con formato de respuesta de siete puntos en un continuum donde siete significa totalmente de acuerdo y uno significa totalmente en desacuerdo. Como es indicado por Merell (2008), la escala Likert es útil en instrumentos enfocados a componentes emocionales, sociales y de comportamiento.

3) Creación de ítems: Se crearon 127 ítems en total para operacionalizar cada una de las dimensiones consideradas. Se cuidó hacer una distribución uniforme entre ítems positivos-negativos, y fueron ordenados en el protocolo de tal manera que las dimensiones no se presentaran aisladas, sino que los ítems estuvieran intercalados. Estos ítems fueron divididos en dos instrumentos (CCSE I y CCSE II) buscando abordar un proceso de reducción de ítems a través de análisis estadísticos. Cada uno de los instrumentos fue aplicado a una muestra de docentes distinta.

La distribución de los ítems en cada cuestionario de autoinforme se realizó como se presenta a continuación:

4) Proceso de jueceo: Un conjunto de expertos fueron invitados vía correo electrónico a proporcionar retroalimentación a cada uno de los instrumentos elaborados, buscando con esto obtener validez de contenido. El perfil de los jueces buscó apearse a los siguientes criterios de participación: 1) contar con experiencia práctica en el área de investigación/educación; 2) tener experiencia en la línea de investigación de la educación emocional; o 3) contar con experiencia en el diseño de instrumentos de obtención de información cuantitativa.

En total fueron seis expertos quienes accedieron a participar en el proceso, dividiendo en forma equitativa su intervención en cada uno de los cuestionarios (cada instrumento fue valorado por tres participantes). La escala de puntuación de la rúbrica proporcionada a los jueces iba en continuum de 4 a 1, donde se tomó en cuenta los siguientes indicadores: coherencia, relevancia, claridad y suficiencia de los ítems a cada una de las dimensiones correspondientes.

Una vez recogidas las observaciones brindadas, se consideró un reactivo como válido para integrarse a la escala cuando existía un acuerdo de la mayoría en que el ítem correspondía a la dimensión señalada. Acorde a los estándares proporcionados y el análisis correspondiente de los jueces, fueron eliminados diez ítems del CCSE I, y ocho ítems del CCSE II.

5) Proceso de pilotaje y análisis estadístico de los datos: Se optó por un proceso de pilotaje de reducción de ítems (Kgaile & Morrison, 2006, citados en Cohen et al., 2007), el cual consiste en partir de una larga de ítems para posteriormente, a través de diversos análisis estadísticos y feedback obtener un número manejable de los mismos. Este proceso se realizó en cada uno de los instrumentos elaborados (CCSE I y CCSE II). Conforme a lo anterior, se presentan de manera individual los análisis realizados en cada uno de los cuestionarios y sus resultados.

Análisis del CCSE I

Se administró la versión de pilotaje del instrumento vía internet a una muestra por conveniencia de docentes conformada por 48 hombres y 82 mujeres (N=130). En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los ítems, examinando la distribución de frecuencia, media, desviación estándar, asimetría y curtosis de cada uno. En cuando a estos dos últimos tipos de análisis, se interpretaron los resultados tomando como referencia lo señalado por George & Mallery (2020), quienes para comprobar los supuestos de normalidad de la muestra

sugieren considerar como valores excelentes aquellos que se encuentran entre + 1.00 y -1.00 y adecuados los que se ubican entre +2.00 y -2.00. Asimismo, valores entre +3.00 y -3.00 se consideran parte de una distribución normal. Estos parámetros fueron utilizados tanto para asimetría como curtosis. Once de los ítems presentaron valores inadecuados, por lo cual fueron valorados para su inclusión con base en análisis posteriores.

Para calcular la fiabilidad total del CCSE I se realizó el análisis de consistencia interna a través del coeficiente Alpha de Cronbach utilizando el software SPSS 22.0 con el total de la muestra. Este análisis arrojó en un primer momento una fiabilidad de .914 para el instrumento, lo cual es un resultado altamente fiable (Cohen et al., 2007). Sin embargo, se retuvieron solo aquellos ítems que obtuvieron un coeficiente Alpha de Cronbach igual o inferior al del instrumento total. Como consecuencia, solo fue eliminado el ítem 59. Un segundo análisis de fiabilidad arrojó una ligera mejora en el instrumento al eliminar el ítem, quedando en .915.

De modo semejante se analizó la correlación total de elementos corregida, tomando como referencia que el ítem focalizado tuviera una correlación ítem-total mayor a 0.3. De esta manera, fueron identificados 7 ítems que no cumplían con el indicador, pero al eliminarlos no se pudo identificar una mejora en las estadísticas de fiabilidad, por lo que se decidió mantenerlos para su posterior análisis.

Asimismo, fue realizado un análisis factorial exploratorio con los 53 ítems restantes utilizando el método de componentes principales. Se pudo corroborar el cumplimiento de los supuestos para poder realizar el análisis factorial exploratorio (AFE) como la prueba de medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett. Se seleccionó como estándar para la medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo que si esta era mayor a .7 entonces se justificaba el análisis factorial.

El análisis factorial identificó 12 factores que explican el 70.14% de la varianza total. Se decidió eliminar aquellos ítems que presentaron pesos factoriales inadecuados (menores a .30). Del mismo modo, para considerar la conformación de un factor, este debía poseer al menos tres ítems con correlaciones iguales o superiores a .30 (Comrey & Lee, 1992). Aquellos ítems que no se ajustaron a lo señalado fueron eliminados (siete en total), por lo cual el instrumento quedó conformado por 46 ítems.

Análisis del CCSE II

Por su parte, el CCSE II fue administrado vía internet a una muestra de docentes conformada por 46 hombres y 93 mujeres (n=139). Se realizó un análisis descriptivo de los ítems, siguiendo el mismo procedimiento que se desarrolló con CCSE I (análisis de distribución de frecuencias, media, desviación estándar, asimetría y curtosis).

Partiendo de los parámetros anteriormente indicados para comprobar supuestos de normalidad de la muestra, se encontró que 11 ítems mostraron valores inadecuados, por lo cual fueron valorados para su inclusión en análisis posteriores.

En cuanto a la fiabilidad del instrumento, se realizó el análisis de consistencia interna a través del coeficiente Alpha de Cronbach con el total de la muestra. Una primera corrida de los datos arrojó un valor de alpha de Cronbach de .883 para los 55 ítems, lo cual nos muestra una fiabilidad muy buena. Fueron identificados aquellos ítems que obtuvieron un coeficiente Alpha de Cronbach mayor al del instrumento total y se removieron del mismo, siendo en total tres los ítems suprimidos (25, 29, 30). Las estadísticas de fiabilidad en una segunda corrida de los datos indicaron un valor de alpha de .885. A pesar de no ser muy significativo el cambio en este valor, se sigue evidenciando una mejora en la fiabilidad del instrumento.

De manera semejante a la evaluación del CCSE I, se analizó la correlación total de elementos corregida, tomando como referencia que el ítem focalizado tuviera una correlación ítem-total mayor a 0.3. Como resultado, fueron identificados veintitrés ítems que no cumplían con el parámetro. Un análisis posterior nos permitió corroborar una ligera mejora en las estadísticas de fiabilidad, obteniendo un valor de Alpha de Cronbach de .896, por lo que los ítems señalados fueron eliminados.

Asimismo, al realizar el análisis factorial se identificaron ocho factores que explican el 64.4 % de la varianza total. Siguiendo la lógica realizada en el CCSE I, se decidió eliminar aquellos ítems que presentaron pesos factoriales inadecuados, pero a diferencia del CCSE I, se tomó como estándar el valor .40. También se tomó en cuenta la conformación de tres ítems con correlaciones iguales o superiores a .40 para considerar un factor como válido. Aquellos ítems que no se ajustaron a lo señalado fueron eliminados (siete ítems). El número de ítems final fue de veintiuno.

6) Selección final de ítems: Como resultado del análisis estadístico de ambos instrumentos, se conformó un banco final de ítems a través del cual fueron seleccionados aquellos que conformarían el instrumento final. En este proceso se cuidó la proporcionalidad de reactivos en cada dimensión, buscando también un balance en cada una de las habilidades específicas (HE), a través de las siguientes consideraciones: a) aquellos ítems que resultaron iterativos en alguna dimensión fueron eliminados tomando como referencia su carga factorial (el ítem con menor carga factorial fue eliminado); 2) se buscó que cada habilidad específica contara con al menos dos ítems, por lo que tuvieron que ser agregados ítems en la HE de aprecio y gratitud (autoconocimiento), autogeneración de emociones para el bienestar (autorregulación) y en la de resolución de conflictos (colaboración). Como resultado, el CCSE quedó conformado por un total de 59 ítems.

Conclusiones

El estudio realizado pretende brindar un aporte a partir de la construcción del CCSE, el cual viene a formar parte de una primera fase de investigación de un estudio a mayor escala. El objetivo específico de esta fase de intervención es la identificación del nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de una muestra de profesores de educación primaria.

Los diversos indicadores y métodos implementados para analizar las propiedades de los instrumentos creados sugieren que estos cumplen con estándares de fiabilidad y validez. Siguiendo las sugerencias de Cohen et al. (2007), se puede señalar que la fiabilidad total del CCSE I y CCSE II son muy alta (.915) y alta (.896) respectivamente. Asimismo, cada uno de los ítems supera los requisitos establecidos respecto a índices de discriminación y consistencia externa.

A través del método de componentes principales fue realizado un análisis factorial exploratorio, el cual arrojó la identificación de 12 factores que explicaban el 70.14% de la varianza total en el CCSE I, mientras que en el CCSE II se identificaron ocho factores que explican el 64.4 % de la varianza total. En ambos casos se puede observar que resultado no se ajusta del todo al marco teórico de partida. Sin embargo, el análisis de los factores permite establecer cierta coherencia con el marco teórico. En definitiva, podemos afirmar que es un instrumento válido para la medición del constructo.

Por último, es importante puntualizar la relevancia de contar con este tipo de instrumentos destinados a la evaluación de las competencias socioemocionales del profesorado, ya que pueden convertirse en herramientas valiosas tanto en programas de investigación como de intervención, y dada la naturaleza del constructo, de este pudieran derivarse algunos otros instrumentos para aportar a la línea de investigación de la educación emocional en nuestro país.

Tablas y figuras

Tabla 1. Distribución de Items para proceso de reducción

Dimensión	CCSE I	CCSE II	Total ítems
Autoconocimiento	15	13	28
Autorregulación	12	14	26
Autonomía	13	12	25
Colaboración	13	12	25
Empatía	11	12	23

Tabla 2. Prueba de KMO y Bartlett del CCSE I

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.817
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4584.031
	gl	1378
	Sig.	.000

Tabla 3. Prueba de KMO y Bartlett del CCSE II

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.837
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1557.915
	gl	406
	Sig.	.000

Referencias

- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *The International Journal of emotional education*, 11(1), 153-168.
- Bisquerra Alzina, R. (2016). *Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula*.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en la educación*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*(10), 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence. In R. Bar-On, & J. D. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey Bass.
- CASEL. (2020, Junio 05). CASEL. Retrieved from Core SEL Competencies: <https://casel.org/core-competencies/>
- CASEL. (2020, Junio 02). CASEL cares. Retrieved from <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step. A Simple Guide and Reference (Sixteenth ed.)*. New York: Routledge.
- Gross, J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. (. Gross, *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). The Guilford Press.
- Hogan, T. (2015). *Pruebas psicológicas: Una introducción práctica (2da edición)*. México: Manual Modemo Editorial.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Kaur, I., Shri, C., & Mital, K. M. (2019). The Role of Emotional Intelligence Competencies in Effective Teaching and Teacher's Performance in Higher Education. *Higher Education for the Future*, 6(2), 188-206.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. doi:10.1037/0003-066X.63.6.503
- Merrell, K. (2008). *Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents*. New York: Taylor & Francis Group.

- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329.
- Pérez, N., Bisquerra, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S. (2017). SEL in Elementary School Settings: Identifying Mechanisms That Matter. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullota, *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (p. 634). New York: The Guilford Press.
- Rojas, F., Escalate, D., Bermudez, L., & Amaíz, C. (2017). Competencias socioemocionales de los docentes en formación. *Acción Pedagógica*(26), 120-129.
- Rojas, K., Huamaní, L., & Vilca, L. (2019). Escala de competencias socioemocionales. *Revista científica de Ciencias de la Salud*, 9-19.
- Saarni, C. (1999). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. *symposium, Emotion Management in Interpersonal Relationships: Converging Evidence and Theoretical Models* (pp. 1-16). Albuquerque, US: ERIC.
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica*. CDMX: Secretaría de Educación Pública.
- Tom, K. (2012). Measurement of teachers' social-emotional competence: development of the social-emotional competence teachers rating scale (Tesis doctoral). University of Oregon, Department of Special Education and Clinical Sciences, US.