



Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA): propiedades psicométricas en mexicanos

Emotional Competencies Questionnaire for Adults (CCEA): Psychometric Properties in Mexicans

María de las Mercedes Bulás Montoro

Universidad Iberoamericana
Puebla, México
bulasmeche@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9380-3093>

Nora Hemi Campos Rivera

Facultad de Estudios Superiores
Aragón, Universidad Nacional
Autónoma de México, México
apionorahemi@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9208-0631>

Rafael Bisquerra Alzina

Universidad de Barcelona, España
rbisquerra@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-2264-0653>

Fecha de recepción: 18 de abril de 2024

Fecha de aceptación: 15 de agosto de 2024

Cómo citar

Bulás, M., Campos, N., y Bisquerra, R. (2024). Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA): propiedades psicométricas en mexicanos. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 91-114. <https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.2.96>



Resumen

La investigación tuvo como objetivo diseñar y validar el Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA) mexicanos. El estudio instrumental se dividió en dos, el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con una muestra de 735 docentes. Se obtuvo un $\alpha = 0.913$ y una varianza que explica 49.33% de la conducta en 33 reactivos y seis dimensiones: autonomía emocional ($\alpha = 0.89$, V. E. = 31.93%), regulación positiva de las emociones ($\alpha = 0.85$, V. E. = 6.04%), competencias para la vida y bienestar ($\alpha = 0.84$, V. E. = 3.96%), competencias sociales ($\alpha =$

Palabras clave:
competencias
emocionales, docentes,
diseño, validez,
instrumento

0.79, V. E.= 3.18%), sentido de pertenencia ($\alpha= 0.76$, V.E.= 2.51%) y regulación negativa de las emociones ($\alpha= 0.66$, V. E.= 1.62%). El segundo fue el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con una muestra de 306 docentes. Se obtuvo un buen ajuste del modelo teniendo un CFI 0.892 y RMSEA 0.043. Los resultados mostraron las propiedades psicométricas.

Abstract

The research aimed to design and validate the Emotional Competencies Questionnaire for Mexican Adults (ECQA). The instrumental study was divided into two parts: the Exploratory Factor Analysis (EFA) with a sample of 735 teachers. An $\alpha = 0.913$ was obtained and a variance explaining 49.33% of behavior in 33 items and six dimensions: emotional autonomy ($\alpha = 0.89$, E.V. = 31.93%), positive emotion regulation ($\alpha = 0.85$, E.V. = 6.04%), life competencies and well-being ($\alpha = 0.84$, E.V. = 3.96%), social competencies ($\alpha = 0.79$, E.V. = 3.18%), sense of belonging ($\alpha = 0.76$, E.V. = 2.51%), and negative emotion regulation ($\alpha = 0.66$, E.V. = 1.62%). The second was the Confirmatory Factor Analysis (CFA) with a sample of 306 teachers. A good model fit was obtained with a CFI of 0.892 and RMSEA of 0.043. The results showed the psychometric properties.

Keywords:
emotional competences,
teachers, design, validity,
instrument

Introducción

El presente estudio trata de la construcción y validación del Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos mexicanos. El escenario de la investigación fue en el ámbito educativo, no obstante, puede emplearse de forma generalizada. Esta investigación busca dar cuenta de que las responsabilidades del docente no sólo incluyen la transmisión de saberes o planeación, sino también la manera de relacionarse con todos los miembros de la comunidad educativa, al sistema al que pertenece y las consecuencias; por lo cual, sus competencias emocionales son tan necesarias como otras habilidades profesionales (Barraza, 2017). Lo mismo aplica a diversas áreas y profesiones, sobre todo para quienes interactúan con otras personas a fin de lograr sus objetivos profesionales y organizacionales.



Definición de emoción y competencias emocionales

Es importante comprender qué se entiende por emoción y cómo ha sido el proceso de conceptualización hasta la comprensión actual del mismo.

La primera teoría sobre la emoción se atribuye a James (1894), quién exploró las reacciones observables cuando se experimenta una emoción, y concluyó que ésta es generada por la reacción fisiológica a un suceso, es decir, el cuerpo responde a eventos que le afectan emocionalmente y desencadenan una reacción particular; es la forma en la cual se interpreta la reacción corporal (Mestre *et al.*, 2004). A partir de esta primera concepción, diversas corrientes han teorizado al respecto, y a la fecha se identifican principalmente tres perspectivas para comprender la emoción, desde lo biológico, lo cognitivo y lo social. Entonces; a) la perspectiva biológica: se enfoca en los circuitos cerebrales, la actividad neuronal subcortical o límbica; b) la perspectiva cognitiva: propone que la valoración subjetiva (creencia) del evento desencadena la emoción; finalmente, c) la perspectiva sociocultural: la emoción toma lugar en un contexto cultural determinado y en un marco relacional (Oatley y Duncan, 1994).

Actualmente, se entiende la emoción como un proceso evolutivo episódico que permite al organismo emitir una respuesta a un estímulo del exterior, con el fin de adaptarse a su entorno; se rige por el principio de buscar aquello que es agradable y alejarse de lo que es desagradable (Mestre, Guil y Palmero, 2004). Reeve (2010) propone un modelo de emoción compuesto por cuatro dimensiones: sentimental, estimulación corporal, intencionalidad y social. Otra propuesta es la de Ekman (1994), quien identifica seis emociones básicas: gozo, asco, desprecio, enojo, miedo y tristeza.

Han surgido diversos constructos teóricos que explican aspectos como la dimensión afectiva, actitudes y habilidades afines. Algunos constructos son la inteligencia emocional (IE), la habilidad emocional, las competencias emocionales, entre otras. En la tabla 1 se describen algunos constructos.

 **Tabla 1.** Algunos términos utilizados para estudiar la dimensión emocional del docente

Término	Autor(es) y año	Definición
Inteligencia Emocional (IE)	Mayer y Salovey (1997)	Implica la capacidad de percibir, evaluar y expresar con precisión la emoción; la capacidad de acceder o generar sentimientos que facilitan el pensamiento; de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (Traducción propia, Mayer y Salovey, 1997, p. 10).
Habilidad emocional	Mayer y Salovey (1997)	Contini (2005) la señala como un subconjunto o herramientas de la inteligencia emocional (IE) que pueden ser clasificadas como parte del modelo de habilidades (Fragoso, 2015). Mayer y Salovey (1997) las categorizan en: 1) percepción y expresión de las emociones, 2) empleo de las emociones para facilitar el pensamiento, 3) comprensión y análisis de las emociones y 4) manejo de las emociones (Traducción propia, Mayer y Salovey, 1997, p. 11).
Competencia socioemocional	Rendón (2015)	"Las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. Incluye identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos, habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad" (Rendón, 2015, p. 240).
Educación emocional	Bisquerra (2016)	"Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (Bisquerra, 2016, p. 2).

Fuente: adaptado de Mayer y Salovey, 1997, pp. 10-11; Bisquerra, 2016, p. 2 y Rendón, 2015, p. 240.

A continuación se explica el porqué de la elección de competencias emocionales, no sin antes hacer un recorrido de cada uno de los términos descritos en la tabla 1.

Se encuentran las definiciones de inteligencia emocional (IE) y de habilidad emocional que surgen a la par de los estudios de Mayer y Salovey (1997), quienes empalman ambas definiciones y las conciben como parte de un proceso recursivo interminable, en el que la IE es la capacidad en la que se encuentran inmersas las habilidades emocionales, pero sin que los autores ahondaran más sobre las diferencias entre ambos términos, situación que es reproducida por autores más actuales (Fragoso, 2015). Por otra parte, el término de competencia socioemocional se enfoca en relacionar la dimensión emocional del sujeto con su medio social e indica cómo se retroalimentan mutuamente. Bisquerra y Pérez (2007) señalan que este concepto ha sido fuente de discrepancia entre autores al existir posturas que conciben la compe-



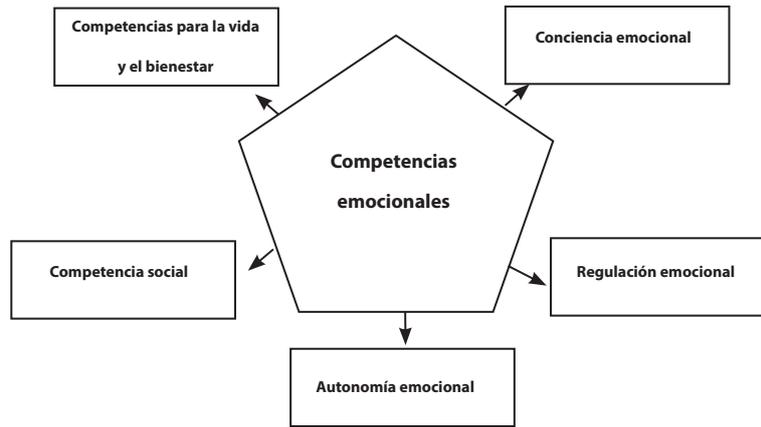
tencia socioemocional igual que la competencia emocional, mientras que otros hacen la distinción entre un término y otro, además existe quien lo utiliza en plural o en singular.

No obstante, la principal diferencia que se encuentra entre ambas es que la competencia socioemocional abarca las diversas realidades en las que está inmerso el sujeto (trabajo, familia, escuela, etcétera) y las reacciones internas que se producen (principalmente emocional, pero también a nivel cognitivo, etcétera) para después evidenciarlas en la acción, situación que complejiza el análisis exclusivo del ámbito emocional del docente en un contexto puramente educativo, siendo éste el motivo principal por el cual se descartó. Se optó por el constructo de competencia emocional porque está asociado al ámbito educativo, específicamente como objetivo principal de la educación emocional de acuerdo con Bisquerra (2000); a continuación se explica su significado y origen para hacer comprensible su uso.

El término competencia emocional fue acuñado por Saarni (1999a, p. 1, traducción propia), quien la define como “la demostración de autoeficacia en las transacciones sociales que provocan emociones”. Este modelo se conforma, a su vez, por tres modelos teóricos: el modelo relacional, el modelo funcionalista y el socioconstructivista; consta de ocho elementos: conciencia de su estado emocional, habilidad para discernir las emociones de los demás, capacidad para la participación empática, capacidad para darse cuenta del estado emocional interno, capacidad para hacer frente a situaciones mediante el uso de la autorregulación, la conciencia de la estructura o la naturaleza de las relaciones y capacidad de autoeficacia emocional (Saarni, 1999).

Bisquerra y Pérez (2007) proveen una actualización de la definición de competencia emocional de Saarni (1999a) para enfocarla desde el ámbito educativo. Sus trabajos diferencian entre términos como inteligencia emocional y competencia emocional, siendo esta última definida como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69). El modelo incluye cinco dimensiones (Bisquerra y Pérez, 2007, pp. 70-73) y cada una de ellas queda plasmada en la figura 1.

 **Figura 1.** Representación gráfica de las cinco dimensiones de las competencias emocionales



Fuente: adaptado de Bisquerra y Pérez, 2007, p. 70.

En la tabla 2 se describe cada una de las dimensiones de las competencias emocionales y se destacan sus principales características.

 **Tabla 2.** Distribución en bloques de las competencias emocionales

Bloque	Definición	Competencia emocional
Conciencia emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad de autoidentificar los sentimientos y las emociones, nombrarlos y reconocerlos. 2. Dar nombre a las emociones: uso eficaz del vocabulario para designar una emoción. 3. Comprensión de las emociones de los demás.
Regulación emocional	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etcétera.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: tener presente que las emociones repercuten en el comportamiento y ambas se valen de la cognición para regularse. 2. Expresión emocional: capacidad de autocomprender la emoción y buscar la mejor forma de expresarla, la importancia está en la conciencia de las repercusiones en la propia persona y en los demás. 3. Regulación emocional: medida en que se frena la impulsividad, la tolerancia a la frustración y la persistencia en el logro de los objetivos aun en la adversidad, diferenciando entre los beneficios a corto y largo plazo. 4. Habilidades de afrontamiento: autorregulación para mejorar la intensidad y la duración. 5. Competencia para autogenerar emociones positivas.



Bloque	Definición	Competencia emocional
Autonomía emocional	Conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal como la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoestima: sentirse cómodo y mantener una buena relación consigo mismo. 2. Automotivación: para implicarse emocionalmente en actividades cotidianas. 3. Actitud positiva: capacidad para autoconstruir el yo en relación con lo establecido en la sociedad. 4. Responsabilidad: tener el propósito de asumir comportamientos, decisiones y actitudes seguras, saludables y éticas. 5. Autoeficacia emocional: la persona se percibe capaz de sentirse como desea. 6. Resiliencia: afrontar las situaciones adversas de la vida diaria y fortalecerse de ellas.
Competencia social	Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etcétera.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominar las habilidades sociales básicas: como escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, etcétera. 2. Respeto por los demás: valorar y aceptar la individualidad y derechos de todas las personas. 3. Practicar la comunicación receptiva: tomar en cuenta lo que comunican los demás (de forma verbal y no verbal). 4. Practicar la comunicación expresiva: transmitir con claridad lo que se desea. 5. Compartir emociones: las relaciones personales se conforman por la inmediatez emocional, la reciprocidad o la simetría de una relación. 6. Comportamiento prosocial y cooperación. 7. Asertividad.
Competencias para la vida y el bienestar	"Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales... permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada" (Bisquerra y Pérez, 2007, pp. 70-74).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fijar objetivos adaptativos: realistas y favorables. 2. Toma de decisiones y ser responsable en cualquier situación de vida. 3. Buscar ayuda y recursos. 4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. 5. Bienestar subjetivo: concebir y gozar el bienestar individual y comunitario. 6. Fluir: la capacidad de crear situaciones favorables en lo individual y lo social.

Fuente: adaptado de Bisquerra y Pérez, 2007.

Las competencias emocionales han mostrado una gran influencia en estudios con docentes y estudiantes y han generado un impacto en su aprendizaje (Ariza, 2017), en las competencias laborales como comunicación, conocimiento de su área y autonomía (Ramírez *et al.*, 2020), en el desempeño (Mariscal, 2019; Pincay-Aguilar, Candelario-Suarez y Castro-Guevara, 2018; Ramírez *et al.*, 2020) y eficacia profesional (Suárez y Santana, 2019), lo cual, a su vez, previene un pobre manejo del estrés que pudiera llevar a otras condiciones de malestar (Pincay-Aguilar *et al.*, 2018).

Instrumentos y escalas de las competencias emocionales en docentes

Existen diversos instrumentos que miden de cierta manera las competencias emocionales en personas adultas; algunos ejemplos son: *Emotional and Social Parenting Competencies Scale (ECPES)* de Martínez *et al.* (2021); *Trait-Meta Mood Scale-24* versión española de Espinoza *et al.* (2015); *Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A)* de Pérez *et al.* (2010); *Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE)* de Mikulic *et al.* (2015); *The Emotional Competence Inventory 2.0 (ECI)* de Hay Group, Centro McClelland de Investigación e Innovación (2005).

En cuanto a los instrumentos que han surgido en contextos educativos tenemos: la *Escala de Importancia Formativa en Educación Emocional para Orientadores (EIFEM-O)*, de Cejudo (2017); *Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q)* de Zych *et al.* (2017); el *Cuestionario del Proyecto AIOSP* (Cabrera, 2010) y, finalmente, las *Escalas de Afecto Positivo y Negativo-versión para México (PANAS)* de Robles y Páez (2003), que evalúa el afecto positivo y negativo, además de que fue adecuado a un contexto mexicano (estudiantes universitarios, familiares y amigos).

Existen instrumentos que miden las competencias emocionales (Espinoza *et al.*, 2015; Martínez, Iglesias y Pérez, 2021); no obstante, son prácticamente inexistentes los diseñados para población mexicana (Cabrera, 2010; Robles y Páez, 2003).

El propósito principal del presente estudio fue el diseño y validación del *Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA)* mexicanos, impulsado por la falta de instrumentos validados para esta población. Muñiz *et al.*, (2013), al igual que Reyes y García (2008) mencionan, como parte de las directrices para el diseño o adaptación de instrumentos, que es necesario tomar en cuenta las características lingüísticas, psicológicas y culturales de los sujetos en estudio; dichos autores destacan la influencia de cualquier aspecto cultural para cometer errores o incurrir en sesgos para la evaluación de un constructo. Si bien las emociones desde una perspectiva global son definidas como estados o expresiones, rescatamos el lenguaje utilizado para dichas expresiones desde el contexto mexicano.



Método

El presente es un estudio de tipo instrumental (Ato, López y Benavente, 2013) porque se trata del diseño y validación de un instrumento; se divide en 1) resumen del estudio previo para obtener la validez de contenido reportado a detalle en Bulás (2021), y 2) estudio 1: Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y 3) estudio 2: Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

Validez de contenido

Para obtener la validez de contenido de la versión inicial del instrumento, se realizaron entrevistas a maestros de escuelas con y sin abandono escolar (como parte de un estudio mayor) a nivel bachillerato, en las cuales participaron $n=11$ docentes ($M_{edad}=42.81$, D. E.= 9.1 años). La finalidad de las entrevistas fue explorar las expresiones verbales de las competencias emocionales de las que disponen los(as) docentes. Se realizaron preguntas cómo: cuándo algo va mal en tu vida, ¿qué haces para mejorarla?, ¿cómo imaginas que tus compañeros (as) o familia te perciben emocionalmente?, ¿cómo compartes tus emociones con otras personas? y ¿qué haces para buscar tu bienestar? Como resultado, se encontró un número mayor de expresiones verbales de competencias emocionales en los maestros en la escuela sin deserción escolar, comparada con la escuela con deserción escolar. La alegría, acciones analíticas, optimismo, responsabilidad, respeto, solidaridad, relaciones familiares cercanas y asertividad fueron las expresiones emocionales más recurrentes en la escuela sin deserción escolar, lo que supondría una propuesta de perfil emocional del profesor con competencias emocionales óptimas para un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. Para revisar con mayor detalle los resultados se pueden ver Bulás (2021).

Un hallazgo del estudio exploratorio en maestros de escuelas sin deserción escolar a resaltar es que presentaron 20% más expresiones de conciencia emocional en relación con docentes de escuelas con deserción escolar. Una vez terminado el análisis, se inició con la construcción de reactivos utilizando el lenguaje de las respuestas obtenidas en el estudio exploratorio, donde podemos observar que el lenguaje no es diferente del de un contexto hispanohablante; los reactivos desarrollados se crearon a partir del lenguaje y expresio-

nes utilizadas en las entrevistas. Finalmente, se procedió a realizar la validación por jueces, se contó con la participación de cinco jueces seleccionados por su experiencia en el diseño de instrumentos y competencias emocionales, se eliminaron algunos reactivos, se modificaron en la redacción, buscando concordancia entre los jueces.

Validez de constructo

Estudio 1. Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Método

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico, se realizó la aplicación en $n=735$ docentes. El rango de edad de los participantes fue de los 26 a los 74 ($M_{edad}=41.5$, $D. E.= 12.3$) años. Y 91% de los maestros radica en Puebla o en el interior del estado, 9% restante son de diversos estados de la República mexicana, quienes contestaron el CCEA en línea, y se decidió incluirlos ya que cubrían los criterios de inclusión; 72% de los instrumentos fueron contestados a lápiz y papel y 28% en línea.

Instrumento

Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA). La versión preliminar del instrumento contó con 99 reactivos formulados como afirmaciones con respuestas tipo Likert, las cuales van de 0 (total desacuerdo) a 10 (total acuerdo), tal y como se muestra en la figura 2.



 **Figura 2.** Ejemplo del formato de CCEA

**Cuestionario de competencias emocionales para adultos (CCEA).
Datos sociodemográficos**

Sexo: _____ Edad: _____ Estado civil: _____
 Grado de estudios: _____ Profesión: _____
 Ocupación: _____
 Nombre de la escuela, si impartes clases: _____

 ¿Has recibido formación en desarrollo emocional (curso, taller, etcétera)?: Sí ___ No ___ Cuál: _____
 ¿Has estado el algún proceso psicológico?: Sí ___ No ___
 Tiempo: _____

	Instrucciones: a continuación, se presenta una serie de frases. Seleccione de 0 a 10 su nivel de acuerdo con cada una de ellas, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo .	Totallymente en desacuerdo											Totallymente de acuerdo
1	Percibo fácilmente en el cuerpo la reacción cuando me enojo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2	Soy consciente de mis emociones cuando estoy en mi lugar de trabajo o estudio.												
3	Me considero compasivo con los demás.												
4	Cuando recibo un elogio, me da vergüenza.												
5	Me motiva iniciar nuevas actividades o proyectos.												
6	Me siento contento cuando ayudo a alguien que lo necesita.												

Fuente: elaboración propia.

Dichos reactivos fueron agrupados en cinco dimensiones, nombradas de acuerdo con el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y bienestar.

Procedimiento

Se llevó a cabo la aplicación del CCEA a docentes de escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Puebla y zona conurbada, así también en línea a través de la plataforma de *Google Forms*: se solicitó el consentimiento de los potenciales participantes, se les informó respecto a la confidencialidad de su información, la cual sólo sería utilizada con fines de investigación, y se procedió a aplicar el instrumento; el tiempo promedio para responder fue de 15 minutos. La validación psicométrica se llevó a cabo usando el programa estadístico SPSS, versión 21, siguiendo los criterios establecidos por Reyes y García (2008).

Resultados

Se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para verificar la normalidad: se rechazó la H_0 ($p \leq 0.05$) dado que los 99 reactivos tuvieron un valor $p < 0.05$; se concluye que la distribución no fue normal.

Posteriormente, se creó una variable nueva, la cual agrupó los conjuntos extremos (obtenidos mediante los cuartiles) y se buscó el poder de discriminación mediante la prueba t de *Student*, en la cual todos los reactivos obtuvieron una significancia bilateral menor a 0.05. Acto seguido, se obtuvo la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach, el cual arrojó un coeficiente aceptable ($\alpha=0.951$). Se utilizó el coeficiente de asociación de Spearman y se decidió usar el análisis factorial por rotación ortogonal. El análisis factorial convergió en ocho iteraciones, y se eliminaron 66 reactivos, que fueron agrupados en 23 factores. Finalmente, fueron identificadas seis dimensiones con un total de 33 reactivos. Se obtuvo un puntaje KMO de 0.939 con $p < 0.001$. Por último, se realizó el análisis de confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach para la totalidad de los reactivos ($\alpha=0.913$) con una varianza explicada de 49.33%.

La primera dimensión identificada corresponde a la *autonomía emocional* ($\alpha= 0.89$, V. E.= 31.93%), la segunda se denominó *regulación positiva de las emociones* ($\alpha= 0.85$, V. E.= 6.04%), la tercera, *competencias para la vida y el bienestar* ($\alpha= 0.84$, V. E.= 3.96%), la cuarta, *competencias sociales* ($\alpha= 0.79$, V. E.= 3.18%), la quinta, *sentimiento de pertenencia* ($\alpha= 0.76$, V.E.= 2.51%) y la sexta, *regulación negativa de las emociones* ($\alpha= 0.66$, V.E.= 1.62%). En la tabla 3 se muestran los resultados finales de la escala.




Tabla 3. Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos

Alpha de Cronbach 0.91:	0.89	0.85	0.84	0.79	0.76	0.66
% Varianza Explicada 49.33%:	0.32	6.04%	3.96%	3.18%	2.51%	1.60%
Media 9.19:	9.18	8.08	8.61	8.70	8.56	3.35
Desviación Estándar 0.92:	0.93	1.38	1.27	1.24	1.45	2.28
	1	2	3	4	5	6
38. Soy una persona honesta.	0.700		0.169	0.292		
75. Soy una persona responsable.	0.694	0.109			0.180	
63. Me gusta generar un clima de respeto en mi lugar de trabajo o estudio.	0.620	0.192		0.222	0.136	
42. Me comporto respetuosamente en mi lugar de trabajo o estudio.	0.605		0.102	0.295		
8. Cuando tomo decisiones, asumo mi responsabilidad.	0.592	0.230	0.234			
79. Procuero agradecer a las personas.	0.549	0.130	0.205	0.217	0.311	
53. Soy respetuoso (a) cuando una persona no quiere hablar conmigo.	0.543	0.224	0.206	0.260		
94. Busco disfrutar los momentos de calma.	0.524	0.144	0.287		0.125	
76. En general, cuido tener buenas relaciones con los demás.	0.516	0.284	0.115	0.110	0.391	
91. Trato a los demás como a mí me gusta ser tratado (a).	0.507	0.158	0.188	0.317		
51. Me considero una buena persona.	0.414		0.264	0.370	0.248	
82. Cuando experimento ira, la puedo regular.	0.130	0.746	0.156	0.113		
67. Manejo mi ira sin dañar a los demás.	0.175	0.670		0.197	0.173	
23. Soy capaz de regular mis emociones.	0.172	0.653	0.269	0.190	0.103	0.146
12. Pienso que regulo mi ira.	0.109	0.594	0.144	0.221		0.112
34. Si estoy estresado (a), sé cómo relajarme.	0.125	0.514	0.286			0.182

	1	2	3	4	5	6
10. Sé que tengo que hacer para mantener mi tranquilidad.	0.265	0.475	0.321			
83. Me acepto como soy.	0.337	0.404	0.266	0.135	0.255	0.165
36. Estar alegre es habitual en mí.	0.153	0.210	0.697	0.165	0.221	
7. Me gusta estar alegre la mayor parte del tiempo.	0.278	0.142	0.586		0.138	
19. Me percibo como una persona feliz	0.245	0.326	0.565		0.176	
49. Me considero una persona optimista.	0.202	0.270	0.537	0.165	0.281	0.120
9. Soy una persona que, a pesar de los problemas, tengo actitud positiva.	0.246	0.292	0.509	0.117	0.156	0.105
55. Soy comprensivo (a) a las emociones de otros.	0.232	0.246	0.151	0.630	0.247	
62. Soy una persona que escucha a los demás.	0.318	0.211		0.571	0.233	
47. Soy solidario (a) con los demás.	0.280		0.133	0.516	0.223	
40. Me considero una persona que me pongo en el lugar del otro.	0.239	0.264		0.511		
66. Me gusta ser parte de un grupo.	0.143	0.119	0.214	0.216	0.655	
58. La convivencia es importante en mi vida.	0.149	0.145	0.307	0.200	0.597	
78. Compartiendo soy más feliz.	0.245	0.226	0.265	0.241	0.491	
32. Me frustró cuando no puedo lograr los objetivos que me he propuesto.		0.145				0.644
89. Soy una persona que me preocupo demasiado.			0.134			0.620
17. A veces, las preocupaciones me impiden pensar.		0.119				0.619

Nota: ^a 1=Autonomía emocional, 2 = Regulación positiva de las emociones, 3 = Competencias para la vida y bienestar, 4 = Competencias sociales, 5 = Sentimiento de pertenencia y 6 = Regulación negativa de las emociones.^b Se utilizó el Método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados mediante rotación varimax con Kaiser, la rotación ha convergido en ocho iteraciones.



Validez de criterio

Se realizó la validación de criterio externo concurrente al CCEA, contrastándolo directamente con otro instrumento que evalúa o tiene similitud de constructo (Clark-Carter, 2004); en este caso, la *Escala de Afecto Positivo y Negativo* (PANAS, por sus siglas en inglés). Debido a que el CCEA no cumplió con los supuestos de normalidad, se aplicó el coeficiente de asociación Spearman entre las dimensiones de los dos instrumentos. En cuanto a los resultados, éstos pueden observarse en la tabla 4.



Tabla 4. Matriz de correlaciones del CCEA y PANAS con Spearman

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Competencias para la vida y el bienestar.	-							
2. Regulación positiva de las emociones.	0.571**	-						
3. Autonomía emocional.	0.584**	0.606**	-					
4. Competencias sociales.	0.621**	0.528**	0.513**	-				
5. Sentimiento de pertenencia.	0.582**	0.471**	0.601**	0.549**	-			
6. Regulación negativa de las emociones.	0.115**	0.188**	0.132**	0.024	0.023	-		
7. Afecto positivo.	0.355**	0.326**	0.450**	0.376**	0.372**	0.176**	-	
8. Afecto negativo.	-0.304**	-0.353**	-0.282**	-0.183**	-0.231**	-0.319**	0.017	-

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Validez de constructo

Estudio 2. Análisis Factorial Confirmatorio

Método

Participantes

Mediante una muestra no probabilística e intencional, se seleccionaron $n=306$ docentes de Educación Media Superior (141 hombres y 165 mujeres; rango de edad de 23 a 65 años, $M_{edad}= 42.24$, D.E.= 8.8 años).

Instrumento

Fue aplicado el Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA) que consta de 33 reactivos, el cual cuenta con una escala tipo Likert (1 totalmente en desacuerdo, 10 totalmente de acuerdo) con un $\alpha=0.913$, para la evaluación de las siguientes dimensiones: 1) *autonomía emocional* (11, $\alpha= 0.89$), 2) *regulación positiva de las emociones* (7, $\alpha= 0.85$), 3) *competencias para la vida y bienestar* (5, $\alpha= 0.84$), 4) *competencias sociales* (4, $\alpha= 0.79$), 5) *sentido de pertenencia* (3, $\alpha= 0.76$) y 6) *regulación negativa de las emociones* (3, $\alpha= 0.66$).

Procedimiento

El cuestionario fue administrado por medio de la plataforma *Google Forms*, y los participantes contaron con tres semanas aproximadamente para acceder a la plataforma. El tiempo promedio de respuesta fue de 10 minutos. Los datos obtenidos fueron analizados con los programas *Microsoft Excel* y *SPSS 21*.

Resultados

Se utilizaron los métodos robustos de máxima verosimilitud del EQS (Bentler, 1995), debido a que el estimado de la Kurtosis multivariada normalizada fue de 160.27, lo cual indica distribución no normal. El ajuste del AFC se evaluó por medio de la χ^2 de Satorra-Bentler, el índice de ajuste comparativo robusto (RCFI), el residuo estandarizado de la raíz cuadrada promedio (SRMR), y la raíz cuadrada promedio del error de aproximación (RMSEA).

La χ^2 fue significativa (χ^2 Satorra-Bentler = 754.45, $GL = 480$ y $p = 0.000$). Dos de los métodos robustos mostraron buen ajuste. Específicamente, el SRMR estuvo debajo de 0.08 (0.074), el RMSEA debajo de 0.06 (0.043; IC de 90% entre 0.037 y 0.049) y el CFI robusto mostró ajuste marginal (0.892). Por lo tanto, el modelo de seis factores es plausible (tabla 5).

Se examinó el modelo de los resultados obtenidos mediante un Análisis Factorial Exploratorio, donde se obtuvo la varianza explicada y, posteriormente, de nuevo la confiabilidad. Se obtuvo un instrumento con un $\alpha=0.913$ y una varianza que explica 49.33% de la conducta mediante 33 reactivos agrupados en seis dimensiones:



1) *autonomía emocional* ($\alpha= 0.89$, V. E.= 31.93%), 2) *regulación positiva de las emociones* ($\alpha= 0.85$, V. E.= 6.04%), 3) *competencias para la vida y bienestar* ($\alpha=0 .84$, V. E.= 3.96%), 4) *competencias sociales* ($\alpha=0 .79$, V. E.= 3.18%), 5) *sentido de pertenencia* ($\alpha= 0.76$, V. E.= 2.51%) y 6) *regulación negativa de las emociones* ($\alpha= 0.66$, V. E.= 1.62%). Como resultado, el modelo tuvo un buen ajuste CFI =0 .892, los resultados se describen en la tabla 5.



Tabla 5. Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos(as)

Estadísticos de bondad de ajuste del modelo estructural confirmatorio para el CCEA Modelo	χ^2 ^a	gl ^b	P	NFI ^c	CFI ^d	RMSEA ^e
	3071.598	528	0.01	0.754	0.892	0.043

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA) cuenta con un Alpha de Cronbach de $\alpha= 0.91$, y una varianza explicada de 49.33%; con respecto a la primera dimensión, se optó por nombrarla *Autonomía Emocional*, dado que evalúa la presencia de “comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 71). Esta dimensión significa ser responsable de los propios actos y de decidir y actuar por sí mismo; de igual forma, la capacidad de autogestión personal y en general, que es un aspecto importante para el bienestar subjetivo, quedó conformada por 11 reactivos. Dicha dimensión influye de manera óptima con la vinculación afectiva y el apego, dependiendo del proceso de vida que haya vivido la persona de su entorno socioemocional y cultural, la autonomía deberá ser trabajada a nivel familiar y escolar, es decir, el rol de los padres y docentes es fundamental (Arancibia, 2022).

La siguiente dimensión está conformada por siete reactivos y corresponde a la *Regulación Emocional* descrita por Bisquerra y Pérez (2007) como el manejo y expresión emocional óptimos, mediante estrategias de afrontamiento sanas que impidan actuar de forma impulsiva. Sin embargo, el factor seis cumple con dichas característi-

cas; por ende, el factor dos fue denominado *Regulación positiva de las emociones* y el factor seis como *Regulación negativa*. Como se puede observar, existe otra dimensión que evalúa la ausencia o ineficacia de las estrategias de regulación emocional. Se infiere que las competencias emocionales de los docentes se deben evaluar no sólo por la calidad de las estrategias de afrontamiento, sino también mediante el impacto de la ausencia de las mismas. Consecuentemente, se decidió hacer una modificación a la dimensión contemplada en el marco teórico y diferenciarla entre la *Regulación positiva* de las emociones y la *Regulación negativa* de las mismas. Para Gómez y Calleja (2016), la regulación emocional es un proceso en el cual los individuos toman decisiones sobre sus emociones con la finalidad de que les permitan alcanzar metas tanto personales como sociales. En el ámbito educativo Maamari y Majdalani (2018), encontraron que las competencias emocionales en maestros impactan o favorecen la relación con sus alumnos, e incluso se ha probado como predictor para la retención estudiantil (Sánchez-Hernández *et al.*, 2017). En la medida en que los profesores reconozcan sus habilidades de adaptación, mejorarán su regulación y respuesta emocional (Choy, 2017).

En cuanto al tercer factor, quedó conformado por cinco reactivos que denotan una actitud positiva, así como la capacidad de generar un estado emocional que brinde bienestar, ambas características responden a la dimensión de *Competencias para la vida y el bienestar*. Para Pérez-Escoda *et al.* (2023) existe una fuerte asociación entre dicha dimensión con respecto a la satisfacción con la vida en adultos.

El cuarto factor denominado *Competencia social* quedó conformado por cuatro reactivos; contiene afirmaciones enfocadas en la interacción con otras personas, como la empatía, la escucha y la solidaridad, la cual engloba “las capacidades para mantener buenas relaciones con otras personas” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 72). El quinto factor no corresponde al Modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra y se desarrolló como un componente de las Competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007, pp. 73-74); tomando en cuenta los reactivos, se denominó *Sentimiento de pertenencia*. Dicha desagregación puede ser resultado de la diferencia cultural entre España, lugar de origen del autor del modelo sobre el cual se diseñó la presente escala, y México, que se ha caracterizado por sus fuertes lazos sociales y el papel vital que la comunidad juega como elemento protector. Por ello contribuye a enriquecer el modelo de Bisquerra y Pérez (2007), ya que hace la propuesta de considerar la



dimensión sobre el “sentimiento de pertenencia” para ser abordada en contextos similares al de México y se propone seguir explorando el modelo para ahondar en futuras investigaciones.

Entre las aportaciones de esta investigación, tenemos que no se encontró en los resultados solidez en la dimensión de conciencia emocional, es decir, la capacidad de reconocer, nombrar y comprender las emociones propias y ajenas de los docentes. No obstante, un hallazgo del estudio exploratorio en maestros de escuelas sin deserción escolar es que presentaron 20% más de expresiones de conciencia emocional en relación con profesores de escuelas con deserción escolar (Bulás, 2021). Por otro lado, el trabajo de Castilla y Rivera (2024) reporta que los docentes requieren mejorar en la atención emocional y la claridad emocional, ya que muy pocos lograron un equilibrio entre lo que sienten, expresan y comprenden. Por su parte, Cassinda-Vissupe *et al.* (2017) hallaron que la generalidad de los maestros desconoce de educación emocional; de hecho, la confunden con valores, entre otros. Finalmente, el estudio de García y Niño (2023) encontró que los futuros educadores presentan escasa habilidad para expresar sus sentimientos y emociones de manera adecuada.

Las competencias emocionales favorecen desde cualquier arista; por ejemplo, Martínez (2020) destaca que, al experimentar ansiedad, el docente tiene más dificultades para identificar y regular sus sentimientos, lo cual perjudica su labor en el salón de clases y su bienestar integral (Ramírez *et al.*, 2020).

A pesar de que existen instrumentos como la Escala de Importancia Formativa en Educación Emocional para Orientadores (EIFEM-O) de Cejudo (2017) en población española, éste evalúa las competencias emocionales intra e interpersonales; finalmente, en nuestros resultados encontramos similitud en algunos reactivos, sin embargo, el lenguaje usado tiene reactivos con términos técnicos como asertividad, que es posible que en la población mexicana no sea utilizado de manera usual.

El CCEA también es idóneo para evaluar intervenciones pre-post, lo cual favorece la creación de más estudios, teniendo en cuenta que en países de Latinoamérica existe dificultad para medir la eficacia de los programas sobre las competencias emocionales. Esto puede permitir la continuación de un proceso de retroalimentación que abarque más contextos de medición (Rubiales *et al.*, 2018).

El presente instrumento posee un modelo teórico de referencia y toma como base el marco de las competencias emocionales, pero

desde la perspectiva de Bisquerra y Pérez (2007), en comparación con una gran cantidad de instrumentos diseñados desde el modelo de Goleman (1996). También destaca al ser de las pocas publicaciones sobre evaluación emocional en América Latina, así como en España y en idioma español, en contraste con la cantidad de instrumentos en inglés divulgados sobre el tema y que proveen otros países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, principalmente y en ese orden.

El cuestionario fue desarrollado en población mexicana, por lo que se deja a consideración de los investigadores su uso para la población hispanohablante con la que se desea trabajar, tomando en cuenta las diferencias culturales de cada país, se requiere de un análisis *ad hoc*.

Para la validación del constructo sólo se tuvo un marco de comparación, la escala de afectos positivos y negativos PANAS. Se debe seguir aplicando con otras poblaciones y contextos. También es conveniente tener presente que existen otras propuestas de abordaje del constructo: Inteligencia Emocional (IE), Habilidades Sociales (HHSS) o Competencia Socioemocional (CSE), que en ocasiones se asumen como similares en países de habla hispana (Rubiales *et al.*, 2018), todas contribuyen al estudio de la esfera emocional

Como conclusión, se puede afirmar que el Cuestionario de Competencias Emocionales para Adultos (CCEA) mexicanos es un instrumento con las propiedades psicométricas necesarias, si bien se requiere seguir haciendo estudios y análisis para perfeccionarlo.

Referencias

- Arancibia, K. (2022). La relevancia de la autonomía emocional en contextos familiares y educativos. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 4(1), 144-155. <https://doi.org/10.22320/reined.v4i1.5501>
- Ariza, H. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los efectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6068498>
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Barraza, H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas Psicología*, 37, 79-92. <https://alternativas>.



me/attachments/article/147/06%20-%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf

- Bentler, P. (1995). *EQS structural equations program manual*. Multivariate Software.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. *I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula*, 1-10. <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Bisquerra, A., y Pérez, E. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bulás, M. (2021). *Relación entre competencias emocionales, desgaste ocupacional y ansiedad de docentes en escuelas con mayor y menor deserción escolar en Puebla*. (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- Cabrera, G. (2010). Competencias profesionales de los orientadores educativos mexicanos. *REOP*, 21(2), 380-390. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785018.pdf>
- Cassinda-Vissupe, M., Chingombe, J., Angulo, L., y Guerra-Morales, V. (2017). Inteligencia emocional: su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la escuela 4 de abril del 1º ciclo Angola. *Revista Educación Sociedad*, 41(2). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.19>
- Castilla, A., y Rivera, J. (2024). La inteligencia emocional del docente como mejora de prácticas educativas. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 6(10), 24-34. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/1242>
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 349-370. https://www.researchgate.net/publication/319531846_Competencias_profesionales_y_competencias_emocionales_en_orientadores_escolares
- Choy, R. (2017). *Burnout y desempeño laboral en docentes universitarios de una carrera en una universidad privada de Lima metropolitana*. (Tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú. http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1011/Burnout_ChoyVessoni_Rosana.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Clark-Carter, D. (2004). *Quantitative psychological research: a student's handbook*. Psychology Press.
- Contini, N. (2005). La inteligencia emocional, social y el conocimiento tácito: Su valor en la vida cotidiana. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*,

- (5), 63-80. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/452/232>
- Ekman, P. (1994). All emotions are basic. En P. Ekman y R. J. Davison (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 15-19). Oxford University Press.
- Espinoza, V., Sanhueza, A., Ramírez, E., y Sáez, C. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 23(1), 139-147. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Fragoso, L. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000074>
- García, L., y Niño, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(3), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>
- Gómez, O., y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=70434>
- Hay Group, Centro McClelland de Investigación e Innovación (2005). *Emotional Competence Inventory (ECI)*. <https://www.statisticssolutions.com/free-resources/directory-of-survey-instruments/emotional-competence-inventory-eci/>
- James, W. (1894). The physical basis of emotion. *Psychological Review*, 1, 516-529.
- Maamari, B., y Majdalani, J. (2018). The effect of highly emotionally intelligent teachers on their students' satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 33(10). <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0338>
- Mariscal, J. (2019). *Inteligencia emocional y su relación con la competencia docente en la I. E. Sagrado Corazón de Jesús Villa María del Triunfo*, 2019. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/35926/Huam%c3%a1n_MJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, T. (2020). Pandemias, Covid-19 y Salud Mental: ¿Qué sabemos actualmente? *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 143-152. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4907>



- Martínez, G., Iglesias, G., y Pérez, H. (2021). Validation of the emotional and social parenting competencies scale for mothers (ESPCS-M). *Evaluation and Research Instruments in Social Pedagogy*, 37. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.04
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y J. Sluyter (eds.), *Emotional Development and emotional intelligence, Educational implications* (pp. 3-34). Basic Books. http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf
- Mestre, N., Guil, B., y Palmero, C. (2004). Inteligencia emocional, una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En N. Mestre y C. Palmero (coords.), *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía y Pedagogía* (pp. 249-280). McGraw-Hill.
- Mikulic, I., Crespi, M., y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos. *Centro Iberoamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines*, 32(2), 307-329. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528007>
- Muñiz, J., Elousa, P., y Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Oaetly, K., y Duncan, E. (1994). The experience of emotion in everyday life. *Cognition and emotion*, 8, 369-381.
- Pérez, E., Bisquerra, R., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379. https://www.researchgate.net/publication/259623010_Construccion_del_Cuestionario_de Desarrallo_Emocional_de Adultos_QDE-A
- Pérez-Escoda, N., López, E., y Álvarez-Justel, J. (2023). Competencias emocionales y satisfacción con la vida en adultos. *Revista Foco*, 16(5). <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n5-133>
- Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suárez, G., y Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia Emocional en el Desempeño Docente. *Psicología Unemi*, 2(2), 32-40. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p>
- Ramírez, A., Colichón, C., y Barrutia, B. (2020). Rendimiento académico como predictor de la remuneración de egresados en Administración, Perú. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(2), 88-97. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n2a7>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. McGrawHill
- Rendón, U. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n2/v11n2a09.pdf>

- Reyes, I., y García, L. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: un ejemplo. *La psicología social en México*, 12, 625-630.
- Robles, R., y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26(1), 69-75. <http://www.inprf-cd.gob.mx/pdf/sm2601/sm260169.pdf>
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J., y González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de entrenamiento socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 8 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>
- Saarni, C. (1999). *The Guilford series on social and emotional development. The Development of Emotional Competence*. The Guilford Press. <http://psycnet.apa.org/record/1999-02379-000>
- Saarni, C. (1999a). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective [trabajo presentado]. *Symposium Emotion Management in Interpersonal Relationships: Converging Evidence and Theoretical Models*. New Mexico. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430678.pdf>
- Sánchez-Hernández, G., Barboza-Palomino, M., y Castilla-Cabello, H. (2017). Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. *Actualidades Pedagógicas*, 69, 169-191. <https://doi.org/10.19052/ap.4075>
- Suárez, M., y Santana, M. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesorado universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XXI*, 22(2), 93-117. <https://doi.org/HYPERLINK10.5944/educXXI.22514>
- Zych, I., Ortega, R., Muñoz, M., y Llorent, V. (2017). Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>

