



Magíster en Educación
Mención
Gestión de Calidad

Trabajo de Grado II

**Tesina: INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN
ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA REGIÓN METROPOLITANA:
ADAPTACIÓN PRELIMINAR PARA ORIENTACIÓN ESCOLAR**

Estudiante: Sebastián Reyes Fredes

Prof. Guía: Dr. Luis Venegas

Mayo-2020

INDICE:

I.	INTRODUCCIÓN:	3
II.	MARCO JUSTIFICATIVO:	5
1.	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:	5
2.	JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACIÓN:	9
3.	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:	11
4.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:	12
III.	MARCO TEÓRICO:	13
1.	LAS EMOCIONES EN EL SER HUMANO:	13
2.	APRENDIZAJE COGNITIVO Y EMOCIONAL:	14
3.	LA INTELIGENCIA EMOCIONAL:	17
4.	LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES:	19
IV.	MARCO METODOLÓGICO:	27
1.	ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN:	27
2.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN:	27
3.	POBLACIÓN Y MUESTRA:	28
4.	PROCEDIMIENTO:	30
V.	MARCO APLICADO:	34
1.	UTILIDAD PERCIBIDA POR LOS ORIENTADORES SOBRE EL USO DEL INVENTARIO PARA SU TAREA:	34
2.	EVIDENCIAS DE VALIDEZ APARENTE DEL INVENTARIO MEDIANTE SU REVISIÓN Y ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA Y CONCEPTUAL A LA REGIÓN METROPOLITANA:	39
3.	VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INVENTARIO MEDIANTE EL MÉTODO DE JUECES EXPERTOS:	40
4.	COTEJAR PARTICULARIDADES EN LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO EN UNA MUESTRA PILOTO:	42
5.	DESCRIBIR LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA Y SU POSIBLE INFLUENCIA EN LOS RESULTADOS DEL INVENTARIO:	43
VI.	MARCO CONCLUSIVO:	43
VII.	BIBLIOGRAFÍA:	47
VIII.	ANEXOS:	53

I. INTRODUCCIÓN:

La Ley General de Educación (LGE 20370) chilena operacionaliza 6 planes que coinciden en el propósito de brindar al estudiante experiencias escolares significativas para potenciar su desarrollo personal y social de manera integral (BCN, 2009). En este marco los indicadores de desarrollo personal y social de los estudiantes entregan información relevante sobre estos aspectos no académicos fundamentales para la formación integral del educando. Para una real gestión educacional de calidad desde la dirección del establecimiento escolar es preciso centrarse en las necesidades integrales del educando, comprometer a toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y mantener un enfoque de constante mejora continua, para lo cual es preciso contar con dispositivos específicos de diagnóstico e intervención en fortalecimiento y desarrollo integral de competencias de tipo personal, afectivo y social en el estudiante y la entrega de herramientas en educación socioemocional a todos los actores de la comunidad educativa, contribuyendo así al proceso de formación y desarrollo integral del educando.

El Inventario de Competencias Socioemocionales ICSE representa una alternativa útil y específica de la medida de las 9 competencias socioemocionales más relevantes en la bibliografía internacional, que cuenta con evidencia de adecuadas propiedades psicométricas en varios grupos, incluida población adolescente. De este modo es como la actual investigación pretende ser un insumo útil tanto en lo teórico mediante la investigación bibliográfica y levantamiento de datos empíricos sobre el desarrollo de competencias socioemocionales y el rol específico de la educación escolar en la formación integral de los educandos adolescentes, y práctico mediante la adaptación lingüística y conceptual del ICSE para su uso estratégico en labores de orientación escolar en estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana de Chile asociada a diagnóstico e implementación de programas de fortalecimiento. Para lo anterior se realizó un estudio mixto cuali y cuantitativo de tipo transversal y no experimental con un diseño instrumental, en el que se caracterizó la utilidad

práctica de éste para la gestión educativa escolar en específico en la labor de la orientación, se revisó y reformuló el instrumento, y se aplicó a una muestra piloto de 30 alumnos con características sociodemográficas equilibradas en género y edad, de la Región Metropolitana en la que se realizaron cálculos inferenciales. Los resultados obtenidos permitieron lograr una versión depurada del instrumento con un estilo lingüístico para la Región Metropolitana, con evidencias preliminares de confiabilidad por consistencia interna para las versiones de respuesta Likert y Dicotómica, y de validez interna de contenido y preliminarmente externa en cuanto a las variables sociodemográficas.

Las principales limitaciones del estudio se centran en el muestreo de tipo intencional, en el tamaño pequeño de la muestra piloto y en las dificultades para realizar el trabajo de campo, que dificultan su inferencia y generalización a la población general de estudiantes de enseñanza media, por tanto se plantea la experiencia como un estudio preliminar de adaptación de tipo piloto, del que pudiesen surgir futuros estudios de validación y estandarización del instrumento. Se plantea que el instrumento puede llegar a cubrir una falta importante por cuanto no se hallaron en la bibliografía instrumentos contruidos y validados en el país para medir el constructo competencia socioemocional, pudiendo así la investigación ser un aporte inicial para la gestión educacional de calidad escolar para la generación de intervenciones multidimensionales transversales de elaboración de programas de fortalecimiento de competencias diagnosticadas como debilitadas, así como trabajo en aula por docentes y estrategias de capacitación del cuerpo docente de éstas mismas competencias.

II. MARCO JUSTIFICATIVO:

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

En Chile, se ha abierto el terreno para implementar nuevas políticas con respecto a la convivencia y la formación socioafectiva y ética. El establecimiento de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y la Política de Convivencia del MINEDUC (2002) son aportes sustantivos a la creación de este terreno. Los OFT incorporan tanto los dominios de lo ético, afectivo y del crecimiento personal, como lo (meta) cognitivo-intelectual (MENA, 2011). El año 2009, como resultado de uno de los movimientos más importantes de presión social, la llamada “Revolución Pingüina”, se pone fin a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, la que era uno de los resabios emblemáticos del régimen militar (1973-1990), remplazándola con la Ley General de Educación.(MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2009). Con la LGE se inicia el proceso de renovación de la educación pública en Chile, pasando del enfoque cobertura, al enfoque de calidad, además de proponerse como objetivo fortalecer la alicaída educación pública. Gran parte de los OFT, antes mencionados, fueron eliminados, integrando su contenido, a las bases curriculares de 1° a 3° básico, como parte de la actualización del marco legal. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009). La nueva Ley General de Educación, expone a su vez, una nueva concepción de la educación en su artículo 2: “La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”(MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2009). En esta definición pone de manifiesto la intención de realizar una educación integral, en los establecimientos educacionales escolares.

En el marco de la Agencia de Calidad, que pertenece al Sistema de Aseguramiento de Calidad (SEC, 2011) considera tres dimensiones de indicadores de calidad educativa, los Resultados de Aprendizaje, el Progreso de Aprendizaje y

los Indicadores de Desarrollo Personal y Social IDPS (anteriormente llamados “Otros indicadores de calidad”). Con ésta información realiza la “Ordenación” y clasificación de los establecimientos educacionales, en cuatro categorías de desempeño: Alto, Medio, Medio Bajo e Insuficiente.(AGENCIA DE CALIDAD DE CHILE, 2014).

Tabla1: Indicadores de Calidad Educativa en Chile:

Dimensión	Indicadores	Ponderación
Resultados de Aprendizaje	Estándares de Aprendizaje	67,0%
	Puntaje Simce	3,3%
Progreso de Aprendizaje	Tendencia Simce	3,3%
IDPS	Autoestima académica y motivación	3,3%
	Clima de convivencia escolar	3,3%
	Participación y formación ciudadana	3,3%
	Hábitos de vida saludable	3,3%
	Asistencia escolar	3,3%
	Equidad de género	3,3%
	Retención escolar	3,3%
Tasa de titulación técnico profesional	3,3%	

Paralelamente, el modelo de Calidad de la Gestión Escolar, desarrollado dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, incorpora un área de Convivencia Escolar (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2005). Éste modelo se materializa en los establecimientos educacionales (EE) que reciben aporte de la ley SEP, mediante la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Para la elaboración de dicho plan, se describen 3 dimensiones (para el área de Convivencia Escolar), cada una con prácticas que debieran implementarse en la gestión anual de los EE.(MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015).

Tabla 2: Dimensiones de Convivencia Escolar:

Convivencia Escolar	Formación	7 prácticas
	Convivencia escolar	7 prácticas
	Participación y vida democrática	6 prácticas

Mediante éste proceso de elaboración del PME, los EE que reciben aportes SEP, se ven tensionados a incorporar prácticas de Formación, Convivencia Escolar, Participación y Vida Democrática. Sin embargo, las prácticas asociadas no incluyen explícitamente la formación de habilidades socioemocionales en la comunidad educativa. Finalmente, para culminar con la revisión del contexto de políticas públicas en el sistema educacional chileno, asociadas al desarrollo psicosocial, se encuentra el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). El dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” (uno de los 4 que lo componen), incorpora en su criterio B1 “Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto”, aspectos asociados a características de las relaciones sociales que debe propiciar el-la docente en el aula. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2008). Éste marco de referencia para el actuar del docente, complementa las políticas antes mencionadas, que abordaban el accionar macro de los EE.

1.1. Indicadores IDPS: Desde la concepción de calidad, emanada desde la Ley General de Educación (LGE), los IDPS, se aproximan a una concepción más integral de la educación, que incluye aspectos que van más allá de lo netamente cognitivo. Los OIC son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento de manera complementaria a los resultados en la prueba SIMCE y al logro de los Estándares de Aprendizaje. Así, estos indicadores amplían el concepto de calidad de la

educación al incluir aspectos que van más allá del dominio del conocimiento académico.(MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2014).

Es en este contexto que cobra relevancia el constructo de competencia socioemocional para la gestión educacional de calidad, por cuanto logra articular una teorización, explicación y operacionalización de dicho desarrollo personal y social. Además, la evidencia indica que el desarrollo de dichas competencias se ha relacionado con una mejora sustancial en el desempeño escolar y profesional, mayor bienestar psicológico y físico y relaciones interpersonales más satisfactorias (Alegre, 2006).

Por otro lado también es cierto que la evidencia refiere que uno de los grandes inconvenientes del desarrollo de programas de educación socioemocional se relacionan con las limitaciones técnicas para obtener datos objetivos y específicos que permitan operacionalizar acciones específicas a realizar y comprobar la eficacia de dichos programas, así como realizar controles de seguimientos (Bisquerra, 2003).

Por otro lado, a pesar de la clara importancia de la necesidad de procurar un desarrollo integral en el educando, queda camino por recorrer. Llama la atención la baja ponderación de la dimensión IPDS (33%) en comparación con la de las dimensiones de niveles de Aprendizaje (67%) en la categorización de desempeño de los establecimientos escolares tal y como se percibe en la Tabla 1, y el hecho que las prácticas de Formación, Convivencia Escolar, Participación y Vida Democrática de los EE. no declaran ni intencionan explícitamente la formación de habilidades socioemocionales en la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la articulación de una educación socioemocional se percibe más como una visión y un anhelo que como una manera concreta y relevante de trabajar en educación.

Desde esta perspectiva se hace necesario contar con instrumentos sistemáticos específicos capaces de evaluar la eficacia de las prácticas e intervenciones implementadas desde este marco. En ese contexto es que los estándares internacionales de construcción, adaptación y aplicación de instrumentos tipo escalas indican la necesidad que éstos cuenten con probadas propiedades psicométricas, y hacen especial alcance en la necesidad de contar con instrumentos validados y adaptados a poblaciones específicas por variables sociodemográficas de género, edad, niveles educativos y culturalidad específica, con el fin de controlar sesgos asociados a la comprensión del contenido de los ítems de las pruebas, factor que refieren como de naturaleza cultural (ITC, 2015).

En el contexto de la necesidad anteriormente señalada, nuestro país cuenta con algunos instrumentos en general de inteligencia emocional, pero carece de instrumentaciones específicas para la evaluación de competencias socioemocionales en adolescentes. Una búsqueda sistemática y exhaustiva realizada en la literatura arrojó como resultado dicha carencia. Argentina es el parámetro más cercano que cuenta con un instrumento específico de competencias socioemocionales (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015) y que además cuenta con una validación en población adolescente (Mikulic, Caballero, Vizioli y Hurtado, 2016).

2. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACIÓN:

Desde la perspectiva educativa, el aprendizaje se compone de intrincados procesos complejos y multicausales tanto de orden cognitivo como emocional (Casassus, 2006), y es por lo que en la actualidad el estado del arte considera vital el considerar la educación socioemocional tanto como la académica (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008), siendo además necesario gestionar y coordinar los avatares educativos por cuanto la educación socioemocional no solo se trata de hacer comprender contenidos socioemocionales a un educando, sino que se compone de una dinámica articulada en la que el proceso educativo el educador influye emocionalmente en el educando en un contexto sociocultural y

físico específico (Bisquerra, 2003). Está documentado en específico la relevancia que tiene para el cuerpo docente contar con información socioemocional de sus alumnos, por cuanto las variables socioemocionales intervienen de manera directa en la posibilidad de mejora del aprendizaje y por ende en la directa incidencia de los resultados de capacidades intelectuales (Rosenblum y Lewis, 2004).

De este modo es como la gestión educativa escolar con un trasfondo socioemocional representa una tarea necesaria en contextos educacionales, en el que los líderes educativos establezcan pautas claras y operativas en los que se definan perfiles de competencias socioemocionales docentes, procurando lineamientos para su desarrollo, y para el desarrollo de competencias socioemocionales de resolución de conflictos, autoconfianza, empatía, optimismo y autoestima entre otros, en la convivencia escolar procurando el respeto, la tolerancia a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad y la solidaridad, no solo en el educando, sino que comprendiéndolo en el marco de una construcción colectiva que requiere del compromiso y actuación del conjunto de toda la comunidad educativa (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). En enseñanza media, se presenta la necesidad de atender al desarrollo socioemocional saludable de adolescentes en esta etapa crítica en la que se conforman las bases de la identidad adulta, sobre todo en cuanto a los factores protectores y de afrontamiento, el potencial y las capacidades personales y comunitarios más que los factores de riesgo (Bisquerra, 2003).

Según las dificultades de operacionalizar las medidas de eficacia de programas interventivos de educación socioemocional a los que hace referencia Bisquerra (2003), surge la necesidad de poder operacionalizar diagnósticamente niveles específicos de potencialidades y riesgos socioemocionales en los educandos.

En un nivel operativo de gestión, los IDPS proponen entre sus indicadores a la autoestima académica y la motivación escolar. En este contexto cabe resaltar

que la Agencia de Calidad en la Educación se nutre de medidas específicas y operacionalizadas de parámetros como los resultantes de los IDPS y SIMCE para clasificar a los establecimientos educativos de nuestro país. Ello cobra relevancia por cuanto la gestión de los equipos directivos se juegan estratégicamente los insumos y recursos mediante su gestión mediante el levantamiento de dichos indicadores, pudiendo por ende un instrumento como el ICSE ser de utilidad en la gestión educativa para relevar la importancia de intervenir en la regulación de la autoestima y la motivación entre otros, para contar con indicadores específicos que sirviesen de insumo para aplicar planes de intervención que contribuyan a trabajar y fortalecer el perfil del alumno declarado en un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que define los principios, valores y sellos educativos del establecimiento y del estudiante que se quiere formar (SAC, 2016).

De este modo es como el presente estudio pretende ser un insumo teórico para levantar información relevante para el estado del arte en cuanto al nexo específico entre desarrollo de competencias socioemocionales y el rol de la orientación escolar de educandos en etapa de desarrollo adolescente, y un insumo práctico en el aportar con la validez de contenido de un instrumento que penita evaluar preliminarmente niveles de competencias socioemocionales en educandos de enseñanza media para levantar indicadores estratégicos específicos. .

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

Es desde todo lo anteriormente expuesto que surge así la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Posee el Inventario de Competencias Socioemocionales adecuadas cualidades lingüísticas y conceptuales para ser utilizado como insumo por la orientación escolar en estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana?

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

4.1. Objetivo General: Adaptar el Inventario de Competencias Socioemocionales ICSE en estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana de Chile para su uso en orientación escolar, considerando sus aspectos lingüísticos y conceptuales.

4.2. Objetivos Específicos:

- 4.2.1. Evaluar la posible utilidad del inventario mediante la entrevista a orientadores escolares.
- 4.2.2. Establecer evidencias de validez aparente del inventario mediante su revisión y adaptación lingüística y conceptual a la Región Metropolitana.
- 4.2.3. Establecer la validez de contenido del inventario mediante el método de jueces expertos.
- 4.2.4. Cotejar particularidades en la aplicación del cuestionario en una muestra piloto.
- 4.2.5. Describir las variables sociodemográficas de la muestra y su posible influencia en los resultados del inventario en la muestra.

5. DISEÑO BASE DE LA INVESTIGACION:

En cuanto al diseño base de la investigación, ésta tuvo un enfoque mixto cuali-cuantitativo, de tipo transversal y no experimental y con un diseño de tipo instrumental. Los procedimientos de recogida de datos se basaron principalmente en un inventario estructurado de encuesta a jueces expertos, en una encuesta

sociodemográficas y en las respuestas del inventario aplicado a la muestra piloto de escolares adolescentes.

III. MARCO TEÓRICO:

1. LAS EMOCIONES EN EL SER HUMANO:

Las emociones se asocian a reacciones subcorticales variadas de tipo afectivas con carácter transitorio, repentino, intenso y acompañadas de notorios cambios somáticos como respuesta a situaciones de relevancia para la propia integridad (LeDoux, 1999). Por muchas décadas fueron vistas como fuentes de error y obstáculos interfirientes en la racionalidad, siendo esta última el componente más valorado por su objetividad (LeDoux, 1999).

En esta misma línea, LeDoux manifiesta que el cognitivismo es en realidad una doctrina que estudia únicamente un aspecto de la mente, el relacionado con el pensar, el razonar y el intelecto, dejando de lado las emociones a pesar de que “no puede haber mente sin emociones” y por ende padeciendo toda la cultura occidental del gran sesgo de la “mente cognitiva”. Gardner (1995) desde el mismo lugar considera que la falta de consciencia hacia los componentes afectivos y emocionales es una característica propia de la perspectiva teórica cognitiva.

En las últimas décadas se ha ido desarrollando una línea de investigación mostrado que la antigua dualidad racional-afectivo no tiene sentido y que las emociones lejos de ser un estorbo para la razón, la hacen más eficiente. Las emociones juegan un rol esencial en la capacidad de juicio, de relación, de inteligencia, de ética, en la memoria y el pensamiento (Asensio; Acarín y Romero, 2006).

Por otra parte, cabe destacar que cada cultura construye tanto sus formas de expresión emocional como también las propias experiencias

emocionales, creando condiciones para elicitárlas o inhibirlas, por lo que los cambios socioculturales van configurando nuevos esquemas emocionales en el modo de experimentar lo subjetivo (LeDoux, 1999).

Por su carácter involuntario, si bien son de difícil control, su correlato conductual puede ser controlado mediante decisiones asociadas a una educación emocional (Casassus, 2006).

2. APRENDIZAJE COGNITIVO Y EMOCIONAL:

Durante las últimas 3 décadas, la pedagogía consideró que la educación consistía en un proceso puramente cognitivo basado en un procesamiento lineal de la información, y donde el aprendizaje se daba por la existencia, nivel, cantidad y calidad de conocimientos previos acumulados (Woolfolk, 2006). A pesar de los planteos del aprendizaje como resultado de una interacción social compartida en metas y esfuerzos (Salomon, 2001), no se logró explicar de modo satisfactorio las dificultades en el aprendizaje al no haber tomado en cuenta que la actividad mental y la interacción social se halla mediada por las emociones que sientan los individuos en relación con dichos aspectos.

En los años 60, Bruner refirió que el aprendizaje involucraba tres procesos, que consideraba casi simultáneos: la adquisición, la transformación y la evaluación. Para lograr dicho circuito, el autor mencionaba que el proceso debía tener en cuenta la predisposición del educando hacia el aprendizaje (Bruner, 1960), lo que implica el factor emocional en el aprendizaje, dado que los 3 procesos nombrados implicarían acumular experiencias interpretadas y “comprendidas”, unidades de manera indisoluble a la persona, a lo que ésta es y siente (Bisquerra, 2003).

A partir de las ideas de Salovey y Mayer (1990), Gardner (1995) y Goleman (1996), ya no se puede percibir a la educación como meramente reducida a la

obtención y procesamiento de información, a lo académico, al desarrollo cognitivo o a las interacciones sociales, sino que debe abarcar toda dimensión humana (Dueñas, 2002). De este modo el aprendizaje solo es posible en un entorno social, en el que se construyen estructuras de conocimiento o “destrezas” que se complejizan dependiendo del monto de información manejado. Desde la teoría sociocultural, el aprendizaje incluye cuatro características, (Salomon, 2001): el desarrollo cognitivo varía e un sujeto a otros y de una cultura a otra, la interacción social permite la construcción del conocimiento, la socialización permite la comunicación y el papel que tienen los adultos en la transmisión de herramientas como proceso facilitador de la adaptación cultural del educando. Al ser el aprendizaje un proceso sociocultural, constituye un constructo individual y social afectado por las apreciaciones y valores que, individual y socialmente, se le atribuyen a las emociones al hallarse éstas estas construidas en términos culturales y contextuales, aspectos que van a determinar y regular cuales emociones son las apropiadas o aceptadas en razón de la interacción entre el sujeto y el ambiente (Bisquerra, 2003). De este modo no existe aprendizaje fuera del espacio emocional (Casassus, 2006), al punto que las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar dichos aprendizajes, los que a su vez se hallan definidos por los intereses o necesidades del sujeto, en razón de su interacción con el entorno.

En este plano es factible considerar al aprendizaje como producto de una dinámica interdependiente entre razón y emoción, de modo indisoluble, lo que permite comprender que el pensamiento se halla cargado de emoción y no existe de un modo cognitivo “puro”, dado que el pensamiento depende de los intereses y necesidades, los que se hallan mediados en relación con el entorno, por las emociones (Casassus, 2006). En ese marco, es factible afirmar que la capacidad de gestionar las propias emociones, experimentar los sentimientos de modo claro, comprender los propios estados de ánimo son aspectos que influyen sobre la salud mental del individuo sobre su equilibrio psicológico y a su rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

1.1. Emociones y estilos de aprendizaje:

Therer (1998) indica que cuando se conocen no solo las capacidades cognitivas de los alumnos, sino que además sus disposiciones emocionales, se aumentan las posibilidades de que los esfuerzos educativos tengan efectos positivos. Todo lo anterior según el autor se funda en que el docente no solo transmite información, sino que además es un creador de espacios de aprendizaje, por lo que le corresponde además gestionar las condiciones por las que se pueda propender al aprendizaje, condiciones que según él dependerían de 4 factores ligados a los estudiantes: motivación (donde se insertan los aspectos emocionales), capacidad cognitiva, estilo de aprendizaje y objetivo curricular a ser alcanzado. Por ende, si el docente logra compatibilizar su estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje del estudiante tomando en cuenta las emociones de ambos, probablemente el rendimiento académico aumentará, lo que redundará en emociones positivas y que a su vez retroalimenten el aprendizaje (Casassus, 2006). Así es que el estilo de aprendizaje del docente repercute en su propia manera de instruir, ya que se tiende a enseñar como se gustaría aprender (Gallego y Nevot, 2008). De este modo el conocer el estado emocional del educando así como sus estilos de aprendizaje puede ayudar al docente a organizar de modo más eficaz y eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje y a ejercer una docencia más personalizada y sólo de este modo el docente realmente puede contribuir a que el educando se convierta en el propio constructor de su conocimiento (Thomson & Mazcasine, 2000). Así, es responsabilidad del docente informarse sobre los estados emocionales de sus alumnos, sus estilos de aprendizaje de sus estudiantes y los mecanismos que posibiliten una educación emocional, y permite sospechar que niveles de éxito o fracaso educativo pueden asociarse entre otros a concordancias o discrepancias en estilos de enseñanza y aprendizaje entre docentes y educandos, así como a la comprensión emocional entre ambos y cómo ello afectaría las cogniciones de educandos y educadores (Campos, 2010).

3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL:

Luego que las ideas constructivistas y construccionistas en educación surgieran en oposición al conductismo, Howard Gardner publica su libro “Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica”, en el que plantea que la inteligencia no es única sino que existen diferentes tipos, lo que abrió un espacio que hasta el momento no existía, para reformular en adelante el panorama de la educación incluyendo la arista emocional. Sin embargo fue Daniel Goleman en 1996 quien con su best seller “La Inteligencia Emocional” promovió ideas asociadas al aprendizaje emocional frente al antiguo e inamovible sistema educacional ilustrado y basado en el conductismo. Ideas innovadoras para la época como la que una persona pudiese desarrollar un dispositivo interno para supervisar sus propias emociones y las de los demás con el fin de utilizar esa información para orientar su acción y pensamiento. Estas ideas vinieron a cuestionar los paradigmas de la educación intelectualizada y académica que relegaba a las emociones y al mundo social un rol en la esfera privada individual (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Posteriormente fueron Salovey y Mayer quienes plantearon directamente la posibilidad de educar (comprender y regular) las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997, citados por Dueñas, 2002), surgiendo una corriente contraria a la “anti-emocionalidad” de la educación que planteaba la idea de una educación disociada de la emoción que era considerada fuente de error cognitivo y subjetiva, centrada en la idea de las respuestas “correctas” y objetivas, el control mental, temporal, corporal, aduciendo que mente y emociones estaban separadas (Casassus, 2006) constituyéndolas en opuestos dentro de la existencia humana. La percepción del pensamiento emocional y su correlato como conducta como “desorganizados” ha sido un error según Sartre por cuanto la emoción responde organizadamente a un estímulo, permite que el sujeto le otorgue significación y valoración a un evento. Siguiendo a Goleman (1995), cada emoción tiene una finalidad, y suponen una organización con la conducta. De este modo es como se plantea que la emoción es una suerte de “toma de conciencia del ser humano”,

que abarca sus diferentes dimensiones bio-psico-sociales, y que por ende razón y emoción están lejos de ser opuestas sino que son componentes de la personalidad del sujeto. En el mismo plano y según Goleman, cognición y emoción se afectan de modo interdependiente, por lo que el educando debe ser considerado mezcla de razón y emoción por lo que separar ambos componentes sería atentar contra el propio carácter humano. A juicio de Fernández-Berrocal & Ruiz (2008), la relación existente entre razón y emoción es lo que posibilita la capacidad adaptativa de la persona, cuya manifestación concreta se aprecia en el poder dar respuestas y soluciones de manera eficaz, a los problemas que de relaciones interpersonales y de conductas disruptivas, propiciando en cambio el bienestar psicológico y el rendimiento académico. Es así como incluso se describen paradojas como la de sujetos con un bajo coeficiente intelectual pero con un adecuado manejo emocional que les permite imponerse ante los sujetos con un alto coeficiente intelectual pero mal manejo emocional (Goleman, 1995). La explicación a dicha paradoja es que la inteligencia emocional repercutiría en todos los ámbitos de la vida de un sujeto, y de allí la importancia cardinal de incorporarla a la educación y por ende del cambio de los modelos academicistas anti-emocionales por modelos más integrales y holísticos. Todo lo anterior muestra la ligazón entre la educación emocional y la metacognición, dado que también existen hallazgos de que personas que logran una elevada Inteligencia emocional, logran dominar las manifestaciones de sus emociones, lo que les facilita la adaptación al entorno social y natural, y aumenta las posibilidades de adaptación a diferentes situaciones (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002).

En línea con lo anterior, Martínez-Otero (2007) propone que la educación de la afectividad y las emociones sea considerada como una condición primaria para el despliegue de la personalidad dada su constitución continua y permanente para lograr el despliegue de las competencias socioemocionales como fundamentales para el desarrollo de a persona, otorgándole la posibilidad al sujeto de mejorar su calidad de vida y de comunicación, de aprendizaje de resolución de

conflictos, de toma de decisiones, de planificación vital, de autoestima y desarrollo de actitudes positivas (Bisquerra, 2003).

De este modo es como siguiendo a Casassus (2006), un modelo educativo que considerase la educación emocional como una de sus partes fundamentales, debe percibir al individuo de modo integral, en el que su mente y sus emociones se articulan para darle sentido al mundo interno y externo. Así el articular pensamiento y emociones tendría como fin una que los individuos sean capaces de pensar de un modo que interpreten y valoren de acuerdo a su consciencia, y que las emociones sean movilizados de la conducta permitiendo identificar razones y manteniendo la propia voluntad, ascendiendo desde el sometimiento infantil a la libertad adulta.

4. LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES:

En 1973, McClelland trasvasió el concepto de “evaluación por competencias” a la educación como alternativa de los limitados tests de inteligencia y aptitudes usados hasta el momento como predictores del éxito laboral y personal futuros de los sujetos. En dicho concepto de competencia, incluyó dimensiones fuera del ámbito cognitivo, como las habilidades comunicacionales, la capacidad para comprender la situación social en la que está participando y adecuar las propias emociones, la paciencia o capacidad de demorar respuestas y el desarrollo del yo (McClelland, 1973).

Desde la fecha, ha crecido el interés por crear un cuerpo de conocimientos alrededor del concepto de competencia asociada a los modelos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la actual formación profesional (Bisquerra, 2003). Este enfoque ha puesto mayor énfasis en las capacidades globales del individuo y en la lógica de resolución de problemas desde lo procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser) por sobre el academicismo. En la misma línea Le Boterf (1994) explica que la competencia es resultante de un saber actuar validado, que implica el saber movilizar, combinar, transferir recursos como conocimientos,

capacidades individuales y de red, y que requiere el poder y desear actuar. Según Levy-Leboyer (1997), las competencias integran conocimientos y aptitudes, como también a la personalidad y se expresan como comportamientos que ponen en juego la eficacia en un contexto determinado. Echeverría (2005) por otro lado indica que la competencia implica un saber necesario para el afrontamiento de situaciones determinadas que impliquen el saber movilizar conocimientos y cualidades para la resolución de conflictos asociados al ejercicio profesional. Levy-Leboyer (1997) distingue entre competencias particulares (necesarias para desarrollar una actividad laboral específica con eficacia) y competencias universales (que exceden el contexto laboral y profesional y son útiles en contextos diversos). En la misma dirección, Bisquerra Alzinay Pérez Escoda (2007) amplían la definición a una más integral, como una capacidad de movilizar de manera adecuada los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar distintas actividades con calidad y eficacia. Los mismos autores indican que las competencias serían aplicables a las personas, implicaría conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer) y actitudes y conductas (saber estar y saber ser) integrados entre sí, mas allá de las competencias técnico-profesionales sino que integrando el panorama socioemocional, e incluirían a las capacidades informales además de las formales, no podrían ser separadas de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo, constituirían un capital potencial conductual vinculado a la capacidad de movilización y se enmarcarían en un determinado contexto con referentes de eficacia y que cuestionarían su transferibilidad. De este modo entienden las competencias socioemocionales como "conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra, 2003).

Las competencias socioemocionales se han comprendido como la capacidad de actuar de modo emocional y socialmente inteligente, por lo que han sido ligadas al constructo Inteligencia Emocional, incluso siendo difícil llegar a una diferencia entre ambos conceptos (Bar-On, 2000). En el mismo contexto, Salovey y Sluyter (1997) han definido 4 capacidades específicas en la inteligencia emocional: 1) la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con

exactitud, 2) la capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, 3) la capacidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y 4) la capacidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. Bar-On (2000) propone un modelo mixto de inteligencia emocional en el que amplía el constructo e integra a la personalidad y a aspectos motivacionales a las 4 características nombradas. Sin embargo Bisquerra (2003) diferencia el constructo competencia socioemocional del de Inteligencia emocional, acuñando que la competencia emocional es el correlato práctico y de interacción entre la persona y el ambiente, hallándose más ligada al aprendizaje y desarrollo, mientras que la inteligencia emocional para dichos autores sería un constructo de naturaleza eminentemente teórica.

Por otro lado aún no existe consenso absoluto sobre cuantas y cuáles son las competencias socioemocionales. Los autores latinoamericanos Mikulic, Crespi & Radusky (2015) proponen luego de una exhaustiva revisión que serían 9: conciencia emocional, regulación emocional, empatía, expresión emocional, autoeficacia, autonomía, comportamiento prosocial, asertividad y optimismo. A continuación se exponen en detalle en un cuadro explicativo:

Cuadro 2: Compendio de Competencias Socioemocionales (Mikulic, Crespi & Radusky, 2015):

Escala	Definición
Conciencia emocional	Conocimiento emocional, por medio del cual comprendemos, sustentamos y etiquetamos las emociones. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz (Salovey & Mayer, 1990).
Regulación emocional	Puede definirse como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso (Gross, 1999). Dentro de la regulación emocional se incluyen las actividades de autocontrol junto con conductas de autorregulación en la que se encontrarían el auto-reconfortarse o tranquilizarse a uno mismo, el control emocional y la relajación (Skinner, Edge, Altman & Sherwood 2003).
Empatía	Reacción emocional producida por y congruentemente con el estado emocional del otro, que implica la toma de perspectiva como dimensión cognitiva y la simpatía o preocupación empática como dimensión afectiva (Eisenberg, 1991).
Expresión emocional	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos (Graczyk et.al., 2000).
Autoeficacia	Implica que el individuo cree que tiene la capacidad y las habilidades para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados (Saarni, 2000).
Prosocialidad	Acciones voluntarias realizadas para beneficio de otros, como compartir, donar, cuidar, confortar y ayudar (Caprara & Pastorelli, 1993; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).
Asertividad	Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente oposición, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos (Riso, 1988).
Optimismo	Habilidad para buscar y mirar el lado positivo sobre la vida y para mantener una actitud positiva, incluso en las situaciones adversas (Bar-On, 1997)
Autonomía emocional	Capacidad de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo. La persona que tiene autonomía emocional se constituye en su propia "autoridad de referencia" (Bisquerra & Pérez, 2007). La autonomía emocional se sitúa en un punto de equilibrio equidistante entre la dependencia emocional y la desvinculación afectiva.

Los mismos autores refieren estudios que indican que un mayor desarrollo de estas competencias se ha visto asociado a mejor desempeño escolar y profesional en cuanto al desarrollo de los procesos de aprendizaje, la solución de problemas, la obtención y mantenimiento de un puesto de trabajo y el desempeño laboral y profesional. En el ámbito escolar estudios sobre promoción del desarrollo de las competencias socioemocionales ejerce una función preventiva frente a fenómenos del ámbito educativo, tales como el Bullying, ausentismo y abandono

escolar. En el mismo sentido, según Bisquerra (2005) las competencias socioemocionales pueden funcionar como factores protectores ante situaciones vitales percibidas por los sujetos como desbordantes de sus recursos, ya que le permitirían al sujeto expresar y regular sus emociones negativas y es por ello que concluyen la gran relevancia de la educación emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales.

3.1. Competencias socioemocionales en el adolescente:

Si bien el proceso de socialización en el que los humanos aprenden a expresar y regular las emociones en función de los diferentes dominios de existencia, se inicia en la infancia, es en la adolescencia donde se experimentan profundos cambios biológicos, cognitivos, emocionales e identitarios que sellarán la construcción de la personalidad. De este modo es que en la adolescencia se experimentará un gran desarrollo en las competencias socioemocionales, asociado a la complejización de las habilidades de procesamiento cognitivo de la información (Rosenblum y Lewis, 2004) y al aumento de la capacidad de introspección emocional (Ortiz, 1999). Rosemblum y Lewis sugieren que en la adolescencia se desarrollan las habilidades para regular las emociones intensas, modular las emociones fluctuantes, autocontrolarse de modo independiente, autoobservar y conocer las propias emociones y atender a ellas si quedar sumido por su influencia, comprender las consecuencias de la expresión de las emociones sobre sí y los otros, cambiar la significación de los hechos para que éstos produzcan menos intensidad emocional, separar las experiencias emocionales momentáneas de sí mismo, distinguir entre hechos y emociones, negociar la relación interpersonales en momentos de emociones fuertes y sobrellevar las emociones asociadas a empatía y simpatía, y finalmente dar uso a las habilidades cognitivas para conocer la fuente y el tipo de emociones que se está experimentando. Todas las anteriores competencias requieren de un proceso de aprendizaje que requieren sobre todo en esta etapa, gran apoyo familiar y de la educación formal para su desarrollo. Siguiendo a Bisquerra (2003), al potenciar el desarrollo de las competencias emocionales en la adolescencia, por un lado

favorece la integridad en la construcción personal, pero además tiende a disminuir la emergencia de conductas problemáticas y de riesgo. En el mismo marco, diversas investigaciones sobre educación socioemocional señalan que la carencias afectivas pueden conllevar graves problemas de salud mental en la adolescencia como cuadros de anorexia, bulimia, drogadicción, conducta sexual desprotegida o comportamientos agresivos (Soriano y Osorio, 2008). Diversas investigaciones indican que los adolescentes con bajas competencias socioemocionales tienden a presentar una identidad más problemática en conjunto con mayores tasas de cuadros depresivos, de stress, tendencias suicidas y con menor habilidad para buscar apoyo social (Alegre, 2006). Del mismo modo se observan menores puntuaciones en inteligencia emocional en varones que en mujeres, y que estas últimas tienden a desarrollar mayores habilidades de identificación de expresiones emocionales, presentan una conducta emocional más adaptativa, tienden a generar relaciones interpersonales de mayor calidad con mayor apoyo social y con mayores niveles de satisfacción social. De este modo es que las investigaciones en general muestran la gran importancia de las emociones para el sano desarrollo en la adolescencia, y que un desarrollo socio afectivo con problemas puede producir graves alteraciones de la salud mental presente y futura.

3.2. El Rol Docente en el desarrollo de las Competencias Socioemocionales:

Hasta aquí se hace clara la relevancia del rol docente en el desarrollo de las competencias socioemocionales del educando con el fin de promover habilidades cognitivas y emocionales que le permitan al educando un aprendizaje autónomo y permanente para ser utilizado en problemas más generales que solo el ámbito escolar (García et al, 2000), sobre todo si el aprendizaje es considerado como una actividad social de co-construcción entre el estudiante junto con sus pares y el profesor o profesora, con el fin de asimilar un objeto de conocimiento determinado por contenidos escolares hasta lograr darle un significado asociado al que se le

atribuye culturalmente (García et al, 2000), promoviendo con ello un cambio adaptativo (Therer, 1998). Todo lo anterior es posible solo si se toma en cuenta a la intervención docente como insustituible en el proceso de construcción del conocimiento, dado que por un lado el educando lo toma como modelo a seguir de modo explícito o implícito y más bien inconsciente, cuando el educando depende de su propia imagen que se halla ligada a sus emociones, las que responden en muchas ocasiones a la imagen generada por el docente (Martínez-Otero, 2006). Por otro lado la interpretación que el mismo docente haga de un mismo evento dependerá del estado de consciencia que haya logrado desarrollar, de modo que la percepción que se construya del alumno va a estar ligada a la información cognitiva o afectiva que posea del educando (Casassus, 2006). De este modo es que participando del proceso educativo, el educando tendrá oportunidad de confirmar o modifica su propia imagen resultante de la interacción social que incide directamente en su autoconcepto, el que puede ser potenciado o disminuido por la institución o los docentes participantes de ésta. (Martínez-Otero, 2006). Es así como la capacidad del docente de identificar y regular emociones propias, es fundamental ya que dicha habilidad influirá en los procesos de aprendizaje y la salud mental de los educandos (Cabello, Ruiz & Fernández, 2010). Milicic (2013) indica la necesidad de explicitar el proceso de aprendizaje socioemocional con el fin de sistematizar competencias socioemocionales a desarrollar en los estudiantes mediante un proceso de instrucción formal, y subraya el rol de los docentes en dicho proceso y en la posibilidad de establecer un clima nutritivo mutuamente influyente entre la competencia y bienestar del docente y en los resultados de los estudiantes, a modo de un círculo virtuoso mediante las estrategias de establecimiento de vínculos positivos con los alumnos, el manejo que se tenga de la clase y la exitosa implementación de la enseñanza de competencias socioafectivas.

3.3. La evaluación de las Competencias Socioemocionales:

Para Bisquerra (2003) la evaluación de las competencias socioemocionales presenta dificultades técnicas asociadas principalmente a los instrumentos. Si bien

la literatura describe un gran interés en la construcción de instrumentos que evaluaran competencias profesionales, personales o sistémicas (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015), existe escasez de instrumentos que midan competencias socioemocionales, y los existentes se hallan sujetos a críticas asociadas a la falta de un claro marco teórico y de evidencia empírica más o menos firme (Pérez, Petrides & Furnham, 2005), siendo la mayoría de los instrumentos actuales una operacionalización del constructo Inteligencia Emocional como TMMS o EQ-i, como capacidades o como la integración entre capacidades cognitivas y personalidad pero no como una medida específica de competencias socioemocionales. En Chile, existen algunos instrumentos como la *Escala de Competencia Comunicativa y Social para niños ECCSO* (Castillo et al, 2008) que evalúa el constructo “competencia social”, el *IPCS Inventario de problemas conductuales y socioemocionales para niños entre 3 y 5 años* (Rodríguez et al, 1996), el “*Autoreporte de Bienestar Socioemocional ASE*” y adaptaciones escolares de escalas como “*Escala ECLIS de Clima Social*” o la “*Escala de Autoestima TAE*” (Milicic, 2013).

3.4. Inventario de Competencias Socioemocionales ICSE:

Se trata de un inventario construido y validado en Argentina por Mikulic, Crespi y Radusky (2015) con una muestra de 509 adultos de género masculino y femenino, como operacionalización del constructo Competencia Socioemocional. Posee 9 escalas como operacionalización de las 9 dimensiones descritas del constructo Competencia Socioemocional: Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Empatía, Comunicación/Expresión Emocional, Autoeficacia, Autonomía, Conducta Prosocial, Asertividad y Optimismo. Se halla constituida por 72 ítems diseñada con formato de respuesta tipo Likert de 5 opciones según nivel de acuerdo del examinado, siendo algunos ítems puntuados de modo inverso. Se describen adecuadas evidencias de validez de contenido, concurrente con el EQ-i y de constructo mediante análisis factorial, y valores de confiabilidad para la escala total de .89 y de entre .60 y .87 para las 9 escalas y presenta evidencias de

validez para el uso con adolescentes en Argentina (Mikulic et al, 2017). En específico, la validez de contenido se realizó mediante el método de juicio de expertos con 18 jueces especialistas en la temática del estudio a quienes se les presentaron los ítems para su clasificación según la escala evaluada, analizándose posteriormente el porcentaje de acuerdo entre jueces al 80% de relevancia en la representación del constructo a medir, descartándose los ítems sin acuerdo, que no se clasificaran en ninguna escala o se agruparan en una dimensión diferente a la esperada teóricamente (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015). El mismo estudio examinó para su validez externa la diferencia de géneros mediante la prueba T de Student, hallando algunas diferencias significativas en algunas escalas entre hombres y mujeres. No se hallaron evidencias para el estudio con muestra de adolescentes. No se halló en la bibliografía evidencias de su uso o validaciones en Chile.

IV. MARCO METODOLÓGICO:

- 1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN:** Corresponde eminentemente a un paradigma mixto de tipo Cuanti-cualitativo, por cuanto se utilizaron por una parte elementos de la teoría de muestreo, estadística descriptiva para arribar a las conclusiones, y por otro los criterios de opinión de expertos sobre la utilidad del inventario y sobre los reactivos de éste para su equivalencia lingüística y conceptual al medio cultural de la Región Metropolitana. En ese último contexto, corresponde a un estudio Descriptivo-Correlacional dado que pretende describir las variables competencias socioemocionales, género, edad y establecimiento escolar, y estudiar sus posibles relaciones en la muestra.
- 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN:** Es de tipo Transversal y No experimental, ya que pretende analizar la interrelación entre las competencias socioemocionales y variables sociodemográficas en la muestra en un momento único, al estudiar dicha variable sin manipularla ni

influir en sus efectos. Por otro lado corresponde también a un diseño de tipo Instrumental, ya que propone que el eje de estudio es la adaptación psicométrica de una escala (Montero & León, 2007).

3. POBLACIÓN Y MUESTRA:

- 3.1. **Población:** Entendiendo que la población corresponde a la totalidad de estudiantes adolescentes de la Región Metropolitana, luego de una búsqueda sistemática en la que se hallaron estadísticas del MINEDUC del 2017(MINEDUC, 2018) de un total nacional declarado por establecimiento de 896.547 alumnos matriculado en enseñanza media, 342.711 correspondían a estudiantes de la Región Metropolitana.
- 3.2. **Participantes-Unidades de Análisis:** En el caso de los jueces expertos, fueron seleccionados de modo intencional por muestreo tipo “Bola de Nieve” a 4 profesionales orientadores para otorgar su opinión experta sobre la utilidad específica percibida del cuestionario en la práctica enviado por correo electrónico, y del mismo modo a 3 profesionales del área educativa escolar para la revisión de la escala preliminar a quienes se les envió un cuestionario específico por el mismo medio electrónico (Anexo 2), los que al pertenecer al aspecto cualitativo del estudio no representan un muestreo estadístico para realizar inferencias. Se utilizó un criterio de expertos para dicha selección basado en su conocimiento curricular particular en Educación.
- 3.3. **Muestra:** En el caso de los aplicandos de la escala revisada por los expertos, para llevar a cabo el estudio y mediante los principios metodológicos de investigación cuantitativa, y dada la contingencia nacional al momento de elaboración del actual trabajo investigativo que dificultó el acceso a los individuos en estudio, se logró seleccionar en forma intencional y no probabilística mediante muestreo tipo “Bola de

Nieve” en el que los padres de los individuos seleccionados como aplicandos fueron reclutando a nuevos participantes entre su red de conocidos, hasta completar un total de 30 sujetos de géneros masculino y femenino, alumnos de diferentes colegios:

- a) Como criterios de inclusión de la muestra, se definió que fuesen estudiantes de entre el I y IV año de enseñanza media de establecimientos de la Región Metropolitana.
- b) Como criterios de exclusión de la muestra, se definió dejar fuera del muestreo a sujetos con antecedentes psicopatológico que dificultasen o pudiesen distorsionar los resultados de la información que entregase (diagnósticos de psicosis o deterioro cognitivo), que no desearan colaborar en la etapa de la toma de datos o que no completasen totalmente los registros de encuesta y ficha o el inventario necesarios.

3.4. Instrumentos de recogida de información:

- a) *Encuesta de preguntas específicas sobre Medición de Competencias Socioemocionales para Orientadores (Anexo I):* Se trata de un cuestionario de 4 preguntas de desarrollo simple de opinión creada por el propio investigador, para sondear opiniones acerca de la utilidad específica percibida por Orientadores escolares de contar con un instrumento de competencias socioemocionales para la práctica realizada en el rol escolar que detentan.
- b) *Encuesta de Juicio Experto sobre ICSE (Anexo II):* Construida por el propio investigador en semejanza a los típicamente aplicados en estudios Psicométricos (Martínez-Arias, 2006) para recabar información sobre la opinión de la consigna y reactivos de prueba del ICSE original por parte de los jueces expertos. Consta de una consigna inicial que explica el

procedimiento solicitado así como las dimensiones teóricas del ICSE, así como la pregunta para cada reactivo acerca de la dimensión teórica que a opinión de los expertos se hallaría evaluando el reactivo.

- c) *Inventario preliminar de Competencias Socioemocionales versiones locales ICSE-A e ICSE-B (Anexo V)*: Se trata del inventario depurado luego de la revisión conceptual de juicio experto para su aplicación en la muestra, en sus versiones Likert (ICSE-A) y Dicotómica (ICSE-B). Presenta 72 ítems de respuesta distribuidos en 9 escalas. Su puntuación se realiza mediante 32 ítems directos 40 inversos con el fin de controlar estilos de respuesta. En su construcción se presentan evidencias de validez de contenido, de criterio y de constructo. La confiabilidad fue establecida mediante el método de consistencia interna que arroja valores de .72 para la escala completa y de .60 a .87 entre cada subescala.
- d) *Ficha Sociodemográfica (Anexo VI)*: Adjunta en la primera parte del ICSE. Recaba información específica sobre las variables sociodemográficas de los aplicandos sobre su género, edad y establecimiento escolar, con el fin de realizar comparaciones paramétricas.

4. PROCEDIMIENTO:

El procedimiento completo constó de las siguientes etapas:

- 4.1. **Evaluación de la utilidad del inventario para la gestión escolar con orientadores de enseñanza media**: El panel de 4 orientadores quedó compuesto por un Psicólogo Educacional con labores como Orientador escolar del Colegio Instituto Presidente Errázuriz de Las Condes (CIPE), una Orientadora del Liceo Miguel Rafael Prado (LMRP), una docente Magister en Educación y Gestión, Psicopedagoga y Orientadora y un Orientador, los 2 últimos del Instituto Nacional (IN), de quienes se

recabó la información que respondieron en la *Encuesta de preguntas específicas sobre Medición de Competencias Socioemocionales para Orientadores*, y se sistematizaron sus contenidos en una tabla descriptiva estableciendo una comparación de las opiniones de cada experto con el fin de sacar conclusiones acerca de la utilidad percibida de contar con el instrumento para su uso específico con el fin de levantar información de competencias socioemocional específica de los educandos.

- 4.2. **Revisión del Inventario:** Si bien el *Inventario de Competencias Socioemocionales ICSE* fue construido en idioma español de Argentina, se revisó la versión original (Anexo V) con el objeto de determinar posibles diferencias lingüísticas y conceptuales que pudiesen impactar en la validez de éste a modo de errores sistemáticos en la puntuación por la falta o interpretación inadecuada del contenido de los ítems. En base a lo anterior se procedió a reformular el contenido de alguno de sus ítems en un estilo local de la Región Metropolitana de Chile, pretendiendo no perder el espíritu original de la dirección de los ítems, según las normas internacionales de redacción cultural de ítems de escalas (ITC, 2005).
- 4.3. **Evaluación de Jueces Expertos:** El panel de 3 jueces expertos quedó compuesto por una Psicóloga y Orientadora especialista en Gestión Educacional de Calidad, una profesora encargada de un programa ecológico escolar y un profesora coordinadora de la Facultad de Ciencias y Tecnología de un colegio, quienes clasificaron los reactivos según las dimensiones propuestas por el inventario (Anexo II) mediante un Cuestionario de Juicio Experto (Anexo I). También se les solicitó opiniones sobre posibles sesgos asociados a prejuicios de género, culturales o étnicos con el fin de establecer mejoras en la escala (ITC, 2018). Luego de generar el registro con la encuesta de juicio experto, se

compararon las apreciaciones de cada juez sobre los ítems de la escala, determinándose como adecuado el ítem que presente un grado de acuerdo entre jueces mínimo de 2/3, y tomándose en cuenta las sugerencias los jueces para la redacción de los ítems. En base a lo anterior quedó constituido el inventario en 2 versiones de respuesta, una en formato Likert de 5 variables de respuesta con las alternativas *Siempre, En General, A veces, Casi Nunca y Nunca*, y la otra en formato Dicotómico de alternativas *Verdadero o Falso*. La alternativa Likert fue puntuada de 5 a 1 puntos en la escala ya descrita, y la Dicotómica como 1 o 0 en el mismo orden expresado para las variables. El inventario también incluyó una encuesta sociodemográficas previa, se agregó una consigna similar a la del MMPI versión chilena para la versión de respuesta dicotómica, y otra similar con la explicación respectiva para el formato de respuesta Likert, así como los ítems revisados (Anexo IV).

- 4.4. **Aplicación a la muestra de estudiantes de enseñanza media:** Se realizó la aplicación de 2 versiones de la escala depurada a la muestra de 30 estudiantes de enseñanza media, la versión a responder en formato Likert y la otra en formato dicotómico. El fin de esta aplicación fue tanto para examinar los tiempos de respuesta a la escala, dificultades en la comprensión de la consigna, de los ítems, en la manera de responder a las escalas, la comodidad de responder a los formatos Likert o Dicotómico, para determinar posibilidades de mejora futuras en la escala y también para obtener información preliminar de tipo descriptivo acerca del comportamiento de los ítems en la muestra. Con dichos datos se construyó una base de datos de las respuestas a la escala con el programa SPSS 20.0 (Anexo VI). Se invirtieron las puntuaciones de los ítems inversos. Se calcularon estadísticos descriptivos de las variables sociodemográficas, de los totales de la escala y de cada ítem (Media, desviación estándar, Asimetría y Curtosis). Posteriormente se calculó la consistencia interna en ambas

versiones del inventario preliminar, tanto en el formato Likert mediante el cálculo de la fórmula Coeficiente *Alfa de Cronbach*, como en el caso del formato dicotómico mediante la fórmula *KR-20* de *Kuder-Richardson* como los recomienda la bibliografía (Martínez-Arias, 2006). Finalmente se calculó la posible influencia del género y el establecimiento escolar en los resultados del inventario mediante la exploración de diferencias significativas mediante el cálculo de la prueba U-Mann Whitney para diferencia de Medianas, prueba utilizada en contextos de variables en los que por el número de individuos menor a 30 no se puede establecer evidencias de distribución normal. Para lo anterior se consignó como hipótesis la inexistencia de evidencia de diferencias entre las medianas por un lado entre el género y por otro del establecimiento educacional. En caso de la edad, se exploró la posible influencia de ésta en los resultados del inventario mediante el cálculo del Coeficiente de Correlación Rho de Spearman utilizado para variables no normales, consignando como hipótesis la inexistencia de relaciones estadísticamente significativas entre la edad y los resultados del inventario. Todos los cálculos anteriores fueron realizados con el programa SPSS 20.0 y para todos se fijó un nivel de error del 5% (Anexo VII).

- 4.5. **Resguardos éticos:** La participación de los evaluados fue voluntaria, garantizándose con un consentimiento informado a firmar por los padres de los evaluados y por éstos mismos (Anexo III), pudiendo los evaluados dejar libremente de participar en el muestreo en cualquier etapa en la que se recabó la información. El consentimiento informado fue elaborado en base a los estándares de ética y confidencialidad de la información de la *Declaración sobre la Revelación de Datos de Pruebas de la Comisión de sobre Tests Psicológicos y Evaluación* (ITC, 2005), en la que se informa a los sujetos de la posibilidad de utilizar sus puntajes de pruebas de manera anónima para estudios psicométricos.

Posteriormente en la plantilla SPSS a construir se encriptaron los datos personales de los examinados mediante su reetiquetado con números, así como los nombres de los establecimientos escolares a los que pertenecían. Sólo el investigador tuvo acceso a dicha planilla de datos, asegurándose así el anonimato de los participantes.

V. MARCO APLICADO:

Se expondrán a continuación los resultados en base a los objetivos específicos propuestos:

1. UTILIDAD PERCIBIDA POR LOS ORIENTADORES SOBRE EL USO DEL INVENTARIO PARA SU TAREA:

Como es factible percibir al comparar las percepciones en la tabla de 4 orientadores de 3 establecimientos diferentes, para todos ellos el contar con el instrumento significa un notorio aporte en la labor de orientación. Los beneficios específicos percibidos se relacionan con levantar información diagnóstica socioemocional para el diagnóstico de recursos, necesidades y problemáticas específicas y grupales que impactan el bienestar y el desempeño académico de los educandos, así como para contar con un insumo objetivo de respaldo de propuestas de intervención para la dirección.

En cuanto a las competencias socioemocionales percibidas como de mayor relevancia para contar con información específica, no hay un consenso al respecto, lo que involucra el aspecto de entramado interdependiente y multicomponente de las competencias socioemocionales.

Por otro lado la utilidad específica de la información relevada por el instrumento es percibida como insumo para la detección de fortalezas y necesidades de intervención específicas y planificación de programas de intervención operacionalizados y con objetivos, actividades e indicadores de logro claros tanto por el orientador como directamente y de modo transversal por el docente en aula,

que propendan al fortalecimiento de competencias debilitadas, al desarrollo integral del educando y colaboración con su comunidad, a la reflexión asistida y toma de conciencia del proyecto vital y a la prevención en salud mental.

Tabla 2: Percepción de utilidad del ICSE de orientadores de los 3 establecimientos consultados:

<i>Entrevistados</i>					
<i>Elemento de Sondeo</i>	LMRP	IPE	IN	IN	CET/CMPC
Beneficio específico percibido de contar con el instrumento para la práctica del orientador de enseñanza media	Posible variable para efectuar talleres focalizados y posibilidad de reforzamiento en retiros espirituales	Diagnóstico socioemocional de estudiante para elaborar un programa de intervención a nivel individual como grupal. Insumo empírico para respaldar propuestas de intervención estudiantil asociadas	Conocer los niveles de competencias socioemocionales de los estudiantes para abordar, de forma eficiente, sus problemáticas individuales y grupales e incluso generacionales por la relevancia del aspecto socioemocional en el desempeño Académico y el bienestar de los estudiantes.	Levantamiento de información específica acerca de los niveles de competencias por problemáticas de salud mental y altos niveles de violencia y de conductas destructivas en adolescentes Chilenos.	Contar con información acerca de las competencias socioemocionales de mis alumnos sería de gran utilidad, pues proporcionaría información respecto de cómo está desarrollada en ellos este nivel de competencias y a partir de aquello se podrían generar intervenciones en esa línea.
Competencias socioemocionales percibidas como de mayor relevancia de sondear en el educando en la labor de orientación	-Autonomía -Conciencia Emocional -Regulación Emocional	-Conciencia emocional, ya que ésta facilitaría otros procesos de expresión y regulación emocional. -Empatía, por	La Expresión Emocional, el Comportamiento Prosocial y la Empatía son aspectos que revelan muchísima información	Todas.	-Regulación emocional -Autonomía Comportamiento Pro Social Competencias socioemocionales pueden ser de base o que incluyen a otras y de esta forma éstas podrían apuntalar otras competencias.

cuanto facilita sobre el la interacción estudiante dado con otras que revelan sus personas y las sentimientos relaciones más profundos y interpersonales. la forma que se relaciona con -Autoeficacia, los demás, el por cuanto permite conocer el entorno cercano el grado como la familia confianza del y sus pares alumno en sus propias capacidades para desarrollar una tarea.

Utilidad específica de la información obtenida con el instrumento

Posibilidad de elevación del nivel de conciencia en un alumno globalizado, con la misión de autogestión del propio proyecto de vida, mediante uso de la información obtenida en consejos de curso y otras actividades para ejercitar el liderazgo, con el fin de crear líderes de cambios

Screening general en un grupo curso sobre sus competencias socioemocional es para detectar necesidades y fortalezas en los alumnos y para contrastar la información con lo observado en la práctica y con otros tests.

Conocimiento de niveles en las competencias permitiría reflexionar junto al estudiante, tomar conciencia de su situación personal, clarificar sus proyectos personales, su relación diaria con quienes le rodean, en una convivencia más armónica y constructiva.

Para levantar información específica que permita el trabajo interventivo en colaboración con dispositivos clínicos de salud mental

Contar con información acerca de las competencias socioemocionales de los estudiantes podría ser de gran utilidad, pues a partir de aquellos insumos, se pueden generar intervenciones en los distintos niveles. Dichas intervenciones vienen a reforzar las características de los alumnos deseables de formar (perfil del estudiante) ya que son esenciales para favorecer y fortalecer los aprendizajes. Específicamente se puede elaborar un programa para fortalecer las competencias que salieron o se mostraron débiles. En dicho programa, se deben consignar los objetivos y actividades orientadas al fortalecimiento de ellas. Además pueden ser trabajadas por los docentes en cada asignatura, es

relacionados
con la
Superación
individual y
cooperación
con la
comunidad.

decir de manera transversal, orientando como deben aprender los estudiantes. Si a lo anterior le adicionamos los difíciles tiempos en que atravesamos, es imprescindible que nuestros alumnos posean competencias que les permitan manejar la incertidumbre, facilitar la capacidad de adaptación, regular y reconocer sus emociones, favorecer la curiosidad y creatividad, entre otras. Estas competencias no son exclusivas de tiempos de crisis, son necesarias en todo contexto, lo que sucede es que hoy emergen con fuerza y en cierta forma nos muestra que nuestra educación ha estado centrada en el aprendizaje de conocimientos o información y que estas competencias han estado relegadas.

Fuente: elaboración propia

2. EVIDENCIAS DE VALIDEZ APARENTE DEL INVENTARIO MEDIANTE SU REVISIÓN Y ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA Y CONCEPTUAL A LA REGIÓN METROPOLITANA:

A pesar de que la escala fue construida en idioma español se revisaron los 72 ítems con el fin de detectar conceptos o expresiones locales de su contexto de construcción que dificultasen la comprensión de los ítems. Se realizaron modificaciones mínimas asociadas a estilos lingüísticos locales, reformulando los ítems 1, 10, 11, 15, 18, 20, 29, 35, 37, 40, 46, 48, 56, 60, 68 y 70, cuidando el “espíritu” del ítem en cuanto a forma y contenido:

Tabla 3: Comparación ítems refaccionados versiones local y original del ICSE:

Ítem	Versión local	Versión Original
1	<i>Soy de decir las cosas que me molestan</i>	<i>Soy de decir las cosas cuando me molestan</i>
10	<i>Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influir por otros.</i>	<i>Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influenciar por otros</i>
11	<i>Me resulta fácil decirle a otras personas cuánto valen para mí</i>	<i>Me resulta fácil decir a otras personas cuánto valen para mí</i>
15	<i>Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista de otras personas</i>	<i>Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista del otro</i>
18	<i>Dudo de mi capacidad para cumplir con compromisos</i>	<i>Dudo de mi capacidad para cumplir</i>
20	<i>cuando me pasa algo se lo digo claramente a los otros</i>	<i>Digo claramente lo que me pasa a los demás</i>
29	<i>Me resulta fácil decirle a los otros lo que pienso de ellos</i>	<i>Me resulta fácil decir a los otros lo que pienso de ellos</i>
35	<i>Me resulta fácil ponerle límites a los demás cuando algo me molesta</i>	<i>Me resulta fácil poner límites a las personas cuando algo me molesta</i>
37	<i>Soy de preguntarle todo a cada rato a mi familia</i>	<i>Soy de consultar todo el tiempo a mi familia</i>
40	<i>Me cuesta aceptar que otro piense diferente a mi</i>	<i>Me cuesta aceptar que otro piense diferente</i>
46	<i>Me cuesta darme cuenta de lo que estoy sintiendo</i>	<i>Me cuesta darme cuenta qué es lo que estoy sintiendo</i>
48	<i>Me desanimo fácilmente ante las dificultades de la vida</i>	<i>Me desaliento fácilmente ante las dificultades de la vida</i>

56	<i>Creo que a los demás las cosas les salen más fáciles que a mí</i>	<i>Creo que a los demás las cosas le salen más fácil que a mí</i>
60	<i>Soy de verle el lado bueno de las cosas</i>	<i>Soy de ver el lado bueno de las cosas</i>
68	<i>Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar positivo</i>	<i>Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar en positivo</i>
70	<i>Me resulta difícil decirle a otros cuánto significan para mí</i>	<i>Me resulta difícil decir a otros cuánto significan para mí</i>

Fuente: elaboración propia

3. VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INVENTARIO MEDIANTE EL MÉTODO DE JUECES EXPERTOS:

Al someter los ítems a las juezas expertas consignadas como A, B y C se cotejó su opinión acerca de la cual de las 9 escalas del inventario pertenecía el ítem y logró un porcentaje de acuerdos: En la tabla 4 se puede ver que de los 72 ítems del inventario, la totalidad presentan satisfactorios nivel de acuerdo, entre los que 52 ítems presentan un nivel de acuerdo unánime y el resto, 20 ítems (los ítems 7, 15, 17, 21, 29, 33, 35, 38, 40, 42, 43, 47, 55, 56, 64, 65, 66, 70 y 72) presentan un mínimo nivel de acuerdo de 2/3. Se presume que las grandes dificultades de diferenciación de los jueces se hallan entre las diferencias de los constructos “Autoeficacia” y “Autonomía Emocional”, “Empatía” y “Prosocialidad”, “Regulación Emocional y “Expresión Emocional”, “Empatía” y “Asertividad” y “Conciencia Emocional y “Expresión Emocional”. También se tomaron en cuenta las opiniones evacuadas por los jueces acerca de la redacción de 7 ítems como el cambio de la expresión “*suelo decir*” en vez del “*soy de decir*”, del Ítem 1, el cambio del ítem 49 de “cuando sé que algo sólo beneficia a otros...” por el más claro “cuando algo beneficia a otros y no a mí”, el “*tiendo a*” en vez del “*soy de*” de los ítem 6, 24, 33, 37 y 60, para lograr expresiones locales. De este modo el análisis cuantitativo de la validez de contenido a través del criterio de jueces expuesto en la tabla indica que el inventario presenta evidencias de validez de contenido.

Tabla 4: Nivel de acuerdo de pertinencia de escalas del ICSE por Jueces Expertos:

No Ítem	Jueces			Acuerdo
	A	B	C	
1	AS	AS	AS	1
2	EE	EE	EE	1
3	O	O	O	1
4	EM	AS	EM	1
5	AE	AE	AE	1
6	P	P	P	1
7	EE	RE	RE	2/3
8	AE	AE	AE	1
9	AS	AS	AS	1
10	AU	AU	AU	1
11	EE	EE	EE	1
12	CE	CE	CE	1
13	EM	EM	EM	1
14	O	O	O	1
15	EM	EM	AS	2/3
16	RE	RE	RE	1
17	AS	AS	EM	2/3
18	AE	AE	AE	1
19	AU	AU	AU	1
20	EE	EE	EE	1
21	CE	EE	EE	2/3
22	EM	EM	EM	1
23	O	O	O	1
24	P	P	P	1
25	RE	RE	RE	1
26	AS	AS	AS	1
27	O	O	O	1
28	AU	AU	AU	1
29	AS	AS	EM	2/3
30	CE	CE	CE	1
31	P	P	P	1
32	O	O	O	1
33	RE	RE	EE	2/3
34	AE	AE	AE	1
35	AS	AS	EM	2/3
36	AE	AE	AE	1
37	AU	AU	AU	1
38	CE	EE	EE	2/3
39	CE	CE	CE	1
40	EM	P	P	2/3
41	P	P	P	1
42	AS	EM	AS	2/3
43	AE	AE	AU	2/3
44	AU	AU	AU	1
45	EE	EE	EE	1
46	CE	CE	CE	1
47	P	EM	EM	2/3
48	AE	AE	AE	1
49	P	P	P	1
50	AE	AE	AE	1

51	AS	AS	AS	1
52	AE	AE	AE	1
53	CE	CE	CE	1
54	AE	AE	AE	1
55	EM	AS	AS	2/3
56	AE	AE	AU	2/3
57	RE	RE	RE	1
58	EE	EE	EE	1
59	CE	CE	CE	1
60	O	O	O	1
61	AS	AS	AS	1
62	O	O	O	1
63	RE	RE	RE	1
64	EE	EE	CE	2/3
65	AU	AE	AE	2/3
66	AS	AS	EM	2/3
67	CE	CE	CE	1
68	AE	AE	AE	1
69	RE	RE	EE	2/3
70	EE	EE	AS	2/3
71	EE	EE	EE	1
72	AE	AE	AU	2/3

Fuente: elaboración propia

4. COTEJAR PARTICULARIDADES EN LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO EN UNA MUESTRA PILOTO:

El instrumento preliminar ya depurado se aplicó a la muestra, determinándose un tiempo de respuesta promedio de 45 minutos para todo el grupo para la versión Dicotómica y de 49 minutos para la versión Likert. Se consignó una mayor incomodidad percibida para la respuesta en formato Likert asociada a no tener posibilidades intermedias de respuestas relativas. No se observaron dificultades de relevancia en la comprensión de la consigna o de los ítems.

En cuanto a los resultados del inventario, éstos se distribuyeron entre los 72 y los 285 puntos totales (Media=191,15, DS=68,92), oscilando cada ítem entre medias de 1,9 a 3,7. En cuanto a la confiabilidad, la consistencia interna de la escala puntuada de modo Likert fue de Alfa= .98. Y de modo Dicotómico de KR-20= .97 ($\alpha = .05$).

5. DESCRIBIR LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA Y SU POSIBLE INFLUENCIA EN LOS RESULTADOS DEL INVENTARIO:

La muestra de aplicandos quedó finalmente constituida por 30 estudiantes de enseñanza media, 50% de género masculino y 50% femenino, con edades entre los 14 y los 18 años (Media=15,65, DS=1,26) correspondientes a los cursos de I, III y IV Enseñanza Media de 2 colegios de la comuna de Santiago Centro (el 60% del colegio consignado como A, y el 40% del colegio B). No se aprecian relaciones significativas entre la edad y los resultados de la escala en la muestra ($rS=-.199$; $p=.401$; $\alpha > .05$), como tampoco influencias del género ($U=44$; $p=.6$; $\alpha > .05$), aunque se observa la posibilidad de influencia del establecimiento escolar A por sobre el B ($U=19$; $p=.02$; $\alpha < .05$) en los resultados del inventario (Anexo VI).

VI. MARCO CONCLUSIVO:

El objetivo principal del presente estudio fue el de adaptar lingüística y conceptualmente el Inventario de Competencias Socioemocionales ICSE en estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana de Chile para su uso en orientación escolar.

En este contexto, el grupo de orientadores de la Región Metropolitana consultados concluyó la utilidad de contar con el instrumento para el diagnóstico de recursos, necesidades y problemáticas específicas y grupales que impactan al bienestar y el desempeño académico de los educandos, así como para contar con un insumo objetivo de respaldo de propuestas de intervención para la dirección y poder posteriormente con dicha información planificar programas de intervención operacionalizados que propendan al fortalecimiento de competencias debilitadas y finalmente al desarrollo integral del educando. Se consignó que la percepción en general de que si bien el modelo operacionaliza 9 competencias

socioemocionales, dicha subdivisión puede ser arbitraria por cuanto no pondera las competencias ni reconoce su carácter multidimensional e interdependiente.

En base a dicha utilidad percibida del instrumento, se revisó éste de manera integral realizándose modificaciones mínimas en 16 ítems para el logro de un inventario con un estilo local, claro, sencillo, concreto y comprensible por adolescentes de la Región Metropolitana.

Posteriormente y al ser revisado el cuestionario por el criterio de las juezas expertas, se consignó un acuerdo unánime entre éstas sobre la idoneidad de 52 ítems, y de un nivel satisfactorio del resto de los 20 ítems. Se presume que las dificultades se hallaron en la discriminación de algunos conceptos asociados a competencias socioemocionales que se percibieron como similares. También se reformularon 7 ítems tomando en cuenta las opiniones de las juezas expertas. Todo lo anterior permite concluir evidencias de validez de contenido para el uso del cuestionario en adolescentes de la Región Metropolitana.

El instrumento ya depurado se aplicó de manera preliminar en ambas versiones de respuesta a la muestra de estudiantes, para obtener un registro descriptivo piloto, contexto en el que se consignó con los respondientes opiniones sobre una mayor incomodidad percibida para la respuesta en formato Likert asociada a no tener posibilidades intermedias de respuestas relativas. No se registraron dificultades de relevancia en la comprensión de la consigna o de los ítems, lo que permitió aportar a la validez aparente del inventario para el grupo de referencia en el que se pretende utilizar, consignándose con ello de manera completa su adaptación lingüística y conceptual.

En cuanto a los resultados preliminares del inventario en dicha muestra piloto, éstos se distribuyeron entre los 72 y los 285 puntos totales (Media=191,15, DS=68,92), oscilando cada ítem entre medias de 1,9 a 3,7. El examen de la confiabilidad de la escala en la muestra piloto arrojó como resultado una consistencia interna con excelentes valores según los estándares internacionales

tanto para su versión de respuesta tipo Likert ($\text{Alfa} = .98$) como para el formato Dicotómico ($\text{KR-20} = .97$). Dichos valores se hallan por sobre los valores encontrados en el estudio argentino de construcción del inventario con una muestra adulta, y no se cuenta con cálculos de confiabilidad para el estudio argentino con una muestra adolescente. La evidencia piloto preliminar del estudio indica la factibilidad por ende de poder utilizar ambos formatos de respuesta (Likert y Dicotómico) para el inventario de igual modo.

En cuanto a las características sociodemográficas de la muestra piloto del estudio, se contó con una muestra bastante balanceada en género (50% de género masculino y 50% femenino), con edades entre los 14 y los 18 años ($\text{Media} = 15,65$, $\text{DS} = 1,26$) correspondientes a los cursos de I, III y IV Enseñanza Media de 2 colegios de la comuna de Santiago Centro (el 60% del colegio consignado como A, y el 40% del colegio B) de los que no se cuenta con mayores descripciones por solicitud expresa de los propios apoderados de los aplicandos. No se detectó mayor influencia del género ni la edad en los resultados del inventario, a diferencia del estudio argentino de construcción del inventario en adultos, que consignó que las mujeres evidenciaron mayores niveles de competencias socioemocionales que los hombres. Sí se detectó en el actual estudio evidencias de una leve diferencia de competencias socioemocionales en un establecimiento escolar en relación con el otro. Cabe destacar el estudio realizado con adolescentes argentinos no releva información sociodemográficas comparativa.

Como limitaciones del presente estudio, debido al limitado número de casos de la muestra y el tipo de muestreo no probabilístico utilizado, el estudio tuvo por objetivo la adaptación lingüística y conceptual del inventario y su prueba piloto para su uso preliminar, por cuanto se halla lejos de pretender ser una validación métrica del instrumento y los resultados descriptivos e inferenciales consignados no revisten significación estadística para extrapolarlos a la población, aunque plantean la interesante posibilidad de incipiente validez externa de la escala.

También es preciso resaltar que al representar el inventario una medida de autoreporte, sus resultados no corresponden una garantía absoluta de medida del constructo competencia socioemocional por sí mismo, sino que corresponden al aspecto de autoinforme, que se halla cruzado por variables de sesgos de respuesta como la deseabilidad social o la capacidad de autoreconocimiento y autoconciencia de las propias actitudes. En ese sentido es importante destacar el aspecto multidimensional del constructo competencia, el que se halla determinado por otras variables como la intención conductual, las variables del contexto, (Bernal y Villa, 2013), por lo que para una evaluación objetiva se requiere la triangulación con la observación conductual entre otros.

También cabe mencionar que producto de las medidas gubernamentales de reclusión obligada de la ciudadanía por causa de la pandemia actual, los aspectos metodológicos del presente estudio fueron difíciles, por cuanto las entrevistas, recogidas de opinión y muestreos tuvieron que ser realizados de modo virtual, lo que limitó las posibilidades de obtención de información tales como el tiempo promedio de demora en responder a los ítems de prueba o datos sobre los colegios de los aplicandos, debiendo por ende contarse con información aislada y basada en autoinformes.

Como líneas de trabajo futuras, el estudio realizado podría ser un insumo de utilidad para la realización de un estudio psicométrico de validación de criterio, externa o de constructo del instrumento en una muestra de mayor envergadura, o en muestras de estudiantes con características sociodemográficas diferentes para determinar la estabilidad de las puntuaciones del instrumento o sus diferencias significativas por género, edad, establecimientos educacionales o regiones, así como explorar sus propiedades psicométricas en otras poblaciones de la comunidad educativa como los docentes, con el fin de delinear perfiles socioemocionales docentes específicos y planificar intervenciones específicas para potenciar competencias socioemocionales docentes.

En conclusión, se cuenta con un instrumento utilizable y con evidencias de validez de contenido que puede llegar a cubrir una falta importante por cuanto no se hallaron en la bibliografía instrumentos similares contruidos ni validados en el país para medir el constructo competencia socioemocional, pudiendo así la presente investigación ser un aporte inicial en la gestión educacional de calidad como insumo en general para el currículo de la orientación escolar y en específico para la generación de intervenciones multidimensionales transversales de elaboración de programas de fortalecimiento de competencias diagnosticadas como debilitadas. Como también para la potenciación de características en un educando en el trabajo en aula, y estrategias de capacitación del cuerpo docente de estas mismas competencias.

VII. BIBLIOGRAFÍA:

ALEGRE, O.M. (2006). *Cultura de paz, diversidad y género*. Investigación en la escuela, 59, 57-68

AGENCIA DE CALIDAD DE CHILE. (2014). *Minuta informe metodología de clasificación en categorías*. Santiago.

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (2017). Panorama de la Gestión Escolar. ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer informe 2014-2015. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/libro_panorama_web.pdf

ASENSIO, J. M., GARCÍA, J., NÚÑEZ, L., LARROSA J. (Coord.) (2006): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona. Ariel.. Luisa Vega Caro (res.)

BERNAL, CARLOS IBÁÑEZ, & VILLA, ENOC OBED DE LA SANCHA. (2013). La Evolución del Concepto de Competencia en la Teoría de la Conducta. *Acta Comportamental*, 21(3), 273-283. Recuperado el 27 de mayo de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018881452013000300007&lng=pt&tlng=es.

BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE (2009) *Ley 20370 General de Educación de Chile*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20370>

BAR-ON, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbooks of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

BISQUERRA, R. (2003). *Educación Emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa Bizquerra Alzina, Volumen 21 (1). 7-43.

BOFIL MIR & ALVAREZ JANA ABOGADOS. (24 de Octubre de 2015). Obtenido de <http://www.bmaj.cl/esp/probono.php?tipo=Fundaciones&fundacion=137>

BRUNER, J. (1960). *El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.

CABELLO, R., RUIZ, D., FERNÁNDEZ, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 13 (1). Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=31634550

CAMPOS, A. (2010). *Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*. La Educación. *Revista Digital*, 143. Recuperado de www.educoea.org/...Educacion.../laeducacion.../neuroeducacion.pdf

CASASSUS, J. (2006). *La educación del ser emocional*. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo.

CASTILLO, R., PÉREZ-SALAS, C., BRAVO, C., CANCINO, M., CATALÁN, J., ACOSTA, H. (2008). Diseño y Validación de una Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños. *Terapia Psicológica*, 2008, Vol. 26, N° 2, 173-180.

CÉSPEDES, A (2014) *100 Preguntas sobre educación escolar*. Ediciones b Chile S.A.

DUEÑAS, M. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. Educación, XXI, (005) Recuperado de redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70600505

ECHEVERRÍA, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación* [Action competition professional orientation]. Madrid: Esic Editorial.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y EXTREMERA, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana en Educación*.

Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y RUIZ, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Education & Psychology*. Recuperado de orientacion.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/.../A_contador.pdf

FORJA CHILE. (24 de Octubre de 2015). Obtenido de <http://forjachile.cl/>

FUNDACIÓN ENTRENIÑOS. (22 de Octubre de 2015). FUNDACIÓN ENTRENIÑOS. Obtenido de <http://www.entreninos.org/enfoque.html>

GALLEGO, D. Y NEVOT, A. (2008). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1). Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1127

GARCÍA, L., ESCALANTE, L., FERNÁNDEZ, L.G., ESCANDÓN, M.C., MUSTRI, A. Y PUGA, I. (2000). Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Documento de trabajo SEP. Recuperado de www.white.oit.org.pe/spanish/260ameri/oitreg/activid/.../actrav/.../archivo47.pdf

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GOLEMAN, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. España: Kairós.

INTERNATIONAL TESTS COMMISSION (2005). *ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests*. Recuperado de www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation.pdf

INTERNATIONAL TESTS COMMISSION (2018). *ITC Guidelines for the Large Scales Assessments of Linguistically and Culturally Diverse Populations*. Recuperado de https://www.intestcom.org/files/guideline_diverse_populations.pdf

JUNTA NACIONAL DE AUXILIO ESCOLAR Y BECAS. (19 de octubre de 2015). Habilidades para la Vida. Obtenido de <http://www.junaeb.cl/habilidades-para-la-vida>

LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence [Competition]*. París: Les Éditions d'Organisation.

LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta

LEVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión por Competencias*. Barcelona: Ed. Gestión.

MARTINEZ ARIAS, R. (2006). *Psicometría: Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos*. Madrid: Síntesis Ed.

MARTÍNEZ-OTERO, V. (2007). Psicología de la inteligencia afectiva: implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica de Psicología*. Recuperado de dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/No.4-15.pdf

MCCLELLAND, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034092>

MENA, M. (2011). Tesis de para optar al grado de Magister "La educación socioemocional y ética en las escuelas: Una aproximación a la mirada de docentes y apoderados". Santiago.

MILICIC, A. A. (2013). *Informe Final Investigación ELABORACION, APLICACION Y EVALUACION DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO*. Santiago

MILICIC, N. E. (2013). *Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE*. Scielo Brazil, 645-666

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2009). CURRÍCULO: ACTUALIZACIÓN 2009. SANTIAGO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2015). *Orientaciones técnicas para Sostenedores y Directivos Escolares. Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2005). *Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2009). LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 20.370. Santiago.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (16 de octubre de 2014). OTROS INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA. Santiago. Obtenido de http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2015/Otros_Indicadores.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2015). *Condiciones de Calidad para la Educación Pública Escolar*. Santiago

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2016). *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC1-Modelo-de-Calidad.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Centro de Estudios División de Planificación y Presupuesto (2020). *Estadísticas de la Educación 2017*.

Publicación diciembre 2018. Recuperado en https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf

MIKULIC, I.M. (2007): *Introducción a la construcción y adaptación de tests. Ficha de la cátedra*. Dep. de Publicaciones. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

MIKULIC, I.M., CRESPI, M. & RADUSKY, P. (2015). Construcción y Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos. *Interdisciplinaria*, 2015. 32, 2, 307-330.

MIKULIC, I.M., CABALLERO, R., VIZIOLI, N. & HURTADO, G. (2017). *Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 2017, Vol. 3, N°1, 374-382*

MORALES VALLEJO, P. (2006). *Medición de Actitudes en Psicología y Educación*. 3º Edición: Madrid: Pontificia Universidad Comillas.

MONTERO, I., & LEÓN, O. (2007). A guide for Naming Research Studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.

ORTIZ, M.J. (1999). El desarrollo emocional. En F. López et al. (Coord.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide, 95-124.

Pérez, J.C., Petrides, K.V. & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze & R.D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

RAMÍREZ, L. (2004). Tesis para la obtención del grado de Magister "Estudios de procesos que desencadenan un programa para la formación transversal en valores en colegios de tres regiones de Chile". Santiago.

ROSAS, R. (2017). Uso de las herramientas psicométricas: implicancias éticas, metodológicas y legales en Chile y Latinoamérica. Mesa redonda *VIII Congreso Nacional de Psicología de Chile*. Santiago de Chile

ROSENBLUM, G.D. Y LEWIS, M. (2004). *Emotional Development in Adolescence*. En G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Eds.). *Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing, 269-289.

SALOMON, G. (Comp.). (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

SALOVEY, P. Y MAYER, J. (1990) *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Co. Inc.

SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE EDUCACIÓN (2016). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019*. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-de-Aseguramiento.pdf>

SORIANO, E. Y OSORIO, M.M. (2008) *Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de educación secundaria*. *Bordón*, 60 (1), 129-148.

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN (2011). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Educación*. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/conoce-el-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad/>

THERER, J. (1998). Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences. *Informations Pédagogiques*, 40. Recuperado de www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40a.pdf

THOMPSON, S. Y AVELEYRA, E. (2004.). *Estilos de aprendizaje en matemáticas*. Recuperado de www.fceco.uner.edu.ar/cpn/catedras/matem1/educmat/em22ta.doc.

VALORAS UC. (2008). *Propuesta general Valoras UC*. Santiago.

WOOLFOLK. A, (2006). *Psicología Educativa*. (9ª ed.). México: Pearson Educación.

VIII. ANEXOS:

ANEXO I: ENCUESTA DE PREGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE MEDICIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA ORIENTADORES:

Estimado,

Junto con saludarla le comento que me hallo realizando una tesina de adaptación preliminar del instrumento "Inventario de Competencias Socioemocionales ICSE" para estudiantes adolescentes. En función de ello y entendiendo su rol de orientación le pido me pudiese ayudar con las siguiente información asociada a su criterio:

1. ¿Cómo cree usted específicamente que podría beneficiarlo en su práctica el contar con la posibilidad de levantar con el instrumento información específica acerca de niveles de competencias socioemocionales en estudiantes adolescentes?

2. De las siguientes competencias socioemocionales:

- Optimismo
- Conciencia Emocional
- Autoeficacia, Asertividad
- Expresión Emocional
- Regulación Emocional
- Comportamiento Prosocial
- Autonomía
- Empatía

¿Cuáles son las 3 que le parecen de mayor interés y relevancia para obtener información sobre un alumno?

3. A partir de contar con información sobre los niveles de competencias socioemocionales de los alumnos, ¿con qué fin en su práctica podría aprovechar dicha información?, ¿cómo y para qué le parece que podría aprovecharla?

4. Le solicito me pudiese otorgar su nombre, su rol y lugar en el que se desempeña en tareas de orientación, para además poder hacerle envío del instrumento una vez terminado el estudio.

ANEXO II: PLANTILLA JUEZ EXPERTO:

Identificación del Juez Experto:

- 1. Nombre :** _____
- 2. Especialidad :** _____
- 3. Actividad Laboral :** _____

Estimado profesional,

Usted ha sido convocado como juez experto para juzgar el ajuste de los contenidos de los ítems del Inventario de Competencias Socioemocionales ICSE, para su adaptación lingüística y conceptual para estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana, ello como parte del trabajo de tesina del Magister en Educación mención Gestión Curricular. Esta escala de 72 ítems fue creada por I.M Mikulic, M. Crespi y P. Radusky como operacionalización del constructo multidimensional “competencia socioemocional” constituido por 9 escalas: Conciencia Emocional (CE), Regulación Emocional (RE), Empatía (EM), Expresión Emocional (EE), Autoeficacia (AU), Prosocialidad (P), Asertividad (AS), Optimismo (O), Autonomía Emocional (AE). La definición operacional de cada escala figura en el siguiente cuadro:

Escala	Definición
Conciencia emocional	Conocimiento emocional, por medio del cual comprendemos, sustentamos y etiquetamos las emociones. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz (Salovey & Mayer, 1990).
Regulación emocional	Puede definirse como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso (Gross, 1999). Dentro de la regulación emocional se incluyen las actividades de autocontrol junto con conductas de autorregulación en la que se encontrarían el auto-reconfortarse o tranquilizarse a uno mismo, el control emocional y la relajación (Skinner, Edge, Altman & Sherwood 2003).
Empatía	Reacción emocional producida por y congruentemente con el estado emocional del otro, que implica la toma de perspectiva como dimensión cognitiva y la simpatía o preocupación empática como dimensión afectiva (Eisenberg, 1991).
Expresión emocional	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos (Graczyk et.al., 2000).
Autoeficacia	Implica que el individuo cree que tiene la capacidad y las habilidades para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados (Saarni, 2000).
Prosocialidad	Acciones voluntarias realizadas para beneficio de otros, como compartir, donar, cuidar, confortar y ayudar (Caprara & Pastorelli, 1993; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).
Asertividad	Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente oposición, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos (Riso, 1988).
Optimismo	Habilidad para buscar y mirar el lado positivo sobre la vida y para mantener una actitud positiva, incluso en las situaciones adversas (Bar-On, 1997)
Autonomía emocional	Capacidad de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo. La persona que tiene autonomía emocional se constituye en su propia "autoridad de referencia" (Bisquerra & Pérez, 2007). La autonomía emocional se sitúa en un punto de equilibrio equidistante entre la dependencia emocional y la desvinculación afectiva.

De este modo es como cada ítem pertenece a alguna de las anteriores escalas. A usted se le solicita si pudiese juzgar desde el contenido del ítem, a qué escala pareciera que pertenece. De este modo es como en el cuerpo del documento encontrará listados todos los ítems y las escalas a modo de alternativas de respuesta, y se le solicita pudiese marcar con una X a qué escala usted percibe que el ítem pudiese pertenecer. Elija solo una por ítem por favor. Se le solicita además en la columna “observaciones” si usted pudiese incluir cualquier comentario sobre la claridad y sencillez de cada ítem, y ausencia de prejuicios (raciales o de género) en éstos:

- 1 **Conciencia Emocional (CE)**
- 2 **Regulación Emocional (RE)**
- 3 **Empatía (EM)**
- 4 **Expresión Emocional (EE)**
- 5 **Autoeficacia (AU)**
- 6 **Prosocialidad (P)**
- 7 **Asertividad (AS)**
- 8 **Otimismo (O)**
- 9 **Autonomía Emocional (AE).**

No	ítem	Escala									Observaciones
		CE	RE	EM	EE	AU	P	AS	O	AE	
1	Soy de decir las cosas cuando me molestan.										
2	Me cuesta expresar mis sentimientos hacia los demás										
3	Me doy cuenta cuando estoy feliz.										
4	Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.										
5	Me cuesta disfrutar de la vida										
6	Soy de ayudar a otros incluso cuando no me lo piden.										
7	Puedo manejar mis emociones.										
8	Cuando tengo un problema me cuesta resolverlo.										
9	Me cuesta decir que estoy en desacuerdo con algo.										
10	Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influir por otros.										
11	Me resulta fácil decirle a otras personas cuánto valen para mí.										
12	Conozco mis sentimientos.										
13	Los problemas de los demás me afectan poco.										
14	Puedo centrarme en los aspectos positivos de la vida.										

57	Cuando estoy enojado/a sale lo peor de mí.											
58	Me resulta difícil expresar lo que me pasa											
59	Me cuesta reconocer mis emociones											
60	Soy de verle el lado bueno de las cosas											
61	Me pongo muy nervioso/a si tengo que contradecir a alguien											
62	Miro al futuro con esperanza.											
63	Ante un problema me cuesta pensar con claridad.											
64	Soy capaz de expresar mis emociones cuando hablo con otros											
65	Me cuesta terminar lo que empiezo											
66	Aunque tenga razón prefiero callarme antes que discutir.											
67	Cuando me siento triste me cuesta saber por qué.											
68	Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar positivo											
69	Cuando alguien me ofende soy capaz de mantenerme tranquilo/a											
70	Me resulta difícil decirle a otros cuánto significan para mí											
71	Me cuesta darme cuenta de los sentimientos de los demás.											
72	Si hay complicaciones, me cuesta seguir para adelante											

ANEXO III: JUECES EXPERTOS:

1. ORIENTADORES:

- a) **LMRP: GLADYS ROMERO BAEZA.** Orientadora Enseñanza Media. Liceo Miguel Rafael Prado. *gromero@secst.cl*
- b) **IPE: JOSÉ LUIS SUAZO.** Psicólogo Educacional. Colegio Instituto Presidente Errázuriz de Las Condes. Registro. Secreduc 190,804. *josesuazo.flores@gmail.com*
- c) **IN: NELSON LOBOS CORALES.** Orientador, Instituto Nacional. *n.lobos.ori@institutonacional.cl*
- d) **IN: MARÍA PALACIOS MORENO.** Magister en Educación y Gestión. Orientadora. Docente. Psicopedagoga. Diplomada en Educación- Miembro Directorio de la Olimpiada Chilena de Informática. Instituto Nacional de Chile. *m.palacios.ori@institutonacional.cl*
- e) **CMT/CMPC: PAMELA PÉREZ MILLAQUEO.** Psicóloga Educacional Universidad del Desarrollo. Asesora de Dirección y Jefaturas UTP para Corporación Educacional de Talagante y fundación CMPC. Ex Orientadora The Wessex School y Colegio Chileno Arabe de Concepción. *spamillaqueo@gmail.com*.

2. JUECES EXPERTOS REVISIÓN INVENTARIO ICSE:

- a) **JUEZ A: PAMELA PÉREZ MILLAQUEO.** Psicóloga Educacional Universidad del Desarrollo. Asesora de Dirección y Jefaturas UTP para Corporación Educacional de Talagante y fundación CMPC. Ex Orientadora The Wessex School y Colegio Chileno Arabe de Concepción. *ispamillaqueo@gmail.com*
- b) **JUEZ B: KATHERINE ESPINOZA VILLANUEVA.** Profesora de Química y Ciencias Naturales, mención en Educación Tecnológica. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Coordinadora de la Facultad de Ciencias y Tecnología. Colegio Pedro de Valdivia Peñalolén. *kespinozav@cpdv.cl*
- c) **JUEZ C: PAULINA PIZARRO OSSES.** Licenciada en Educación con mención en Inglés y Pedagogía en Inglés. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Periodista. Universidad de Santiago. Encargada de Huerto Ecopedagógico. Escuela Ciudad de Lyon. El Bosque, Santiago, Chile. *paulinapizarroosses@gmail.com*. +569 8814 9228

ANEXO IV: CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Estimado Estudiante:

Usted ha sido invitado a participar en el estudio titulado **“ADAPTACIÓN PRELIMINAR DEL INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES ICSE: ESTUDIO PILOTO CON ESCOLARES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA REGIÓN METROPOLITANA”** presentado como trabajo de Tesina del **Magister en Educación, Mención Gestión de Calidad** de la Universidad Miguel de Cervantes pr el alumno **Sebastián Reyes Fredes** , dirigido por el Profesor Dr. Luis Venegas, académico del Postgrado en Edcación de la Universidad Miguel de Cervantes.

El objetivo de este estudio es la adaptación de los aspectos lingüísticos y conceptuales del inventario para su posible futuro uso en estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana.

Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará que responda un cuestionario que contiene preguntas sobre sus actitudes específicamente sobre sus emociones, el cuestionario en sí le tomará aproximadamente 15 minutos.

La participación en esta actividad es voluntaria y no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. Usted puede negarse a participar en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción.

Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se guardará el anonimato, estos datos serán organizados con un número asignado a cada participante, la identidad de los jóvenes estará disponible sólo para el investigador y se mantendrá completamente confidencial. Los datos estarán a cargo del investigador de este estudio para el posterior desarrollo de investigaciones. Todos los nuevos hallazgos significativos desarrollados durante el curso del estudio, le serán entregados a Usted..

Si Usted no desea participar no implicará sanción. Usted tiene el derecho a negarse a responder a preguntas concretas, también puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento y la información que hemos recogido será descartada del estudio y eliminada.

Cabe destacar que no existe ningún riesgo al participar de este estudio. Si lo desea puede dejar de participar de las evaluaciones, sin que signifique sanción para Usted. De participar de todo el estudio los beneficios directos que recibirá usted son los resultados de las evaluaciones y la posibilidad de ayudar a desarrollar programas de instrumentos psicológicos de utilidad para la educación emocional de estudiantes de enseñanza media. No se contemplan ningún otro tipo de beneficios.

Las informaciones recolectadas no serán usadas para ningún otro propósito, además de los señalados anteriormente, sin su autorización previa y por escrito.

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a Sebastián Reyes, Celular: 97210433, Correo electrónico: sebastián.reyes@vtr.com.

La firma de este documento se entiende como la aceptación de participar del estudio.

Firma Estudiante

Firma Adulto Responsable

Firma Investigador y responsable

Fecha:

ANEXO V: INVENTARIO PRELIMINAR DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA REGIÓN METROPOLITANA (Versions Likert y Dicotómica):

ICSE A:

Edad: _____ Género _____ Curso _____

Colegio _____

Instrucciones:

A continuación se te presentarán una serie de frases asociadas con tu manera de ser. Cada frase tiene las siguientes alternativas para responder:

- 1 Siempre**
- 2 En General**
- 3 A veces**
- 4 Casi Nunca**
- 5 Nunca**

Responde a cada frase con una X en la alternativa que más te represente. No hay límite de tiempo para responder.

- 1 Suelo decir las cosas cuando me molestan.
- 2 Me cuesta expresar mis sentimientos hacia los demás
- 3 Me doy cuenta cuando estoy feliz.
- 4 Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me

	1	2	3	4	5

47	Cuando me enojo con alguien intento ponerme en su lugar					
48	Me desanimo fácilmente ante las dificultades de la vida					
49	Cuando sé que algo solo beneficia a otros y no a mí, dudo en hacerlo.					
50	Tengo dificultades para cumplir los objetivos que me propongo					
51	Me cuesta mucho decir que "No".					
52	Me siento seguro/a tomando decisiones por mi cuenta					
53	Me conecto poco con mis sentimientos.					
54	Me cuesta pensar que las cosas saldrán bien.					
55	Expreso mis opiniones con facilidad					
56	Creo que a los demás las cosas les salen más fáciles que a mí					
57	Cuando estoy enojado/a sale lo peor de mí.					
58	Me resulta difícil expresar lo que me pasa					
59	Me cuesta reconocer mis emociones					
60	Tiendo a verle el lado bueno de las cosas					
61	Me pongo muy nervioso/a si tengo que contradecir a alguien					
62	Miro al futuro con esperanza.					
63	Ante un problema me cuesta pensar con claridad.					
64	Soy capaz de expresar mis emociones cuando hablo con otros					
65	Me cuesta terminar lo que empiezo					
66	Aunque tenga razón prefiero callarme antes que discutir.					
67	Cuando me siento triste me cuesta saber por qué.					
68	Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar positivo					
69	Cuando alguien me ofende soy capaz de mantenerme tranquilo/a					
70	Me resulta difícil decirle a otros cuánto significan para mí					
71	Me cuesta darme cuenta de los sentimientos de los demás.					
72	Si hay complicaciones, me cuesta seguir para adelante					

ICSE B:

Edad: _____ Género _____ Curso _____

Colegio _____

Instrucciones:

A continuación se te presentarán una serie de frases asociadas con tu manera de ser. Cada frase puedes responderlas como Verdadera (V) o Falsa (F).

Responde a cada frase con una **X** en la alternativa que más te represente. No hay límite de tiempo para responder.

	V	F
1 Suelo decir las cosas cuando me molestan.		
2 Me cuesta expresar mis sentimientos hacia los demás		
3 Me doy cuenta cuando estoy feliz.		
4 Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.		
5 Me cuesta disfrutar de la vida		
6 Tiendo a ayudar a otros incluso cuando no me lo piden.		
7 Puedo manejar mis emociones.		
8 Cuando tengo un problema me cuesta resolverlo.		
9 Me cuesta decir que estoy en desacuerdo con algo.		
10 Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influir por otros.		
11 Me resulta fácil decirle a otras personas cuánto valen para mí.		
12 Conozco mis sentimientos.		
13 Los problemas de los demás me afectan poco.		
14 Puedo centrarme en los aspectos positivos de la vida.		
15 Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista de otras personas		
16 Me resulta difícil actuar con calma cuando algo me pone muy nervioso/a.		
17 Me pone muy incómodo/a decir que algo me molesta.		
18 Dudo de mi capacidad para cumplir con compromisos		
19 Tomo decisiones importantes sin consultar a otros.		
20 Cuando me pasa algo se lo digo claramente a los otros		
21 Me resulta difícil darme cuenta cuando cambia mi estado de ánimo.		
22 Cuando estoy discutiendo, trato de ponerme en el lugar del otro antes de decir algo.		
23 Ante situaciones difíciles de la vida confío que todo saldrá bien.		
24 Tiendo a ayudar a las personas que están en problemas.		
25 Me resulta difícil controlar mis emociones		
26 Digo lo que pienso aunque los demás no estén de acuerdo		

- 66 Aunque tenga razón prefiero callarme antes que discutir.
- 67 Cuando me siento triste me cuesta saber por qué.
- 68 Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar positivo
- 69 Cuando alguien me ofende soy capaz de mantenerme tranquilo/a
- 70 Me resulta difícil decirle a otros cuánto significan para mí
- 71 Me cuesta darme cuenta de los sentimientos de los demás.
- 72 Si hay complicaciones, me cuesta seguir para adelante

ANEXO VI: INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES ICSE (Mikulic, Crespi y Raduski):

- 1.- Soy de decir las cosas que me molestan.
- 2.- Me cuesta expresar mis sentimientos hacia los demás.
- 3.- Me doy cuenta cuando estoy feliz.
- 4.- Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.
- 5.- Me cuesta disfrutar de la vida.
- 6.- Soy de ayudar a otros incluso cuando no me lo piden.
- 7.- Puedo manejar mis emociones.
- 8.- Cuando tengo un problema me cuesta resolverlo.
- 9.- Me cuesta decir que estoy en desacuerdo con algo.
- 10.- Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influenciar por otros.
- 11.- Me resulta fácil decir a otras personas cuánto valen para mí.
- 12.- Conozco mis sentimientos.
- 13.- Los problemas de los demás me afectan poco.
- 14.- Puedo centrarme en los aspectos positivos de la vida.
- 15.- Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista del otro
- 16.- Me resulta difícil actuar con calma cuando algo me pone muy nervioso/a.
- 17.- Me pone muy incómodo/a decir que algo me molesta.
- 18.- Dudo de mi capacidad para cumplir
- 19.-Tomo decisiones importantes sin consultar a otros.
- 20.- Digo claramente lo que me pasa a los demás.
- 21.- Me resulta difícil darme cuenta cuando cambia mi estado de ánimo.
- 22.- Cuando estoy discutiendo, trato de ponerme en el lugar del otro antes de decir algo.
- 23.- Ante situaciones difíciles de la vida confío que todo saldrá bien.
- 24.- Soy de ayudar a las personas que están en problemas.
- 25.- Me resulta difícil controlar mis emociones.
- 26.- Digo lo que pienso aunque los demás no estén de acuerdo.
- 27.- Cuando me propongo un objetivo lo cumplo.
- 28.- Dicen que soy muy dependiente de mi familia
- 29.- Me resulta fácil decir a los otros lo que pienso de ellos.
- 30.- Me cuesta diferenciar mis estados de ánimo
- 31.- Me cuesta ayudar a otras personas.
- 32.- Tengo una actitud positiva ante la vida.
- 33.- Soy de perder el control cuando algo me enoja.
- 34.- Soy bueno/a para resolver los problemas que tengo.
- 35.- Me resulta fácil poner límites a las personas cuando algo me molesta.
- 36.- Tengo poca confianza en mí mismo/a para lograr lo que me propongo.
- 37.- Soy de consultar todo el tiempo a mi familia.
- 38.- Puedo expresar fácilmente lo que estoy sintiendo

- 39.- Sé diferenciar mis sentimientos.
- 40.- Me cuesta aceptar que otro piense diferente.
- 41.- Me resulta más fácil hacer cosas que me beneficien a mí que a otros.
- 42.- Me cuesta poner límites a las personas.
- 43.- Me siento seguro/a de mí mismo/a en la mayoría de las situaciones.
- 44.- Dependo de los demás para tomar decisiones.
- 45.- Las personas que me conocen dicen que me expreso bien.
- 46.- Me cuesta darme cuenta qué es lo que estoy sintiendo.
- 47.- Cuando me enojo con alguien intento ponerme en su lugar.
- 48.- Me desaliento fácilmente ante las dificultades de la vida.
- 49.- Cuando sé que algo solo beneficia a otros, dudo en hacerlo.
- 50.- Tengo dificultades para cumplir los objetivos que me propongo.
- 51.- Me cuesta mucho decir que "No".
- 52.- Me siento seguro/a tomando decisiones por mi cuenta.
- 53.- Me conecto poco con mis sentimientos.
- 54.- Me cuesta pensar que las cosas saldrán bien.
- 55.- Expreso mis opiniones con facilidad.
- 56.- Creo que a los demás las cosas le salen más fácil que a mí.
- 57.- Cuando estoy enojado/a sale lo peor de mí.
- 58.- Me resulta difícil expresar lo que me pasa.
- 59.- Me cuesta reconocer mis emociones.
- 60.- Soy de ver el lado bueno de las cosas.
- 61.- Me pongo muy nervioso/a si tengo que contradecir a alguien.
- 62.- Miro al futuro con esperanza.
- 63.- Ante un problema me cuesta pensar con claridad.
- 64.- Soy capaz de expresar mis emociones cuando hablo con otros.
- 65.- Me cuesta terminar lo que empiezo.
- 66.- Aunque tenga razón prefiero callarme antes que discutir.
- 67.- Cuando me siento triste me cuesta saber por qué.
- 68.- Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar en positivo.
- 69.- Cuando alguien me ofende soy capaz de mantenerme tranquilo/a.
- 70.- Me resulta difícil decir a otros cuánto significan para mí.
- 71.- Me cuesta darme cuenta de los sentimientos de los demás.
- 72.- Si hay complicaciones, me cuesta seguir para adelante.

ANEXO VII CÁLCULOS ESTADÍSTICOS SALIDAS SPSS:

```
FREQUENCIES VARIABLES=genero edad colegio
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE SUM SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT
  /HISTOGRAM NORMAL
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Estadísticos				
		genero	edad	colegio
N	Válidos	30	30	20
	Perdidos	0	0	0
Media			15,6500	
Mediana			16,0000	
Moda			16,00	
Desv. típ.			1,26803	
Asimetría			-,117	
Error típ. de asimetría			,512	
Curtosis			-1,065	
Error típ. de curtosis			,992	
Mínimo			14,00	
Máximo			18,00	
Suma			313,00	

genero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
F	15	50,0	50,0	50,0
Válidos M	15	50,0	50,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
14,00	6	30,0	30,0	30,0
15,00	1	5,0	5,0	35,0
Válidos 16,00	8	40,0	40,0	75,0
17,00	4	20,0	20,0	95,0
18,00	11	5,0	5,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

colegio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A	17	60,0	60,0	60,0
Válidos B	13	40,0	40,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad Likert

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,985	,986	72

Estadísticos de fiabilidad Dicotómico

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,977	,976	72

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
icse	30	72,00	285,00	191,1500	68,92809
N válido (según lista)	30				

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica
ITEM1	2,5000	1,27733
ITEM2	2,8500	1,26803
ITEM3	1,9500	,99868
ITEM4	2,0000	1,12390
ITEM5	2,7500	1,06992
ITEM6	2,0500	1,05006
ITEM7	2,2000	1,19649
ITEM8	2,7000	1,59275
ITEM9	2,8500	1,53125
ITEM10	2,7500	1,25132
ITEM11	2,3500	1,13671
ITEM12	2,2000	,95145
ITEM13	2,2000	,89443
ITEM14	2,3000	1,08094

ITEM15	2,7000	1,45458
ITEM16	3,1000	1,51831
ITEM17	3,5500	1,39454
ITEM18	2,7500	1,51744
ITEM19	1,9000	1,02084
ITEM20	2,7000	1,26074
ITEM21	2,5500	1,43178
ITEM22	2,3000	1,38031
ITEM23	2,6000	1,27321
ITEM24	2,1000	1,02084
ITEM25	2,6500	1,30888
ITEM26	2,7000	1,30182
ITEM27	2,5000	1,23544
ITEM28	2,6500	1,59852
ITEM29	2,8500	1,46089
ITEM30	2,5500	1,23438
ITEM31	2,4500	1,27630
ITEM32	2,5500	1,35627
ITEM33	2,7500	1,51744
ITEM34	2,5000	1,35724
ITEM35	2,4500	1,27630
ITEM36	2,6500	1,34849
ITEM37	2,6500	1,66307
ITEM38	2,5000	1,46898
ITEM39	2,6000	1,46539
ITEM40	2,6500	1,46089
ITEM41	3,3000	1,62546

ITEM42	2,7500	1,51744
ITEM43	2,7000	1,26074
ITEM44	2,4000	1,42902
ITEM45	2,4500	1,31689
ITEM46	2,6500	1,49649
ITEM47	2,4500	1,39454
ITEM48	2,7500	1,29269
ITEM49	3,1000	1,33377
ITEM50	2,5000	1,43270
ITEM51	3,0000	1,52177
ITEM52	2,4000	1,42902
ITEM53	2,8500	1,53125
ITEM54	2,6000	1,56945
ITEM55	2,8000	1,54238
ITEM56	3,7500	1,48235
ITEM57	3,2500	1,29269
ITEM58	2,6000	1,53554
ITEM59	2,7000	1,45458
ITEM60	2,4500	1,39454
ITEM61	3,2000	1,57614
ITEM62	2,6000	1,31389
ITEM63	2,9000	1,25237
ITEM64	3,0000	1,21395
ITEM65	2,6500	1,46089
ITEM66	2,8000	1,60918
ITEM67	3,0500	1,43178
ITEM68	2,7000	1,45458

ITEM69	3,3000	1,49032
ITEM70	3,1500	1,22582
ITEM71	2,6500	1,30888
ITEM72	2,1500	1,34849

Correlaciones

		edad	icse
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	-,199
	edad Sig. (bilateral)	.	,401
	N	30	30
	Coeficiente de correlación	-,199	1,000
	icse Sig. (bilateral)	,401	.
	N	30	30

Género:

Rangos

	genero	N	Rango promedio	Suma de rangos
icse	Masc	15	11,10	111,00
	Fem	15	9,90	99,00
	Total	30		

Estadísticos de contraste^a

	icse
U de Mann-Whitney	44,000
W de Wilcoxon	99,000
Z	-,454
Sig. asintót. (bilateral)	,650
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,684 ^b

- a. Variable de agrupación: genero
b. No corregidos para los empates.

Colegio:

Rangos

	colegio	N	Rango promedio	Suma de rangos
icse	A	17	16,08	97,00
	B	13	12,13	113,00
	Total	30		

Estadísticos de contraste^a

	icse
U de Mann-Whitney	19,000
W de Wilcoxon	97,000
Z	-2,241
Sig. asintót. (bilateral)	,025
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,025 ^b

- a. Variable de agrupación: colegio
b. No corregidos para los empates.