



Diseño y Validación de un Instrumento para Evaluar las Competencias Emocionales en Educación Primaria

Sandra Cabello-Sanz*

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Dto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Facultad de Educación

Mail: scabello@edu.uned.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7589-8159>

Julian Alfonso Muñoz-Parreño

Universidad Isabel I

Mail: r6.julian@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8072-9787>

Ana González-Benito

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Dto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Facultad de Educación

Mail: amgonzalez@edu.uned.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8618-7504>

RESUMEN

La evaluación de las competencias emocionales en estudiantes de Educación Primaria es fundamental para promover su desarrollo integral. Sin embargo, los instrumentos existentes no siempre consideran la perspectiva de las familias, un factor crucial para obtener una visión completa. Por ello, se diseñó y validó un cuestionario para evaluar estas competencias desde el enfoque familiar. Este estudio presenta el diseño y la validación del Cuestionario de Competencia Emocional para Educación Primaria (CCEEP) para evaluar las competencias emocionales del estudiantado desde la perspectiva de sus familias. Su construcción se basó en una matriz teórica derivada de una revisión exhaustiva de la literatura y normativa. La versión inicial del cuestionario fue sometida a un proceso de validación de contenido por juicio de expertos y se aplicó a una muestra de 551 familias. Los datos obtenidos fueron analizados mediante un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El cuestionario mostró altos índices de validez de contenido y consistencia interna, confirmando la estructura teórica propuesta, así como una validez convergente significativa con otro instrumento similar. El instrumento diseñado es válido y fiable para evaluar las competencias emocionales en estudiantes de Primaria desde la perspectiva de sus familias.

Palabras clave: análisis factorial, desarrollo afectivo, enseñanza primaria, evaluación, familia.

Design and Validation of an Instrument to Assess Emotional Competences in Primary Education

ABSTRACT

The assessment of emotional competences in Primary School students is fundamental to promote their comprehensive development. However, existing instruments do not always consider the perspective of families, a crucial factor to obtain a complete vision. Therefore, a questionnaire was designed and validated to assess these competences from a family perspective. This study presents the design and validation of the Emotional Competence Questionnaire for Primary Education (CCEEP) aimed at assessing students'

*Autora de correspondencia: scabello@edu.uned.es

Recibido: 21/04/2025 – Aceptado: 22/09/2025

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.22466>



emotional competences from the perspective of their families. Its construction was based on a theoretical matrix derived from a comprehensive review of relevant literature and regulations. The initial version of the questionnaire was subjected to a content validation process by a group of experts and was applied to a sample of 551 families. The data obtained were analyzed by means of a Confirmatory Factor Analysis (CFA). The questionnaire showed high levels of content validity and internal consistency and confirmed the proposed theoretical structure, as well as significant convergent validity with other similar instruments. The instrument designed is valid and reliable for assessing emotional competencies in primary school students from the perspective of their families.

Keywords: factor analysis, affective development, primary education, assessment, family.

1. Introducción

Desde mediados del siglo XX, autores como Maslow (1943) y Rogers (1961) comenzaron a abordar las emociones desde una perspectiva psicológica humanista. Fue a partir del trabajo sobre Inteligencia Emocional (IE) de Salovey y Mayer (1990), y especialmente con la obra de Goleman (1995), cuando el estudio y el interés por este tema se intensificaron tanto en la comunidad científica como en la sociedad. La IE constituye una parte específica dentro del concepto más amplio de competencias socioemocionales, que incluyen un conjunto diverso de habilidades, actitudes y capacidades para manejar emociones propias y relaciones interpersonales de manera efectiva. Este concepto constituye un constructo propio de la Psicología; no obstante, es responsabilidad de la Educación aplicar los hallazgos derivados de la investigación al desarrollo de competencias emocionales, a través de la interacción entre la persona y su entorno (Agulló et al., 2010; Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

A lo largo de más de tres décadas se han propuesto diferentes modelos que se suelen agrupar en dos categorías. Por un lado, en el modelo de capacidad, la IE hace referencia a la capacidad tanto de identificar, expresar y regular de las propias emociones como para comprender y responder de manera efectiva a las emociones de los demás (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021). Y, por otro, el modelo de rasgo considera la IE como un conjunto de características estables de la personalidad manifestado en ciertas tendencias conductuales y habilidades autopercibidas (Petrides y Furnham, 2001). El desarrollo de esta área trajo consigo la necesidad de una nueva reformulación de las medidas e instrumentos que permitiera evaluar las diferentes dimensiones emocionales.

En la literatura científica se distinguen dos formas principales de evaluar la IE. La primera incluye autoinformes y cuestionarios, que miden la IE percibida y permiten a los individuos expresar cómo se sienten y piensan. Aunque pueden estar sujetos a sesgos, se consideran herramientas útiles. Entre los instrumentos más conocidos dentro de esta categoría destacan: *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) (Salovey et al., 1995), *Emotional Competence Inventory* (ECI), (Boyatzis & Sala, 2004), *Schutte Self Report Inventory* (SSRI) (Schutte et al., 1998), *Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version* (EQ-i:YV) (Bar-On y Parker, 2000), *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue) (Petrides, 2009) y *Profile of Emotional Competence* (PEC) (Brasseur et al., 2013). La segunda forma utiliza pruebas de habilidad, donde los sujetos realizan tareas emocionales con respuestas objetivas, comparando, posteriormente, sus resultados con determinados criterios de puntuación preestablecidos. Este método evalúa el rendimiento real, no la percepción personal. Dentro de este grupo el principal instrumento de evaluación de la IE es *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) (Mayer et al., 2002).

Los cuestionarios de IE presentan similitudes con aquellos destinados a evaluar las competencias emocionales. La principal diferencia conceptual entre ambos radica en que, en el caso de la IE, esta se concibe como una capacidad o un rasgo, en función de los dos enfoques clásicos del constructo. En cambio, la evaluación de las competencias emocionales se orienta hacia su aprendizaje y desarrollo a lo largo del tiempo (Bisquerra y López-Cassà, 2021; Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). Cabe destacar la escasez de instrumentos validados que evalúen las competencias emocionales en el contexto español en las primeras etapas educativas (Bisquerra y López-Cassà, 2021; Pérez-González et al., 2022). Entre los más actuales están la *Escala de Desarrollo Emocional en Educación Primaria Inicial* (EDEEPI) (Priego-Ojeda et al., 2024), el *Cuestionario de Evaluación de la Competencia Emocional* (ECAQ) (Bartoli et al., 2022) y el *Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Primaria* (CDE-9-13) (Pérez-Escoda et al., 2021).

Este renovado interés por las competencias emocionales se inscribe dentro de un marco más amplio de desarrollo de habilidades clave para la vida, respaldado por organismos internacionales y recientes aportaciones teóricas. Entre los principales referentes destacan las habilidades del siglo XXI, que subrayan la necesidad de preparar a los individuos para contextos cambiantes, mediante el fortalecimiento de competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales, esenciales tanto para el aprendizaje a lo largo de la vida como para la participación en la sociedad (National Research Council, 2012). En la misma línea, la taxonomía tripartita del carácter propuesta por Park et al. (2017) ofrece una organización clara y funcional de estas competencias en tres dominios clave—intrapersonal, interpersonal e intelectual—y ha mostrado ser especialmente útil en entornos educativos infantiles, al facilitar el diseño e implementación de intervenciones socioemocionales adaptadas al desarrollo evolutivo del alumnado. Por su parte, el marco de evaluación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) promueve un enfoque sistemático e internacionalmente comparable para la medición de estas habilidades, con el objetivo de orientar políticas educativas basadas en evidencia (Kankaras y Suarez-Álvarez, 2019). También destaca el modelo BESSI (*Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory*), desarrollado por Soto et al. (2022) y recientemente validado en población española (Postigo et al., 2024), por su visión integradora centrada en la medición empírica de habilidades conductuales, emocionales y sociales que son funcionales en distintos contextos del desarrollo humano. En conjunto, estos enfoques coinciden en reconocer el papel fundamental de las competencias sociales y emocionales para el desarrollo integral del individuo desde las primeras etapas educativas. Sin embargo, la mayoría de los instrumentos derivados de

estas propuestas se centran en la autoevaluación o en la evaluación por parte del profesorado, lo que limita la posibilidad de obtener una visión más completa del desarrollo emocional del alumnado. Para alcanzar una evaluación más completa del desarrollo emocional en la Educación Primaria, resulta fundamental considerar la perspectiva que las familias tienen sobre las competencias emocionales de sus hijos, dado su papel clave como agentes de socialización y observadores privilegiados del comportamiento infantil en contextos cotidianos (Froiland y Davison, 2014). No obstante, la disponibilidad de instrumentos específicos dirigidos a valorar esta perspectiva en el contexto familiar es limitada. En este marco, el presente estudio tiene como objetivo diseñar y validar el CCEEP desde la visión de las familias. Este instrumento busca complementar las herramientas existentes, facilitando una evaluación más completa al integrar diferentes puntos de vista y minimizar posibles sesgos asociados a la autoevaluación o a la valoración exclusiva por parte del profesorado.

2. Método

2.1. Participantes

La población estuvo compuesta por familias con hijos matriculados en la etapa de Educación Primaria. La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad y conveniencia (Golzar et al., 2022). El cuestionario fue contestado por 572 participantes. No obstante, al llevarse a cabo la depuración de los datos el total de respuestas válidas fue de 555. Posteriormente, se calculó el índice de anomalía, observándose que cuatro sujetos representaban valores atípicos (> 2), quedando, por tanto, la muestra finalmente formada por 551 participantes.

2.2. Instrumentos

El CCEEP persigue evaluar las competencias socioemocionales del alumnado de Educación Primaria (6-12 años) desde la perspectiva de sus familias, lo que permite aportar una información observada en diferentes contextos, facilitando una visión más holística de las capacidades socioemocionales de éstos. El inventario consta de un total de 44 ítems que siguen una escala Likert con valores que oscilan entre el 0 (*completamente en desacuerdo*) y el 10 (*completamente de acuerdo*). En su versión final los ítems se agrupan en cinco factores, coincidentes con los bloques competenciales del modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra, 2016; Bisquerra y Mateo, 2019; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Tabla 1).

2.2.1. Diseño del cuestionario (versión preliminar)

En primer lugar, se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre distintos modelos de IE (Bar-On, 2006; Bisquerra y Mateo, 2019; Goleman, 1995; Petrides y Furnham, 2001, 2003; Salovey y Mayer, 1990), así como de cuestionarios ya existentes basados en dichos modelos teóricos (Pulido-Acosta y Herrera-Clavero, 2019). Tras la revisión de las aportaciones de autores significativos sobre el desarrollo y evaluación de la IE y de las competencias emocionales se consideró que el modelo pentagonal de competencias emocionales era el más apropiado. Así pues, para la elaboración de este cuestionario se tomaron como base algunos de los instrumentos de evaluación citados anteriormente y otros recogidos en la revisión sistemática elaborada por Sánchez-Camacho y Grane (2022), cobrando especial relevancia el CDE (9-13) (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2009).

En segundo lugar, se estableció una matriz teórica estructurada en cinco bloques de contenido, coincidentes con los objetivos y contenidos de dicho modelo. A continuación, se realizó una concreción de indicadores vinculados con las competencias emocionales que se proponen adquirir (ítems). De esta manera, se obtuvo el diseño preliminar del cuestionario, integrado por 50 ítems, diez para cada una de las competencias emocionales consideradas.

2.2.2. Validación del cuestionario mediante juicio de expertos (segunda versión)

A través de este procedimiento se consiguió perfeccionar el cuestionario y obtener un índice inicial de validez teórica. Para ello, se elaboró un formulario en Google Forms para valorar el CCEEP, consistiendo en una escala de valoración numerada del 1 al 4 (1= *nada*, 2= *poco*, 3= *bastante*, 4= *muy*), donde se evaluaron tres aspectos por cada ítem: claridad, idoneidad y relevancia (Kit Ng et al., 2024). Además, se incluyó un espacio para observaciones cualitativas detalladas.

A continuación, se seleccionaron 15 expertos mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, contactando inicialmente por correo electrónico y obteniendo respuesta afirmativa de 11 participantes. Los criterios de inclusión fueron experiencia mínima de 10 años en orientación educativa, conocimiento en evaluación y vínculo con la docencia. Tras confirmar su participación, recibieron un consentimiento informado y un formulario con los ítems del CCEEP para valorar su claridad, idoneidad y relevancia. Finalmente, 10 expertos ajustaron los ítems según sus observaciones, incluyendo docentes de diversas áreas y formación en psicopedagogía y estadística.

Tabla 1

Factores e ítems de la escala

Factores	Ítems
Conciencia emocional	1. Es capaz de poner nombre a lo que siente. Por ejemplo, me siento triste o me siento contento. 2. Habla sobre sus emociones con los demás. 3. Distingue si una emoción es agradable (alegría) o desagradable (miedo). 4. Expresa deseos con vocabulario emocional. Por ejemplo, me gustaría abrazarte. 5. Localiza los efectos de sus emociones en su cuerpo. Por ejemplo, si tiene miedo siente dolor de barriga. 6. Conoce los motivos de por qué se siente triste, enfadado, alegre, etc. 7. Es capaz de dibujar una emoción. 8. Puede reconocer las emociones (alegría, tristeza, etc.,) en los demás. 9. Experimenta malestar si presencia sufrimiento en las demás personas.
Regulación emocional	10. Organiza su tiempo, estableciendo una planificación adecuada de su día a día y de sus tareas. 11. Contesta mal cuando está enfadado. 12. Sabe reconocer un estado propio de explosión emocional. 13. Se arrepiente de sus actos incorrectos. Por ejemplo, pegar a un compañero. 14. Sabe esperar ante la presencia de una recompensa sin mostrar impulsividad. 15. Cuando tiene un problema valora las posibles soluciones mediante habilidades de afrontamiento (manejo del estrés, regulación, etc.). 16. Sabe gestionar la frustración. 17. Le resulta muy positivo relajar su cuerpo y su mente para sentirse bien. 18. Si está nervioso sabe cómo hacer para tranquilizarse (uso de determinadas técnicas: relajación, meditación).
Autonomía emocional	19. Tiene un nivel de satisfacción con su aspecto físico adecuado. 20. Le gusta su forma de ser y comportarse. 21. Opina positivamente sobre sí mismo. 22. Cuando logra resolver un problema, reflexiona positivamente sobre su logro, pensando: ¡Lo he hecho muy bien! 23. Tiene una actitud optimista. 24. Es capaz de ver la parte buena de las cosas, sin focalizarse únicamente en lo negativo. 25. Se enfrenta de manera exitosa a condiciones de la vida adversas con actitud positiva. 26. Cuando tiene un problema piensa que se resolverá de manera favorable. 27. Le gusta realizar actividades nuevas que supongan un reto sin tener miedo a equivocarse. 28. Si alguien le dice que hizo algo mal no lo entiende de forma negativa, sino como una oportunidad de mejora.
Competencia social	29. Le gusta trabajar en grupo con los demás compañeros. 30. Sus compañeros juegan con él y/o le invitan a eventos o cumpleaños. 31. Es capaz de entender que cada persona tiene una opinión y que hay que respetarla. 32. Es competitivo con sus compañeros de clase. 33. Cuando sus compañeros hablan escucha atentamente y presta atención. 34. Realiza acciones, como, por ejemplo, ayudar a otras personas, sin que se lo pidan, por iniciativa propia. 35. Si molesta a un compañero pide perdón por iniciativa propia, sin que nadie tenga que decírselo. 36. Suele iniciar conversaciones cuando está con sus amigos. 37. Cuando juega es capaz de comprender que unas veces se gana y otras se pierde, sin enfadarse.
Competencia para la vida y el bienestar	38. Es capaz de fijarse objetivos realistas y positivos tanto a corto plazo (para un día, semana o mes) como a largo plazo (un año, varios años). Por ejemplo, voy a aprobar un examen. 39. Toma decisiones a través de diferentes mecanismos (razonamiento lógico, intuición, consulta a otros, etc.) sobre situaciones personales académicas, sociales, etc., de su vida diaria. 40. Pide ayuda si lo necesita para la realización de sus tareas u otras actividades de la vida cotidiana. 41. Es capaz de acceder a recursos disponibles (materiales, tecnológicos) apropiados para resolver una determinada tarea. Por ejemplo, acceder a Internet y consultar información sobre un determinado país. 42. Es capaz de reconocer sus derechos, desarrollando un sentimiento de pertenencia al grupo. Por ejemplo, si les castigan sin ir a una excursión por el comportamiento inadecuado de algunos compañeros, suele manifestarse considerando que no es justo para el grupo. 43. Es capaz de reconocer sus deberes, considerando que el esfuerzo es muy importante para conseguir el éxito. 44. Se preocupa por hacer las cosas de la mejor manera posible, no mostrando pasividad ante las tareas.

2.2.3. Validación del cuestionario mediante estudio piloto (versión definitiva)

Tras la validación del contenido por juicio de expertos (Elangovan y Sundaravel, 2021) se aplicó el cuestionario a una población de familias con hijos escolarizados en la etapa de Educación Primaria. El propósito de este estudio piloto fue identificar cualquier disfunción en los componentes de la escala. Para tal finalidad, se contactó a través de correo electrónico con diferentes Equipos Directivos de diversos colegios para informar del objetivo y otros datos pertinentes de la investigación y enviar el cuestionario. Posteriormente, se procedió al análisis de resultados y obtención de la versión definitiva del CCEEP.

2.2.4. CDE (9-13)

El instrumento planteado para comprobar la validez convergente fue el CDE (9-13) para niños de 9 a 13 años de Pérez-Escoda y Filella (2019). Este cuestionario de autoinforme está diseñado a partir del modelo pentagonal de competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar) (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), evaluando estas cinco competencias, además de aportar una puntuación global de la IE. Este cuestionario tiene un formato de respuesta tipo Likert, mediante una escala del 0 (*completamente en desacuerdo*) al 10 (*completamente de acuerdo*). Consta de 38 ítems, con un índice de consistencia interna de acuerdo con el coeficiente alfa de Cronbach de 0.91 (Bisquerra, 2016; Bisquerra y Mateo, 2019; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

2.3. Procedimiento

Tras la validación del contenido del instrumento CCEEP por parte del grupo de expertos, se procedió a su aplicación en una población compuesta por familias con hijos cursando Educación Primaria. El objetivo de este estudio piloto fue detectar posibles disfunciones en los distintos componentes de la escala. Para ello, se contactó con diversos Equipos Directivos de centros educativos ubicados en la zona norte de España, a quienes se les explicó el propósito del estudio y se les remitió un correo electrónico con toda la información pertinente, junto con un enlace a un formulario de Google Forms para facilitar la cumplimentación del cuestionario. El instrumento fue respondido únicamente por uno de los progenitores de cada niño. Además, no se solicitaron datos personales en ningún momento, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

3. Análisis de datos

Para el análisis de validación de datos mediante juicio de expertos, se utilizó el software estadístico SPSS versión 27 para Windows. Se evaluó la consistencia entre las respuestas de los expertos mediante la prueba de Kendall. Para determinar la validez de contenido (adecuación y representatividad de los ítems), se calculó el Índice de Validez de Contenidos (IVC) empleando la prueba V de Aiken, analizando para cada uno de los cinco factores de estudio el grado de claridad, idoneidad, relevancia.

El análisis de los resultados del estudio piloto se realizó utilizando SPSS para obtener los estadísticos descriptivos de cada ítem (media, desviación típica, asimetría, curtosis); empleándose el estadístico de la distancia de Mahalanobis para depurar la muestra de outliers multivariantes y la normalidad mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov. La fiabilidad se evaluó con el coeficiente alfa de Cronbach, complementado con los estadísticos total-elemento para valorar la consistencia interna y la relación de cada ítem con la puntuación total.

Posteriormente, se empleó el software JASP para realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de la estructura propuesta (Rogers, 2024), utilizando el método de estimación de mínimos cuadrados ponderados (WLSMW), adecuado para variables ordinales. El AFC evaluó medidas de ajuste absoluto (chi-cuadrado, RMSEA), incremental (CFI, TLI) y de parsimonia (AIC), proporcionando una visión completa de la adecuación del modelo teórico a los datos empíricos. Finalmente, se realizó una correlación de Pearson con los datos obtenidos en el CCEEP y en el CDE (9-13) aplicados en niños de Primaria para analizar la validez convergente entre ambos instrumentos.

4. Resultados

4.1. Validación del cuestionario mediante juicio de expertos

Con el objetivo de analizar la concordancia existente entre las valoraciones de los expertos participantes, la prueba de concordancia de Kendall arrojó un valor de 0,67, por lo que se estableció que existía concordancia entre las respuestas de los expertos para las variables de estudio del formulario. Se analizó, también, el valor de la significación asintótica, siendo $p = 0,00$, encontrándose por debajo de 0,05, quedando así evidencia estadísticamente significativa para observar que se produjo una concordancia entre las valoraciones de los diferentes expertos.

Además, para el cálculo del IVC se analizaron todas las respuestas dadas por los expertos para cada criterio (claridad, idoneidad y relevancia) y para cada factor (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar), obteniéndose con la prueba de V de Aiken el IVC total (Tabla 2).

Tabla 2*Índice de validez de contenido de los factores y criterios asociados*

Factor	Criterios	IVC	IVC Total-Factor
Conciencia emocional	Claridad	0,90	0,90
	Idoneidad	0,91	
	Relevancia	0,90	
Regulación emocional	Claridad	0,88	0,89
	Idoneidad	0,89	
	Relevancia	0,88	
Autonomía emocional	Claridad	0,82	0,83
	Idoneidad	0,83	
	Relevancia	0,83	
Competencia social	Claridad	0,89	0,90
	Idoneidad	0,89	
	Relevancia	0,90	
Competencias para la vida y el bienestar	Claridad	0,87	0,89
	Idoneidad	0,88	
	Relevancia	0,92	

Nota. IVC = Índice de Validez de Contenido.

En la Tabla 2 se pueden observar altos niveles en el IVC de cada uno de los criterios y para cada uno de los factores. El análisis llevado a cabo para cada uno de los ítems no mostró un IVC por debajo de 0,67 en ningún caso, correspondiéndose dicho valor con el ítem 40 de la competencia social del CCEEP. La media total del IVC fue de 0,88. Por tanto, aunque se reformularon algunos aspectos cualitativos en la forma y expresión de los enunciados, atendiendo al análisis de las valoraciones y sugerencias de los expertos con el fin de mejorar la redacción, aportando mayor claridad, no fue necesario eliminar ningún ítem.

4.2. Validación del cuestionario mediante estudio piloto

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de los ítems, calculando media, desviación típica, asimetría y curtosis (Tabla 3). Los valores de asimetría, inferiores a tres, indicaron una distribución normal sin sesgos significativos. La curtosis, con valores inferiores a diez, también sugirió una distribución normal, sin colas pesadas ni formas excesivamente puntiagudas (Kline, 2011).

En segundo lugar, se evaluó la normalidad mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov. Los resultados indicaron una distribución no normal en todos ellos ($p < 0,05$). Posteriormente, se calculó la fiabilidad de las escalas utilizadas mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Este análisis arrojó un $\alpha = 0,96$, lo que denotó una consistencia interna elevada de los ítems y reforzó la validez del instrumento. Después, se procedió al cálculo de los estadísticos total-elemento para evaluar la relación de cada ítem con la puntuación total del instrumento (Tabla 4).

Tabla 3*Estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems del CCEEP*

Ítem	Mínimo	Máximo	Me	DT	A	C
1	0	10	7,66	2,32	-0,95	0,44
2	0	10	5,89	2,81	-0,39	-0,63
3	2	10	8,58	1,70	-1,06	0,35
4	0	10	7,13	2,78	-0,79	-0,32
5	0	10	6,63	2,69	-0,67	-0,22
6	0	10	7,32	2,30	-0,76	0,18
7	0	10	6,86	2,66	-0,61	-0,49
8	3	10	8,79	1,47	-1,16	0,68
9	2	10	8,48	1,61	-1,05	0,87
10	1	10	8,26	1,96	-1,17	0,87
11	0	10	4,98	2,95	-0,13	-0,97
12	0	10	7,37	2,52	-1,07	0,64
13	0	10	5,05	3,30	-0,14	-1,23
14	0	10	6,64	2,47	-0,062	-0,05
15	0	10	8,26	2,05	-1,60	2,71
16	0	10	5,37	2,97	-0,17	-0,93
17	0	10	5,10	2,49	-0,10	-0,52
18	0	10	5,00	2,44	-0,26	-0,50
19	0	10	6,83	2,54	-0,66	-0,07
20	0	10	5,11	2,62	-0,25	-0,62
21	0	10	7,85	1,99	-1,05	1,11
22	0	10	7,67	1,99	-0,86	0,55
23	0	10	7,42	2,08	-0,83	0,50
24	0	10	7,72	1,97	-0,73	0,05
25	0	10	7,21	2,25	-0,81	0,41
26	0	10	6,68	2,29	-0,65	0,15
27	0	10	6,33	2,30	-0,50	-0,04
28	0	10	6,32	2,08	-0,51	0,18
29	0	10	6,50	2,67	-0,63	-0,26
30	0	10	5,01	2,53	-0,19	-0,63
31	0	10	7,91	2,25	-1,14	0,79
32	0	10	7,88	2,38	-1,25	1,02
33	0	10	7,16	2,20	-0,79	0,43
34	0	10	6,11	2,95	-0,53	-0,70
35	0	10	6,70	2,36	-0,62	-0,12
36	0	10	7,76	2,19	-1,03	0,74
37	0	10	6,78	2,42	-0,48	-0,38
38	0	10	7,75	2,40	-1,29	1,27
39	0	10	6,50	2,46	-0,51	0,30
40	0	10	6,74	2,29	-0,60	0,19
41	0	10	5,86	2,69	-0,29	-0,70
42	0	10	5,99	2,56	-0,23	-0,60
43	0	10	7,63	2,47	-1,12	0,60
44	0	10	7,61	2,26	-0,86	0,23
45	0	10	7,50	2,05	-0,78	0,52
46	0	10	6,74	2,40	-0,56	-0,27
47	0	10	6,49	2,61	-0,49	-0,54
48	0	10	8,08	2,08	-1,41	2,29
49	0	10	8,64	1,70	-1,49	2,50
50	1	10	8,69	1,58	-1,41	2,09

Nota. M = Media, DT = Desviación Típica, A = Asimetría, C = Curtosis.

Tabla 4

Estadísticos total-elemento del CCEEP. Alfa de Cronbach si se elimina el elemento

Ítem	Media de la escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	340,89	4341,94	0,58	0,95
2	342,65	4285,17	0,63	0,95
3	339,97	4383,54	0,62	0,95
4	341,42	4307,64	0,57	0,95
5	341,92	4378,66	0,39	0,95
6	341,23	4348,94	0,56	0,95
7	341,69	4324,96	0,55	0,95
8	339,75	4421,87	0,52	0,95
9	340,07	4395,28	0,60	0,95
10	340,29	4381,52	0,54	0,95
11	343,56	4256,97	0,67	0,95
12	341,17	4583,75	-0,18	0,95
13	343,50	4667,91	-0,33	0,96
14	341,90	4349,85	0,52	0,95
15	340,29	4396,12	0,46	0,95
16	343,18	4287,07	0,59	0,95
17	343,45	4286,03	0,71	0,95
18	343,55	4306,92	0,66	0,95
19	341,71	4396,73	0,36	0,95
20	343,43	4320,63	0,57	0,95
21	340,70	4375,10	0,56	0,95
22	340,88	4337,52	0,70	0,95
23	341,13	4343,73	0,65	0,95
24	340,83	4357,88	0,63	0,95
25	341,34	4324,63	0,66	0,95
26	341,87	4326,50	0,64	0,95
27	342,22	4310,37	0,69	0,95
28	342,23	4345,08	0,64	0,95
29	342,05	4313,93	0,58	0,95
30	343,54	4322,59	0,59	0,95
31	340,64	4335,13	0,62	0,95
32	340,66	4328,87	0,61	0,95
33	341,39	4325,93	0,67	0,95
34	342,43	4422,42	0,24	0,95
35	341,85	4313,53	0,66	0,95
36	340,79	4353,54	0,58	0,95
37	341,77	4312,48	0,65	0,95
38	340,79	4344,10	0,55	0,95
39	342,05	4367,59	0,46	0,95
40	341,81	4322,66	0,65	0,95
41	342,68	4274,41	0,69	0,95
42	342,56	4276,35	0,72	0,95
43	340,91	4332,21	0,57	0,95
44	340,94	4373,05	0,49	0,95
45	341,04	4384,30	0,50	0,95
46	341,81	4294,69	0,71	0,95
47	342,06	4278,61	0,70	0,95
48	340,46	4342,99	0,65	0,95
49	339,91	4405,86	0,52	0,95
50	339,86	4400,77	0,58	0,95

Se observó que los ítems 12 y 13 presentaban una correlación negativa entre sí. Sin embargo, se decidió no proceder a su eliminación, debido a que la fiabilidad del instrumento ($\alpha = 0,96$) superaba el umbral aceptable de $\alpha = 0,85$. Además, el índice de homogeneidad, conforme a los criterios de Schmeiser y Welch (2006), indicó que un ítem se considera suficientemente homogéneo si supera el valor de 0,20. En este caso, todos los ítems cumplieron con este criterio, excepto los mencionados anteriormente. Además, según Izard (2005), si el cuestionario consta de 20 o más ítems, no es necesario realizar modificaciones, ya que las diferencias entre los índices de homogeneidad de los ítems individuales y del cuestionario en su conjunto son mínimas.

Posteriormente, se realizó el análisis de fiabilidad para cada factor del cuestionario (Tabla 5). Los resultados revelaron una consistencia interna adecuada en todos los factores, con coeficientes medidos a través del alfa de Cronbach superiores a $\alpha = 0,80$. Estos hallazgos respaldaron la fiabilidad de las mediciones realizadas en cada dominio evaluado.

Tabla 5
Análisis de fiabilidad para cada factor

	Ítem	Media de la escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Conciencia emocional	1	67,94	201,89	0,66	0,86
	2	69,70	191,22	0,67	0,86
	3	67,02	212,22	0,73	0,86
	4	68,47	190,30	0,69	0,86
	5	68,97	209,21	0,45	0,88
	6	68,28	205,46	0,61	0,86
	7	68,74	199,22	0,60	0,87
	8	66,80	221,92	0,62	0,87
	9	67,12	216,26	0,68	0,86
	10	67,34	216,71	0,53	0,87
Regulación emocional	11	54,73	143,09	0,63	0,63
	12	52,34	196,96	-0,09	0,75
	13	54,67	209,16	-0,24	0,80
	14	53,07	157,64	0,52	0,66
	15	51,46	170,18	0,41	0,68
	16	54,35	151,89	0,48	0,66
	17	54,62	147,08	0,71	0,63
	18	54,72	154,38	0,59	0,65
	19	52,88	162,40	0,42	0,67
	20	54,60	150,63	0,60	0,64
Autonomía emocional	21	60,85	251,12	0,60	0,92
	22	61,03	243,50	0,73	0,91
	23	61,27	239,21	0,76	0,91
	24	60,97	248,92	0,64	0,91
	25	61,48	232,75	0,80	0,90
	26	62,02	235,02	0,74	0,91
	27	62,36	231,23	0,80	0,90
	28	62,38	239,55	0,75	0,91
	29	62,20	233,14	0,64	0,91
	30	63,69	238,76	0,60	0,92

→

	Ítem	Media de la escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Competencia social	31	63,39	202,19	0,68	0,83
	32	63,41	201,72	0,64	0,83
	33	64,14	203,04	0,68	0,83
	34	65,18	223,34	0,21	0,87
	35	64,60	199,37	0,68	0,83
	36	63,54	209,23	0,58	0,84
	37	64,52	200,05	0,65	0,83
	38	63,54	208,90	0,52	0,84
	39	64,79	212,93	0,44	0,85
	40	64,56	204,22	0,63	0,83
Competencias para la vida y bienestar	41	63,39	202,19	0,68	0,83
	42	63,41	201,72	0,64	0,83
	43	64,14	203,04	0,68	0,83
	44	65,18	223,34	0,21	0,87
	45	64,60	199,37	0,68	0,83
	46	63,54	209,23	0,58	0,84
	47	64,52	200,05	0,65	0,83
	48	63,54	208,90	0,52	0,84
	49	64,79	212,93	0,44	0,85
	50	64,56	204,22	0,63	0,83

En el análisis de fiabilidad de los factores del cuestionario se encontraron los siguientes resultados: conciencia emocional $\alpha = 0,88$, regulación emocional $\alpha = 0,71$, autonomía emocional $\alpha = 0,92$, competencia social $\alpha = 0,85$ y competencias para la vida y el bienestar $\alpha = 0,88$. Todos ellos, excepto la regulación emocional, indicaron una buena consistencia interna, no presentando ninguno de los ítems correlaciones negativas ni valores inferiores a 0,20, lo que sugirió que no era necesario eliminar o modificar ningún ítem para mejorar la fiabilidad del factor. En cuanto a la regulación emocional se registró un coeficiente de alfa de Cronbach de 0,71, estando, en este caso, por debajo del umbral aceptable de 0,85, siendo recomendable considerar la modificación de los ítems 12 (*Contesta mal cuando está enfadado*) y 13 (*Actúa de forma hostil con gestos o tirando objetos cuando está enfadado*), con el objetivo de mejorar la fiabilidad del factor.

Los resultados arrojados en el AFC indicaron la necesidad de realizar determinados ajustes para conseguir la validación del cuestionario. Dichas modificaciones fueron llevadas a cabo siempre desde la justificación teórica del modelo pentagonal de competencias emocionales. Así pues, considerando los índices de ajuste del modelo, el valor del RMSEA fue de 0,06 informando de esta manera de un ajuste aceptable (Byrne, 1998). Por su parte, el TLI arrojó un valor de $\alpha = 0,91$ y el CFI $\alpha = 0,93$, lo que indicó que los datos tuvieron un ajuste aceptable (Kline, 2011). Finalmente, se calculó la medida del ajuste de la parsimonia dividiendo el valor crítico de chi-cuadrado entre los grados de libertad, obteniéndose un valor de 2,98 situándose dentro de un rango adecuado.

Los Índices de Fiabilidad Compuesta (IFC) estimados para cada uno de los cinco factores tomaron valores comprendidos entre $\alpha = 0,87$ y $0,95$ indican unos niveles de fiabilidad óptimos (Tabla 6).

Tabla 6

Índice de Fiabilidad Compuesta de los factores

		IFC			
		C	Σc^2	$v = 1 - c^2$	$\Sigma c^2 / \Sigma c^2 + \Sigma v$
F1 - CE	I1	0,82	0,68	0,32	
	I2	0,83	0,68	0,32	
	I3	0,83	0,69	0,31	
	I4	0,87	0,76	0,24	
	I5	0,87	0,76	0,24	
	I6	0,89	0,79	0,21	
	I7	0,88	0,77	0,23	
	I9	0,85	0,72	0,28	
	I10	0,81	0,66	0,34	
		7,65	58,52	2,50	61,02
F2 - RE	I11	0,83	0,68	0,32	
	I12	0,53	0,28	0,72	
	I14	0,72	0,52	0,48	
	I15	0,67	0,45	0,55	
	I16	0,59	0,35	0,65	
	I17	0,79	0,62	0,38	
	I18	0,75	0,56	0,44	
	I19	0,75	0,56	0,44	
	I20	0,82	0,67	0,33	
		6,45	41,60	4,31	45,91
F3 -AE	I21	0,59	0,35	0,65	
	I22	0,74	0,55	0,45	
	I23	0,74	0,55	0,45	
	I24	0,67	0,44	0,55	
	I25	0,79	0,62	0,38	
	I26	0,79	0,62	0,38	
	I27	0,83	0,70	0,30	
	I28	0,75	0,56	0,44	
	I29	0,65	0,42	0,58	
	I30	0,62	0,39	0,61	
F4 - CS		7,17	51,40	4,79	56,19
	I31	0,77	0,59	0,40	
	I32	0,80	0,64	0,36	
	I33	0,83	0,69	0,31	
	I34	0,57	0,32	0,68	
	I35	0,80	0,65	0,35	
	I36	0,81	0,65	0,35	
	I37	0,81	0,66	0,34	
	I38	0,73	0,53	0,47	
	I39	0,70	0,48	0,52	
		6,82	46,51	3,78	50,29

→

					IFC
					$\Sigma c^2 / \Sigma c^2 + \Sigma v$
F5- CVB	C	Σc^2	$v = 1 - c^2$	$\Sigma c^2 + \Sigma v$	
	I41	0,75	0,56	0,44	
	I42	0,76	0,58	0,42	
	I43	0,60	0,36	0,64	
	I44	0,61	0,37	0,63	
	I45	0,58	0,33	0,67	
	I46	0,78	0,61	0,39	
	I47	0,80	0,64	0,36	
					0,87

Nota. IFC = Índice de Fiabilidad Compuesta, F = Factor, CE = Conciencia Emocional, RE = Regulación Emocional, AE = Autonomía Emocional, CS = Competencia Social, CVB = Competencias para la vida y el bienestar.

En el modelo validado (Tabla 6) se redujo el número de ítems en algunos factores del cuestionario. Las eliminaciones fueron justificadas teóricamente, priorizando la validez del constructo medido. Se eliminaron ítems redundantes que afectaban la precisión del cuestionario, logrando así una versión más eficiente para evaluar el constructo (Figura 1).

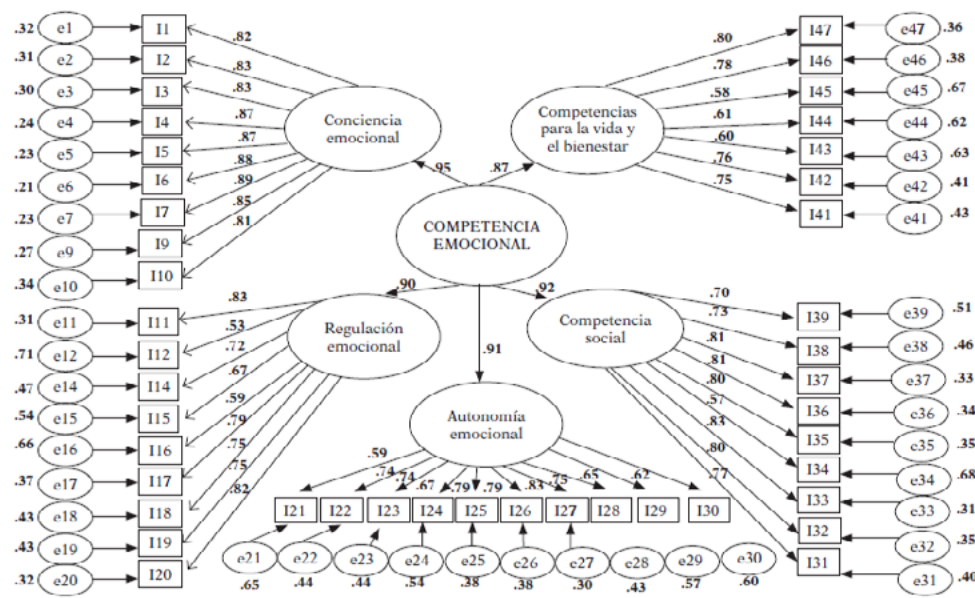


Figura 1. Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de Competencia Emocional para Educación Primaria

Se calcularon los estadísticos descriptivos y la fiabilidad correspondientes a los 44 ítems que conforman la versión final del instrumento, con el fin de ofrecer una estimación precisa de sus propiedades psicométricas. Estos resultados se presentan en la Tabla 7. El estadístico de fiabilidad total de los 44 ítems fue de $\alpha = 0,95$.

Tabla 7*Estadísticos totales de los ítems del análisis final*

Ítem	Min	Max	Me	DT	A	C	α
1	0	10	7,66	2,32	-0,95	0,44	0,57
2	0	10	5,89	2,81	-0,39	-0,63	0,63
3	2	10	8,58	1,70	-1,06	0,35	0,60
4	0	10	7,13	2,78	-0,79	-0,32	0,56
5	0	10	6,63	2,69	-0,67	-0,22	0,40
6	0	10	7,32	2,30	-0,76	0,18	0,55
7	0	10	6,86	2,66	-0,61	-0,49	0,55
9	2	10	8,48	1,61	-1,05	0,87	0,57
10	1	10	8,26	1,96	-1,17	0,87	0,53
11	0	10	4,98	2,95	-0,13	-0,97	0,69
12	0	10	4,00	2,62	-0,59	-0,92	0,24
14	0	10	6,64	2,47	-0,062	-0,05	0,51
15	0	10	8,26	2,05	-1,60	2,71	0,45
16	0	10	5,37	2,97	-0,17	-0,93	0,59
17	0	10	5,10	2,49	-0,10	-0,52	0,73
18	0	10	5,00	2,44	-0,26	-0,50	0,69
19	0	10	6,83	2,54	-0,66	-0,07	0,38
20	0	10	5,11	2,62	-0,25	-0,62	0,60
21	0	10	7,85	1,99	-1,05	1,11	0,54
22	0	10	7,67	1,99	-0,86	0,55	0,69
23	0	10	7,42	2,08	-0,83	0,50	0,65
24	0	10	7,72	1,97	-0,73	0,05	0,62
25	0	10	7,21	2,25	-0,81	0,41	0,66
26	0	10	6,68	2,29	-0,65	0,15	0,66
27	0	10	6,33	2,30	-0,50	-0,04	0,71
28	0	10	6,32	2,08	-0,51	0,18	0,65
29	0	10	6,50	2,67	-0,63	-0,26	0,58
30	0	10	5,01	2,53	-0,19	-0,63	0,61
31	1	10	7,07	1,74	-1,19	1,19	0,45
32	0	10	7,13	1,93	-1,18	1,26	0,43
33	0	10	7,16	2,20	-0,79	0,43	0,67
34	0	10	6,11	2,95	-0,53	-0,70	0,23
35	0	10	6,70	2,36	-0,62	-0,12	0,66
36	0	10	7,76	2,19	-1,03	0,74	0,56
37	0	10	6,78	2,42	-0,48	-0,38	0,65
38	0	10	7,75	2,40	-1,29	1,27	0,52
39	0	10	6,50	2,46	-0,51	-0,30	0,47
41	0	10	5,79	2,58	-0,34	-0,66	0,69
42	0	10	5,90	2,42	-0,30	-0,54	0,73
43	0	10	7,30	2,21	-1,16	0,92	0,51
44	0	10	7,30	2,02	-0,92	0,67	0,46
45	0	10	7,28	1,87	-0,79	0,67	0,44
46	0	10	6,56	2,18	-0,61	-0,25	0,68
47	0	10	6,31	2,36	-0,54	-0,45	0,66

Nota. Min = Mínimo, Max = Máximo, Me = Media, DT = Desviación Típica, A = Asimetría, C = Curtosis, α = Alfa de Cronbach.

Finalmente, se llevó a cabo una correlación de Pearson con los datos del CCEEP y del CDE (9-13) con el objetivo de comprobar la validez convergente entre ambos cuestionarios que miden los mismos factores. Los resultados de dicha correlación fueron los siguientes para cada factor: conciencia emocional = 0,60 ($p < 0,001$), regulación emocional = 0,66 ($p < 0,001$), autonomía emocional = 0,78 ($p < 0,001$), competencia social = 0,67 ($p < 0,001$), competencias para la vida y el bienestar = 0,75 ($p < 0,001$) y competencia emocional total = 0,77 ($p < 0,001$). Por tanto, la validez convergente del CCEEP se demostró a través de correlaciones significativas con los mismos factores del CDE (9-13), presentado un nivel aceptable al tener un coeficiente de validez convergente superior a 0,60 (Nunnally y Bernstein, 1994).

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo diseñar y validar un instrumento específico para evaluar las competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria desde la perspectiva de sus familias. Este enfoque responde a la necesidad de contar con herramientas adaptadas a este contexto, que permitan medir las competencias emocionales del alumnado, proporcionando una visión complementaria a la obtenida en los entornos educativos desde la evaluación del propio alumno (autoinforme) o del profesorado. Para ello, se buscó garantizar la validez y fiabilidad del instrumento a través de un doble proceso depurativo: juicio de expertos y aplicación a una muestra piloto. Así pues, los resultados obtenidos en ambos procesos reforzaron la solidez estadística y metodológica del instrumento.

En la validación por expertos, el índice de concordancia de Kendall (0,67) reflejó un nivel moderado de acuerdo entre los evaluadores, siendo este estadísticamente significativo. El IVC, con un valor global de 0,88, indicó una elevada claridad, idoneidad y relevancia en los ítems. Estas cifras destacaron la calidad inicial y validez del instrumento (Roebianto et al., 2023). Con respecto a la validación mediante estudio piloto, los análisis descriptivos iniciales revelaron una distribución adecuada de las características básicas de los ítems y la fiabilidad global del cuestionario, medida mediante el coeficiente alfa de Cronbach (0,96), demostrándose una elevada consistencia interna, a pesar de problemas puntuales detectados en el factor de la regulación emocional. La correlación negativa entre los ítems 12 y 13 y los coeficientes inferiores a 0,85 en dicho factor sugirieron áreas de mejora. El AFC respaldó la validez del modelo propuesto, con índices de ajuste adecuados (RMSEA = 0,06, TLI = 0,91, CFI = 0,93). Se realizaron adaptaciones para eliminar ítems redundantes, reduciendo el cuestionario a 44 ítems sin comprometer la validez del constructo. Así mismo, los elevados índices de fiabilidad compuesta (entre 0,87 y 0,95) consolidan su robustez (Kalkbrenner, 2023). Por último, la validez convergente del cuestionario se demostró mediante correlaciones significativas con el CCEEP y el CDE (9-13) (Chin y Yao, 2023), presentando coeficientes superiores a 0,60. En definitiva, el CCEEP ha demostrado ser válido y fiable para evaluar competencias emocionales en el alumnado de Educación Primaria desde la perspectiva de las familias. Las adaptaciones realizadas durante el proceso de validación optimizaron la claridad y precisión del cuestionario, cumpliendo con los estándares establecidos en investigaciones psicométricas previas.

A colación de este estudio y en una línea estructural similar al CCEEP son diversas las investigaciones que han publicado escalas o cuestionarios destinados a evaluar las competencias emocionales del alumnado desde la perspectiva de las familias, destacando la relevancia de este enfoque en contextos educativos, distinguiéndose el *Social and Emotional Aspects of Learning for Families Questionnaire* (SEAL-FQ) de Humphrey et al. (2010), centrado, principalmente en el análisis de la conciencia emocional, regulación emocional y competencia social.

En el contexto hispanohablante, estudios como el de Dámasio y sus colaboradores (2017) y Martínez-González et al. (2021) han trabajado en la validación de instrumentos que incluyen la perspectiva de las familias para evaluar la conciencia y regulación emocional, resaltando su importancia en programas de intervención. En general, aunque estos cuestionarios contribuyen al estudio de las competencias emocionales desde la perspectiva familiar, ninguno se alinea completamente con las cinco dimensiones propuestas por el modelo pentagonal de competencias emocionales.

Por lo tanto, el CCEEP se presenta como una herramienta novedosa, ya que está específicamente diseñado para evaluar las cinco dimensiones del modelo pentagonal de competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar). Así pues, a diferencia de otros instrumentos que abordan solo algunas de estas dimensiones, el CCEEP ofrece una evaluación integral desde la perspectiva familiar, lo que lo convierte en una contribución significativa al campo de la medición de competencias emocionales en contextos educativos.

Pese a los resultados positivos, se identifican limitaciones. La muestra piloto, aunque útil en esta fase inicial, podría no ser representativa, lo que sugiere realizar estudios con muestras más amplias y diversas. Además, el estudio se centra en un solo agente educativo, limitando la evaluación a la visión familiar. Futuras investigaciones incluirán la autoevaluación del alumnado y la percepción del profesorado, permitiendo una visión más completa y alineada con el enfoque de evaluación 360° (Bisquerra y López-Cassà, 2021; Gutiérrez-de-Rozas y Carpintero- Molina, 2021).

Desde una perspectiva aplicada, el CCEEP permite identificar de forma temprana tanto fortalezas como dificultades en el ámbito emocional del alumnado, lo que facilita la puesta en marcha de intervenciones educativas más ajustadas a las necesidades individuales y al contexto escolar. En este sentido, la inclusión de la perspectiva familiar en el proceso de evaluación contribuye a fortalecer la implicación de las familias y a consolidar la colaboración entre los distintos agentes educativos, elemento clave para el desarrollo de los programas de educación socioemocional (Zhu et al, 2024).

Asimismo, esta escala ofrece indicadores válidos y fiables que pueden utilizarse para valorar la eficacia de programas y estrategias orientados al desarrollo emocional en la etapa de Educación Primaria. Este tipo de evidencia resulta clave para fundamentar la toma de decisiones pedagógicas y diseñar políticas educativas que prioricen el bienestar socioemocional del alumnado como condi-

ción necesaria para su desarrollo integral y desempeño académico. Además, la disponibilidad del CCEEP abre nuevas posibilidades para la investigación empírica en el ámbito de las competencias emocionales durante la infancia, facilitando la construcción de modelos educativos más inclusivos, equitativos y basados en la evidencia.

Referencias

- Agulló, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., y Bisquerra, R. (Coords.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Horsori-ICE.
- Bar-On, R., y Parker, J. (2000). *The emotional quotient inventory. Youth Version: Technical manual*. Multi-Health System.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bartroli, M., Angulo-Brunet, A., Bosque-Prous, M., Clotas, C., y Espelt, A. (2022). The Emotional Competence Assessment Questionnaire (ECAQ) for children aged from 3 to 5 years: validity and reliability evidence. *Education Sciences*, 12(7) 489. <https://doi.org/10.3390/educsci12070489>.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., y Lopez Cassà, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Graó.
- Bisquerra, R., y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori-ICE
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., y Chao-Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB)*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Boyatzis, R. E., y Sala, F. (2004). The Emotional Competence Inventory (ECI). En G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 147–180). Nova Science Publishers.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., y Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS One*, 8(5), e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with Lisrel, Prelis and Simplis: Basic concepts, applications and programming*. Lawrence Erlbaum.
- Chin, CL., y Yao, G. (2023). Convergent Validity. En F. Maggino (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_573.
- Damáσιο, B. F., y Educação, G. S. (2017). Measuring socioemotional skills of children and adolescents: Development and validation of battery. *Trends Psychology*, 25(4), 2043-2050. <https://doi.org/10.9788/TP2017.4.24Pt>
- Elangovan, N., y Sundaravel, E. (2021). Method of preparing a document for survey instrument validation by experts. *MethodsX*, 8, 101326. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2021.101326>
- Fernández-Berrocá, P., y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31–46. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- Froiland, J. M., Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9237-3>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Golzar, J., Noor, S., y Tajik, O. (2022). Convenience sampling. *International Journal of Education & Language Studies*, 1(2), 72-77.
- Gutiérrez-de-Rozas, B., y Carpintero-Molina, E. (2021). Análisis de la evaluación de programas de educación emocional y motivación en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 503–525. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.442341>
- Humphrey, N., Lendrum, A., y Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation. Research Report DFE-RR049*. UK Government, Department for Education.
- Izard, C. E. (2005). The developmental of emotions and emotion-cognition relations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 218- 238). Guilford Press.
- Kalkbrenner, M. T. (2023). Alpha, omega, and H internal consistency reliability estimates: Reviewing these options and when to use them. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 14(1), 77-88. <https://doi.org/10.1080/21501378.2021.1940118>
- Kankaras, M., y Suarez-Álvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 207. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Kit Ng, D. T., Wu, W., Lok Leung, J. K., Fung Chiu, T. K., y Wah Chu, S. K. (2024). Design and validation of the AI literacy questionnaire: The affective, behavioural, cognitive and ethical approach. *British Journal of Educational Technology*, 55(3), 1082-1104. <https://doi.org/10.1111/bjet.13411>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Press.
- López-Cassà, E., y Pérez-Escoda, N. (2009). Cuestionario de desarrollo emocional CDE (9-13) [Comunicación de Congreso]. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Santander, 16-18 de febrero de 2009.

- Martínez-González, R. A., Iglesias-García, M. T., y Pérez-Herrero, M. H. (2021). Validación de la escala de competencias parentales emocionales y sociales para madres (ECPES-M). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 143-158. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.04
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's manual*. MHS Assessments.
- National Research Council (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Park, D., Tsukayama, E., Goodwin, G. P., Patrick, S., y Duckworth, A. L. (2017). A tripartite taxonomy of character: Evidence for intrapersonal, interpersonal, and intellectual competencies in children. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.001>
- Pérez-Escoda, N., Alegre-Rosselló, A., y López-Cassà, È. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 37-60. <https://doi.org/10.6018/educatio.422081>
- Pérez-Escoda, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-González, J. C., Jiménez-Cantón, G., Rodríguez-Donaire, A., y Cejudo-Prado, J. (2022). Vademécum de la evaluación comprensiva del aprendizaje social y emocional y de la inteligencia emocional. En N. Pérez-Escoda, y E. López-Cassà (Eds.), *Retos para el bienestar social y emocional* (pp. 247-271). Wolters Kluwer.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). En C. Stough, D. H. Saklofske, y J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence. Theory, Research, and Applications* (pp. 85-101). Springer.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional Intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Priego-Ojeda, M., López-Cassà, È., Pérez-Escoda, N., y Filella-Guiu, G. (2024). Construcción y validación de la escala de desarrollo emocional en educación primaria inicial (EDEEPI-28). *Educación XXI*, 27(2), 253-281. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38358>
- Postigo, Á., González-Nuevo, C., García-Fernández, J., García-Cueto, E., Soto, C. J., Napolitano, C. M., Roberts, B.W., y Cuesta, M. (2024). The Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory: A Spanish adaptation and further validation in adult population. *Assessment*, 31(7), 1525-1547. <https://doi.org/10.1177/10731911231225197>
- Pulido-Acosta, F., y Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el Rendimiento Académico Infantil a través de la Inteligencia Emocional. *Psicología Educativa*, 25(1), 23-30. <https://doi.org/10.5093/psed2018a16>
- Roebianto, A., Savitri, S. I., Aulia, I., Suciñana, A., y Mubarakah, L. (2023). Content validity: Definition and procedure of content validation in psychological research. *TPM. Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 30(1), 5-18. <https://doi.org/10.4473/TPM30.1.1>
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. Paidós.
- Rogers, P. (2024). Best practices for your confirmatory factor analysis: A JASP and lavaan tutorial. *Behavior Research Methods*, 56(7), 6634-6654. <https://doi.org/10.3758/s13428-024-02375-7>
- Salovey, P., y Mayer, D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sánchez-Camacho, R., y Grane, M. (2022). Instrumentos de Evaluación de Inteligencia Emocional en Educación Primaria: Una Revisión Sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 21-43. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.214>
- Schmeiser, C. B., y Welch, C. J. (2006). Test development. En R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement*. American Council on Education and Praeger Publishers.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., y Roberts, B. W. (2022). An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(1), 192-222. <https://doi.org/10.1037/pspp0000401>
- Zhu, X., Dou, D., y Karatzias, T. (2024). Parental influence on child social and emotional functioning. *Frontiers in Psychology*, 15, 1096359. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1392772>