

Soriano-Aldavero, E., Martínez-Huertas, J.A., Rodríguez-Navarro, H. & García-Celay, I.M. (2023). Adaptación de una escala de Habilidades Socioemocionales para profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 87-101.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.558931>

Adaptación de una escala de Habilidades Socioemocionales para profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria

Esther Soria-Aldavero⁽¹⁾ José Ángel Martínez-Huertas⁽²⁾ Henar Rodríguez-Navarro⁽¹⁾, Ignacio Montero García-Celay⁽³⁾

⁽¹⁾Universidad de Valladolid, ⁽²⁾Universidad Nacional de Educación a Distancia, ⁽³⁾Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Este trabajo realiza un análisis factorial exploratorio de los datos recogidos por cuestionario en una muestra de 254 maestros y 233 profesores de la provincia de Soria (España) sobre el Factor Socioemocional de la escala ECAD-EP, diseñada originalmente para evaluar competencialmente patrones y perfiles docentes de educación primaria. Mediante análisis paralelo, comparación de modelos y estudio de la estructura factorial, se adapta la utilización de la escala para el colectivo de maestros (tanto en la muestra de primaria original como en la ahora incluida de infantil) y de profesores de secundaria, ampliando así sus oportunidades formativo-reflexivas en el proceso de autoevaluación y mejora docente. Se obtienen, además, resultados que evidencian una estructura subyacente de tres factores y una diferencia por colectivo docente en los factores 2 (Autoeficacia instruccional y emocional) y 3 (Dinamización del trabajo colaborativo). Por otro lado, no aparecen diferencias entre colectivos docentes en el factor 1 (Respeto a la diversidad), ni tampoco diferencias de género en ninguno de los tres factores. Se consideran las implicaciones para el diseño de modalidades formativo-reflexivas de estrategias diferenciales para los variados niveles de desempeño docente.

Palabras clave

Competencia emocional profesorado; Formación; Escala Socioemocional; Relación alumnos y docentes.

Contacto:

Esther Soria Aldavero, esther.soria@uva.es, Facultad de Educación del Campus Duques de Soria (Universidad de Valladolid). Calle Universidad, C.P. 42004, Soria.

Artículo vinculado a Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Esta investigación se desarrolló gracias a los docentes de la provincia de Soria, que durante el curso 2015-2016 participaron voluntariamente en el estudio, y a la autorización proporcionada para la aplicación de cuestionarios por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, a través de la Dirección Provincial de Educación de Soria.

Adaptation of a scale of Socioemotional Skills for teachers of Early Childhood, Primary and Secondary Education

Abstract

This paper performs an exploratory factorial analysis of the data collected by questionnaire in a sample of 254 teachers and 233 professors from the province of Soria (Spain) on the Socio-emotional Factor of the ECAD-EP scale, originally designed to assess competency patterns and teacher profiles. of primary education. Through parallel analysis, comparison of models and study of the factorial structure, the use of the scale for the group of teachers (both in the original primary sample and in the sample now included for infants) and secondary school teachers is adapted, thus expanding their formative-reflexive opportunities in the process of self-evaluation and teacher improvement. In addition, the results obtained show an underlying structure of three factors and a difference by teaching group in factors 2 (Instructional and emotional self-efficacy) and 3 (Invigoration of collaborative work). On the other hand, there are no differences between teaching groups in factor 1 (Respect for diversity), nor are there gender differences in any of the three factors. The implications for the design of formative-reflexive modalities of differential strategies for the various levels of teacher performance are considered.

Key words

Teacher emotional competence; Training; Socioemotional Scale; Student-teacher relationship.

Introducción

El currículo español actual está configurado con diferentes Competencias Clave a adquirir interdisciplinariamente por los alumnos en las enseñanzas iniciales. Es la *Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender* la habilidad que permite reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo e información eficazmente, colaborar con otros constructivamente, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y carrera propios. Este enfoque integra en el ámbito educativo tanto el modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983, 2005) como el constructo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990, 1997). Dicho constructo se describe como la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; comprender la emoción y el conocimiento emocional; acceder y/o generar sentimientos que faciliten actividades cognitivas y acción adaptativa; y regular las emociones en uno mismo y en otros (Salovey et al., 2004).

Un docente puede definirse de forma simplificada como la persona cuya actividad profesional implica la transmisión de conocimientos, actitudes y destrezas al alumnado matriculado en un programa educativo (OCDE, 2022). Actualmente se exige al profesorado formar al alumnado en el área personal y social, incluyendo su desarrollo emocional con perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, integrando el aprendizaje formal, no formal e informal en todos los contextos, incluidos familia, centro educativo, lugar de trabajo y entorno. Pero parece existir acuerdo social y educativo en que no todos los profesores tienen las mismas habilidades emocionales o competencias adecuadas en la relación con alumnos, compañeros y familias, ni la misma dosis de formación, motivación y persistencia para trabajar frente a los retos de carácter emocional que el actual sistema educativo exige.

La investigación multidimensional en educación considera consolidado el concepto de Competencia Profesional Docente. Las diferentes administraciones educativas lo recogen en sus propuestas. Por ejemplo, la propuesta de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, entre sus estrategias de innovación, apuesta por un modelo funcional de detección de necesidades formativas y Competencias Profesionales del Profesorado (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2011), en el que destacan las Competencias Intrapersonal e Interpersonal, de Gestión de la Convivencia y Social Relacional. García-García et al. (2021) recogen en su actualizada revisión la existencia de un modelo de profesor técnico, un modelo de profesor centrado en el estudiante, y un modelo de profesorado reflexivo. Se avala la importancia de esta perspectiva flexible y dinámica en la que un profesor es capaz de analizar su práctica y proponer e implementar soluciones, aprendiendo, investigando y generando nuevo conocimiento que mejore su acción educativa y resuelva retos concretos del aula y centro.

Áreas tradicionales de Investigación como Psicología de la Educación, Diseño Instruccional y Pedagogía pretenden explicar y operativizar variables intervinientes en los procesos instruccionales. Es un campo de histórico interés poder determinar lo que es un docente competente, si bien la mayoría de investigaciones se han centrado en los niveles de enseñanza superiores (docentes de enseñanza universitaria) midiendo elementos y factores no puramente psicológicos-instructivos. Valdivieso et al. (2013) visibilizan la escasa y limitada medición sistematizada de variables cognitivas, afectivas, sociales, interactivas y conversacionales de las prácticas instruccionales. López et al. (1999) consideran escasa la presencia de lo socioafectivo en la escuela, si se compara con la importancia concedida a la información cultural y adquisición de conocimientos. Las diferentes transformaciones educativas avalan la progresiva presencia del aspecto socioafectivo en las investigaciones sobre educación (Aguado, 2019; Coll et al, 2018; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal, 2018; Ibarrola, 2013; López et al. 1999; Marchena; 2005; Marchesi, 2007; Pena et al., 2012; Serio et al., 2010,); y los diferentes movimientos pedagógicos y concepciones científicas, destacándose los aportes que la neuroeducación hace para visibilizar la importancia de la práctica socioafectiva docente (Caruana, 2019; Catuara-Solarz, 2020; Valdés, 2022), han logrado impulsar el progreso y emergencia de la educación socioafectiva.

Ha sido necesario un importante progreso normativo para que las leyes orgánicas educativas y los documentos legislativos derivados e institucionales den creciente y progresiva cabida al desarrollo personal, social y afectivo de alumnos y otros componentes de la comunidad educativa. Se erige así la figura del docente como agente influyente y responsable del modelado y moldeamiento de la competencia personal y social del alumnado, normalizando experiencias emocionales y consecuencias de la expresión afectiva, así como de la gestión de la suya propia (Zinsser et al. 2015), en condiciones de trabajo cada día más complejas y demandantes, sin que haya recibido una formación rigurosa para este sensible cometido (Montero y de la Cueva, 2020; Peñalva et al., 2013). Es en este aspecto donde las administraciones y universidades realizan un esfuerzo de progresión para garantizar una formación inicial, formación permanente, acceso a la profesión docente y desarrollo profesional que tenga en cuenta las diferentes competencias que el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere (Bisquerra, 2005, Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Palomera et al., 2008, Torrijos et al., 2016). Se considera así la naturaleza emocional de la enseñanza (De la Cueva y Montero, 2015) y el bienestar de la figura docente (López et al., 2023).

El *Informe de la Comisión Europea sobre la profesión docente en Europa* (Eurydice, 2018) reconoce la importancia de la autoevaluación docente como herramienta reflexiva de mejora. El interés de la presente investigación se centra en determinar las variables

socioemocionales y de interacción afectiva que puedan relacionarse con la medición y valoración de un docente eficaz, construyendo un modelo de docencia de calidad en términos emocionales. La visión de mejora y oportunidad de evolución en la competencia intra e interpersonal, de gestión de la convivencia y social relacional del docente es una importante característica vinculada con los propósitos de actuales corrientes de investigación y formación y un campo con oportunidades de crecimiento. Viso-Alonso (2020) recoge el interés de variables como la capacidad para atender las emociones propias y de alumnos (Chan, 2008); la capacidad de autoconciencia emocional (Zembylas, 2007) y la capacidad para regular las emociones propias y ajenas (Lopes et al, 2012) en una relación vinculada al ejercicio eficiente de la tarea docente. Marchesi (2007) identifica como competencias relevantes para un buen ejercicio profesional comprometer al alumnado en su aprendizaje, adaptarse a sus diferencias, trabajar en equipo, desarrollar emocionalmente a los estudiantes y colaborar con las familias. Marchena (2005) recoge como eficaces prácticas de interacción profesor-alumno basadas en la comprensión la personalización, valoración, flexibilidad y humor compartido. Debe valorarse además la vivencia personal y trayectoria emocional que cada docente dispone en su historia de desempeño profesional (Hargreaves, 2005).

Dentro del campo de investigación sobre cómo evaluar y medir eficazmente la Inteligencia Emocional docente, destaca la posible discrepancia entre lo que un docente opina sobre su competencia y cómo esta se desarrolla en la práctica. Se coincide con Salovey y Mayer (en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007), en que las autodescripciones de inteligencia pueden tener algún valor, pero no lo suficiente como para demostrar que el concepto existe. Valorando las palabras de Gardner (2005): “mi segundo deseo es que la sociedad pase de los poderosos instrumentos estandarizados de preguntas cortas a demostraciones en la vida real o a simulaciones virtuales” (p.24), y pudiendo interpretarse de manera intuitiva que el sesgo de deseabilidad social puede incitar a la muestra de docentes a dar valores altos en las respuestas de autoinforme, se considera no obstante de gran utilidad la existencia de una escala de autoevaluación. Disponer de una herramienta permite estructurar la toma de conciencia interna y guiar una posterior metodología de Práctica Reflexiva (De la Cueva y Montero, 2018; Domingo y Gómez, 2014; Zinsser et al. 2015) en torno a percepciones, creencias, prácticas, necesidades de formación y motivación de mejora. Así, los elementos de un cuestionario, se pueden considerar variables, definidas conceptual y lingüísticamente como unidades concretas de acción del docente en una determinada situación del proceso instruccional sobre las cuales podrá reflexionar para mejorar su práctica. En este sentido, como señalan Montero y de la Cueva (2020) “la innovación no tiene por qué venir de lo más reciente sino de la incorporación real a la práctica educativa de planteamientos que pueden transformarla” (p.130).

Valdivieso (2012) considera que el estilo de enseñanza eficaz supone un conjunto organizado e interactivo de competencias docentes estructuradas en diferentes dimensiones, como atributos medibles y observables referidos a distintas habilidades y destrezas, se valora el interés de su propuesta de profesionalización docente por compaginar la evaluación sumativa con la formativa. A partir de ahí se plantea “elaborar un instrumento evaluador de las dimensiones competenciales, como verdaderas variables determinantes de la eficacia docente en la etapa de EP, que satisfaga las exigencias psicométricas que cualquier instrumento evaluativo debe poseer en Psicología” (p.358-359).

A pesar de la utilidad del trabajo de Valdivieso, nos llama la atención la ausencia de consideración de los docentes que asumen la etapa de infantil, pese a su carácter fundamental como contexto de vinculación y desarrollo emocional. En esta etapa la figura docente se sitúa en el centro de los procesos interactivos afectivos en cercana relación con

el ámbito familiar, caracterizada con habilidades socioemocionales como sensibilidad, respeto, confianza, paciencia y calidez (De la Cueva y Montero, 2018; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Montero y de la Cueva, 2020). Además de esta ausencia, se considera en este trabajo que la realidad del desempeño docente en muchos centros y entornos del Sistema Educativo Español se caracterizan por una frecuente movilidad de docentes del cuerpo de maestros entre diferentes especialidades para las que se encuentran habilitados (Infantil, Primaria, Educación Física, Lengua Extranjera, Música, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje). Pueden optar además algunas de ellas a la docencia en la etapa de educación secundaria obligatoria, sin olvidar centros que ofertan diferentes etapas o deben integrarlas por su reducido tamaño, compartiendo profesorado habilitado.

Por todo ello se considera de interés y como una contribución al estudio original de Valdivieso, el poder adaptar su escala (ECAD-EP), inicialmente diseñada para maestros de Educación Primaria, para ser utilizada indistintamente por docentes del cuerpo de maestros y de profesores de secundaria. Esta adaptación da respuesta a una necesidad del colectivo docente y aumenta las oportunidades de utilización de dicha escala en procesos reflexivos y/o formativos, en ocasiones ofertados de manera genérica al colectivo docente, con independencia de su especialidad y etapa de desempeño. Los 34 ítems, agrupados como indicadores de una dimensión denominada Factor Socioemocional, están resumidos según la propuesta de Valdivieso (2012) en el Anexo 1.

Se ha encontrado evidencia empírica respecto al parcial perfil diferencial de competencia docente psicoinstruccional entre el cuerpo de maestros y de profesores de enseñanza secundaria (Valdivieso et al., 2012). Los estudios de Ferguson y Fraser (1998, en Marchena, 2005) afirman que en la etapa de secundaria suele deteriorarse la interacción entre profesores y alumnos, comparando con la que mantienen en infantil y primaria, lo que contribuye a una imagen de vínculo emocional más distante, que la mayor autonomía del alumnado y menor coordinación con las familias puede reforzar. Valdivieso et al. (2012) analizan comparativamente datos descriptivos que aporta la aplicación piloto de su escala de evaluación a una muestra de profesorado en activo de Educación Primaria y de Enseñanza Secundaria Obligatoria. El objetivo fue establecer criterios diferenciales y comunes del perfil psicoinstruccional docente según las características sociolaborales que pueden diferenciar un tipo de profesor u otro, en base a su formación, expectativas e intereses, además de las peculiaridades psicoevolutivas del alumnado en las diferentes etapas. Se torna interesante para los objetivos de este trabajo extraer las aportaciones que se vinculan con la posible diferencia existente entre docentes que ejercen en diferentes etapas educativas. García-García et al. (2021) recogen cómo diferentes investigaciones realizadas (Eurydice, 2013; Jofré y Gairín, 2009; Tribó, 2008; Van Werven et al., 2021) suelen diferenciar el foco de estudio en función de la etapa educativa, argumentando, sin embargo, que la teoría y la investigación pedagógica, tanto en primaria como en secundaria, identifican competencias similares a todo el profesorado, destacando las competencias socioemocionales y de gestión didáctica por encima de las del dominio de contenido o la innovación. Concluyen que el profesorado, independientemente de su sexo y etapa formativa en la que imparten docencia, presentan perfiles similares en la percepción de sus competencias. Se puntúa el profesorado de primaria por encima del de secundaria en competencias de adaptación a las diferencias, liderazgo y algunas dimensiones de comunicación, planificación de la evaluación del aprendizaje y colaboración con la familia en la competencia vínculos, y por el contrario percibiéndose el profesorado de secundaria más competente en competencia tecnológica. Es de interés para el presente estudio que se demostró un perfil similar en las competencias de dominio, trabajo en equipo, emocional, ética, investigación y alguna de las dimensiones de la competencia comunicación, planificación y vínculos.

Abundando en el género, el Informe Talis 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, 2020) evidencia el desequilibrio entre géneros en la profesión docente, recogiendo estudios que no consideran que el género del profesorado y directores tenga impacto en el rendimiento de los estudiantes (Antecol, et al., 2012; Holmlund y Sund, 2006), pero otros que muestran el equilibrio entre hombres y mujeres en la profesión docente como influyente en las actitudes y aspiraciones profesionales de los estudiantes en algunas disciplinas y contextos (Beilock, et al., 2010; Dee, 2005). Los datos españoles e internacionales reflejan una alta distribución de profesoras frente a profesores, encontrándose, sin embargo, insuficientemente representadas en puestos de dirección. El 76% de docentes españolas de primaria y el 62% de secundaria son mujeres, habiendo aumentado en esta etapa en los últimos años. Esta realidad coincide con las características de la muestra que participa en la presente investigación.

Suberviola (2020) menciona cómo la literatura científica evidencia que las mujeres suelen ser emocionalmente más expresivas que los varones, mostrando mayor comprensión de las emociones y habilidad en competencias interpersonales. Tras revisar diferentes estudios sobre la posible diferente competencia emocional entre géneros, concluye Suberviola que parece evidenciarse socialización diferencial emocional de género, pero no de sexo biológico, estando las féminas culturalmente asociadas con afectividad y responsabilidad en aspectos emocionales, no existiendo diferencias significativas entre sexos en Inteligencia Emocional general, aunque sí perfiles diferenciales para hombres y mujeres en distintas subcompetencias.

En el presente trabajo estudiamos si la configuración de la estructura factorial de la escala es homogénea a través de los diferentes niveles educativos y si se dan diferencias entre el profesorado de esos niveles. Además, estudiamos la posible diferencia entre géneros, teniendo en cuenta los diferentes aspectos que se evalúan a través de la misma.

Metodología

Procedimiento y participantes

Se invitó a participar al estudio a todos los docentes ejercientes en 2016 en la provincia de Soria (N=1.458). El estudio consistía en la administración de cuestionarios en formato impreso. Se recibieron 487 respuestas (33,40% de participación). De los 487 docentes, una vez depurada la muestra, 254 pertenecen al cuerpo de maestros y 233 al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria y otros cuerpos. La Tabla 1 presenta la configuración final de la muestra en función de las características que se van a analizar. Adicionalmente, un 45.37% de la muestra total trabajan en el ámbito urbano, desempeñando funciones docentes en ámbito rural un 54.63%.

Tabla 1

Datos sociodemográficos docentes participantes

Variable	Nivel	Colectivo docente		Total
		Maestros Infantil y Primaria	Profesores Secundaria	
Género	Mujer	172	141	313
	Hombre	57	72	129
	No informado	25	20	45
Edad	20 a 31 años	33	13	46
	31 a 40 años	81	66	147
	41 a 50 años	49	83	132
	más de 51 años	69	55	124
	No informado	22	16	38

Situación en el centro	Definitivo	138	107	245
	Interino	60	74	134
	Otras	21	33	54
	No informado	35	19	54

Instrumentos

En primer lugar, se diseñó un cuestionario sociodemográfico ad-hoc recogiendo datos de género, entorno de desempeño profesional rural o urbano, rango de edad y situación laboral, diferenciando centro y puestos con carácter definitivo, temporal (interinos) u otros (comisiones de servicio). Después, se aplicaron los 34 ítems con formato de respuesta Likert (1: muy en desacuerdo; 5: muy de acuerdo) del Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012). Este test fue diseñado para evaluar competencialmente y de manera holística patrones y perfiles docentes en Educación Primaria, planteando una estructura tripartita que abarca aspectos técnico-instructivos, socioemocionales y comunicativo-relacionales del docente (Valdivieso et al., 2013). En la muestra de Valdivieso et al. (2013), el Factor Socioemocional obtuvo fiabilidad adecuada de α de Cronbach de 0.852. En nuestro estudio, se obtuvo fiabilidad alta (α de Cronbach = 0.959; ω de McDonald = 0.960). Las propiedades psicométricas de la escala se evalúan en la sección de resultados.

Procedimiento

Se utilizó Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998-2017) para llevar a cabo el análisis paralelo, la comparación de modelos, y el estudio de la estructura factorial. El análisis paralelo y la comparación de modelos se utilizaron para decidir el número de factores que subyacen al test. Una vez que se decidió el número de factores, se aplicó un análisis factorial exploratorio con una rotación oblicua (oblimin). Posteriormente, se aproximó la fiabilidad del test a través de dos índices de consistencia interna de los ítems: α de Cronbach y ω de McDonald. Para analizar las diferencias existentes entre los factores del test en función de las dos variables relevantes (género y colectivo docente) se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA). Como no se pudo asumir el supuesto de esfericidad en estos datos, se reportan los resultados con la corrección de Greenhouse-Geisser. Adicionalmente, se aplicó la corrección de Bonferroni por comparaciones múltiples a la significación estadística de los efectos simples. Para llevar a cabo el ANOVA se utilizaron las puntuaciones factoriales del test.

Resultados

Análisis paralelo y comparación de modelos

La Figura 1 presenta los resultados del análisis paralelo, que mostró que hay tres factores que subyacen a la matriz de correlaciones de los ítems. Por el contrario, la ratio entre el primer y el segundo autovalor es, aproximadamente, 4.60, lo que sería una evidencia a favor de la unidimensionalidad del test. Sin embargo, el ajuste del modelo de tres factores correlacionados fue adecuado en la mayor parte de los índices de ajuste ($\chi^2(462)=1189.717$, $p<0.001$, CFI=0.903, TLI=0.882, RMSEA=0.057 IC90% [0.053-0.061], SRMR=0.040), y la estructura de tres factores mostró un mayor ajuste que el modelo con dos factores ($\Delta\chi^2(32)=333.803$, $p<0.001$) y éste último mostró un mayor ajuste que el modelo de un solo factor ($\Delta\chi^2(33)=1353.763$, $p<0.001$).

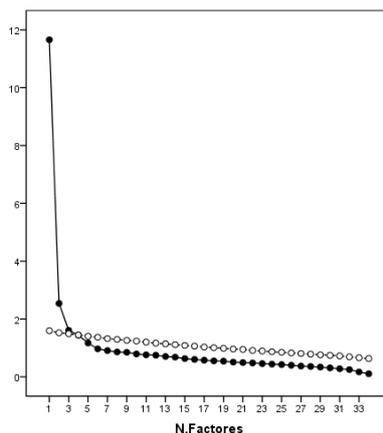
Análisis descriptivo de los ítems y estructura factorial

Como se ha mencionado, la evidencia del análisis paralelo y de la comparación de modelos permite concluir que la estructura factorial del cuestionario está formada por tres factores.

La Tabla 2 presenta el análisis descriptivo (media y desviación típica) de los ítems y la solución factorial rotada (rotación geomin) de dicho modelo. Siendo el rango de las opciones respuesta de 1 a 5, todos los ítems mostraron una media muy alta (el promedio de todos los ítems es 4.432) y una variabilidad similar.

Figura 1.

Resultados del análisis paralelo. La línea continua de puntos negros representa los autovalores empíricos de la matriz de correlaciones de los ítems. La línea discontinua de puntos blancos representa el percentil 95 de los autovalores simulados del análisis paralelo.



Además, todos los ítems mostraron pesos factoriales aceptables (>0.30) y la varianza residual (unicidad) fue adecuada en todos los casos (<0.80). Las correlaciones entre los factores fueron medio-altas y estadísticamente significativas: Factor 1 - Factor 2 ($r=0.545$, $p<0.001$), Factor 1 - Factor 3 ($r=0.343$, $p<0.001$), y Factor 2 - Factor 3 ($r=0.535$, $p<0.001$).

Tabla 2.

Solución factorial rotada (geomin) de tres factores.

Ítem	Media	DT	F1. Respeto a la diversidad	F2. Autoeficacia instruccional y emocional	F3. Dinamización del trabajo colaborativo	Varianza residual (unicidad)
1	4.634	0.319	0.431	0.171	-0.024	0.716
2	4.706	0.332	0.792	-0.012	0.050	0.355
3	4.795	0.230	0.716	0.054	0.054	0.410
4	4.820	0.227	0.582	0.150	-0.01	0.550
5	4.617	0.398	0.319	0.276	-0.020	0.718
6	4.645	0.304	0.233	0.356	0.046	0.702
7	4.096	0.737	-0.015	0.376	0.195	0.749
8	4.570	0.373	-0.052	0.501	0.174	0.657
9	4.507	0.445	0.009	0.468	0.157	0.672
10	3.975	0.465	-0.097	0.514	0.203	0.642
11	4.448	0.376	0.059	0.574	-0.008	0.635
12	4.624	0.339	0.142	0.504	-0.028	0.665
13	4.265	0.609	0.009	0.471	0.092	0.717
14	4.490	0.407	-0.011	0.469	0.134	0.701

15	4.484	0.386	0.122	0.497	0.072	0.623
16	4.386	0.472	0.077	0.480	0.168	0.600
17	4.112	0.604	0.040	0.387	0.208	0.697
18	4.400	0.435	0.041	0.492	0.199	0.584
19	4.573	0.336	0.021	0.492	0.113	0.672
20	4.357	0.519	0.011	0.498	0.125	0.664
21	4.316	0.437	0.011	0.539	0.101	0.634
22	4.323	0.531	0.059	0.038	0.761	0.351
23	4.217	0.617	0.022	-0.044	0.907	0.205
24	4.239	0.588	-0.044	-0.057	0.979	0.122
25	4.183	0.644	-0.069	0.016	0.919	0.179
26	4.506	0.482	0.060	0.124	0.579	0.537
27	4.237	0.601	-0.028	0.172	0.652	0.442
28	4.194	0.569	0.053	0.243	0.438	0.603
29	4.540	0.435	-0.041	0.594	-0.012	0.679
30	4.300	0.446	-0.126	0.743	-0.017	0.546
31	4.396	0.393	-0.047	0.712	-0.084	0.581
32	4.559	0.392	0.020	0.516	0.011	0.716
33	4.629	0.366	0.110	0.470	0.120	0.627
34	4.556	0.334	-0.051	0.550	-0.076	0.761

Fiabilidad

En esta muestra, la fiabilidad de la escala, aproximada a partir de la consistencia interna de los ítems, fue alta para los tres factores: F1. Respeto a la diversidad (5 ítems; α de Cronbach: 0.821; ω de McDonald: 0.831), F2. Autoeficacia instruccional y emocional (22 ítems; α : 0.939; ω : 0.941), y F3. Dinamización del trabajo colaborativo (7 ítems; α : 0.925; ω : 0.928).

Diferencias entre los factores en función del género y colectivo docente

Se llevó a cabo un ANOVA de medidas repetidas con una variable intrasujeto (F1. Respeto a la diversidad, F2. Autoeficacia instruccional y emocional, F3. Dinamización del trabajo colaborativo), y dos variables intersujeto: género (mujer, hombre) y colectivo docente (maestros infantil y primaria, profesores secundaria). Se utilizaron las puntuaciones factoriales del test. La Tabla 3 presenta los resultados de este ANOVA. En este análisis, no fue posible asumir el supuesto de esfericidad (W de Mauchly = 0.375, $\chi^2(2) = 426.141$, $p < 0.001$) y, por lo tanto, se reportan los efectos con la corrección de Greenhouse-Geisser. Se encontró un efecto de interacción de segundo orden entre el factor del test y la variable colectivo docente. Los efectos simples (corrección por comparaciones múltiples de Bonferroni) revelaron que las diferencias entre docentes de primaria y de secundaria se encontraban en el F2. Autoeficacia instruccional y emocional ($media_{Primaria} = 0.021$, $ET_{Primaria} = 0.021$, $media_{Secundaria} = -0.043$, $ET_{Secundaria} = 0.020$, $diferencia\ media = 0.063$, $ET = 0.029$, $p = 0.030$) y F3. Dinamización del trabajo colaborativo ($media_{Primaria} = 0.056$, $ET_{Primaria} = 0.044$, $media_{Secundaria} = -0.088$, $ET_{Secundaria} = 0.041$, $diferencia\ media = 0.144$, $ET = 0.060$, $p = 0.017$), pero no en el F1. Respeto a la diversidad ($media_{Primaria} = 0.008$, $ET_{Primaria} = 0.022$, $media_{Secundaria} = -0.025$, $ET_{Secundaria} = 0.021$, $diferencia\ media = 0.033$, $ET = 0.030$, $p = 0.273$).

Tabla 3.

Análisis de la varianza (ANOVA) de medidas repetidas con una variable intrasujeto (factor del test: F1. Respeto a la diversidad, Autoeficacia instruccional y emocional, F3. Dinamización del trabajo colaborativo), y dos variables intersujeto: género (mujer, hombre) y colectivo docente (maestro de infantil y primaria, profesor secundaria).

Efecto	F	gl	p-valor	η_p^2
Factor	0.060	1.231	0.856	0.000
Colectivo docente	5.402	1	0.021	0.012
Género	0.911	1	0.340	0.002
Factor * Colectivo docente	3.709	1.231	0.046	0.008
Factor * Género	0.207	1.231	0.813	0.000
Colectivo docente * Género	0.020	1	0.888	0.000
Factor * Colectivo docente * Género	0.132	1.231	0.769	0.000

Nota. F = Estadístico F. gl = Grados de libertad. η_p^2 = Tamaño del efecto.

Discusión y conclusiones

La principal fortaleza de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012) es definir operativamente las variables que integran la práctica docente, pudiendo utilizarse de forma independiente los ítems correspondientes al Factor Socioemocional para facilitar y sistematizar la autoevaluación y práctica reflexiva que los docentes realicen de su desempeño profesional. Proponiendo la investigación original 8 componentes, el análisis factorial realizado en este trabajo demuestra una estructura factorial subyacente de 3 factores. El primero, denominado *Respeto a las diferencias*, mantiene el contenido del factor Convivencia original pero excluyendo los dos últimos ítems “Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual” y “Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado”. Se denomina un segundo y más amplio factor como *Autoeficacia instruccional y emocional*, integrando esos dos ítems con aquellos que conforman las dimensiones que Valdivieso denomina Empatía, Adaptación Comunicativa, Sensibilidad Comunicativa, Mediación, Implicación Afectiva y Autoeficacia, y que este trabajo considera vinculados estadística y conceptualmente. Queda conformado el tercer factor *Dinamización del trabajo colaborativo* por los mismos ítems que el autor de la escala denomina Dinamización Grupal, manteniendo el contenido original. En resumen, en relación a la naturaleza de la escala y su estructura interna, nuestros datos permiten considerar que la escala, con sus tres factores, es aplicable de forma única a los colectivos de maestros y/o profesores de secundaria.

La segunda aportación de este trabajo es concluir que no existen diferencias entre maestros y profesores de secundaria en el factor de *Respeto a las diferencias* (1), pero sí en *Autoeficacia instruccional y emocional* (2) y *Dinamización del trabajo colaborativo* (3), lo que ha de tenerse en cuenta por parte de las administraciones, entidades y propios docentes a la hora de ofertar y/o diseñar el contenido de las modalidades de formación por colectivos diferenciados, atendiendo al menos a las específicas estrategias que ambos perfiles docentes pueden requerir.

Emerge también como tercera aportación de interés la no existencia de diferencias de género en las competencias socioemocionales evaluadas en la muestra de docentes.

Referencias

- Aguado Aguilar, L. (2019). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid. Alianza Editorial.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. Universidad de Zaragoza.
- Caruana, F. (2019). *El cerebro empático. ¿Cómo funciona la comprensión del otro?* Ediciones Bonallettera Alcompas S.L.
- Catuara-Solarz, S. (2020). *Las neuronas espejo: aprendizaje, imitación y empatía*. EMSE Publishing Ltd
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2018). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid. Alianza Editorial.
- Consejería de Educación de Castilla y León (2011). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Red de Formación de Castilla y León. Documento marco de la formación y desarrollo profesional docente. Centro Superior de Formación del Profesorado.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2015). El desarrollo de las competencias emocionales en la Educación Infantil: una mirada fenomenológica a la formación de las profesoras. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 93-98.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2018). El papel de las competencias emocionales en la Educación Infantil: Las relaciones en la comunidad educativa. *Revista de Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93 (32.3). 31-46.
- Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M.V (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Eurydice (2018). *La progresión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://dx.doi.org/10.2797/917260>.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Fernández-Berrocal, P. (2018). *Inteligencia Emocional. Aprender a gestionar las emociones*. Barcelona. EMSE EDAPP. S.L.
- García-García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P. y Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE*, 27(1), art. 2. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>
- Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*. 1(1), 17-26.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje Emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid. Editorial S.M.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- Lopes, P. & Salovey, P. (2004). Toward a Broader Education: Social, Emotional and Practical Skills. In J.E. Zins, et al., *Building School Success on Social and Emotional Learning*. New York: Teachers College Press.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, MJ. y Ortiz, MJ. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- López Martínez, O., García Jiménez, E. y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, 44. <https://doi.org/10.15581/004.44.007>
- Marchena Gómez, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid. Alianza Editorial.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, Perseus Books Group.
- Mestre-Navas, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid. Editorial Pirámide.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018, Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen I*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *TALIS 2018, Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen II*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Montero, I. y de la Cueva, M. (2020). Las viejas innovaciones: Vygotski y la educación emocional. En Rodríguez, H. y Zubillaga, A. (Coords.), *Reflexiones para el cambio ¿Qué es innovar en educación?* (pp. 115-134). ANELE-REDE.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Muthén & Muthén.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Palomera Martín, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Peñalva, A., López Goñi, J.J., y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712.
- Pena Garrido, M. y Extremera Pacheco, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement), *Revista de Educación*, 359, 604-627. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.

- Salovey, P., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2004) *Emotional Intelligence. Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. Dude Publishing.
- Serio Hernández, Á., Jiménez Betancort, H. y Rosales Álamo, M. (2010). Competencias Interpersonales y Bienestar del Profesor. *Psicología Educativa*, 16(2), 107-114. DOI:10.5093/ed2010v16n2a2
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207. doi.org/10.14516/fde.682.
- Torrijos, P., Hernández, J. P. y Rodríguez, M. J. (2016). Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria: resultados de la aplicación de un programa formativo. *Revista Educativa Hekademos*, 2 (1), 35-43
- Valdés Villalobos, B. (2022). La Neuroeducación y sus alcances socio-afectivos al quehacer docente. *Neuroeducar socio-afectivamente. Revista de neuroeducación*, 2(2), 83-91.
- Valdivieso Burón, J. A, Carbonero Martín, M. Á., Martín Antón, LJ, & Reoyo Serrano, N. (2012). Perfil diferencial de la competencia docente psicoinstruccional entre el cuerpo de maestros y el de profesores de enseñanza secundaria del sistema educativo español actual. *Revista Internacional de Psicología Educativa y del Desarrollo*, 1 (1), 235-245.
- Valdivieso, J. A. (2012). *Construcción y validación de la escala de evaluación de la competencia autopercebida docente de educación primaria (ECAD-EP)*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. Á., y Martín, L. J. (2013). The instructional autoperceived competence: a new teaching evaluation scale for its measure in elementary school. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80. Doi: 10.1387/RevPsicodidact.5622.
- Viso-Alonso, J.M^a. (2020). *Escuelas que emocionan. Espacios confortables, docentes ejemplares y alumnado emocionalmente inteligente*. Madrid. Editorial SM.
- Zinsser, K.M., Denham, S., Curby, T. W. & Shewack, E.A. (2015). Practice What You Preach: Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, 26, 899–919.

Anexo 1.

Distribución ítems y factores originales y resultantes del estudio del Componente Socioemocional de la Escala ECAD-EP de Valdivieso (2012). Fuente: elaboración propia, adaptado de Valdivieso, 2012.

ítem	FRASES SOBRE LAS QUE LOS PARTICIPANTES MUESTRAN SU GRADO DE ACUERDO	Aspecto ORIGINAL EVALUADO	FACTOR RESULTANTE ESTUDIO ACTUAL
1	Soy respetuoso con las creencias y valores que tiene el alumnado.	CONVIVENCIA	1. RESPETO A LA DIVERSIDAD
2	Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.		
3	Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.		
4	Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.		
5	Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.		
6	Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.		
7	Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.		
8	Si percibo que un alumno está triste me intereso por lo que pueda pasarle.	EMPATÍA	2. AUTOEFICACIA INSTRUCCIONAL Y EMOCIONAL
9	Escucho con atención los problemas personales del alumnado.	ADAPTACIÓN COMUNICATIVA	
10	Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.		
11	Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.	SENSIBILIDAD COMUNICATIVA	
12	Me aseguro de que mi grupo de alumnos entienda las tareas.		
13	Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.	MEDIACIÓN	
14	Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.		
15	Permito que mis alumnos defiendan sus posturas con naturalidad.		
16	Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.	IMPLICACIÓN AFECTIVA	
17	Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.		
18	Ayudo al alumno menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.	DINAMIZACIÓN GRUPAL	3. DINAMIZACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO
19	Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular) como señal de que alguien desea aportar algo.		
20	Si hay que resolver un problema concreto de algún alumno me implicó directamente.		
21	Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.		
22	Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los compañeros.		
23	Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.		
24	Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.		
25	Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.	DINAMIZACIÓN GRUPAL	
26	Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.		
27	Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.		
28	Guío los trabajos en grupo.		
29	Intento ser buen modelo como maestro/a.		
30	Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.		

31	Me muestro muy seguro en mis explicaciones.	AUTOEFICACIA	2. AUTOEFICACIA INSTRUCCIONAL Y EMOCIONAL
32	Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.		
33	Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.		
34	Domino los contenidos de las áreas que imparto.		