

Validación de una adaptación al español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes

Validation of a Spanish adaptation of the Socioemotional Competence Scale for Teachers

Alicia Monzalvo Curiel
Karla Nathalia Fernández Castillo
Mitzi Camacho
Nadia S. Corral-Frías
Universidad de Sonora

Resumen

La competencia socioemocional en docentes o la capacidad de regular las emociones según el contexto social, es un factor importante que influye en la motivación académica del alumnado al construir un contexto de inclusión en el aula. La literatura ha demostrado que la capacidad cognitiva de los/las docentes tiene un peso importante en la adaptación a situaciones demandantes dentro del aula, pero nuevas investigaciones sugieren que habilidades sociales y emocionales también tienen un efecto importante. Lamentablemente, existen pocos instrumentos para la medición de competencias sociales y emocionales. Las pocas escalas disponibles fueron desarrolladas fuera del país y no se encuentran validadas en México. Debido a la gran importancia que tienen estas competencias en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los/las alumnos/as, es importante contar con instrumentos validados con el fin de asegurar una medición correcta. Para abordar este problema, se tradujo la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional (SECTRS, por sus siglas en inglés). En una muestra de docentes ($n = 222$), se evaluó confiabilidad, validez de constructo y estructura factorial de la escala. Los análisis factoriales confirmatorios demostraron que un modelo de cuatro factores con un factor de segundo orden alcanzó índices de bondad de ajuste aceptables. En congruencia con la literatura, se encontró una correlación negativa con agotamiento y positiva con realización personal y sensibilidad intercultural. Esta escala tiene el potencial de ayudar en la comprensión de las competencias socioemocionales de docentes en México y en el desarrollo de mejores modelos educativos y estrategias de enseñanza.

Palabras clave: competencia socioemocional, sensibilidad intercultural, sobrecarga, validación, docentes.

Nota del autor

Alicia Monzalvo Curiel, Posgrado Integral en Ciencias Sociales, Universidad de Sonora.
Karla Nathalia Fernández Castillo, Posgrado en Psicología, Universidad de Sonora.
Mitzi Camacho y Nadia Sarai Corral Frías, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Alicia Monzalvo Curiel, Universidad de Sonora, Departamento de Posgrado Integral en Cs. Sociales. Blvd. Luis Encinas J. y Av. Rosales, Centro, 83000 Hermosillo, Sonora.

Correo electrónico: aliciamonzalvo@yahoo.com.mx; nadia.corral@unison.mx

Abstract

Socioemotional competence in teachers or the ability to regulate emotions according to social context is an important factor that influences academic motivation and helps the creation of inclusive classrooms. It is well known that cognitive abilities are important for the adaptation to difficult situations. Despite recent evidence demonstrating the importance of social and emotional abilities, there is a dearth of research focusing on these aspects. There are limited instruments that can be used to assess socioemotional emotional competence in educational contexts and the few that exist were developed outside of Mexico and have not been validated in this context. Due to the high impact of teacher socioemotional competence on the social, emotional and intellectual development of students, it is important to have well-validated instruments to ensure correct measurement. To address this problem, we translated the Socio-Emotional Competency Teacher Evaluation Scale (SECTRS). In a sample of teachers ($n = 222$), the reliability and construct validity of this scale was evaluated and its factorial structure was investigated. Confirmatory factor analysis demonstrated that a 4-factor model with a second-order factor achieved acceptable goodness of fit. In congruence with previous literature, a negative correlation was found with an exhaustion and a positive correlation with personal accomplishment and cultural sensibility. Our results will hopefully help the understanding of teacher socioemotional competence in Mexico and its effect on students and the development of better educational models and conditions.

Keywords: social-emotional competence, intercultural sensitivity, burnout, validation, teachers.

En los sistemas educativos tradicionales no se ha dado importancia al desarrollo de habilidades sociales y emocionales tanto del y la profesor/a como del y la educando/a. En las últimas décadas, se ha empezado a dar valor al desarrollo de estas competencias en alumnos/as (Elias, 1997). Con esto en mente, se han implementado programas educativos que ayudan a alumnos/as a desarrollar estrategias emocionales adaptativas, dependiendo del contexto en el que se encuentran (Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart & Mueller, 2006). Es claro que el contexto de aprendizaje formal está en gran parte conformado por docentes (Eccles & Roeser, 2005). La literatura

propone que miembros/as del profesorado que son social y emocionalmente competentes, no sólo ejercen un mejor control sobre el grupo en el aula, sino que, además, enseñan tales competencias a través del ejemplo (Jennings & Greenberg, 2009). Es de suma importancia investigar la competencia socioemocional de los/las docentes, ya que tienen el potencial de crear entornos inclusivos, diseñados para satisfacer las necesidades educativas del alumnado.

A pesar de los múltiples estudios que demuestran la importancia de las competencias emocionales en docentes (Breeman et al., 2015; Chan, 2006; Hargreaves, 1998; Jennings & Greenberg, 2009; Platsidou, 2010; Rey,

Extremera & Pena, 2016; Sutton & Wheatley, 2003), la integración de constructos de adaptación emocional al entorno social, tal como la competencia socioemocional, no ha sido estudiada exhaustivamente. Esto resulta aún más complicado, ya que como menciona Monnier (2015), todavía existe confusión respecto al uso de conceptos, a saber: competencia social, inteligencia social, habilidades sociales, habilidades emocionales e inteligencia emocional, además, con frecuencia dichos términos son usados como sinónimos. La literatura sugiere que el concepto de la competencia socioemocional difiere, pero parte del constructo más estrecho de inteligencia emocional que involucra la percepción de las emociones, el uso de las emociones para facilitar el pensamiento, la comprensión de emociones y manejo de emociones (Salovey & Mayer, 1990).

Asimismo, en las últimas décadas se ha empezado a delimitar el concepto en cinco competencias emocionales, cognitivas y conductuales principales: autoconciencia, conciencia social, toma de decisiones responsables, autogestión y gestión de relaciones (Zins, 2004). Sin embargo, existen diferentes opiniones acerca de la delimitación del constructo de competencia socioemocional. Por un lado, las competencias socioemocionales se pueden concebir como los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se requieren para llevar a cabo diferentes actividades con eficacia y calidad (Bisquerra, 2003). Por otro lado, la competencia socioemocional se pudiera definir

como la capacidad de regular las emociones, según el contexto social (Jennings & Greenberg, 2009). En nuestro caso tomaremos la segunda definición.

De acuerdo con la literatura, los/las docentes con alta competencia socioemocional tienen una alta autoconciencia. Reconocen sus propias emociones y generalmente saben usar emociones positivas para motivar a estudiantes. De igual forma, tienen conciencia social, saben reconocer las emociones de otros y, por ende, son capaces de construir relaciones fuertes con otros. De igual manera, poseen sensibilidad cultural y entienden que otros pueden tener diferentes perspectivas. Estos/as docentes son prosociales y toman decisiones dependiendo de cómo sus decisiones los afectarían o a las personas que los/as rodean (Jennings & Greenberg, 2009).

En respuesta a la necesidad de medir competencia socioemocional en docentes, se desarrolló la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional (SECTRS, Tom, 2012). La escala está compuesta por cuatro sub-escalas: regulación emocional, conciencia social, relación maestro/a-estudiante y relaciones interpersonales. Según previa literatura, la regulación emocional representa la capacidad de controlar emociones en el aula y mantener la calma durante situaciones difíciles. Cuando los/as docentes expresan sus emociones negativas de manera calmada, el alumnado percibe este tipo de expresión de una manera positiva creando un ambiente de aula favorable (Garner, 2010). Estudiantes de grupos emocionalmente

positivos desarrollan la capacidad de regular sus propias emociones, cualidad vinculada a mejores comportamientos y un superior aprovechamiento académico (Hamre & Pianta, 2005). La conciencia social refleja sensibilidad hacia la diversidad y conciencia sobre cómo las acciones y decisiones personales influyen en las/os estudiantes.

Las/os docentes con conciencia social muestran flexibilidad y sensibilidad ante las diferencias individuales en todas las áreas de su práctica profesional, incluida la disciplina en el aula, las interacciones y relaciones con estudiantes, familiares y colegas (Walters, Garii & Walters, 2009). La relación alumno/a-docente mide interacciones entre alumnos/as y docentes en la creación de un ambiente de apoyo emocional en el aula. La literatura sugiere que una relación de apoyo entre docente-alumno/a es importante porque las interacciones sociales positivas crean entornos facilitadores de aprendizaje (Merrell, 2009). Las relaciones interpersonales son las relaciones que el profesorado tiene con el personal escolar, así como con familiares del alumnado (Tom, 2012). Datos empíricos han demostrado que estas relaciones constituyen uno de los factores que determinan si los/as docentes se quedarán dentro de la profesión o no (Billingsley, 1993). Por ello, estas relaciones interpersonales son importantes para crear un clima de apoyo emocional para los/as docentes y, por ende, para sus estudiantes.

Los/as docentes enfrentan escenarios cada vez más demandantes, ya que las aulas albergan,

en algunos casos, estudiantes migrantes o con problemas serios de conducta, discapacidad, entre otras características. Esta diversidad requiere de adaptaciones necesarias por parte del personal docente (Rey et al., 2016). La necesidad de mejorar las competencias socioemocionales en docentes aumenta cuando se trata de estudiantes migrantes, ya que llegan a un contexto nuevo y desconocido con costumbres y formas de pensar diferentes a las del país de acogida. Si los/as docentes tienen desafíos en su práctica y no tienen preparación emocional para manejar la conciencia interpersonal, emocional y social (i.e., componentes de la competencia socioemocional), el proceso educativo es más difícil (Sutton & Wheatley, 2003).

Se ha encontrado que la exposición a otras culturas incrementa la inteligencia cultural y ésta se relaciona con una mayor inteligencia emocional (Crowne, 2013). La sensibilidad cultural se conceptualiza como la dimensión afectiva de la competencia en la comunicación intercultural (Chen & Starosta, 1996). Una persona que es sensible culturalmente es consciente de las acciones de las personas de otras culturas y es capaz de apreciar y respetar ideas, así como de aceptar las complejidades personales (Chen & Starosta, 2000). Una de las fallas educativas más comunes se deriva de la falta de competencias del profesorado para adaptarse a las diversas características sociales del alumnado, como el origen étnico, la condición socioeconómica o el lenguaje (Persell, 2010). A pesar de esta evidencia hay pocos estudios sobre

la relación entre la sensibilidad cultural y las competencias socioemocionales en docentes.

La expectativa que se tiene del y la docente acerca del manejo de las vidas emocionales de sus estudiantes, aparte del material académico, puede dejar a muchos/as con agotamiento laboral (Hargreaves, 1998). Cierta evidencia sugiere que la competencia socioemocional se relaciona de manera negativa con el estrés emocional y el agotamiento (Gutiérrez, Herrera, Núñez & Magnata, 2014). El agotamiento o burnout se cree que se debe a una ruptura en la capacidad de afrontamiento a través del tiempo (Maslach, Jackson & Leiter, 1997). El estrés emocional y el mal manejo de las emociones son dos de las razones principales de insatisfacción emocional y abandono de la enseñanza (Montgomery & Rupp, 2005). En comparación con otras profesiones, los/as docentes reportan uno de los niveles más altos de estrés laboral (Jennings & Greenberg, 2009). Existe una creciente preocupación por los efectos adversos en la calidad educativa, que se pueden desarrollar a partir del estrés emocional y la tasa de deserción de miembros/as del profesorado (Dunham & Varma, 1998).

Dada la evidencia presentada, según la cual adquirir competencias sociales y emocionales es tan importante como las cognitivas, es de suma importancia contar con instrumentos validados que midan este constructo en México. Muy pocos/as docentes se encuentran con capacitación para desarrollar estrategias de regulación emocional,

construir mejores relaciones entre estudiantes y docentes, así como ser socialmente conscientes de su entorno. La competencia socioemocional se ha medido en diferentes contextos, pero en nuestro estudio nos enfocamos en docentes. El objetivo del presente estudio es validar la escala SECTRS en docentes de escuelas públicas y privadas en una ciudad del noroeste de México.

Métodos

Participantes

Participaron 222 docentes (21.2% hombres, 75.7% mujeres y 3.1% no respondió). El grado académico en su mayoría fue licenciatura terminada (70.3%), seguido por maestría (20.7%) y doctorado (3.2%). Todos/as los/las participantes laboraban en instituciones de Sonora (61.9% en escuelas públicas y 38.0% en escuelas privadas). Reportaron tener estudiantes con discapacidad o migrantes en el aula al momento del levantamiento de datos (38.7% discapacidad y 28.8% migrantes) o en el pasado (46% migrantes). De esos/as docentes, sólo 8.8% reportó contar con capacitación para atención a estudiantes migrantes y 47.3% ha recibido en su formación inicial capacitación relacionada con el manejo de estrés (ver tabla 1).

Procedimiento

Traducción.

El proceso de traducción y adaptación de SECTRS (ver Apéndice A) siguió las etapas de traducción, re-traducción y evaluación de traducción por medio de un comité. Para

Tabla 1

Educación y descripción de los/las docentes incluidos/as en la muestra

	Número participantes	Porcentaje
Escolaridad		
Licenciatura	156	70.3%
Maestría	46	20.7%
Doctorado	7	3.2%
Otro	3	1.4%
No contestó	10	4.5%
Educación		
Relacionado con la enseñanza	118	53.2%
Otro	89	40.1%
No contestó	15	6.8%
Sexo		
Mujer	168	75.7%
Hombre	47	21.2%
Estudios manejo estrés		
No	84	37.8%
Sí	105	47.3%
No recuerdo	19	8.6%
Alumnos con discapacidad		
Sí	86	38.7%
No	120	54.1%
Alumnos migrantes		
Sí	64	28.8%
No	143	64.4%
	Media	Desviación estándar
Edad	34.32	11.19
Años de experiencia	7.55	8.53

comentar con el equipo de investigación las dudas sobre preguntas concretas relacionadas con el contenido y redacción del instrumento, se llevó a cabo una reunión con 30 personas estudiantes de doctorado y docentes de diferentes niveles.

Aplicación de cuestionarios.

Se aplicaron cuestionarios a docentes durante juntas de consejo técnico, mediante visitas a escuelas, gracias al apoyo de los directivos y de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC). El tiempo aproximado para cada sesión fue de 25

a 40 minutos. Se recolectaron datos primeramente de 100 docentes de educación primaria, secundaria y preparatoria. El segundo levantamiento fue conformado por una muestra de 122 docentes con diferentes grados de estudio: alumnos/as de licenciaturas relacionadas con la enseñanza, que ya están laborando o desarrollando prácticas profesionales (con experiencia frente a grupo), además de maestros/as de educación preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y licenciatura de Sonora.

Instrumentos

Competencia socioemocional.

Para la medición de competencia socioemocional del y la docente, se empleó

la traducción de la Escala de Evaluación del Profesor de Competencia Socioemocional, que cuenta con cuatro factores: Relaciones Profesor/a-Alumno/a (siete ítems), Emoción-Regulación (seis ítems), Conciencia Social (seis ítems) y Relaciones Interpersonales (seis ítems). Ver la tabla 2 para verificar la confiabilidad de la escala ($\alpha = 0.90$) y las sub-escalas, así como las correspondientes medias y desviaciones estándar. La escala final incluyó 24 ítems (seis por cada sub-escala). Se eliminó un ítem de la sub-escala de relación alumno-docente (es muy difícil para mí construir relaciones con mis estudiantes) debido a su baja correlación con el resto de los ítems ($r = -0.09$, $p = 0.2$).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos y confiabilidad de las escalas de CSE y Agotamiento

	Media	DE	Alfa
CSE			.90
Conciencia Social	33.27	3.72	.83
Relaciones Profesor-Alumno	30.89	4.18	.80
Regulación Emocional	30.54	4.22	.70
Relaciones Interpersonales	29.24	4.61	.70
Burnout			
Agotamiento	19.50	13.95	.84
Realización Personal	39.98	7.24	.75
Sensibilidad Cultural	39.36	8.24	.81

Agotamiento.

Para medir la sobrecarga se utilizó una traducción propia de la escala de Maslach Burnout inventory (MBI), adaptada para profesores/as (Maslach et al., 1997). Ésta consistió en 22 ítems que miden el cansancio que afecta específicamente a docentes. Se dividieron los ítems en dos sub-escalas: agotamiento (catorce ítems) y realización personal (ocho ítems). Ambas sub-escalas demostraron niveles aceptables de consistencia interna (ver tabla 2, agotamiento: $\alpha = 0.84$ y realización personal $\alpha = 0.75$).

Sensibilidad cultural.

Se utilizó la escala de Sensibilidad Intercultural, con base en la adaptación al español de Baños (2006), que incluye 22 ítems de la escala original y se basa en la fundamentación teórica de Chen y Starosta (1996). Esta escala mide la capacidad afectiva para poder comunicarse en entornos multiculturales (ver tabla 2, $\alpha = 0.81$ total).

Análisis Estadísticos

Se realizaron análisis univariados, incluyendo el cálculo de medias y las desviaciones estándar de las variables continuas y frecuencias de las variables categóricas, utilizando el paquete estadístico SPSS v24. Además, para determinar la confiabilidad (consistencia interna) se calcularon alfas de Cronbach utilizando el mismo paquete estadístico. Los análisis factoriales confirmatorios (AFC) se realizaron utilizando EQS v6. Antes de ejecutar el AFC

se calcularon dos parcelas (suma de tres ítems cada una) por cada sub-escala. Se crearon estas parcelas con el fin de poder estimar la máxima probabilidad en el AFC. Para poder hacer estas estimaciones, se tienen que cumplir algunas suposiciones: un tamaño de muestra grande, datos distribuidos normalmente e indicadores confiables de cada constructo latente. Hau y Marsh (2004) sugieren formar parcelas de ítems (i.e., la media o sumatoria de varios elementos que supuestamente miden el mismo constructo). Adicionalmente, en este estudio se consideraron dos tipos de indicadores de ajuste: prácticos y estadísticos. Se tomó en cuenta un indicador estadístico, chi cuadrada (χ^2) y tres indicadores prácticos, incluyendo el Índice de ajuste comparativo (CFI, por sus siglas en inglés), el Índice de ajuste normalizado de Bentler-Bonnet (NFI, por sus siglas en inglés) y el Índice de Tucker Lewis (TLI, por sus siglas en inglés). La significancia de la chi cuadrada es dependiente del tamaño de la muestra, por lo tanto, se tomó en cuenta la χ^2 relativa (<5) (Schumacker & Lomax, 2004). Los índices prácticos deben tener un valor superior a .90 (Bentler, 2007). Por último, se utilizó el error de aproximación cuadrática media (RMSEA, por sus siglas en inglés), que es una medida absoluta de ajuste (los valores deben resultar $\leq .09$) (Browne & Cudeck, 1992).

Para medir validez convergente de la escala, se calculó la Varianza Media Extraída (VME). Así, para calcular esta última, se extrajeron los pesos factoriales de cada factor (lambda)

y, posteriormente, se cuadraron. Luego se agregaron todos y se dividieron por el número total de indicadores (o parcelas) en cada uno de los constructos. Según Hair (1995), la validez convergente es satisfactoria si el VME del constructo medido es superior a 0.50. Para medir validez divergente o discriminante, se calculó la raíz cuadrada de la VME. Henseler et al. (2009), sugieren que una validez discriminante es satisfactoria si esta raíz cuadrada es más grande que la covarianza con otros constructos. Igualmente, se calculó la proporción heterorasgo-monorasgo de las correlaciones que evalúa a su vez la correlación promedio entre indicadores a través de constructos (i.e. correlaciones hetero-rasgo), relativa a la correlación promedio entre indicadores dentro del mismo constructo (i.e. correlaciones monorasgo). Este se calculó a través de la división del promedio de las correlaciones hetero-rasgo entre la raíz cuadrada de la multiplicación del promedio de las correlaciones monorasgo. Se ha estipulado que un valor menor a .85 refleja validez discriminante (Henseler, Ringle & Sarstedt, 2015).

Resultados

Nuestros resultados demuestran que la traducción al español de la escala de competencias socioemocionales es confiable y válida. Asimismo, cada una de las sub-escalas obtuvieron índices de confiabilidad aceptables.

Para los análisis factoriales se consideraron cuatro variables latentes: relación estudiante-docente, regulación emocional, conciencia social y relaciones interpersonales. En

congruencia con literatura previa, los resultados del análisis factorial revelaron una solución de cuatro factores con bondad de ajuste aceptable ($\chi^2(14) = 17.79, p = .21$; χ^2 relativa = 1.27; NFI = 0.90; TLI = 0.94; CFI = 0.97 y RMSEA = 0.03).

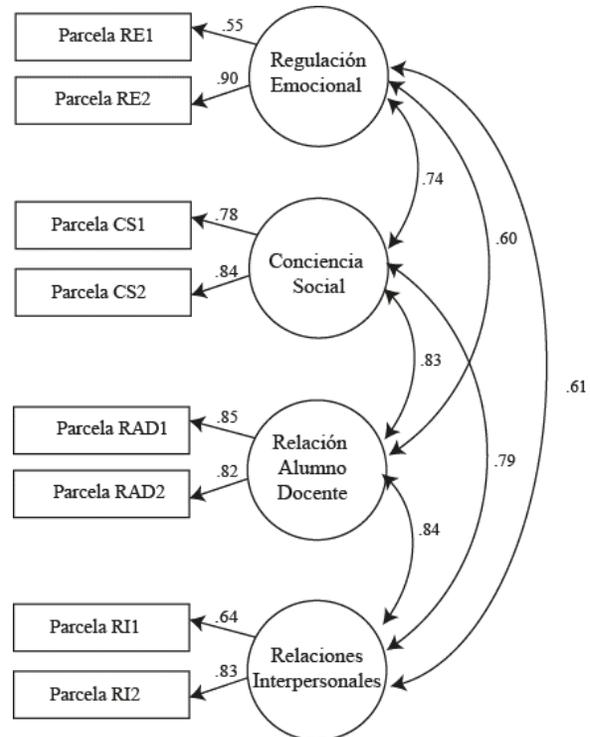


Figura 1. Modelo de cuatro factores. ($\chi^2(14) = 17.79, p = .21$; χ^2 relativa = 1.27; NFI = 0.90; TLI = 0.94; CFI = 0.97 and RMSEA = 0.03)

La figura 1 muestra que las covarianzas entre los cuatro factores son altas, especialmente para la relación estudiante-docente, conciencia social y relaciones interpersonales. Dadas las altas covarianzas, se probó otro modelo con cuatro factores que se agrupan en un factor de segundo orden: competencias socioemocionales. Los índices de bondad de ajuste fueron aceptables (χ

2 (12) = 10.64, $p = .55$; χ^2 relativa = 0.88; NFI = .94; TLI = 1.00; CFI = 1.00 y RMSEA = 0.01) sugiriendo que cada una de estas competencias son un conjunto de capacidades con una fuerte relación entre sí, aunque sin dejar de ser constructos diferentes (figura 2). Se encuentra mayor apoyo a este modelo alternativo al contrastarlo con los bajos índices de bondad de ajuste del modelo de un solo factor (NFI = 0.66; TLI = 0.59; CFI = 0.72 and RMSEA = 0.10).

Véase tabla 3 para una comparación de la bondad de ajuste de los tres modelos. Los

modelos también difirieron en parsimonia, donde el modelo de un solo factor (AIC= 21.34) obtuvo mejores estadísticos de parsimonia que el modelo de factores de orden inferior (AIC= -9.47) y el modelo con un factor general de orden superior (AIC= -13.35), debido a menores grados de libertad en estos dos modelos. Sin embargo, se decidió por el modelo con un factor general de orden superior, ya que aunque tiene menor parsimonia, posee mejor ajuste.

Tabla 3

Comparación de bondad de ajuste de modelos de uno y cuatro factores

Modelo	NFI	TLI	CFI	RMSEA
Modelo de un factor	0.66	0.59	0.72	0.10
Modelo de cuatro factores	0.90	0.94	0.97	0.03
Modelo un factor 2do. orden	0.94	1.00	1.00	0.01

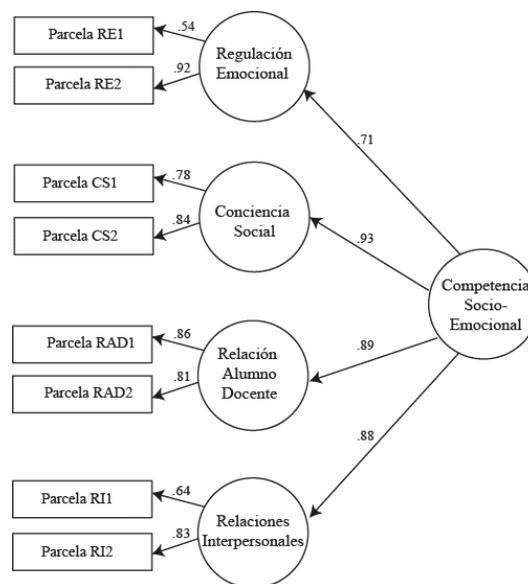


Figura 2. Modelo de cuatro factores con un factor de segundo orden. (χ^2 (12) = 10.64, $p = .55$; χ^2 relativa = 0.88; NFI = .94; TLI = 1.00; CFI = 1.00 and RMSEA = 0.01)

Para medir la validez convergente y divergente de manera estandarizada, calculamos el VME y calculamos la diferencia entre la raíz cuadrada de la VME y las covarianzas con otras construcciones. Todos los constructos demostraron VME aceptables (entre .54 y .83, ver tabla 4).

De acuerdo a Henseler (2009), quien sugiere que una validez discriminante es satisfactoria si esta raíz cuadrada es más grande que la covarianza con otros constructos, la mayoría de los constructos de la escala cumplió con este criterio. Sin embargo, hubo cuatro varianzas

que fueron mayores a la raíz cuadrada del VME: CS-RAD, RAD-RI, RI-CS, y RI-RAD (ver tabla 5). Estos resultados demuestran que hay buena validez convergente, pero los constructos pudieran ser parte de un mismo constructo grande. Esto da mayor apoyo al modelo que incluye un factor de segundo orden. Finalmente, para medir validez discriminante, se calculó la proporción heterorasgo-monorasgo de las correlaciones. Se obtuvo un valor de .72, por debajo de aquella estipulada para demostrar validez discriminante aceptable (Henseler et al., 2015).

Tabla 4

VME y raíz cuadrada de la VME de la escala de competencias socioemocionales

Factor	VME	Raíz de la VME
Regulación Emocional (RE)	0.55	0.75
Conciencia Social (CS)	0.66	0.81
Relaciones Alumno-Docente (RAD)	0.69	0.83
Relaciones Interpersonales (RI)	0.54	0.74

Tabla 5

Diferencia entre Raíz de la VME y covarianza

Scale	Raíz de la VME –covarianza
Mini-MASQ	
RE-CS	.75-.74 =.01
RE-RAD	.75-.60=.15
RE-RI	.75-.61=.14
CS-RAD	.81-.83=-.02 *
CS-RI	.81-.79=.02
CS-RE	.81-.74=.07
RAD-RI	.83-.84=-.01*
RAD-RE	.83-.60=.23
RAD-CS	.83-.83=.00
RI-RE	.74-.61=.13
RI-CS	.74-.79=-.05*
RI-RAD	.74-.84=-.10*

Para comprobar validez concurrente, se calcularon asociaciones entre cada uno de los componentes de la competencia socioemocional, agotamiento y sensibilidad cultural. Se encontró una relación negativa y significativa con agotamiento laboral ($r = -0.33$ a -0.44). Como se esperaba, la asociación más alta con la realización personal fue la relación docente-alumno/a ($r = 0.51$, $p < .001$). De igual manera, la sub-escala con la asociación más alta con la sensibilidad cultural fue competencias sociales ($r = 0.46$, $p < .001$), en congruencia con la literatura. En el mismo contexto, la competencia socioemocional también tuvo una relación significativa con variables sociodemográficas. Nuestros resultados demuestran que el manejo del estrés tuvo una asociación positiva con

la regulación emocional y buenas relaciones interpersonales ($r = .14$, $p < .05$, $r = .17$, $p < .05$, respectivamente).

Finalmente, nuestros resultados demostraron que edad y años en la docencia generaron una correlación negativa con la regulación emocional ($r = -0.23$, $p < .001$, $r = -0.16$, $p < .05$, respectivamente, ver tabla 6). La formación académica del y la docente se asoció con la regulación emocional. Aquellos/as que tuvieron una formación relacionada con la enseñanza ($M = 31.14$ $DE = 4.03$), tuvieron niveles más altos de regulación emocional en comparación con aquellos/as que reportaron otro tipo de formación ($M = 29.85$ $DE = 4.41$) ($t(136) = 2.08$, $p = 0.03$).

Tabla 6

Asociación entre competencias socioemocionales, burnout y variables sociodemográficas

Escalas	CS	RPA	RE	RI
Burnout				
Agotamiento	-.39**	-.44**	-.39**	-.33**
Realización personal	.48**	.51**	.33**	.26**
Sensibilidad cultural				
	.46**	.29*	.30*	.32**
Experiencia y Estudios				
Estudios manejo estrés	.03	.08	.14*	.17*
Años en docencia	-.02	-.01	-.16*	.07
Edad	-.15	-.09	-.23**	.01
Escolaridad	.01	-.06	.01	.15*

* $p < .05$; ** $p < .001$; CS= conciencia social, RPA= Relaciones Profesor-Alumno, RE= Regulación Emocional, RI= Relaciones Interpersonales

Discusión

Nuestros resultados demuestran que la traducción al español de la escala de competencias socioemocionales es confiable y válida. Las medias y desviaciones estándar fueron comparables con aquellas encontradas por los autores originales. Asimismo, cada una de las sub-escalas obtuvieron índices de confiabilidad aceptables y fueron comparables con aquellas observadas en la versión original en inglés ($\alpha \geq 0.70$) (tabla 2).

En congruencia con la literatura previa, los resultados del análisis factorial revelaron una solución de cuatro factores con bondad de ajuste aceptable (figura 1). Dado que las covarianzas entre los cuatro factores fueron muy altas, se probó un modelo alternativo con cuatro factores que se agrupan en un factor de segundo orden; este último modelo obtuvo índices de bondad de ajuste superiores (figura 2), sugiriendo que, aun cuando los cuatro factores representan el mismo tipo de competencia, ésta posee varios componentes.

La escala demostró una adecuada validez de constructo. Los resultados señalaron una relación negativa con el agotamiento (sobrecarga). Esto es congruente con previos estudios, donde una mayor inteligencia emocional (Chan, 2006; Platsidou, 2010; Rey et al., 2016), se asocia con un menor agotamiento en el contexto educativo. La literatura sugiere que aquellos/as docentes con mejores competencias tienen mayor habilidad para manejar ambientes estresantes y, por ende, experimentarán menos

experiencias de agotamiento (Brackett, Stern, Rivers, Elbertson & Salovey, 2009). De igual forma, se encontró una asociación positiva con la realización personal. Algunos estudios acerca de la inteligencia emocional han encontrado que las habilidades de regulación emocional se relacionan positivamente con la realización personal (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010). Estudios anteriores demuestran que las competencias emocionales constituyen uno de los recursos personales que podrían actuar como un factor protector, y reducir así los efectos de la tensión laboral del y la docente (Brackett et al., 2009). En congruencia con la literatura, la asociación más alta con realización personal fue la relación docente-alumno/a (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes se han ignorado en gran medida como un factor de importancia para el bienestar del profesorado, pero algunos estudios han encontrado que la relación alumno/a-docente tiene un gran efecto en la satisfacción y sentido de realización personal de docentes (Collie, Shapka & Perry, 2012; Kyriacou, 2001). La literatura sugiere que aquellos/as quienes se perciben a sí mismos/as con mejor competencia socioemocional, poseen estrategias más activas para enfrentarse al estrés en el contexto académico y, por ende, experimentan menos consecuencias negativas del estrés y una mayor realización personal (Mearns & Cain, 2003).

En congruencia con previos reportes, el presente estudio encontró una relación positiva

con la sensibilidad cultural (Sutton & Wheatley, 2003), donde la sub-escala con la asociación más alta fue la de conciencia social (Chen & Starosta, 2000). Dicha escala refleja sensibilidad a la diversidad y conciencia acerca de cómo las acciones y decisiones personales influyen en sus estudiantes (Tom, 2012). Docentes con conciencia social exhiben flexibilidad y sensibilidad ante las diferencias individuales en todas las áreas de su práctica profesional (Walters et al., 2009). Lo anterior es congruente con la conceptualización de sensibilidad cultural, que toma en cuenta el ser consciente de las acciones de personas de otras culturas, así como ser capaz de apreciar y respetar ideas, aceptando las complejidades personales (Chen & Starosta, 2000).

Nuestros resultados también demostraron que la competencia socioemocional se asocia significativamente con variables sociodemográficas. A diferencia de previos estudios, donde no se encontró relación (Tom, 2012), nuestros datos demostraron un efecto negativo de esa competencia con los años de experiencia y la regulación emocional. Además, se encontró una asociación negativa con la edad y la regulación emocional. Aunque no se ha estudiado en el contexto educativo, se ha determinado que la regulación emocional cambia con la edad (Urry & Gross, 2010). Se necesita realizar más estudios para investigar si existe una relación entre la experiencia docente, la edad y la regulación emocional en docentes.

El entrenamiento previo en el manejo del estrés tuvo una relación positiva con las relaciones interpersonales y la regulación emocional. Esto es congruente con estudios, según los cuales, la educación previa ayuda en el desarrollo de las competencias socioemocionales y ayuda a reducir el estrés en docentes (Fried, 2011; Jennings & Greenberg, 2009). No hay estudios anteriores en esta área, aunque en la presente investigación encontramos que la escolaridad produce una relación positiva con las relaciones interpersonales, es decir, a más años de estudio, se reportan mejores relaciones interpersonales con padres/madres y otros/as trabajadores/as de la escuela. Finalmente, nuestros datos demostraron que la formación académica del y la docente tiene un efecto en la regulación emocional: aquellos/as que poseen una formación relacionada con la enseñanza exhiben niveles más altos de regulación emocional, en contraste con aquellos/as que reportan otro tipo de formación. Todos estos resultados resaltan la importancia de educar a los/las docentes en el manejo de sus emociones, no sólo para mejorar el contexto educativo sino también para enseñar a través de la observación.

El presente estudio, como toda investigación, posee limitaciones. La muestra es relativamente pequeña; aquellos/as que participaron en el estudio no son representativos/as de todo el estado ni mucho menos del país. Es necesario continuar con esta línea de investigación con la finalidad de replicar los resultados obtenidos en el presente estudio, considerando una muestra nacional y un mayor número de participantes.

A pesar de las limitaciones, este estudio demuestra que una versión en español de la escala de competencia socioemocional es confiable y válida. La organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) en los Estados Unidos y el departamento de Educación y Habilidades en el Reino Unido, han empezado a implementar la inclusión de aspectos socioemocionales dentro del currículo de estudiantes. Sin embargo, miembros/as del profesorado no pueden enseñar algo que no han adquirido previamente. Dentro de nuestra muestra, sólo la mitad reportó haber recibido capacitación relacionada con factores emocionales en su formación académica. El instrumento validado en el presente estudio puede informar acerca del estatus de esta competencia en docentes, así como las variables que se asocian con ella. Esta información puede ayudar a crear programas de intervención y promoción para mejorar la educación a través de un mejor manejo de las emociones, las relaciones interpersonales y el estrés. La teoría propone que mejorar la competencia socioemocional en docentes es de gran utilidad en el desarrollo social, emocional e intelectual de los/las estudiantes (Jennings & Greenberg, 2009).

Referencias

- Baños, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 825-829.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher Retention and Attrition-in Special and General Education: A Critical Review of the Literature. *The Journal of Special Education*, 27(2), 137-174. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/002246699302700202>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bracket, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417.
- Bracket, M., Stern, N., Rivers, S., Elbertson, N. y Salovey, P. (2009). A sustainable skill based approach to developing emotionally literate schools. En M. Hughes, H. Thompson y J. Terrell (Eds.), *The handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies* (pp. 329-358). Recuperado de <http://ei.yale.edu/publication/a-sustainable-skill-based-approach-to-developing-emotionally-literate-schools/>
- Breeman, L. D., Wubbels, T., van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A. y Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom

- adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87-103. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005>
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21(2), 230-258.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042-1054. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Chen, G. M. y Starosta, W. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-15. Recuperado de https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/36
- Collie, R. J., Shapka, J. D. y Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Crowne, K. A. (2013). Cultural exposure, emotional intelligence, and cultural intelligence: An exploratory study. *International Journal of Cross Cultural Management*, 13(1), 5-22. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1470595812452633>
- Dunham, J. y Varma, V. P. (Eds.). (1998). *Stress in teachers: past, present, and future*. Londres: Whurr Publishers.
- Eccles, J. S., and Roeser, R. W. (2005). *School and Community Influences on Human Development. En Developmental science: An advanced textbook* (5th ed., pp. 513-555). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Elias, M. J. (Ed.). (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 36(3), 1.
- Garner, P. W. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Gutiérrez, R. J., Herrera, C. O., Núñez, C. T. y Magnata, E. V. (2014). Síndrome de Burnout en una muestra de profesores/as de enseñanza básica de la ciudad de Copiapó. *Summa Psicológica UST*, 11(2), 115-134.
- Hair, J. F. (Ed.). (1995). *Multivariate data analysis with readings* (4th ed). Nueva Jersey: Prentice Hall.

- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hau, K. y Marsh, H. W. (2004). The use of item parcels in structural equation modelling: Non-normal data and small sample sizes. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 57(2), 327-351.
- Henseler, J., Ringle, C. M. y Sinkovics, R. R. (Eds.). (2009). *Advances in International Marketing*. Recuperado de [https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014)
- Henseler, J., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. En *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191-218). Lanham: Scarecrow Education.
- Mearns, J. y Cain, Jill E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(1), 71-82.
- Merrell, K. W. (2009). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in Defining Social-Emotional Intelligence, Competences and Skills - a Theoretical Analysis and Structural Suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 59-84. <https://doi.org/10.13152/ijrvet.2.1.4>
- Montgomery, C. y Rupp, A. A. (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), 458. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Persell, C. H. (2010). Social class and educational equality. En J. A. Banks y C. A. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Practices* (7th ed., pp. 85-106). Recuperado de <http://www.nyu.edu/classes/persell/READ11.html>

- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0143034309360436>
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *PeerJ*, 4, e2087. Recuperado de <https://doi.org/10.7717/peerj.2087>
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E. y Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300-309. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Recuperado de <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schumacker, R. E. y Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Nueva York: Psychology Press.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. y Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. Recuperado de <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tom, K. (2012). *Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale*. Recuperado de <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/12351>
- Urry, H. L. y Gross, J. J. (2010). Emotion regulation in older age. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 352-357.
- Walters, L. M., Garii, B. y Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into preservice teacher training. *Intercultural Education*, 20(sup1), S151-S158. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14675980903371050>
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York: Teachers College Press.

Recibido: 20/03/2019

Revisado: 03/06/2019

Aceptado: 18/06/2019

Apéndice A

Reactivos de la escala de competencias socioemocionales

Reactivos

Conciencia Social

Valoro las diferencias individuales y grupales (por ejemplo, culturales, lingüísticas, socioeconómicas, etcétera).

Sé cómo mis expresiones emocionales afectan mis interacciones con mis alumnos.

Me esfuerzo por asegurar que mi instrucción se adecue a la diversidad cultural.

Resuelvo problemas con los estudiantes al presentarse problemas o discusiones.

Resuelvo problemas con los estudiantes al presentarse problemas o discusiones.

Considero el bienestar de mis estudiantes al tomar decisiones.

La seguridad de mis estudiantes es un factor importante.

Relaciones Interpersonales

Es fácil para mí decirle a la gente cómo me siento.

En situaciones de conflicto puedo negociar soluciones efectivas con los miembros del personal donde laboro.

Presto atención a las emociones de los miembros del personal de mi escuela.

Me siento cómodo hablando con los padres de mis estudiantes.

Los miembros del personal en mi escuela me respetan.

Los miembros del personal buscan mi consejo cuando tienen que resolver un problema personal.

Relación Docente-Alumno

Estoy consciente de cómo se sienten todos mis estudiantes.

Construyo un sentido de comunidad en mi aula.

Tengo una relación cercana con mis estudiantes.

Construyo relaciones positivas con las familias de mis estudiantes.

Puedo entender muy bien cómo se sienten mis estudiantes.

Los estudiantes se acercan a mí cuando tienen problemas.

Es muy difícil para mí construir relaciones con mis estudiantes.

Regulación Emocional

Casi siempre mantengo la calma cuando me molesto con un estudiante.

Soy capaz de manejar mis emociones y sentimientos de una manera saludable.

Mantengo la calma cuando me dirijo al mal comportamiento de los estudiantes.

Pienso antes de actuar.

Con frecuencia me molesto en el aula y no entiendo por qué.

Con frecuencia me molesto con los estudiantes cuando me provocan.
