

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Estudio exploratorio de validez y confiabilidad de la Escala de Competencias Socioemocionales en estudiantes universitarios cubanos

Annia Esther Vizcaino-Escobar^a, Leysi Chou-Ramírez^a, Evelyn Fernández-Castillo^a, Olena Klimenko^b y Idania Otero-Ramos^a
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas^a, Cuba. Institución Universitaria de Envigado^b, Colombia

Recibido: 07 de junio 2024 - Revisado: 26 de agosto 2024 - Aceptado: 21 de enero 2025

RESUMEN

Posterior a la pandemia las competencias socioemocionales cobraron mayor importancia en el logro de una formación profesional integral. Cuba no cuenta con instrumentos de adecuadas propiedades psicométricas para su evaluación en la educación terciaria. Objetivo: explorar la validez y confiabilidad de la Escala de Competencias Socioemocionales en estudiantes universitarios cubanos. Se empleó metodología cuantitativa, diseño transversal, tipo de estudio instrumental y exploratorio. Conformaron la muestra tres grupos de participantes: 9 especialistas (78 % mujeres y 22 % hombres) con una media de edad de 42 años (DT=12.7); la muestra piloto, conformada por 100 estudiantes (49% mujeres y 51% hombres; M=21 años; DT= 1.53) y la muestra definitiva integrada por 355 estudiantes (58% mujeres y 42% hombres), el rango de edad osciló de los 18 a los 26 años, con una edad promedio de 21 años (DT= 1.56). Se aplicó Análisis Factorial Exploratorio utilizando el método de componentes principales, previamente se verificó la adecuación de la matriz de correlaciones y se obtuvo seguridad sobre su posible factorización utilizando test de Bartlett y el índice KMO, se comprobó la confiabilidad mediante Alfa de Cronbach. Como resultados se obtienen ocho factores que explican el 60.65 % de la varianza, asociados a la autorregulación emocio-

*Correspondencia: [Annia Esther Vizcaino Escobar](mailto:Annia.Ester.Vizcaino@uclv.edu.cu) (A. E. Vizcaino).

 <https://orcid.org/0000-0002-6058-5544> (annia@uclv.edu.cu).

 <https://orcid.org/0009-0001-5428-653X> (leysichouramirez@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0002-9721-3568> (efernandez@uclv.edu.cu).

 <https://orcid.org/0000-0002-8411-1263> (Olena45@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0002-8369-1091> (idaniao@uclv.edu.cu).

nal, la regulación interpersonal, la empatía, la motivación, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo; mostraron adecuados índices de fiabilidad por consistencia interna y validez del instrumento. Como conclusiones se declara que las evidencias estadísticas aportadas garantizan su utilidad en estudiantes universitarios cubanos.

Palabras clave: Competencias socioemocionales; estudiantes universitarios; propiedades psicométricas; validez; confiabilidad.

Exploratory study of validity and reliability of the Socioemotional Competencies Scale in Cuban university students

ABSTRACT

After the pandemic, social-emotional competencies became more important in the achievement of comprehensive professional training. Cuba does not have adequate psychometric properties for their evaluation in tertiary education. Objective: To study the validity and reliability of the Socioemotional Competencies Scale in Cuban university students. Quantitative methodology, cross-sectional design, instrumental and exploratory type of study were used. The sample consisted of three groups of participants: 9 professionals (78% female and 22% male) with a mean age of 42 years (SD=12.7); the pilot sample, 100 students (49% female and 51% male; M=21 years; SD=1.53) and the final sample, composed of 355 students (58% female and 42% male), the age range from 18 to 26 years, with a mean age of 21 years (SD=1.53). Exploratory factor analysis was applied using the principal components method, the adequacy of the correlation matrix was previously verified and certainty was obtained on its adequacy of the correlation matrix was previously verified and its possible factorization was KMO index, and reliability was checked using Cronbach's alpha. The results show eight factors that explain 60.65% of the variance, related to emotional self-regulation, interpersonal regulation, empathy, motivation, conflict resolution and teamwork; they showed adequate reliability indexes for internal consistency and validity of the instrument. As conclusions, it is stated that the statistical evidence provided guarantees its usefulness in Cuban university students.

Keywords: Socioemotional competencies; university students; psychometric properties; validity; reliability.

1. Introducción

En la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible se le otorga un lugar significativo a la educación terciaria en la sociedad contemporánea, y se propone asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos, a una formación técnica, profesional y superior de calidad (United Nations, 2018). En este sentido, las universidades se convierten en instituciones fundamentales para propiciar una mejor salud y bienestar; mayor crecimiento económico y oportunidades de empleo; el fomento de la consciencia ambiental y consumo responsable; promover la igualdad de género y sociedades más justas (Calles, 2020). De igual forma, para

cumplir su encargo de transformación social, debe ser prioridad en las políticas educativas de los países, la disminución de inequidades y formación de los estudiantes en competencias esenciales para enfrentar la resolución de problemas en una sociedad de constante cambio (OCDE, 2020).

Cuba ha tenido importantes logros en la formación profesional a partir de su sistema educativo, que se sustenta en el perfeccionamiento continuo, posicionando las universidades como promotoras de conocimiento y desarrollo social (Alpizar, 2019; Núñez y Montalvo, 2023; Sospedra y Rosa, 2015). Sin embargo, el contexto de transformación tecnológica y digital actual, así como las renovadas exigencias de los empleadores, demanda el manejo de las habilidades para el siglo XXI, que incluye potenciar la comunicación asertiva, creatividad para la resolución de problemas, pensamiento crítico y valores éticos como habilidades sociales (García y Jahnke, 2020).

En la cualificación de la fuerza laboral se les ha dado un lugar preponderante a las competencias no cognitivas, identificadas además como habilidades críticas. En una sociedad que proyecta un futuro basado en la toma de decisiones con inteligencia artificial, los profesionales con habilidades sociales y emocionales son cada vez más valorados. La capacidad de reconocer, comprender, utilizar y gestionar adecuadamente las emociones, el liderazgo, las relaciones con los clientes o usuarios y la toma de decisiones, se han vuelto esenciales en una variedad de áreas. Paradójicamente, estas habilidades adquieren un nivel más crítico a medida que las tecnologías avanzan hacia sistemas altamente automatizados y digitalizados (Goulart et al., 2022). Es así que, según Corral (2021) las competencias emocionales y sociales aportan a la formación de un profesional autónomo y creativo, capaz de orientarse en los escenarios laborales, tomar decisiones y trabajar en equipo.

Bisquerra y Pérez (2007) señalan la polisemia del término, consideran que en ocasiones se utiliza competencia emocional y competencia socioemocional indistintamente o para equipararlos. En el caso de Rodríguez et al. (2021), en el análisis inicial de su artículo Diseño y validación del Test Situacional Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes, se refieren a habilidades emocionales y sociales a partir del posicionamiento de Monnier (2015) y Boyatzis et al. (2015); a competencia emocional y social según Bar-On y Parker, (2000). Más adelante en su trabajo expresan consideraciones sobre los diversos modelos de inteligencia emocional hasta situarse o coincidir con el enfoque de Saarni, (2000) "...el concepto de competencia socioemocional es más útil para el ámbito educativo..." (Rodríguez et al., 2021, p. 3).

Parhomenko (2014) por su parte, también reflexiona sobre los múltiples conceptos usados y define a la competencia socioemocional como la más integradora de las habilidades, que incluye: conciencia de sí mismo, empatía, motivación, autorregulación y habilidades sociales (Monzalvo et al., 2018).

Como antecedentes del constructo competencias socioemocionales se encuentran el de Inteligencias múltiples de Gardner (1983) e Inteligencia emocional de Goleman (1995). Esto no quiere decir que dichas teorías sean identificables en sí mismas, si bien la Inteligencia Emocional alude a los recursos emocionales con que cuentan las personas para afrontar situaciones de su vida cotidiana (Gómez et al., 2021), las competencias socioemocionales integran habilidades o capacidades que permiten la expresión de la inteligencia emocional, se dan en la interacción entre persona y ambiente y están ligadas al aprendizaje y el desarrollo, por lo que tienen aplicaciones educativas inmediatas (Bisquerra y Pérez, 2007).

Rendón (2015) considera la competencia socioemocional como constructo multidimensional (conductual, actitudinal y cognoscitivo), representan la habilidad de identificar, interpretar, argumentar y solucionar problemas socioemocionales, apoyándose, además, en los conocimientos y valores sociales y emocionales. González de la Cruz (2014) la interpretan

como conjunto de habilidades que permiten una relación eficaz consigo mismo y con el medio, mediante el reconocimiento, expresión y manejo adecuado de las emociones. [Repetto et al. \(2006\)](#) parten de un concepto de CSE entendidas como una serie de conductas relacionadas con los aspectos emocionales y sociales y que se pueden transferir a situaciones y contextos laborales, logrando una mayor eficacia en el desempeño profesional. Para [Rojas et al. \(2017\)](#) representan la habilidad de expresar, regular y comprender las emociones, apoyándose en un procesamiento cognitivo-afectivo. Facilitan la adaptación a diversos contextos sociales y culturales y promueven el bienestar intra e interpersonal.

Unido a la diversidad de concepciones con respecto a la definición del constructo se encuentra el problema de su contenido o dimensiones que lo integran y los métodos para su evaluación. Entre los subcomponentes o dimensiones definidos por los investigadores se encuentran autorregulación, autoconciencia emocional, motivación, empatía y competencias sociales ([Bar-On, 1997](#); [Goleman, 2000](#); [Mayer y Salovey, 1997](#); [Rojas et al., 2017](#); [Saarni, 2000](#)). Según [Mikulic et al. \(2015\)](#), las CSE están compuestas por autoeficacia, autonomía, consciencia, regulación y expresión emocional, asertividad, empatía, comportamiento prosocial y optimismo. [Bar-On \(1997\)](#) considera que las personas con competencias socioemocionales son conscientes de sí mismas, comprenden sus debilidades y fortalezas y expresan sus pensamientos y sentimientos de forma no destructiva.

Los hallazgos más relevantes indican que las CSE actúan como factores protectores, permitiendo una mejor adaptación del sujeto a diversos contextos, ayudan al afrontamiento del estrés y aportan a la calidad de la vida a nivel general ([Gómez et al., 2021](#)). Es así, que el aprendizaje socioemocional ha surgido como una necesidad vital y prioridad para la Educación Superior a nivel global, contribuyendo a la transformación y la mejora de un currículo integral e inclusivo ([Correa y García, 2021](#); [Delgado et al., 2021](#)) y aportando a la formación profesional en cuanto a la adquisición y aplicación efectiva del conocimiento, comprensión y manejo de los estados emocionales, orientación al logro, empatía, relaciones positivas y toma de decisiones responsables, entre otros ([Goulart et al., 2022](#)).

La variabilidad de dimensiones retomadas por los investigadores en el estudio de las CSE ha dado lugar a que no exista un consenso claro sobre la estructura factorial de este constructo. Se han diseñado distintos cuestionarios que aportan evidencias de validez y confiabilidad. Por ejemplo, el Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios de [Solanes et al. \(2008\)](#), evalúa competencias instrumentales (desempeño del trabajo, habilidades para la gestión); competencias sistémicas (capacidad de aprendizaje, liderazgo y motivación para el trabajo) y competencias interpersonales (relaciones interpersonales y trabajo en equipo). Aunque no se proponen evaluar las competencias socioemocionales, permite obtener elementos de estas, sin embargo, su uso debe acompañarse de otros métodos o instrumentos.

Por otro lado, el cuestionario de Competencias socioemocionales requeridas por las Cadenas Hoteleras (CSCH) considera habilidades necesarias en el contexto específico de turismo tales como trabajo en equipo, la capacidad de identificar y resolver problemas, empatía hacia otras culturas y confiabilidad ([Aceves y Barroso, 2016](#)).

El Inventario de Competencias Socioemocionales de [Mikulic et al. \(2015\)](#), a su vez, valora nueve competencias socioemocionales: autoeficacia, autonomía, consciencia de las emociones, regulación emocional, comunicación expresiva, comportamiento prosocial, empatía, asertividad y optimismo. El instrumento ha presentado adecuados índices de confiabilidad y validez en su aplicación en diferentes etapas vitales ([Mikulic et al., 2017](#)).

Rodríguez et al. (2021) apuestan por los test de juicio situacional, resaltando el valor de los contextos y situaciones de desempeño o interacción. Para la elaboración de su propuesta consideran cinco competencias: comprensión de las propias emociones, comprensión de las emociones de sus pares (empatía), regulación de las propias emociones, regulación de las emociones de sus pares y asertividad.

La Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE) de Repetto et al. (2009), estima desde los aspectos relacionados con comportamiento y manejo de afectos hasta las opiniones o reacciones personales, configurando como resultado final la valoración de las dimensiones: autoconciencia emocional, autorregulación emocional, regulación emocional interpersonal, empatía, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos. La perspectiva teórica y metodológica de los autores del presente estudio está más relacionada con esta escala, la cual ha sido seleccionada para alcanzar los objetivos propuestos.

Los elementos antes señalados son factores claves a considerar en la investigación científica sobre CSE de estudiantes universitarios cubanos. No se cuenta con instrumentos que posean puntuaciones o propiedades psicométricas adecuadas. Considerando lo planteado, el presente estudio tiene como objetivos explorar la validez y confiabilidad de la Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE) de Repetto et al. (2009), en una muestra de estudiantes universitarios cubanos.

2. Métodos

La investigación se sustenta en el paradigma de investigación cuantitativa, no experimental, con un diseño de tipo instrumental y exploratorio. Retoma los criterios de Montero y León (2005) para el análisis psicométrico de instrumentos.

2.1. Participantes

Se trabajó con tres grupos de participantes. La muestra de expertos cualificados para la adaptación al contexto cubano de la ECSE, la del estudio piloto y la del análisis exploratorio de la validez y confiabilidad del instrumento.

La muestra de expertos fue no probabilística. Estuvo integrada por 15 profesionales, con un promedio de edad de 42 años (DT=12.7). De ellos, el 78 % pertenecía al sexo femenino y el 22 % al masculino. El 100 % de los especialistas con más de 15 años de experiencia laboral en la educación superior y han desarrollado investigaciones científicas en la línea de variables cognitivas, motivacional-afectiva del proceso enseñanza-aprendizaje, a la que vez que en la adaptación y validación de instrumentos. El 75 % ostenta el grado científico de Doctor en ciencias en alguna especialidad (12.5% doctores en Ciencias Pedagógicas, 25% doctores en Ciencias de la Educación, 37.5% doctores en Ciencias Psicológicas), y el 25% son Másteres en Ciencias de la Educación.

La población de estudiantes pertenecientes a la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, contexto donde se desarrolló el estudio, está representada por un total de 4424 estudiantes. Se seleccionó una muestra piloto, conformada por 100 estudiantes, el 49% pertenecía al sexo femenino y el 51% al masculino, con respecto a la edad, presentan una media de 21 años (DT= 1.53). Para el análisis definitivo de la validez y confiabilidad de la ECSE se utilizó una muestra representativa de la población, quedando conformada por 355 alumnos. El 58% pertenecía al sexo femenino y el 42% al masculino. El rango de edad osciló de los 18 a los 26 años, con una edad promedio de 21 años (DT= 1.56). En la Tabla 1, se describe la muestra por año académico. Ambas muestras de estudiantes fueron seleccionadas de manera no aleatoria.

Tabla 1

Descripción de la muestra por año académico, sexo y rango de edad.

| Año académico | Total de estudiantes | Sexo | | Edades |
|---------------|----------------------|------|----|--------|
| | | F | M | |
| 1 | 111 | 65 | 46 | 18-22 |
| 2 | 69 | 44 | 25 | 19-24 |
| 3 | 109 | 55 | 54 | 20-26 |
| 4 | 58 | 35 | 23 | 21-25 |
| 5 | 7 | 6 | 1 | 22-26 |
| 6 | 2 | 2 | 0 | 24 |

Nota: Elaboración propia.

2.2. Instrumento

Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE) de Repetto et al. (2006). Está diseñada en forma de una escala Likert de 5 grados, que oscilan entre nada identificado y totalmente identificado, evalúa las competencias socioemocionales (CSE) a través de siete dimensiones: Autoconciencia (AC), Autorregulación emocional (AR), Regulación Interpersonal (RI), Empatía (E), Motivación (M), Resolución de conflictos (RC) y Trabajo en Equipo (TE). Consta de 38 ítems que miden una competencia socioemocional concreta correspondiente a estas dimensiones. Las respuestas obtenidas se evalúan de la siguiente forma: A=1: nada identificado, B=2: poco identificado, C=3: Ocasionalmente identificado, D=4: Bastante identificado, E=5: totalmente identificado. Los ítems con una puntuación de 5 tienen un valor positivo elevado; a excepción de los ítems 9, 16, 27, 31; donde puntuaciones altas (4 o 5) correspondientes a D y E se interpretan negativamente. Por ejemplo, en el ítem 9 “Cuando un amigo está deprimido no sé qué hacer con él” una respuesta D que corresponde a una puntuación de 4 significa que “en la mayoría de las ocasiones no sabes qué hacer cuando un amigo está deprimido”. Como se puede observar, aunque la respuesta tiene una puntuación elevada, en este caso se considera en sentido negativo, es decir, que contribuye con una puntuación que resta a la competencia socioemocional que el ítem en cuestión está representando.

2.3. Procedimientos de recogida y análisis de datos

Se obtuvo la autorización de los autores de la Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE) para su aplicación al contexto universitario cubano, a través de una comunicación vía correo electrónico. Se realizó la adaptación transcultural del instrumento a la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Para ello fue necesario reclutar expertos cualificados con respecto al constructo a evaluar y familiarizados con la población universitaria, para obtener juicios sobre la correspondencia entre elementos constructivos y la idoneidad para los grupos lingüísticos involucrados en el estudio, considerando las diferencias lingüísticas, psicológicas y culturales.

En este sentido se conformó un grupo de 15 especialistas. A partir de las propuestas realizadas por los lingüistas, los especialistas en el contenido del constructo competencias socioemocionales aceptaron o no las modificaciones. Se tomaron en cuenta aquellos cambios que consideraron análisis semánticos y sintácticos para la modificación de ítems cuando al menos el 80% de los jueces estuvo de acuerdo en sus propuestas.

Para la validación de constructo se empleó el mismo criterio en la aceptación de los juicios de los expertos en cuanto a la viabilidad, relevancia, y aplicabilidad del cuestionario. Con esta validación se conformó la versión de la escala para la muestra piloto con el fin de verificar que la versión adaptada por los especialistas era comprendida por la población a la que va dirigido el instrumento. Dicha aplicación se realizó de forma online a través de la plataforma de Google Forms[®], luego de obtener el acuerdo de participación de los estudiantes y haber dado las explicaciones e instrucciones pertinentes para su correcto uso.

Al obtener la versión adaptada del instrumento se hizo necesario la exploración de los factores/dimensiones que se expresan en la muestra de estudio. Para ello se calculó una muestra representativa, considerándose un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

Para garantizar la homogeneidad respecto a las edades entre la muestra piloto y la muestra de estudio se llevó a cabo una comparación entre muestras utilizando el test no paramétrico “U-Mann-Whitney” de comparación de muestras independientes de los 38 ítems de la ECSE.

La literatura científica indica la importancia de verificar la estructura subyacente de los cuestionarios originales después del proceso de su modificación (Alexander y Dochy, 1995; Muñiz et al., 2013), realizando un nuevo análisis de los factores/dimensiones que son evaluados por medio del instrumento adaptado. Este análisis se realizó a través del método de componentes principales (ACP), aplicando previamente el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y el test de Bartlett con el fin de verificar la adecuación de la matriz de correlaciones y obtener seguridad sobre su posible factorización (Greene et al., 2010).

Se empleó el método varimax para la rotación de la matriz de pesos factoriales y se consideró el criterio de selección de factores con valores propios iguales o mayores que la unidad. Se orientó a minimizar la cantidad de variables con saturaciones o pesos elevados en cada factor, simplificando las columnas de la matriz, distribuyendo pesos factoriales en pequeños, medianos y grandes, con el fin de lograr la mayor independencia entre los factores (Morales, 2011). Se aceptó realizar el ACP con el índice KMO superior a 0.75 y como criterio para admitir el contenido de los factores se consideró el valor de las saturaciones de los ítems superior a .50.

Para el análisis de la fiabilidad se aplicó el Alfa de Cronbach. Se identificó una buena consistencia interna de la escala global con el valor $> .75$. De igual forma se comprobó la confiabilidad de los factores encontrados, con el fin de obtener el criterio para aceptar o rechazar dichos factores, siendo aceptados aquellos con Alfa de Cronbach $> .55$, siendo este valor determinado considerando que al agrupar los factores disminuye la cantidad de ítems con relación al total de ítems del instrumento.

Para el procesamiento de la información se utilizó el programa estadístico SPSS versión 25 para Windows.

Los principios y normas éticas seguidas en la presente investigación se encuentran registrados en el Código de Ética de la APA y fueron aprobados en el Comité de ética de la institución. Entre los principios tenidos en cuenta fueron responsabilidad, beneficencia, integridad, respeto por los derechos y la dignidad de las personas y justicia. Como normas éticas se consideraron: obtención de los derechos de autor del instrumento empleado; autorización institucional; consentimiento informado; privacidad y confidencialidad; no discriminación; trabajo conjunto con profesionales o expertos; interpretación, explicación y discusión de los resultados, afín de mantener la integridad y el desarrollo educativo y profesional de los implicados.

3. Resultados

Para el ajuste lingüístico y cultural de la Escala de Competencias socioemocionales se aceptaron las diferencias terminológicas en las que coincidieron al menos el 80% de los especialistas, así, por ejemplo, en la dimensión de Resolución de conflictos, en el ítem 4 aparece el término “posturas enfrentadas” y se propuso modificar por “opiniones contradictorias” para facilitar su comprensión en los estudiantes universitarios cubanos, de igual forma en el ítem 17 se realiza la modificación de “consigo” por “logro”.

La adaptación lingüística y cultural permitió a los especialistas presentar la evidencia sobre la validez de constructo. La correspondencia de cada ítem con el constructo que pretende valorar el cuestionario mostró una elevada equivalencia de criterios de los jueces. Algunas de las modificaciones realizadas para su posterior aplicación se observan en la Tabla 2. Se modifica además en la escala de respuesta, el término “ocasionalmente identificado” por “algunas veces identificado”.

Tabla 2

Modificaciones de tipo sintáctico y semántico.

| Dimensiones/ Factores | Ítems | Versión original | Versión adaptada |
|----------------------------------|-------|--|---|
| Autoconciencia | 32 | “Considero que tengo una adecuada comprensión de mi mundo emocional” | “Entiendo bien mis emociones” |
| Autorregulación emocional | 27 | “Cuando tengo problemas siento que mis emociones me agobian” | “Cuando tengo problemas siento que no puedo controlar mis emociones” |
| Regulación interpersonal | 11 | “Sé cómo ayudar a las personas que tienen problemas afectivos” | “Sé cómo ayudar a las personas que se sienten mal” |
| Empatía | 18 | “Creo que los demás sienten que los comprendo” | “Estoy seguro de que los demás saben que los comprendo” |
| Motivación | 5 | “Afronto los obstáculos académicos como retos personales” | “Cuando tengo dificultades en mi estudio trato de hacer todo para solucionarlo” |
| Resolución de conflictos | 31 | “Me resulta difícil mediar en un conflicto entre dos personas” | “Para mí es difícil ayudar a solucionar un conflicto entre dos personas” |
| Trabajo en equipo | 13 | “Trasmito entusiasmo cuando trabajo en equipo” | “Me gusta trabajar en equipo” |

Nota. Elaboración propia.

La aplicación de la ECSE en la muestra piloto no derivó propuestas de modificaciones. Los estudiantes comprendieron el total de indicadores sin dificultad, lo que demuestra la efectividad de la adaptación cultural y lingüística y la validez de constructo realizada por los especialistas. El análisis de fiabilidad de la ECSE aplicada al estudio piloto reflejó alta consistencia interna como se observa en la Tabla 3. Este valor sugiere que los ítems incluidos en la escala o prueba están correlacionados entre sí, lo que significa que miden de manera coherente la misma construcción subyacente o dimensión psicológica estudiada.

Tabla 3

Estadística de fiabilidad aplicada a la ECSE en el estudio piloto.

| Estadísticas de fiabilidad | |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| .892 | 38 |

Nota. Elaboración propia.

El test “U-Mann-Whitney” demostró la homogeneidad de las muestras seleccionadas para el análisis de la validez y confiabilidad del cuestionario (100 del pilotaje y 355 del estudio). Como puede apreciarse en la Tabla 4, se encontró en el grupo piloto una media de 20.85 con una desviación típica 1.527 y en el grupo de estudio de 20.97 con una desviación típica de 1.563, lo que confirma desde el punto de vista descriptivo que los grupos son similares respecto a los estadísticos antes mencionados.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos que ilustran la homogeneidad de acuerdo a la edad, entre las muestras seleccionadas.

| Piloto | N | Válidos | 100 |
|---------|------------|----------|-------|
| | | Perdido | 0 |
| | Media | | 20.85 |
| | Desv. típ. | | 1.527 |
| | Mínimo | | 18 |
| | Máximo | | 25 |
| Estudio | N | Válidos | 355 |
| | | Perdidos | 0 |
| | Media | | 20.97 |
| | Desv. típ. | | 1.562 |
| | Mínimo | | 18 |
| | Máximo | | 26 |

Nota. Elaboración propia.

Con la Prueba de Levene para la igualdad de varianzas y la Prueba T para la igualdad de medias (Tabla 5) se observó que la probabilidad asociada al estadígrafo es de $p=0.489$ que es mayor que el alfa fijada de 0,05 por tanto se acepta la hipótesis nula y no existen diferencias significativas entre la media de las edades de los dos grupos.

Tabla 5

Prueba de muestras independientes.

| | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas | | Prueba T para la igualdad de medias | | | | | | | |
|-------------|--|----------|-------------------------------------|----------|------------------|----------------------|-----------------------------|---|----------|------|
| | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Error típ. de la diferencia | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | | |
| | Inferior | Superior | Inferior | Superior | Inferior | Superior | Inferior | Superior | Inferior | |
| Edad | Se han asumido varianzas iguales | .087 | .769 | -.692 | 453 | .489 | -.122 | .176 | -.468 | .224 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | -.701 | 162.052 | .484 | -.122 | .174 | -.465 | .221 |

Nota. Elaboración propia.

El test de Bartlett y el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fueron aplicados a la versión adaptada de la ECSE. El coeficiente marcó un valor de .89, (Tabla 6) indicando alta correlación y conveniencia del análisis factorial (Beavers et al., 2013).

Tabla 6.

KMO y prueba de Bartlett aplicada a la ECSE.

| | |
|---|-------------------------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | .895 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado |
| | gl |
| | Sig. |
| | 5775,345 |
| | 703 |
| | ,000 |

Nota. Elaboración propia.

Se obtuvo una organización factorial inicial de 8 factores que han explicado el 60.65 % de la varianza total de los puntajes del instrumento como se aprecia en la Tabla 7.

Tabla 7

Varianza total explicada.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de cargas al cuadrado de la extracción | | | Sumas de cargas al cuadrado de la rotación | | |
|------------|-----------------------|---------------|-------------|--|---------------|-------------|--|---------------|-------------|
| | Total | % de varianza | % acumulado | Total | % de varianza | % acumulado | Total | % de varianza | % acumulado |
| 1 | 9.162 | 24.111 | 24.111 | 9.162 | 24.111 | 24.111 | 4.085 | 10.750 | 10.750 |
| 2 | 3.867 | 10.176 | 34.287 | 3.867 | 10.176 | 34.287 | 3.861 | 10.160 | 20.910 |
| 3 | 2.860 | 7.525 | 41.812 | 2.860 | 7.525 | 41.812 | 3.590 | 9.447 | 30.356 |
| 4 | 1.874 | 4.932 | 46.745 | 1.874 | 4.932 | 46.745 | 3.452 | 9.083 | 39.439 |
| 5 | 1.629 | 4.287 | 51.032 | 1.629 | 4.287 | 51.032 | 2.634 | 6.932 | 46.372 |
| 6 | 1.294 | 3.404 | 54.436 | 1.294 | 3.404 | 54.436 | 2.107 | 5.545 | 51.917 |
| 7 | 1.246 | 3.279 | 57.715 | 1.246 | 3.279 | 57.715 | 1.869 | 4.918 | 56.835 |
| 8 | 1.117 | 2.940 | 60.655 | 1.117 | 2.940 | 60.655 | 1.452 | 3.820 | 60.655 |
| 9 | .946 | 2.489 | 63.144 | | | | | | |
| 10 | .923 | 2.429 | 65.573 | | | | | | |
| 11 | .777 | 2.044 | 67.617 | | | | | | |
| 12 | .762 | 2.007 | 69.623 | | | | | | |
| 13 | .713 | 1.877 | 71.500 | | | | | | |
| 14 | .694 | 1.826 | 73.326 | | | | | | |
| 15 | .658 | 1.732 | 75.058 | | | | | | |
| 16 | .647 | 1.704 | 76.762 | | | | | | |
| 17 | .609 | 1.601 | 78.363 | | | | | | |
| 18 | .593 | 1.560 | 79.923 | | | | | | |
| 19 | .570 | 1.499 | 81.423 | | | | | | |
| 20 | .549 | 1.444 | 82.866 | | | | | | |
| 21 | .537 | 1.413 | 84.279 | | | | | | |
| 22 | .497 | 1.307 | 85.586 | | | | | | |
| 23 | .467 | 1.228 | 86.814 | | | | | | |
| 24 | .455 | 1.197 | 88.011 | | | | | | |
| 25 | .437 | 1.149 | 89.160 | | | | | | |
| 26 | .401 | 1.056 | 90.216 | | | | | | |
| 27 | .396 | 1.042 | 91.258 | | | | | | |
| 28 | .388 | 1.022 | 92.280 | | | | | | |
| 29 | .367 | .965 | 93.245 | | | | | | |
| 30 | .347 | .912 | 94.158 | | | | | | |
| 31 | .336 | .883 | 95.041 | | | | | | |
| 32 | .321 | .845 | 95.886 | | | | | | |
| 33 | .308 | .811 | 96.697 | | | | | | |
| 34 | .280 | .736 | 97.433 | | | | | | |
| 35 | .276 | .726 | 98.159 | | | | | | |
| 36 | .245 | .646 | 98.805 | | | | | | |
| 37 | .233 | .613 | 99.419 | | | | | | |
| 38 | .221 | .581 | 100.000 | | | | | | |

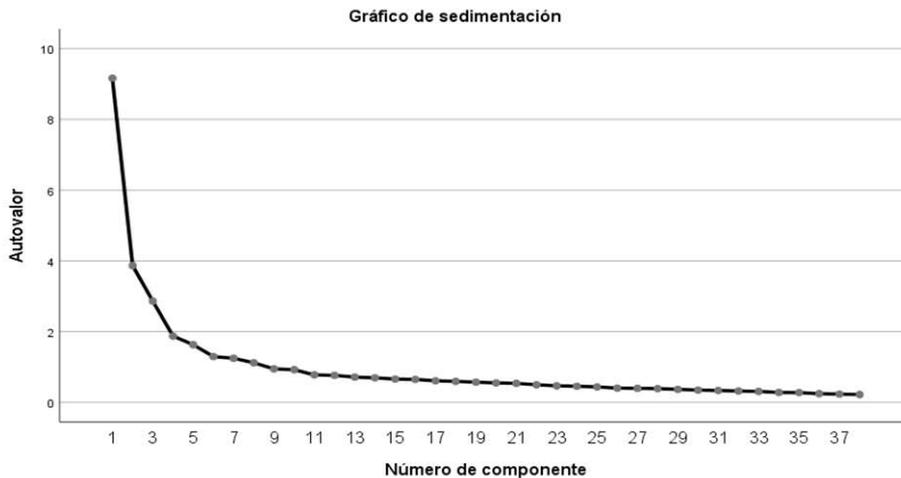
Nota. Elaboración propia.

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Propició reducir la dimensionalidad de los datos. La Figura 1 ilustra a través del gráfico de sedimentación los componentes expresados. Como puede apreciarse a partir del séptimo componente, la línea comienza a hacerse más plana, significando que los componentes sucesivos representan menor valor de la varianza total.

Figura 1

Componentes expresados a partir del Análisis Factorial Exploratorio.



Nota. Elaboración propia.

Se observaron los pesos de los factores y se llevó a cabo la reducción de ítems cuando los pesos factoriales estuvieron por debajo de .50 y los valores del Alfa de Cronbach disminuyeran la confiabilidad de la nueva subescala encontrada. Con la reducción de ítems que mostraron pesos factoriales inferiores a .50, se agruparon siete factores principales en los cuales saturan las respuestas de los participantes. En la Tabla 8 se muestran dichos factores y los ítems que los integran.

Al comprobar el índice de fiabilidad a través del alfa de Cronbach de los factores encontrados (teniendo como criterio que el valor de su consistencia interna a través del alfa de Cronbach fuera $\geq .55$, como fue explicado en el apartado metodológico), así como el análisis en profundidad de las saturaciones de los ítems en el factor y las correlaciones interítems, quedaron 31 ítems totales en la ECSE con la composición de 7 factores. Se eliminaron los ítems 9, 16, 27 y 31 que propició mayor consistencia interna de la ECSE, expresada en un Alfa de Cronbach $\alpha=.91$.

Tabla 8

Composición de los factores con su correspondiente Alfa de Cronbach.

| Factores | Ítems que lo integran | Alfa de Cronbach |
|-----------------|------------------------------|-------------------------|
| Factor I | 15, 20, 25, 4, 7, 2,10,26 | $\alpha = .84$ |
| Factor II | 23, 19, 11, 6, 30,18 | $\alpha = .84$ |
| Factor III | 14, 32, 34, 3, 28 | $\alpha = .86$ |
| Factor IV | 22, 12, 5, 21, 37 | $\alpha = .82$ |
| Factor V | 1,35,8 | $\alpha = .69$ |
| Factor VI | 13, 29 | $\alpha = .72$ |
| Factor VII | 33, 36 | $\alpha = .65$ |

Nota. Elaboración propia.

Como puede observarse, tanto en el gráfico de sedimentación como en la Tabla 8 se observó un Factor I principal, con mayor cantidad de ítems (8), y distancia entre él y el resto de los factores (FII 6 ítems; FIII y FIV 5 cada uno; FV con 3; FVI y FVII con 2). Los factores del I al IV demostraron alta confiabilidad y el resto consistencia moderada, ello sugiere que, aunque los ítems están relacionados puede mejorarse.

Al contrastar el contenido (ítems que se agruparon) de los nuevos factores encontrados en el presente estudio y las subescalas de la versión original del instrumento solo se encontraron coincidencias entre la subescala Autoconciencia emocional (3, 14, 28, 32, 34) y el FIII (14, 32, 34, 3, 28). El resto de los factores se agruparon de manera diferente, obsérvese en la Tabla 9.

Tabla 9

Comparación entre los ítems de las subescalas de la versión original y los factores encontrados en la muestra cubana.

| Subescalas versión original | Factores de la muestra cubana |
|--|--------------------------------------|
| Autorregulación emocional 1,8,16,27,35 | FV 1,35,8 |
| Regulación interpersonal 6,9,11,19,23,30 | FII 23,19,11,6,30; 18 |
| Empatía 15, 18, 20, 24, 25, 26 | F1 15, 20, 25, 26; 4, 7, 2, 10 |
| Motivación 5, 12, 21, 22, 33, 36 | FIV 22, 12, 5, 21; 37 |
| Resolución de conflictos 2, 4, 7, 10, 31 | FVII 33, 36 |
| Trabajo en equipo 13, 17, 29, 37, 38 | FI 4,7,2,10 |
| | FVI 13, 29 |

Nota. Elaboración propia.

Como puede apreciarse en la Tabla 9 la agrupación de factores no solo fue diferente, sino que hubo integración de factores en su relación con las subescalas de la versión original, así por ejemplo en el FII hubo coincidencias con Regulación interpersonal, pero contiene el 18 de Empatía. El FI coincide con Empatía, pero contiene además ítems de Resolución de conflictos. Los FIV y FVII agruparon ítems de Motivación y el FVI coincide con dos ítems de Trabajo en equipo. El proceso exploratorio de factores desarrollado en la presente investigación debe ser corroborado con un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), donde se identifiquen a través de los estadísticos de bondad de ajuste que el modelo en cuestión (en este caso los nuevos factores encontrados) posee la robustez necesaria. El AFC permitiría a su vez renombrar los factores de acuerdo a la nueva agrupación y sus contenidos, ello debería realizarse

en investigaciones futuras que amplíen la muestra de estudio tomando no solo estudiantes de una única universidad, sino de todo el país, en la intención de obtener un instrumento válido y confiable para la evaluación de las competencias socioemocionales de estudiantes universitarios de todo el país.

4. Discusión

Los resultados permitieron explorar la validez y confiabilidad, utilizando las bondades del AFE y el Alfa de Cronbach, de la ECSE en su aplicación a una muestra de estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

La validez de constructo explorada a través del AFE indica la correspondencia entre el modelo teórico que sustenta el estudio, el cual posee una estructura multidimensional y los factores encontrados. Dichos factores lo integran ítems con cargas factoriales significativas. No obstante, la forma de agruparse en su contenido difiere de la versión original del instrumento.

Al contrastarlos con el estudio de [Molero y Reina \(2012\)](#), que también emplearon la escala de Repetto, pero que encauzaron su estudio hacia la estimación de las competencias socioemocionales en una muestra de mujeres universitarias desempleadas, participantes del programa de formación para el empleo Programa Universem 2009 (Universidad y Empleo de Mujeres) desarrollado por la Unidad de Orientación Profesional “Andalucía Orienta” de la Universidad de Jaén (España), se encontró que los valores del Alfa de Cronbach por dimensiones se expresaron en: Autoconciencia emocional $\alpha=.78$, Autorregulación emocional $\alpha=.64$, Regulación emocional interpersonal $\alpha=.72$, Empatía $\alpha=.72$, Motivación $\alpha=.77$, Trabajo en equipo $\alpha=.74$ y Resolución de conflictos $\alpha=.64$; siendo la fiabilidad total de la escala (coeficiente α de consistencia interna) igual a .89. En el caso de la presente investigación, el Análisis Factorial Exploratorio definitivo, evidenció 7 factores, que en su agrupación no solo es superior la confiabilidad global del instrumento (31 ítems, con $\alpha= .91$) si no que la mayoría de los Factores encontrados mostraron valores superiores (FI $\alpha= .84$; FII $\alpha= .84$; FIII $\alpha= .86$; FIV $\alpha= .82$; FV $\alpha= .69$; FVI $\alpha= .72$; FVII $\alpha= .65$).

La Escala de Competencias Socioemocionales diseñada por [Rojas et al. \(2017\)](#) arrojó una consistencia interna global de la escala adecuada ($\alpha=.78$). En su contenido posee dimensiones similares a la de [Repetto et al. \(2006\)](#) y los factores encontrados en este estudio, aunque con elaboraciones y agrupaciones distintas. Así por ejemplo el FI coincidió con Empatía, pero contiene además ítems de Resolución de conflictos. Los FIV y FVII agruparon ítems de Motivación y el FVI coincide con dos ítems de Trabajo en equipo. La mayoría de las dimensiones y subdimensiones planteadas por [Rojas et al. \(2017\)](#) mostraron Alfa de Cronbach aceptable o moderado (Competencia emocional $\alpha=.53$; Conciencia emocional $\alpha=.70$; Regulación emocional $\alpha=.60$; Competencia social $\alpha=.79$; Capacidad participativa $\alpha=.72$; Empatía $\alpha= .49$; Resolución de conflictos $\alpha= .72$). La subdimensión empatía presenta una baja fiabilidad (.49) lo que podría indicar que no todos los ítems están evaluando lo mismo.

Por otra parte, [Polanco et al. \(2023\)](#) evaluaron la estructura factorial del Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q) en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. Su enfoque conceptual acerca del aprendizaje socioemocional se basa en la perspectiva del centro para la “Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional” (Collaborative for Academic, Social Emotional Learning, CASEL, por sus siglas en inglés). Se plantearon dos hipótesis, la primera que, las puntuaciones del SEC-Q presentarían una estructura factorial de cinco factores correlacionados, autoconciencia, autogestión y motivación, conciencia social, conducta prosocial y toma de decisiones, además de adecuados niveles de fiabilidad en el contexto chileno. En la segunda hipótesis refieren que las puntuaciones

del SEC-Q se mantendrían estables hasta el nivel de invarianza escalar, siendo evaluada a través de la variable sexo. Demostraron la estructura factorial de cinco dimensiones en el SEC-Q, que se diferenció del estudio original que propone la escala de Zych et al. (2018). Estos resultados confirman la diversidad de factores o dimensiones que subyacen ante la expresión de las competencias socioemocionales.

Existen puntos coincidentes entre las investigaciones anteriores y la presente, sobre todo en cuanto a la multidimensionalidad del constructo y en algunas de sus dimensiones, pero es notable también, la diferencia. Estas diferencias pueden ser interpretadas desde distintos supuestos: la concepción epistemológica, teórica y metodológica de los investigadores; las poblaciones y muestras estudiadas, sus diferencias culturales y lingüísticas; las escalas de interpretación; los procedimientos de fiabilidad y validez empleados, entre otros. Contrastar los hallazgos aquí presentados aportan robustez al estudio, a la vez que orientan hacia la necesidad de la confirmación de los factores y su nombramiento o reelaboración.

5. Conclusiones

La Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE) en su aplicación a una muestra de estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas posee adecuados índices de validez y confiabilidad. Los resultados obtenidos avalan la existencia de siete factores asociados a la autorregulación emocional, la regulación interpersonal, la empatía, la motivación, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. Estos factores permiten explicar gran parte de la varianza de la prueba, aportando evidencias de validez del instrumento.

A pesar de los resultados evidenciados es necesario señalar las limitaciones del trabajo. Su aplicación en una única universidad cubana. Aunque la muestra es representativa, está ceñida al territorio de Villa Clara expresamente, debería ampliarse a todo el país, tomando muestras representativas de estudiantes de todas las universidades cubanas para poder someter el instrumento a un análisis factorial confirmatorio que permita no solo corroborar los factores encontrados, sino renombrarlos, a la vez que contrastarlos con otros instrumentos que evalúan el mismo constructo, en la intención de obtener la validez concurrente. Se concibe que las medidas cuantitativas del constructo son necesarias y permiten su exploración. Sin embargo, no expresan en toda su profundidad las manifestaciones o el comportamiento de estas variables a nivel individual en los estudiantes, por lo tanto, los resultados deben ser tomados en cuenta con mesura.

En opinión de las autoras el proceso de formación de las competencias socioemocionales se relaciona a su vez, con el diseño de la actividad docente, la experticia profesional de los profesores y su desempeño, entre otros indicadores, para favorecer desde el contexto escolar el desarrollo de esta categoría. Se necesita otra mirada que vincule la perspectiva de los alumnos y los docentes para poder evaluar las particularidades de este proceso. También debe estudiarse si el currículo influye o determina el curso de esta variable.

Referencias

- Aceves Martínez, M. y Barroso Tanoira, F. (2016). Competencias socioemocionales en las prácticas profesionales. Un estudio en la industria hotelera. *Educación y ciencia*, 5(45), 34–49. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/363>.
- Alexander, P. A., y Dochy, F. J. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal*, 32(2), 413-442. <https://doi.org/10.2307/1163437>.

- Alpízar, M. (2019). Impacto de las políticas públicas en la Educación Superior en Cuba. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(2), 1-19. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000200009&lng=es&tlng=es.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker, J. (2000). *EQ-I: YV. Bar-On Emotional Quotient inventory: Youth version*. Technical manual. Multi Health Systems, Inc. <https://doi.org/10.1037/t14077-000>.
- Beavers, A., Lounsbury, J., Richards, J., Huck, S., Skolits, G., y Esquivel, S. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(art. 6). <https://doi.org/10.7275/qv2q-rk76>.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>.
- Boyatzis, R. E., Gaskin, J., y Wei, H. (2015). Emotional and social intelligence and behavior. In *Handbook of intelligence* (pp. 243-262). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1562-0_17.
- Calles, C. (2020). ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32(2), 167-201. <https://doi.org/10.54674/ess.v32i2.288>.
- Corral, R. (2021). Formación basada en competencias en la educación superior cubana: una propuesta. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), e19. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200019&lng=es&tlng=es.
- Correa, S. L., y García, Y. M. (2021). *Revisión documental sobre las competencias socioemocionales (CSE) que se desarrollan en el ámbito educativo en Iberoamérica en el periodo 2011-2021*. [Tesis de grado]. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/74d130a3-3dcb-45aa-a76b-97e8f6c23f6f/content>.
- Delgado, M., Maldonado, G., y Philippe, J. (2021). Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción de estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 6(2), 13-29. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.2>.
- García, S., y Jahnke, S. (2020). Skills in European higher education mobility programmes: Outlining a conceptual framework. *Higher Education, Skills and Work Based Learning*, 10(3), 519-539. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/HESW-BL-09-2019-0111/full/html>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books. (Versión castellana (2001): Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples. México, FCE).
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York, Bantam Books. (Versión castellana (1999): Inteligencia emocional. Barcelona, Kairós).
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Editorial Kairos.
- González de la Cruz, S.M. (2014). *Competencias socioemocionales en alumnado de primaria: validación inicial de la escala SEARS-C*. [Tesis de fin de grado]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7747>.
- Greene, J. A., Torney-Purta, J., y Azevedo, R. (2010). Empirical evidence regarding relations among a model of epistemic and ontological cognition, academic performance, and educational level. *Journal of educational psychology*, 102(1), 234. <https://doi.org/10.1037/a0017998>.

- Gómez Suárez, S., Vizcaíno Escobar, A. E., y Ramírez Velázquez, E. (2021). Competencias socioemocionales de estudiantes de turismo en la universidad de Camagüey. *Revista Cubana De Psicología*, 3(4). <https://revistas.uh.cu/psicocuba/article/view/249>.
- Goulart, V. G., Liboni, L. B., y Cezarino, L. O. (2022). Balancing skills in the digital transformation era: The future of jobs and the role of higher education. *Industry and Higher Education*, 36(2), 118-127. <https://doi.org/10.1177/09504222211029796>.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. (pp. 3- 34). Nueva York: Basic Books.
- Mikulic, I. M., Crespi, M., y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18043528007.pdf>.
- Mikulic, I.M., Caballero, R., Vizioli, N. y Hurtado, G. (2017). Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. *Anuario de Investigaciones*, 3 (1), 374-382. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18112>.
- Molero, D., y Reina-Estévez, A. (2012). Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 92–104. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11420>.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills-a theoretical analysis and structural suggestion. *International journal for research in vocational education and training*, 2(1), 59-84. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.1.4>.
- Montero, I., y León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33701007>.
- Morales, P. (2011). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 80. <https://docplayer.es/11440055-El-analisis-factorial-en-la-construccion-e-interpretacion-de-tests-escalas-y-cuestionarios.html>.
- Monzalvo, A., Camacho, M., y Corral, N. S. (2018). Adaptación al español del cuestionario competencia socioemocional escala de calificación docente. *Revista de Comunicación y Salud*, 8(1), pp. 61-69. [http://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2018.8\(1\).61-69](http://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2018.8(1).61-69).
- Muñiz, J., Elosua, P., y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://www.cop.es/pdf/dtya-test.pdf>.
- Núñez, J., y Montalvo, L. F. (2023). Política de ciencia, tecnología e innovación en Cuba: trayectoria y evaluación. *Universidad De La Habana*, (276). <https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/2756>.
- OCDE (2020). *Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America*. <https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en>.
- Parhomenko, K. (2014). Diagnostic methods of socio-emotional competence in children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 329-333. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.142>.

- Polanco, K., Gálvez, J.L., Mayorga, C., Salvo, S. y Norambuena, I. (2023). Estructura Factorial del Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q) en una Muestra de Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 4(70), 57-71 <https://doi.org/10.21865/RIDEP70.4.05>.
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740778009.pdf>.
- Repetto, E., Lozano, S., Fernández Berrocal, P., Extremera, N., Mudarra, M.J. y Morales, E. (2009) (Dir.) *Formación en competencias socioemocionales. Libro del Formador y Libro del Alumno*. Madrid: La Muralla.
- Repetto, E., Beltrán, S. G., Garay-Gordovil, A., y Pena, M. (2006). Validación del inventario de competencias socioemocionales -importancia y presencia- (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de ciclos formativos y de universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 213-223. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230775005>.
- Rodríguez, S., Sala, J., Doval, E., y Urrea-Monclús, A. (2021). Diseño y validación del Test Situacional Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J). *RELIEVE*, 27(2), art. 5. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.22431>.
- Rojas, K. S., Huamani, L. N., y Vilca, L. W. (2017). Escala de Competencias Socioemocionales. *Revista Científica De Ciencias De La Salud*, 9(2). <https://doi.org/10.17162/rccs.v9i2.648>.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass. [http://doi.org/10.1016/S0160-2896\(01\)00084-8](http://doi.org/10.1016/S0160-2896(01)00084-8).
- Solanes, Á., Nuñez, R., y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes De Psicología*, 26(1), 35-49. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/250>.
- Sospedra, M., y Rosa, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 337-349. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100020>.
- United Nations (2018). *The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals: An opportunity for Latin America and the Caribbean* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/6321b2b2-71c3-4c88-b411-32dc215dac3b/content>.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SECQ) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).