



VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DOCENTES (EHSED-30) EN CHILE

VALIDATION OF THE SOCIOEMOTIONAL SKILLS SCALE FOR TEACHERS (SETSS-30) IN CHILE

Gissela Lozano-Peña (*)

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Fabiola Sáez-Delgado

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Javier Mella-Norambuena

Universidad Federico Santamaria

Yaranay López-Angulo

Universidad de Concepción

Resumen

Las habilidades socioemocionales en los docentes se relacionan positivamente con variables del contexto escolar, por ello, es fundamental contar con instrumentos que midan estas habilidades. En este sentido, el objetivo del presente estudio fue adaptar y validar la escala de habilidades socioemocionales docentes, instrumento aplicado a una muestra de 318 profesores chilenos de secundaria. Se realizó análisis factorial exploratorio y confirmatorio. En conclusión, el proceso de adaptación y validación de la escala EHSED-30 evidenció que esta presenta dos dimensiones: autorregulación emocional y habilidades sociales; la escala cuenta con indicadores de validez de contenido y una estructura ajustada a la teoría.

Palabras clave: Habilidades sociales; instrumento de medida; docente; educación; investigación.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

Gissela Lozano-Peña

Belloto 19, La Foresta, San Pedro de la Paz

Correo de contacto: Gissela.Lozano@ucsc.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 26.05.2025

ACEPTADO: 06.10.2025

DOI: 10.4151/07189729-Vol.65-Iss.2-Art.1748

Currently, the study of teachers' social-emotional skills has gained prominence in the education system due to robust evidence linking these competencies to indicators of students' social, behavioral, and academic success. Therefore, it is important to have valid and reliable assessment tools that enable a rigorous operationalization and evaluation of these teaching competencies, establishing comparable and replicable benchmarks that strengthen empirical research in this field. The literature presents various theoretical perspectives on social-emotional skills, and the theoretical models cover a fairly broad range. For the present study, a general classification of these skills was developed, identifying two main categories: emotional self-regulation, which involves awareness of one's own emotions and the ability to regulate them; and social skills, which relate to awareness of others' emotions and the ability to manage relationships. Given the importance of these skills among teachers, the objective of this study was to adapt and validate a social and emotional skills scale for use in assessing teachers. Thus, the study sought to validate an instrument with psychometric properties that ensure an appropriate measurement of these skills. Specifically, the objectives were: (a) to establish the content validity of the scale, (b) to establish the response-scale validity, and (c) to establish the internal structure validity of the scale. For the study, an instrumental design was developed that involved adapting three different scales: the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ; Gross & John, 2003), the Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, 1980) and the Teacher-Student Relationship Scale (Pianta, 2001). The instrument was applied to a sample of 318 Chilean teachers; the sampling was non-probabilistic and based on convenience. The inclusion criteria for the sample were secondary school teachers with a contract for at least 20 teaching hours. The participants reported a mean age of 34.76 (SD=10.30) years. Regarding gender: 231 (72.6%) teachers identified as women, 83 (26.1%) identified as men, and 4 (1.3%) chose not to specify. In terms of teaching experience, participants had an average of 21.95 (SD=16.91) years. The instrument validation process consisted of three phases: content validity assessed by expert raters; response scale validity assessed through cognitive interviews; and internal structure validity assessed through exploratory and confirmatory factor analyses. As a result, content validity was corroborated

through expert raters' analysis and cognitive interviews with a group of teachers. The process of adapting and validating the EHSED-30 scale confirmed that it has two subdimensions, which align with the preliminary theoretical proposals: emotional self-regulation and social skills. In the case of emotional self-regulation, exploratory and confirmatory factor analysis showed a good fit for the two-factor model consisting of cognitive reappraisal and expressive suppression. And for social skills, exploratory and confirmatory factor analyses showed a good fit for the three-factor model: empathic concern, closeness, and conflict. It was found that the scale possesses indicators of content validity and a structure consistent with the theory. This research contributes to scientific knowledge by making the EHSED-30 scale available as a valid and reliable instrument for measuring the social-emotional skills of emotional self-regulation and social skills in teachers.

Keywords: Social skills; measurement tool; teacher; education; research.

1. Introducción

En los últimos años ha existido una atención cada vez mayor hacia el estudio de las habilidades socioemocionales docentes debido a la alta capacidad de asociación con resultados sociales, conductuales y académicos positivos en los estudiantes (Lozano-Peña et al., 2022; Lozano-Peña et al., 2023; Roorda et al., 2017). Recientemente la investigación ha evidenciado que estas habilidades en el profesorado no solo tienen un impacto positivo en los estudiantes, sino que también actúan como un factor protector en la salud mental de los docentes (Ramos Huenteo et al., 2023; Serrano-Díaz et al., 2017; Whitehead & Sauve, 2018). Las habilidades socioemocionales de los docentes se definen como el despliegue que permite a los profesores funcionar en experiencias sociales y emocionales, intrapersonales e interpersonales de forma asertiva en el contexto educativo (Collie, 2019; Lozano-Peña et al., 2021).

En la literatura se evidencian diversas perspectivas teóricas para abordar las habilidades socioemocionales (Bar-On, 2006; Jennings & Greenberg, 2009; Rose-Krasnor, 1997; Salovey et al., 2000). Estas perspectivas teóricas han sido clasificadas como modelos de inteligencia y regulación emocional y modelos de desarrollo emocional (Lozano-Peña et al., 2021).

Las habilidades integrantes de estos modelos teóricos abarcan un repertorio bastante amplio, sin embargo, al hacer una clasificación general de ellas, se reconocen dos categorías principales: la autorregulación emocional, que considera la conciencia de las propias emociones y las habilidades de regulación de las emociones; y las habilidades sociales, que se relacionan con la conciencia de las emociones de los demás y las habilidades de gestión de las relaciones (Aldrup et al., 2020; Lozano-Peña et al., 2021).

1.1. Autorregulación emocional docente

La autorregulación emocional en los docentes es una habilidad importante y decisiva para el desempeño de su labor, pues permite al profesorado tener la capacidad para gestionar el comportamiento en el aula y mantener buenas relaciones con los estudiantes (Catellanos-Alvarenga et al., 2024). Asimismo, favorece el aprendizaje de los estudiantes al disminuir las emociones como la frustración o el aburrimiento, aumentando de esta forma las emociones positivas en ellos (Ochoa de Alda et al., 2019). También, se relaciona positivamente con el bienestar y las emociones positivas de los docentes (Rahm & Heise, 2019), y puede ser un inhibidor de las conductas agresivas en el contexto educativo (Olson et al., 2011; Wilson & Ray, 2018).

La autorregulación emocional se define como los procesos que utiliza un sujeto para influir en sus emociones, es decir, la forma en que experimenta y expresa esas emociones (Gross, 2002).

Del mismo modo, la regulación emocional considera el manejo de los antecedentes emocionales de un sujeto y de aquellos antecedentes emocionales que lo rodean, así como también los componentes fisiológicos o conductuales de las respuestas emocionales (Gross & Levenson, 1993).

El modelo de regulación de Gross (1998) establece formas de regulación emocional agrupándolas en dos dimensiones: en primer lugar, la reevaluación cognitiva que considera los procesos de selección de la situación, modificación, despliegue atencional y cambio cognitivo. Y en segundo, la dimensión de supresión expresiva establece las estrategias de modulación de la respuesta emocional, la que se relaciona con la influencia que puede llegar a tener una respuesta emocional, e involucra la inhibición del comportamiento expresivo de la emoción.

1.2. Habilidades sociales docentes

Existen dos principales modelos desde los cuales se comprenden las habilidades sociales, entre ellos, destacan los propuestos por Walter Mischel y Albert Bandura (García, 2014). Por su parte, Mischel enfatiza en el interaccionismo recíproco, estableciendo que los sujetos influyen en el entorno en la misma medida en que son influidos por él. En este sentido, cada situación genera que los pensamientos, emociones y conductas de un sujeto cambien; los sujetos son capaces de desarrollar procesos de autorregulación del comportamiento y construir formas de afrontamiento. De esta forma, es posible mejorar nuestras competencias o habilidades con el propósito de enfrentar las múltiples situaciones que se nos presentan (García, 2014).

Por su parte, Bandura establece que el funcionamiento humano se produce a partir de la interacción recíproca entre factores personales, la conducta humana y los factores ambientales (Bandura et al., 1987), subrayando en la condición de agentes de los sujetos. La condición de agente de los sujetos les permite que se produzcan hechos concretos a través de la ejecución de acciones intencionadas.

Las habilidades sociales corresponden a un conjunto de conductas desarrolladas por un sujeto en la interacción social de un modo adecuado a la situación. Estas habilidades se manifiestan mediante comportamientos prosociales y de cooperación, enfatizan las respuestas empáticas y de respeto por los demás y, en la mayoría de los casos, permiten resolver las situaciones problemáticas (Caballo, 1986; Eisenberg & Fabes, 1998).

1.3. Instrumentos de medida socioemocional

La literatura da cuenta de diversos instrumentos que miden habilidades, competencias socioemocionales o inteligencia emocional en los sujetos y que son aplicables a cualquier

contexto, entre ellos instrumentos de autoinforme y situacionales. Entre los instrumentos de autoinforme destacan: el Trait Meta-Mood Scale (TMMS), basado en el modelo de Salovey y Mayer (1990), escala de 24 ítems que evalúa la inteligencia emocional en la dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. El Cuestionario de Inteligencia Emocional de Rasgos (Petrides, 2009), instrumento que combina escalas de regulación de las emociones y las habilidades de gestión de las relaciones, que mide el grado en que los sujetos se perciben a sí mismos al controlar sus propias emociones, cómo influyen en los sentimientos de otras personas, cómo se hacen valer y cómo establecen relaciones positivas con otros. El Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies (Yoder, 2014), que mide las prácticas de enseñanza que afectan el aprendizaje socioemocional de los estudiantes y las propias competencias socioemocionales para implementar esas prácticas de enseñanza. Finalmente, se encuentran instrumentos de autoinforme como SEC-Q (Zych et al., 2018), EduSEL (Hemi & Kasperski, 2023) y SEMS-IT (Sáez-Delgado et al., 2024) que presentan una evaluación multidimensional para evaluar las competencias socioemocionales de los educadores.

Entre los instrumentos situacionales destacan: el Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT; Brackett & Salovey, 2006), el Situational Test of Emotional Understanding (STEU; MacCann & Roberts, 2008), y el Situational Test of Emotional Management (STEM; MacCann & Roberts, 2008), que miden la capacidad de un sujeto para reconocer correctamente las emociones y evaluar sus estrategias de regulación de las emociones en situaciones específicas y sociales. De igual forma, resulta relevante considerar el Test of Regulation and Understanding of Social Situations in Teaching (TRUST) (Aldrup et al., 2020), un instrumento más reciente que mide dos dimensiones centrales de la competencia socioemocional docente: la regulación de las emociones y las habilidades de gestión de las relaciones. Este instrumento situacional evalúa la capacidad del docente para cambiar sus experiencias y expresiones emocionales en sus interacciones profesor-estudiante cuando enfrenta situaciones desafiantes y la capacidad del docente para establecer y mantener relaciones positivas con los estudiantes en situaciones conflictivas.

A partir de los antecedentes antes expuestos, es posible evidenciar la falta de un instrumento de autoinforme que permita medir el componente emocional y social del docente, considerando la especificidad de su labor respecto a otras profesiones, siendo su rol principal el de modelador de estas competencias. De esta forma, es posible afirmar que aún son escasos los instrumentos disponibles en la literatura que evalúen las habilidades sociales y emocionales, que integren variables relevantes del contexto educativo y reactivos que se ajusten a la rutina del aula del docente. Dada la relevancia de estas habilidades en el profesorado, el presente estudio tuvo por objetivo adaptar y validar una escala de habilidades sociales y emocionales

para su evaluación en docentes. Para ello, se buscó validar un instrumento con propiedades psicométricas que aseguren una medición apropiada de dichas habilidades. Específicamente, los objetivos fueron: (a) proporcionar validez de contenido de la escala, (b) proporcionar validez de escala de respuesta, y c) proporcionar validez de estructura interna de la escala.

2. Método

Para el estudio se desarrolló un diseño instrumental que consideró la adaptación de pruebas o la medición de características psicométricas según la clasificación de Ato et al. (2013).

2.1. Participantes

El estudio se realizó considerando una muestra de 318 docentes de educación secundaria de la región del Biobío, de establecimientos públicos y subvencionados. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Se consideró como criterios de inclusión de la muestra a docentes de secundaria con a lo menos 20 horas lectivas de contrato. Los participantes declararon tener una edad media de 34.76 (SD=10.30) años. Con relación al sexo: 231 (72.6 %) docentes declararon ser mujeres, 83 (26.1 %) declararon ser hombres y 4 (1.3 %) prefirieron no indicarlo. De acuerdo con la experiencia docente, los participantes presentaron una media de 21.95 (SD=16.91) años.

2.2. Instrumentos

El instrumento incluyó un primer apartado de características sociodemográficas que consideró edad, género, años de docencia y modalidad del establecimiento educativo.

Se utilizó la escala de regulación emocional docente en la que se adaptaron los ítems de las subescalas de reevaluación cognitiva (6 ítems) y de supresión expresiva (4 ítems) del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Gross & John, 2003) en su versión en español de Pagano y Vizioli (2021).

Por su parte, la escala de habilidades sociales docentes se construyó a partir de la adaptación de los ítems de dos escalas distintas: en primer lugar, se utilizó la escala de la dimensión preocupación empática del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Davis, 1980), versión en español de Fernández et al. (2011), que estaba compuesta por 8 ítems. Y en segundo, se consideraron las dimensiones de cercanía (8 ítems) y conflicto (7 ítems) de la versión corta de la Escala de Relación Profesor-Estudiante (Pianta, 2001), versión en español de Moreno y Martínez (2008).

De esta forma, la primera versión de la EHSED quedó constituida por 33 ítems, homologándose las diferentes escalas a una escala Likert de 7 puntos. Cada reactivo responde a la consigna: “¿con qué frecuencia, en su desempeño en el establecimiento educativo, usted...?”, y se contesta en escala de frecuencia ordenada de 7 puntos, donde 1 es “nunca” y 7 es “siempre”.

2.3. Procedimientos

2.3.1. Procedimiento de recolección de datos

Es preciso señalar que la realización de este estudio es parte de una investigación más amplia relacionada con el desarrollo socioemocional de profesores. Para la realización de este estudio se siguieron todas las directrices éticas para el trabajo con seres humanos, en este caso con profesores del sistema escolar, bajo condiciones que garantizaron la confidencialidad, voluntariedad, consentimiento informado y protección de los datos obtenidos (Prats et al., 2016). En primer lugar, se estableció contacto con las autoridades de los establecimientos, representante del sostenedor y directores de las unidades educativas para socializar los objetivos y procedimiento del estudio. Asimismo, se gestionó la carta de autorización de la investigación en cada uno de los establecimientos educacionales.

Posteriormente, se realizó una primera sesión introductoria con los docentes para socializar con ellos los propósitos de la investigación y se aplicó el consentimiento informado y el instrumento (EHSED) en modalidad online. Para ello, se utilizó la plataforma Survey Monkey. La duración de aplicación del instrumento fue en promedio de 15 minutos.

Como retribución a los establecimientos educacionales que participaron del estudio, se impartieron talleres psicoeducativos para los docentes (Sáez-Delgado, López-Angulo, Mella-Norambuena & Lozano-Peña, 2023).

2.3.2. Procedimiento de análisis de datos

El proceso de validación del instrumento se desarrolló contemplando tres fases: validez de contenido a través de jueces expertos; validez de escala de respuesta desarrollando entrevistas cognitivas, y validez de la estructura interna, realizando análisis factoriales exploratorios y confirmatorios (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education, 1999).

3. a) Procedimiento de validez de contenido

Los análisis para la validación de contenido por jueces expertos consideraron la participación de cuatro doctores en Educación y Psicología. La validación de contenido que permitió calcular la concordancia entre jueces (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008) se realizó utilizando una matriz que incluyó los criterios de pertinencia, relevancia, claridad y suficiencia de cada ítem, con el objetivo de medir el constructo de habilidades socioemocionales docente en las dimensiones de autorregulación emocional (reevaluación cognitiva-supresión expresiva) y habilidades sociales docentes (preocupación empática y relación profesor-estudiante).

4. b) Procedimiento de validez de escala de respuesta

La validez de escala de respuesta se desarrolló a través de ocho entrevistas cognitivas a docentes de enseñanza secundaria de diferentes especialidades de dos establecimientos educativos distintos, elegidos por accesibilidad. El propósito de la entrevista cognitiva fue la identificación de dificultades de comprensión y/o redacción de los ítems, obteniendo de esta forma evidencias de validez de proceso (Urrutia Egaña et al., 2014). Las entrevistas se desarrollaron en modalidad online, se les solicitó su consentimiento para grabar la sesión, y se siguió un protocolo de entrevista que consideró: presentación del estudio, objetivo del estudio, objetivo de la entrevista, confidencialidad y utilización de información personal, proceso y consulta de dudas. En la etapa del proceso de la entrevista se les explicó a los docentes que a medida que contestaran podían hacer observaciones, sugerencias o consultas sobre la redacción y/o contenidos de los ítems, comprensión de las instrucciones o la escala para responder los ítems.

5. c) Procedimiento de validez de estructura interna

Para la tercera fase de validez factorial se utilizó una muestra de 318 docentes a quienes se les aplicó por única vez la escala para estudiar su estructura. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios. En primera instancia, se evaluó cada escala según la estructura propuesta. Se examinaron tres modelos anidados para comprobar la estructura general de cada escala: para la escala de autorregulación emocional se probaron: (1) estructura con dos factores de primer orden independientes, (2) estructura con dos factores de primer orden correlacionados, (3) estructura jerárquica de un factor de segundo orden y dos factores de primer orden. Para la escala de habilidades sociales se probaron: (1) estructura con tres factores de primer orden independientes, (2) estructura con tres factores de primer orden correlacionados, (3) estructura jerárquica de un factor de segundo orden y tres factores de primer orden.

Los mejores indicadores de ajuste en la escala de autorregulación emocional los presentó el modelo de estructura con dos factores de primer orden correlacionados y, para la escala de habilidades sociales, los mejores indicadores de ajuste los presentó la estructura jerárquica de un factor de segundo orden y tres factores de primer orden.

El estimador utilizado fue el de mínimos cuadrados no ponderados (ULS), considerado adecuado para mediciones ordinales, como las escalas tipo Likert utilizadas en este estudio. Para la estimación de los índices de ajuste se utilizó el estimador ULS, dado que la escala correspondía a un formato tipo Likert y la prueba de normalidad Shapiro-Wilk resultó significativa ($p < .05$) en todos los ítems (Flora & Curran, 2004). Para evaluar los modelos se utilizaron los coeficientes chi cuadrado (χ^2), χ^2 normalizado (χ^2 / gl), CFI, TLI, RMSEA, SRMR.

Los criterios de evaluación del modelo fueron los siguientes: (1) un χ^2 / gl entre 2.0 y 5.0 (Hooper et al., 2008); (2) valores de CFI y TLI superiores a 0.9 indican un ajuste aceptable, mientras que valores por encima de .95 se consideran un buen ajuste; (3) un RMSEA menor de .05 indica un buen ajuste, entre .05 y .08 es un ajuste aceptable, y mayor a .08 se considera un ajuste pobre; (4) SRMR inferiores a 0.08 representan un ajuste aceptable, y valores menores de 0.06 se consideran un buen ajuste (Hu & Bentler, 1999).

6. Resultados

6.1. Proporcionar validez de contenido de la escala EHSED-30

A partir de las matrices reportadas por cada experto, se realizó un análisis de Kappa de Cohen que mostró un kappa superior 0.7 en los tres criterios de la escala para todos los ítems, lo que se considera un nivel alto de consistencia (Cerdeira & Villarroel, 2008), como se observa en la Tabla 1. Además, se mejoró la redacción de los ítems cuando existió acuerdo por más de un juez y se resolvió incorporar todos los ítems de la escala, debido a que todos los jueces estuvieron de acuerdo en su pertinencia.

Tabla 1

Índice kappa escala EHSED-30

ítem	Sx1	Mx	CVCi	Pei	CvCtc
1	89	4,45	0,89	0,00032	0,890
2	90	4,5	0,9	0,00032	0,900
3	95	4,75	0,95	0,00032	0,950
4	84	4,2	0,84	0,00032	0,840
5	93	4,65	0,93	0,00032	0,930
6	83	4,15	0,83	0,00032	0,830
7	97	4,85	0,97	0,00032	0,970

8	77	3,85	0,77	0,00032	0,770
9	69	3,45	0,69	0,00032	0,690
10	74	3,7	0,74	0,00032	0,740
11	99	4,95	0,99	0,00032	0,990
12	99	4,95	0,99	0,00032	0,990
13	99	4,95	0,99	0,00032	0,990
14	97	4,85	0,97	0,00032	0,970
15	98	4,9	0,98	0,00032	0,980
16	95	4,75	0,95	0,00032	0,950
17	100	5	1	0,00032	1,000
18	98	4,9	0,98	0,00032	0,980
19	100	5	1	0,00032	1,000
20	94	4,7	0,94	0,00032	0,940
21	96	4,8	0,96	0,00032	0,960
22	94	4,7	0,94	0,00032	0,940
23	92	4,6	0,92	0,00032	0,920
24	96	4,8	0,96	0,00032	0,960
25	98	4,9	0,98	0,00032	0,980
26	78	3,9	0,78	0,00032	0,780
27	76	3,8	0,76	0,00032	0,760
28	80	4	0,8	0,00032	0,800
29	80	4	0,8	0,00032	0,800
30	76	3,8	0,76	0,00032	0,760
31	73	3,65	0,73	0,00032	0,730
32	78	3,9	0,78	0,00032	0,780
33	73	3,65	0,73	0,00032	0,730

Mx: media

CVCi: coeficiente de validez de contenido

Pei: error asignado a cada ítem

CvCtc: coeficiente de validez de contenido total

A partir de las observaciones y sugerencias de los jueces expertos se resolvió incluir todos los ítems de la escala, pues hubo consenso en que todos eran pertinentes entre los cuatro jueces expertos. Se consideraron las sugerencias de redacción en cuatro de los ítems que fueron identificados como confusos o que necesitaban mayor claridad por más de uno de los jueces. La Tabla 2 detalla el cambio de redacción de los ítems que presentaron dificultades.

Tabla 2

Observaciones jueces expertos

Ítem de la escala original	Observaciones realizadas por los jueces	Reestructuración del ítem
En mi rol de docente, cuando quiero sentir más emociones positivas (como alegría o satisfacción), cambio lo que estoy pensando.	JE1: Satisfacción reemplazo por gratitud, amabilidad o entusiasmo. JE2: Sugiero eliminar la expresión “en mi rol de docente” o reducirla al mínimo, ya que 1) es repetitiva; y 2) se sobreentiende que es a partir del trabajo como profesores(as). JE3: Satisfacción no es emoción. JE4: En cada uno de los ítems quitaría la frase en mi rol de docente y la pondría como indicación de esta variable.	Cuando quiero sentir más emociones positivas (como alegría o entusiasmo), cambio lo que estoy pensando.
En mi rol de docente, cuando siento emociones negativas, me cuido de no expresarlas a mis estudiantes.	JE2: Preservar el ítem. Eliminaría en mi rol de docente. JE3: Me preocupa el significado que atribuyan los profesores a las emociones negativas. JE4: Intento o trato por cuido.	Cuando siento emociones negativas, trato de no expresarlas a mis estudiantes.
Mis estudiantes durante las clases se enfadan conmigo fácilmente.	JE1: Especificar sentimiento mediante una conducta. JE2: Preservar el ítem. JE4: Sugiero incorporar sus sentimientos hacia mí son impredecibles.	Los sentimientos de mis estudiantes hacia mí son impredecibles o pueden cambiar de repente durante la clase.
Mantengo una relación muy cálida y afectuosa con mis estudiantes en el aula.	JE2: Modificar, eliminar “muy”. JE4: Podría ser mis estudiantes se muestran muy agradados o felices o agradecidos.	Mantengo una relación cálida y afectuosa con mis estudiantes en el aula.

6.2. Proporcionar validez de escala de respuesta de la escala EHSED-30

El propósito de la entrevista cognitiva fue la identificación de dificultades de comprensión y/o redacción de los distintos ítems, obteniendo de esta forma evidencias de validez de proceso (Urrutia Egaña et al., 2014). A partir de esta fase se hicieron cambios menores de palabras específicas en los ítems, como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3

Observaciones entrevista cognitiva

Ítem	Observaciones	Reestructuración del ítem
Los problemas de mis estudiantes suelen angustiarme.	Docente 1: Creo que angustia no es la palabra adecuada, se podría moderar el lenguaje. Docente 3: Preocuparme yo creo que	Los problemas de mis estudiantes suelen preocuparme.

sería mejor.		
Cuando veo que un estudiante está siendo tratado injustamente, suelo sentir pena por él o ella.	Docente 1: No, no es pena lo que siento, yo no siento compasión. Yo trato de actuar para que eso no ocurra. Docente 3: Más que pena, me da rabia la situación.	Cuando veo que un estudiante está siendo tratado injustamente, me conmueve la situación.
La relación en el aula con mis estudiantes es confrontacional.	Docente 5: Dificultad para entender confrontacional, ¿tiene una connotación negativa? Docente 7: Confrontación, es bastante directa.	Mis estudiantes y yo parece que siempre estuviéramos enfrentados cuando interactuamos.

Considerando estas últimas observaciones, se continua con los análisis factoriales para comprobar la estructura y validez de la escala.

6.3. Proporcionar validez de estructura interna de la escala EHSED-30

a) Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la escala 1: autorregulación emocional.

El análisis paralelo de Horn (5000 remuestras) indicó que la solución factorial apropiada es de dos factores. La solución inicial (10 ítems) explica un 39 % de la varianza; se observa adecuada, ya que todos los ítems mostraron carga superior a 0.4. El índice KMO=0.79 y la prueba de esfericidad de Bartlett, $X^2(45) = 614.3197$, $p < 0.001$, muestran que la matriz de correlaciones es apta para el análisis factorial.

Tabla 4

Resultado del AFE de la escala de autorregulación emocional

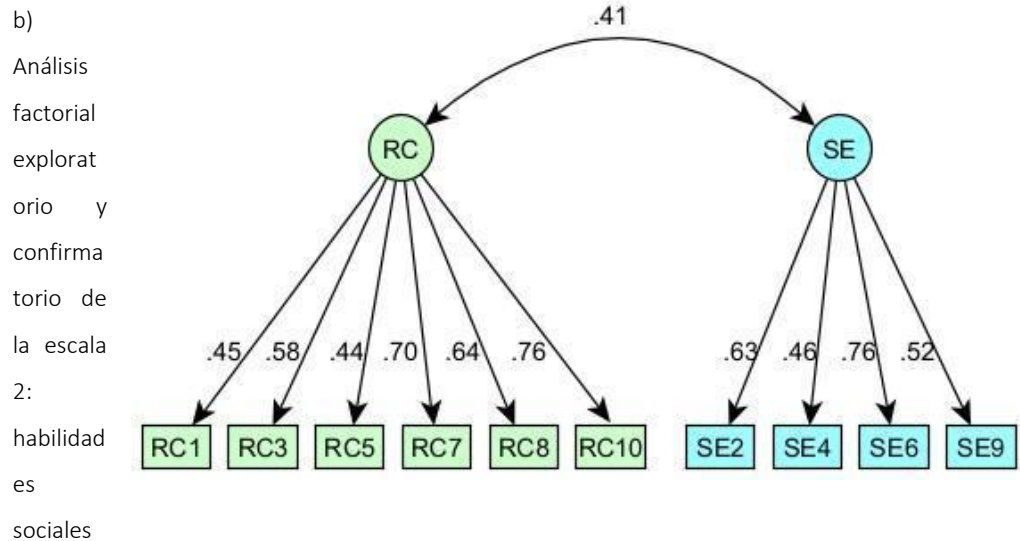
	Reevaluación cognitiva	Supresión expresiva	Factor
10RC	0.76	0.18	1
7RC	0.70	0.18	1
8RC	0.64	0.28	1
3RC	0.58	-0.01	1
1RC	0.45	0.05	1
5RC	0.44	-0.04	1
6SE	0.20	0.76	2
2SE	-0.01	0.63	2
9SE	0.16	0.52	2
4SE	-0.01	0.46	2

Para realizar el análisis factorial confirmatorio se probó con la segunda porción de la muestra el modelo resultante del análisis factorial exploratorio de dos factores. El modelo mostró un buen ajuste en el modelo de dos factores relacionados, siendo los criterios de ajuste relativo aceptables: el CFI = .94 y TLI = .92 presentando un nivel de ajuste superior al valor mínimo

recomendado. Asimismo, presentó un RMSEA = .089, que es menor al nivel máximo recomendado.

Figura 1

Modelo del AFC de la escala de autorregulación emocional



El análisis paralelo de Horn (5000 remuestras) indicó que la solución factorial apropiada es de tres factores utilizando la rotación varimax. El proceso iterativo eliminó los ítems: 12 (cargó a otro factor), 8 (cargó cruzado) y 17 (no cargó a ningún factor). La prueba de Bartlett fue significativa, $X^2(253) = 3190.534$, $p < .001$, y el KMO=.87 es adecuado, lo que indica que la matriz de correlaciones es apta y los datos son adecuados para el análisis factorial.

Tabla 5

Resultado del AFE de la escala de habilidades sociales docentes

	id	Preocupación empática	Conflicto	Cercanía	Factor
6PE	6	0.72	-0.18	0.14	1
4PE	4	0.65	-0.06	0.00	1
7PE	7	0.65	-0.04	0.27	1
5PE	5	0.62	-0.11	0.30	1
3PE	3	0.61	-0.10	0.08	1
2PE	2	0.60	-0.15	0.31	1
1PE	1	0.54	-0.23	0.35	1
22CO	19	-0.13	0.73	-0.12	2
20CO	17	0.01	0.73	-0.08	2
18CO	15	-0.14	0.66	-0.16	2
21CO	18	-0.19	0.61	-0.01	2
19CO	16	-0.06	0.58	-0.29	2
16CO	14	-0.14	0.55	-0.18	2

10CO	9	-0.07	0.44	-0.11	2
13CE	11	0.21	-0.19	0.68	3
11CE	10	0.23	-0.21	0.66	3
23CE	20	0.09	-0.10	0.63	3
15CE	13	0.08	-0.19	0.58	3
9CE	8	0.29	-0.09	0.58	3
14CE	12	0.36	-0.16	0.46	3

Para realizar el análisis factorial confirmatorio se probó con la segunda porción de la muestra el modelo resultante del análisis factorial exploratorio de tres factores. El modelo mostró un buen ajuste en el modelo de tres factores relacionados, siendo los criterios de ajuste relativo aceptables: el CFI = .99 y TLI = .99, presentando de esta forma un nivel de ajuste superior al valor mínimo recomendado. Además, presentó un RMSEA = .029, que es menor al nivel máximo recomendado.

Figura 2

Modelo

del AFC

de la

escala

de

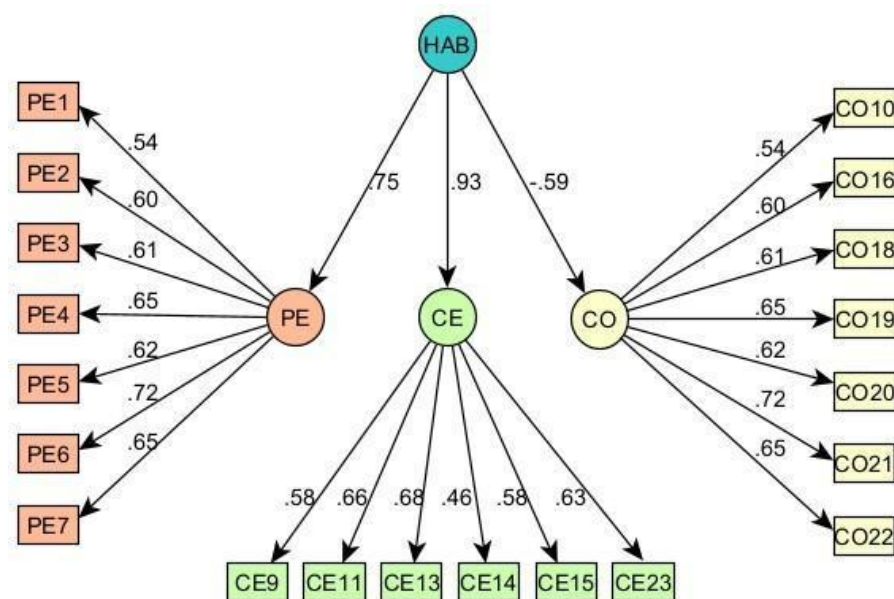
habilida

des

sociales

El

proceso



iterativo eliminó tres ítems, quedando la escala finalmente constituida por 30 ítems. De esta forma, la escala EHSED-30 presenta dos subdimensiones, las que coinciden con las propuestas preliminares: autorregulación emocional y habilidades sociales. Se encontró que la escala EHSED-30 cuenta con indicadores de validez de contenido y una estructura ajustada a la teoría.

7. Discusión

De acuerdo con el objetivo principal establecido para este estudio de adaptar y validar un instrumento con propiedades psicométricas que aseguren una medición apropiada de las

habilidades sociales y emocionales del profesorado, se puede sostener que la escala EHSED-30 se presenta como un instrumento válido y confiable para su uso en docentes.

El primer objetivo perseguía proporcionar validez de contenido de la escala EHSED-30. En este sentido, se tomaron decisiones teóricas y psicométricas para la selección de las escalas y variables de autorregulación emocional y habilidades sociales que respondieran específicamente al contexto educativo del docente y su relación con los estudiantes (Kunter et al., 2013; Pianta, 1999; Sáez-Delgado et al., 2022). La concordancia entre los jueces expertos mostró índices aceptables para cada ítem, por ello, se sostiene que los ítems de la escala EHSED-30 son pertinentes, relevantes y claros para medir el constructo de habilidades socioemocionales docente en las dimensiones de autorregulación emocional (reevaluación cognitiva-supresión expresiva) y habilidades sociales docente (preocupación empática y relación profesor-estudiante). Si bien se han diseñado y adaptado diversos instrumentos para medir las variables de autorregulación emocional, habilidades sociales, e incluso la inteligencia emocional en los sujetos en general, con medidas de autoinforme y pruebas situacionales (Aldrup et al., 2020), la escala EHSED-30 se presenta como uno de los pocos instrumentos dirigidos a medir estas variables específicamente en el profesorado (Grazzani et al., 2024).

Con relación al segundo objetivo que buscaba proporcionar validez de escala de respuesta, es posible establecer que los ítems de la escala EHSED-30 son relevantes y claros para medir el constructo de habilidades socioemocionales docente en las dimensiones de autorregulación emocional y habilidades sociales docentes según lo señalado por los participantes en las entrevistas cognitivas. Este proceso de validez solo involucró ajustes menores en tres ítems, lo cual, como señalan algunos autores, permite incrementar la confiabilidad y la validez de las escalas al refinar la claridad de los ítems (Dietrich & Ehrlenspiel, 2010).

Respecto al objetivo tres de proporcionar validez de estructura interna de la escala, los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio evidencian que la escala EHSED-30 presenta dos subdimensiones, las que coinciden con las propuestas preliminarmente de forma teórica: autorregulación emocional y habilidades sociales. En el caso de la variable de autorregulación emocional para la cual se utilizó el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Gross & John, 2003), el análisis factorial exploratorio y confirmatorio presentó un buen ajuste en el modelo de dos factores relacionados, reevaluación cognitiva y supresión expresiva; estos hallazgos coinciden con estudios realizados con muestras de adultos en Italia (Balzarotti et al., 2010), en Alemania (Wiltink et al., 2011) y en España (Cabello et al., 2013), que establecieron que se replicaba la estructura de dos factores, con valores adecuados de consistencia interna para ambos factores. Respecto a estudios realizados en la región, con muestras de adultos en Perú (Gargurevich & Matos, 2010) y Argentina (Pagano & Vizioli, 2021), se evidenció que se replicaba

la estructura interna de la escala original de dos factores, asimismo, presentó índices adecuados de consistencia interna. De acuerdo con estos antecedentes, es posible establecer que el instrumento ERQ presenta evidencias de validez de constructo y confiabilidad suficientes en adaptaciones desarrolladas en numerosas regiones y poblaciones. De esta forma, también es posible establecer que la subescala de autorregulación emocional adaptada y validada para medir esta variable en docentes chilenos cuenta con indicadores de validez de contenido y una estructura ajustada a la teoría.

En relación con la escala de habilidades sociales docentes para la cual se utilizó el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Davis, 1980) y la Escala de Relación Profesor-Estudiante (Pianta, 2001), los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio presentaron un buen ajuste en el modelo de tres factores: preocupación empática, cercanía y conflicto; estos resultados son coherentes con lo evidenciado en la literatura. Por una parte, la preocupación empática (del IRI) presenta valores similares a los hallados en otros estudios de adaptación y validación con población adulta, en países europeos (Escrivá et al., 2004), asiáticos (Siu & Shek, 2005) y también en países latinoamericanos (Arenas Estevez et al., 2021; Fernández et al., 2011; Muller et al., 2015). Asimismo, la cercanía y conflicto presentan resultados que coinciden con los de adaptación y validación en población adulta, presentando una buena consistencia interna en países como España (Moreno & Martínez, 2008), Italia (Fraire et al., 2013; Settanni et al., 2015) y Perú (Huaranga & Tineo, 2020).

De esta forma, la escala EHSED-30 se constituye como propuesta inicial de instrumento de medida de habilidades socioemocionales en los docentes que unifica en una sola escala las variables de: reevaluación cognitiva, supresión expresiva, preocupación empática, conflicto y cercanía, sobre la base de consideraciones teóricas y análisis de datos empíricos, y que permite al instrumento mantener cualidades psicométricas adecuadas. Este resultado se constituye como un aporte al conocimiento científico, presentando y poniendo a disposición la escala EHSED-30 que tiene como foco central al docente en la evaluación y comprensión de su propia emocionalidad y desempeño social. Asimismo, los resultados de esta investigación en Chile visibilizan la relevancia de desarrollar y medir habilidades socioemocionales en los docentes, lo que podría influir positivamente en su salud mental (Sáez-Delgado, López-Angulo, Mella-Norambuena & Lozano-Peña, 2023).

El estudio presenta ciertas limitaciones que es importante mencionar. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue reducido, por lo que estudios futuros con muestras más amplias permitirían realizar pruebas más rigurosas de la estructura factorial de la escala. En segundo lugar, la selección de la muestra por conveniencia, sin aleatoriedad en la selección de los docentes, no permite la generalización de los resultados de este estudio. En esta misma línea,

la muestra solo considera profesores de secundaria, lo que también limita la generalización de los resultados; por ello, sería conveniente ampliar la muestra a profesores de primaria o universitarios.

8. Conclusiones

En conclusión, el proceso de adaptación y validación de la escala EHSED-30 confirmó que esta presenta dos subdimensiones, las que coinciden con las propuestas preliminarmente de forma teórica: autorregulación emocional y habilidades sociales. La validez de contenido fue corroborada en el análisis de jueces expertos y en la aplicación de entrevistas cognitivas a un grupo de profesores. Se encontró que la escala cuenta con indicadores de validez de contenido y una estructura ajustada a la teoría. Esta investigación se constituye como un aporte al conocimiento científico al poner a disposición la escala EHSED-30 como instrumento válido y confiable para medir las habilidades socioemocionales de autorregulación emocional y habilidades sociales específicamente en docentes.

Si bien este estudio pone a disposición la escala EHSED-30 como un instrumento válido y confiable para medir habilidades socioemocionales en los docentes, este es el inicio y punto de partida para realizar pruebas de validez para esta escala, testeándola en otros contextos educativos con profesores, así como con muestras más grandes que permitan replicar los hallazgos obtenidos en este estudio.

9. Agradecimientos

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo del Gobierno de Chile [ANID, Proyecto FONDECYT Regular N°1241902]; Programa de Becas/

Doctorado Nacional de Chile/2020-21202422; y Programa Doctorado en Educación UCSC.

10. Referencias

- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2020). Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test. *Frontiers in Psychology*, 11, Art. 892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Arenas Estevez, L., Rangel Quiñonez, H., Cortés Aguilar, A., & Palacio García, L. (2021). Validación en español del Índice de Reactividad Interpersonal –IRI– en estudiantes universitarios colombianos. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 121-135. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.3307>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Balzarotti, S., John, O., & Gross, J. (2010). An Italian adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(1), 61-67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000009>
- Bandura, A., O'Leary, A., Taylor, C., Gauthier, J., & Gossard, D. (1987). Perceived self-efficacy and pain control: Opioid and nonopioid mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 563-571. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.563>
- Bar-On, R. (2006). El modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social. *Psicothema*, 18(1), 13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18(Suppl.), 34-41. <https://psycnet.apa.org/record/2006-12699-005>

- Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros, & J. Carrobbles (Eds.), *Evaluación conductual: métodos y aplicaciones* (pp. 553- 595). Pirámide.
- Cabello, R., Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., & Gross, J. (2013). A Spanish Adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(4), 234-240. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000150>
- Castellanos-Alvarenga, L., Miranda-Rosas, L., Quiroz-Moya, M., & Sanhueza-Burgos, C. (2024). Regulación emocional y tecnoestrés en docentes de educación superior. Una revisión sistemática. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 16(1), 193-212. <https://doi.org/10.22335/rict.v16i1.1878>
- Cerda, J., & Villarroel Del, L. U. I. S. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 54-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100008>
- Collie, R. (2019). The development of social and emotional competence at school: an integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76-87. <https://doi.org/10.1177/0165025419851864>
- Davis, M. (1980). Self-Report Measures for Love and Compassion Research: Empathy Interpersonal Reactivity Index (IRI). *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10i, Document 85. <https://backend.fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/EMPATHY-InterpersonalReactivityIndex.pdf>
- Dietrich, H., & Ehrlnspiel, F. (2010). Cognitive interviewing: a qualitative tool for improving questionnaires in sport science. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 14(1), 51-60. <https://doi.org/10.1080/10913670903455025>
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 701-778). John Wiley & Sons, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/2005-03132-011>

- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25645w/Juicio_de_expertos_u4.pdf
- Escrivá, V., Navarro, M., & García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8243>
- Fernández, A., Dufey, M., & Kramp, U. (2011). Testing the psychometric properties of the Interpersonal Reactivity Index (IRI) in Chile: Empathy in a different cultural context. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(3), 179-185.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000065>
- Flora, D. B., & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9(4), 466-491. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L., Sclavo, E., & Settanni, M. (2013). Examining the student-teacher relationship scale in the Italian context: a factorial validity study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 649-664.
<https://psycnet.apa.org/record/2014-04678-013>
- García, M. (2014). *Habilidades sociales y competencia social*. FOCAD.
- Gargurevich, R., & Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Revista de Psicología (Trujillo)*, 12(1), 192-215.
<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/628>
- Grazzani, I., Martinsone, B., Simoes, C., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., & Pepe, A. (2024). Assessing Teachers' Social and Emotional Competence: The Validation of SECTRS in Italy, Latvia, and Portugal. *International Journal of Emotional Education*, 16(1), 70-87. <https://doi.org/10.56300/QIAN8168>
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J., & Levenson, R. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 970-986. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.970>
- Hemi, M., & Kasperski, R. (2023). Development and validation of EduSEL: Educators' Socio-Emotional Learning questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 201, Art. 111926. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111926>
- Hoope, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electron J Bus Res Methods*, 6, 53-60.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huaranga, E., & Tineo, G. (2020). *Adaptación Peruana de la escala de relación maestro-alumno en docentes de primaria*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51909?show=full>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>

- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13(21), Art. 12142; <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Contreras-Saavedra, C., & Ramos Huenteo, V. (2023). Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: una revisión sistemática de la literatura. *Aula de Encuentro*, 25(2), 215-241. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7391>
- MacCann, C., & Roberts, R. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. *Emotion*, 8(4), 540-551. <https://doi.org/10.1037/a0012746>
- Moreno, R., & Martínez, R. (2008). Adaptación española de la escala de relación profesorestudiante (STRS) de Pianta. *Psicología educativa*, 14(1), 11-27. <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765491002.pdf>
- Muller, M., Ungaretti, J., & Etchezahar, E. (2015). Evaluación multidimensional de la empatía: Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) al contexto argentino. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 3(1), 42-53. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/111427>
- Ochoa de Alda, J., Marcos-Merino, J., Méndez, F., Mellado, V., & Esteban, M. (2019). Emociones académicas y aprendizaje de biología, una asociación duradera. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 37(2), 43-61. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2598>
- Olson, S., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E., Chang, H., & Sameroff, A. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Development and Psychopathology*, 23(1), 253-266. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000775>

- Pagano, A., & Vizioli, N. (2021). Adaptación del cuestionario de regulación emocional (ERQ) en población adulta de la ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. *Psicodebate*, 21(1), 18-32. <https://doi.org/10.18682/pd.v21i1.3881>
- Petrides, K. (2009). Technical Manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue). London Psychometric Laboratory, University College London. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Pianta, R. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale*. Psychological Assessment Resources.
- Prats, J., Salazar, R., & Molina, J. (2016). Implicaciones metodológicas del respeto al principio de autonomía en la investigación social. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 13(31), 129–154. <https://doi.org/10.29092/uacm.v13i31.430>
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers - development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, Art. 2703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Ramos Huenteo, V., Sáez Delgado, F., Mella Norambuena, J., & López Angulo, Y. (2023). Agotamiento, interferencia emocional, dominio del entorno, autoeficacia y compromiso de profesores durante la pandemia COVID-19. *Diálogos Sobre Educación*, 28, 1-18. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1355>
- Roorda, D., Jak, S., Zee, M., Oort, F., & Koomen, H. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Rose-Krasnor L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., & Lozano-Peña, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship

- with Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability*, 14(24), Art. 16863. <https://doi.org/10.3390/su142416863>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., & Lozano-Peña, G. (2023). Programa psicoeducativo aplicado en el profesorado como mecanismo de retribución a las escuelas participantes de una investigación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.522>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., & López-Angulo, Y. (2024). Psychometric properties of the Socioemotional Skills Instrument for Teachers (SEMS-IT) using Network Approach: English and Spanish versión. *Frontier in Psychology*, 15, Art. 1421164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1421164>
- Salovey, P., Brackett, M., & Mayer, J. (2000). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. Dude Publishing.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Serrano-Díaz, N., Pocinho, M., & Aragón-Mendizábal, E. (2017). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Journal of Psychology and Education*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.153>
- Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale-short form. *Frontiers in Psychology*, 6, Art. 898. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00898>
- Siu, A., & Shek, D. (2005). Validation of the interpersonal reactivity index in a Chinese context. *Research on Social Work Practice*, 15(2), 118-126. <https://doi.org/10.1177/1049731504270384>
- Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Gutiérrez Núñez, M., & Mayorga Camus, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s0864-21412014000300014&script=sci_arttext

- Whitehead, J., & Sauve, J. (2018). *The importance of teacher well-being and social and emotional learning: A literature review*. Millennium.org.
- Wilson, B., & Ray, D. (2018). Child-centered play therapy: aggression, empathy, and self-regulation. *Journal of Counseling and Development*, 96(4), 399-409.
<https://doi.org/10.1002/jcad.12222>
- Wiltink, J., Glaesmer, H., Canterino, M., Wölfling, K., Knebel, A., Kessler, H., & Beutel, M. (2011). Regulation of emotions in the community: Suppression and reappraisal strategies and its psychometric properties. *GMS Psycho-Social-Medicine*, 8, 1-12.
<https://doi.org/10.3205/psm000078>
- Yoder, N. (2014). *Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers*. Center on Great Teachers and Leaders.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>