

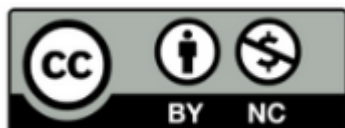
# INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES METROPOLITANOS DE ENSEÑANZA MEDIA: ADAPTACIÓN PRELIMINAR PARA ORIENTACIÓN ESCOLAR

*Sebastián F. Reyes Fredes*

Recibido: 01 -08-2023

Aprobado: 12-09-2023

Publicado: 31-12-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

## Autores

*Sebastián F. Reyes Fredes*

### Chile

Chileno. Doctor en Psicología. Magister en Educación mención Gestión Curricular. Magister en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica. Licenciado en Psicología. Universidad Central de Chile. Santiago, Chile

Correo electrónico:

[sfreyes@uc.cl](mailto:sfreyes@uc.cl)

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-6320-8181>

### Cómo citar este artículo:

Reyes, S. (2023) Inventario de competencias socioemocionales en estudiantes metropolitanos de enseñanza media: adaptación preliminar para orientación escolar. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 6(11), p.p. 67 – 92.

## INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES METROPOLITANOS DE ENSEÑANZA MEDIA: ADAPTACIÓN PRELIMINAR PARA ORIENTACIÓN ESCOLAR

*Socio-emotional competences inventory for high school metropolitan students: preliminary adaptation for school guidance*

### RESUMEN

El objetivo del estudio fue adaptar lingüística y conceptualmente el Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE) a estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana de Chile para su uso en orientación escolar. El instrumento fue revisado por un panel de jueces expertos y aplicado a una muestra preliminar de 30 estudiantes de enseñanza media, evaluándose además su utilidad percibida por un grupo de orientadores y calculándose su confiabilidad e influencia de variables sociodemográficas. Se logró un instrumento adaptado lingüística y conceptualmente, con evidencias de Validez de Contenido para su uso local con estudiantes de enseñanza media en orientación escolar.

**Palabras clave:** *Competencia; Socioemocional; Orientación*

## ABSTRACT

The objective of the study was the linguistic and conceptual adaptation of the Socioemotional Competencies Inventory (ICSE) in high school students from the Metropolitan area of Chile for its use in school guidance. The instrument was reviewed by a panel of expert judges and applied to a preliminary sample of 30 high school students, also evaluating its perceived usefulness by a group of school counselors. Its reliability and influence of sociodemographic variables were calculated. An instrument adapted linguistically and conceptually, with evidence of Content Validity for its local use with high school students in school guidance was achieved.

**Key words:** *Socio-Emotional; Competences; Guidance.*

## INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación chilena (LGE 20370) manifiesta en su artículo 2 la intención de una educación integral en los establecimientos escolares, lo que se ve reflejado en la incorporación de dominios no solo cognitivo-intelectuales, sino que, también asociados al aprendizaje metacognitivo, ético, afectivo, y de crecimiento personal descritos en los Objetivos Fundamentales Transversales (Ministerio de Educación de Chile, 2009). En este contexto y bajo el marco del *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar* desarrollado dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, se materializan los Planes de Mejoramiento Educativo que reciben aportes de la ley SEP, pero que no incluyen al momento de modo explícito la formación de habilidades socioemocionales en la comunidad educativa. Al respecto, Milicic (2013) indica la necesidad en nuestra educación escolar chilena de sistematizar competencias sociales y emocionales a desarrollar en los estudiantes mediante un proceso de instrucción formal, y subraya el rol de los docentes y orientadores en dicho proceso.

Es en este contexto que cobra relevancia el constructo de *Competencia Socioemocional* para una gestión educacional de calidad, por cuanto logra articular una teorización, explicación y operacionalización del desarrollo personal y social. Las competencias socioemocionales se han comprendido como la capacidad de actuar de modo emocional y socialmente inteligente (Bar-On, 2000), siendo el correlato práctico e interaccional de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2003). Al respecto, los autores latinoamericanos Mikulic, Crespi & Radusky (2015) proponen 9 competencias socioemocionales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía, la expresión emocional, la autoeficacia, la autonomía, el comportamiento prosocial, el asertividad y el optimismo. La evidencia indica que el desarrollo de dichas competencias se ha relacionado con una mejora sustancial en el desempeño escolar, mayor bienestar psicológico y físico y

relaciones interpersonales más satisfactorias (Alegre, 2006). En el ámbito escolar existen estudios que infieren que la promoción del desarrollo de las competencias socioemocionales ejerce una función preventiva frente a fenómenos negativos del ámbito educativo, tales como el Bullying, el ausentismo y el abandono escolar. En el mismo sentido, según Bisquerra (2003) las competencias socioemocionales pueden funcionar como factores protectores ante situaciones vitales percibidas como traumáticas, 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. Es en la adolescencia que se desarrollan las habilidades para la regulación de las emociones intensas, para la autoobservación y la capacidad interpersonal de negociar y empatizar (Rosenblum y Lewis, 2004; Ortiz, 1999).

Por otro lado, también es cierto que la evidencia refiere que uno de los grandes inconvenientes del desarrollo de programas de educación socioemocional se relaciona 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). Desde esta perspectiva se hace necesario contar con instrumentos objetivos y específicos, capaces de levantar necesidades socioemocionales a intervenir, y 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 objetivos 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 y otros factores de naturaleza cultural (ITC, 2005).

En nuestro país, la evaluación de las competencias socioemocionales presenta dificultades técnicas asociadas principalmente a la escasez de instrumentos, 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, operacionalizaciones de otros constructos subsidiarios, como los *TMMS* o *EQ-i* que miden inteligencia emocional, o instrumentos de capacidad cognitiva y personalidad. 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 de Clima Social*” ECLIS o la “*Escala de Autoestima TAE*” (Milicic, 2013). Ninguno de los anteriores se halla diseñado para la evaluación específica de las competencias socioemocionales.

El *Inventario de Competencias Socioemocionales* (ICSE) es un instrumento objetivo de frases, construido y validado en Argentina por Mikulic, Crespi y Radusky (2015) en una muestra de 509 adultos de género masculino y femenino, como reflejo 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*. Está constituido por 72 ítems diseñados 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. Cabe preguntarse si dadas las diferencias culturales, se puede contar con una versión del instrumento para ser utilizada en población chilena de estudiantes secundarios.

En este contexto, la actual investigación tuvo por objetivo la adaptación del ICSE en estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana para su uso en orientación escolar, considerando sus aspectos lingüísticos y conceptuales. Lo anterior mediante la evaluación de la posible utilidad percibida del inventario por parte de orientadores escolares, el establecimiento de evidencias de validez aparente del instrumento mediante su revisión y adaptación lingüística y conceptual a la Región Metropolitana, la exploración de evidencias de validez de contenido mediante jueces expertos, el cotejar particularidades en la aplicación del inventario en una muestra piloto y la descripción de variables sociodemográficas de la muestra y su posible influencia preliminar en los resultados del inventario. Mediante un enfoque investigativo mixto cuali-cuantitativo, se utilizó un diseño transversal y no experimental para un estudio descriptivo instrumental en el que se recogieron datos en 2 tipos de grupos:

a) Un grupo de 4 profesionales orientadores, elegidos como jueces expertos, seleccionados de modo intencional mediante su conocimiento curricular y por un muestreo tipo “Bola de Nieve”, para otorgar su opinión experta sobre la utilidad específica percibida del cuestionario en la práctica educativa: Un Psicólogo Educacional Orientador escolar del Colegio Presidente Errázuriz de la comuna de Las Condes, una Orientadora del Liceo Miguel Rafael Prado, una docente, Orientadora y Psicopedagoga con grado de Magister en Educación y un Orientador, los 2 últimos del Instituto Nacional.

b) De un universo calculado de 342.711 estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana según las estadísticas del MINEDUC del 2017 (Ministerio de Educación de

Chile, 2020), y dadas las restricciones de circulación emanadas por la autoridad sanitaria nacional, se logró de modo intencional y no probabilístico, reunir vía telemática durante el año 2020, a un total de 30 estudiantes, el 50% de género masculino y el 50% femenino de enseñanza media: 13 (40%) de un colegio del sector centro (en adelante llamado establecimiento A) y 17 (60%) del sector occidental de la ciudad de Santiago (en adelante establecimiento B), con edades entre los 14 y los 18 años ( $M=15,6$ ;  $DS=1,2$ ). Como criterios de inclusión, se definió el que fuesen estudiantes de entre el I y IV año de enseñanza media de establecimientos de la Región Metropolitana, y como criterios de exclusión, la existencia de antecedentes psicopatológicos que dificultasen o pudiesen distorsionar los resultados del inventario, y la voluntad del aplicando o de alguno de sus padres de no responder a algún registro o continuar participando del proceso. El muestreo fue realizado mediante la metodología “*Bola de Nieve*” por medio de los padres de los aplicandos, quienes fueron reclutando a nuevos participantes en su red de conocidos hasta alcanzar la cuota final. La recogida de datos se basó principalmente en: 1) una encuesta de 4 preguntas de desarrollo simple de opinión creada por el propio investigador para ser aplicada al grupo de orientadores, con el fin de sondear opiniones sobre la utilidad específica de contar con un instrumento de competencias socioemocionales para la práctica de orientación, 2) una encuesta para jueces expertos para la etapa de validez aparente y de contenido en base a los típicamente construidos en adaptaciones y validaciones de instrumentos (Martinez-Arias, 2006), 3) la versión adaptada lingüística y conceptualmente del ICSE tanto en formato Likert (ICSE-A) como dicotómico de respuesta (ICSE-B) lograda en este mismo trabajo, 4) una ficha sociodemográfica adjunta al ICSE para levantar información sobre el género, edad y establecimiento escolar de los aplicandos.

## METODOLOGÍA

En cuanto al procedimiento de la investigación, éste cursó en 4 etapas:

**1) Evaluación de la utilidad del inventario para la gestión escolar con orientadores de enseñanza media:** El contenido de las opiniones de los especialistas profesionales fue sistematizado y comparado entre sí con el fin de sacar conclusiones sobre la utilidad general percibida del inventario en sus contextos laborales.

**2) Revisión del Inventario:** Si bien el ICSE fue construido en idioma español de Argentina, se revisó dicha versión original con un criterio localista, con el objeto de determinar posibles diferencias lingüísticas y conceptuales que pudiesen impactar en la validez de los resultados 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 sentido original de la dirección de los ítems, siguiendo para ello las normas internacionales de redacción cultural de ítems de escalas (ITC, 2005).

**3) Evaluación del inventario por Jueces Expertos:** El inventario revisado fue examinado por una Psicóloga y Orientadora especialista en Gestión Educacional de Calidad, una docente encargada de un programa ecológico escolar y una docente coordinadora de la Facultad de Ciencias y Tecnología de un colegio de Santiago, quienes clasificaron los reactivos según las dimensiones propuestas por los autores. 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. Posteriormente se compararon las apreciaciones de cada juez sobre los ítems de la escala, determinándose como adecuado el ítem que presentó un grado de acuerdo entre jueces mínimo de 2/3, y tomándose en cuenta las sugerencias los jueces para la redacción de los ítems. Así, se constituyó una versión final a la que se agregó la encuesta sociodemográfica y una consigna similar a la *del Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota reestandarizado* MMPI-2 versión chilena (Rissetti, 1996) para la versión de respuesta dicotómica, y otra similar con la explicación respectiva para el formato de respuesta Likert.

**4) Aplicación a la muestra de estudiantes de enseñanza media:** Se realizó la aplicación de las 2 versiones del inventario depurado a la muestra de estudiantes, con el fin de examinar los tiempos de respuesta, posibles dificultades en la comprensión de la consigna, de los ítems, en la manera de responder al inventario, la comodidad de responder a los formatos Likert o Dicotómico, para así 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. 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), y 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. 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 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%.

En cuanto a 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, 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). 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.

## RESULTADOS

La investigación permitió arribar a los siguientes resultados:

**1.Utilidad percibida por los Orientadores sobre el uso del inventario para la labor de Orientación Escolar:** Para los 4 profesionales entrevistados, el poder 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 la exploración específica 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. A continuación, se exponen los resultados en la Tabla 1:



Inventario de competencias socioemocionales en estudiantes metropolitanos de enseñanza media: Adaptación preliminar para orientación escolar.

Sebastián F. Reyes Fredes

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 48 – 73.

Tabla 1: Percepción de utilidad del ICSE de orientadores de los 3 establecimientos consultados:

<i>Entrevistados</i>					
<i>Elemento de Sondeo</i>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b><i>Beneficio específico percibido de contar con el instrumento para la práctica del orientador de enseñanza media</i></b>	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, forma eficiente, sus problemáticas individuales y grupales 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.
<b><i>Competencias socioemocionales percibidas</i></b>	-Autonomía -Conciencia Emocional	-Conciencia emocional, ya que ésta facilitaría	La Expresión Emocional, el Comportamiento	Todas.	-Regulación emocional -Autonomía Comportamiento Pro

Inventario de competencias socioemocionales en estudiantes metropolitanos de enseñanza media: Adaptación preliminar para orientación escolar.

Sebastián F. Reyes Fredes

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 48 – 73.

<i>como de mayor relevancia de sondear en el educando en la labor de orientación</i>	-Regulación Emocional	otros procesos de expresión y regulación emocional. -Empatía, por cuanto facilita la interacción con otras personas y las relaciones interpersonales. -Autoeficacia, por cuanto permite conocer el grado de confianza del alumno en sus propias capacidades para desarrollar una tarea.	Prosocial y la Empatía son aspectos que revelan muchísima información sobre el estudiante dado que revelan sus sentimientos más profundos y la forma que se relaciona con los demás, el entorno cercano como la familia y sus pares	Social Competencias socioemocionales pueden ser de base o que incluyen a otras y de esta forma éstas podrían apuntalar otras competencias.	
<i>Utilidad específica de la información obtenida con el instrumento</i>	Posibilidad de elevación del nivel de conciencia en un alumno globalizado, con la misión de autogestión del propio proyecto de vida, mediante uso de	Screening general en un grupo curso sobre sus competencias socioemocionales para detectar necesidades y fortalezas en los alumnos y para contrastar la	Conocimiento de niveles en las competencias permitiría reflexionar junto al estudiante, tomar conciencia de su situación personal, clarificar sus	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

la información obtenida en consejos de curso y otras actividades para ejercitar el liderazgo, con el fin de crear líderes de cambios relacionados con la Superación individual y cooperación con la comunidad.

información con lo observado en la práctica y con otros tests.

proyectos personales, su relación diaria con quienes le rodean, en una convivencia más armónica y constructiva.

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 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,

Inventario de competencias socioemocionales en estudiantes metropolitanos de enseñanza media: Adaptación preliminar para orientación escolar.

*Sebastián F. Reyes Fredes*

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 48 – 73.

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 adaptación lingüística y conceptual a la Región Metropolitana:** De la revisión preliminar del inventario, 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 sentido del ítem en cuanto a forma y contenido como se puede apreciar en la Tabla 2:

Tabla 2: Comparación ítems refaccionados versiones local y original del ICSE:

<b>Ítem</b>	<b>Versión local</b>	<b>Versión Original</b>
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 mí</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:** Al juicio experto, la totalidad de los ítems del inventario presentaron satisfactorios niveles 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 ítems 6, 24, 33, 37 y 60, para lograr expresiones locales. A continuación, se expone la constitución de las dimensiones de Competencia Socioemocional por ítems:

Tabla 3: Dimensiones del ICSE por ítems:

<b>Dimensión</b>	<b>Ítem</b>
<b>Conciencia Emocional</b>	12, 30, 39, 46, 53, 59, 67
<b>Regulación Emocional</b>	7, 16, 25, 33, 57, 63, 69
<b>Empatía</b>	4, 13, 5, 27, 47
<b>Expresión Emocional</b>	2, 11, 20, 21, 38, 45, 58, 64, 70, 71
<b>Autoeficacia</b>	5, 8, 18, 34, 36, 43, 48, 50, 52, 54, 56, 65, 68, 72
<b>Prosocialidad</b>	6, 24, 31, 40, 41, 49
<b>Asertividad</b>	1, 9, 17, 26, 29, 35, 42, 51, 55, 61, 66

**Optimismo** 3, 14, 23, 27, 32, 60, 62

**Autonomía Emocional** 10, 19, 28, 37, 44

---

(Fuente: elaboración propia)

De este modo la evidencia hallada indica que el inventario presenta evidencias suficientes de validez de contenido.

**4. Particularidades en la aplicación del inventario en la muestra piloto:** Se determinó un tiempo de respuesta promedio de 45 minutos del inventario en la muestra para la versión dicotómica ICSE-B, y de 49 minutos para la versión Likert ICSE-A. Se consignó una mayor incomodidad percibida para la respuesta en formato Likert ICSE-A asociada a no tener posibilidades intermedias de respuestas relativas. Por otro lado, 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 ( $M=191,15$ ,  $DS=68,92$ ), oscilando cada ítem entre Medias de 1,9 a 3,7. Los ítems más puntuados fueron el 56; “*Creo que a los demás las cosas le salen más fácil que a mí*”, el 17 “*Me pone muy incómodo/a decir que algo me molesta*” y el 4 “*Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar*”, y los menos puntuados el 19 “*Tomo decisiones importantes sin consultar a otros*”, el 3 “*Me doy cuenta cuando estoy feliz*” y el 4 “*Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar*”.

En cuanto a la confiabilidad, la consistencia interna de la escala ICSE-A fue de Alfa=.98., y para ICSE-B, de KR-20=.97 ( $\alpha = .05$ ), valores consignados como excelentes en consistencia para los estándares internacionales de pruebas.

**5. Posible influencia de variables sociodemográficas en los resultados del inventario:** No se apreciaron 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.

## DISCUSIÓN

El estudio realizado tuvo por objetivo aportar no solo a la comunidad científica, sino que a la comunidad educativa profesional con la adaptación lingüística y conceptual de un instrumento que presenta evidencias de validez y confiabilidad en su construcción original para la medición de las competencias socioemocionales (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015). En específico el instrumento ha presentado evidencias de ser utilizable en adolescentes (Mikulic et al, 2017). En Chile se destaca la relevancia que puede tener el contar con un instrumento adaptado de dichas características, para evaluar las competencias socioemocionales en estudiantes de enseñanza media a la luz de las necesidades de detectar niveles de competencias en estudiantes para luego poder desarrollarlas, creando fortalezas, desarrollando factores protectores y previniendo problemáticas (Milicic, 2013), en un contexto además legal y procedimental de gestión educativa de calidad en el que resalta y declara la necesidad de parámetros socioemocionales además de los cognitivos, en el marco de una educación emocional y social (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

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 íntegra 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 las 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 las características sociodemográficas de la muestra piloto del estudio, se contó con una muestra balanceada en género (50% de género masculino y 50% femenino), con edades entre los 14 y los 18 años ( $M=15,65$ ,  $DS=1,26$ ) 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) de los que no se cuenta con mayores descripciones por solicitud expresa de los propios apoderados de los aplicandos. No se detectaron evidencias de influencia del género ni la edad en los resultados del inventario en el estudio, 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 (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015). Sí se detectó en el actual estudio evidencias de una leve diferencia de competencias socioemocionales en un establecimiento escolar en relación con el otro. Lo anterior se trata más bien de conjeturas e hipótesis basadas en hallazgos preliminares ya que dichas conclusiones se basaron en una prueba piloto preliminar de estudiantes, por lo que faltan aún estudios de mayor envergadura y con muestreos representativos para poder establecer con precisión dichas evidencias.

En cuanto a los resultados preliminares del inventario en dicha muestra piloto, éstos se distribuyeron entre los 72 y los 285 puntos totales ( $M=191,15$ ,  $DS=68,92$ ), 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 ( $KR-20 = .97$ ). 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 *ICSE-A*; Dicotómico *ICSE-B*) para el inventario de igual modo. No se tiene evidencia de la confiabilidad en particular de cada una de las escalas de competencias socioemocionales del inventario.

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 una primera aproximación que refleja una interesante posibilidad de delinear evidencias 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 auto reconocimiento 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, por lo que para una evaluación objetiva se requiere la triangulación con la observación conductual entre otros.

Cabe mencionar que producto de las medidas gubernamentales de reclusión obligada de la ciudadanía por causa de la pandemia durante la realización del estudio, 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 de modo comparativo el comportamiento de cada una de sus escalas, y de 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.

## **CONCLUSIONES**

En conclusión, a pesar de las limitaciones metodológicas del estudio, se cuenta con un instrumento utilizable para la evaluación específica del constructo Competencia Socioemocional adaptado no solo lingüística, sino que también conceptualmente al estilo local de estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana, con evidencias de

validez aparente y de contenido, e incipientes pero promisorias evidencias de validez externa y ecológica en relación con el género, la edad y las diferencias entre establecimientos educativos. Este instrumento a futuro y luego de otros estudios para probar sus propiedades psicométricas, podría llegar a cubrir una falta importante en insumos para la medición del constructo competencia socioemocional, pudiendo así la presente investigación ser un aporte inicial en la orientación escolar como insumo en general para para la exploración de recursos, necesidades y problemáticas específicas y grupales que puedan impactar el bienestar y el desempeño académico de los educandos, como insumo objetivo para orientación escolar como respaldo de propuestas de intervención para la dirección, por tanto 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.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrami, C., Bernard, M., Borokhovski, E., Waddington, I., Anne, C., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta- Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275– 314. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654314551063>
- Agredo, J. A., & Burbano, T. (2013). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/792>
- Aliakbari, M., & Sadeghdaghighi, A. (2013). Teachers' perception of the barriers to critical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (70) 1-5. De <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813000323>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los estudiantes del Nuevo Milenio en los países de la OCDE*. Documento de trabajo sobre educación de la OCDE no. 41. París: Editorial de la OCDE. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries\\_218525261154](https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154)
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago: Chicago University Press. <https://doc.lagout.org/Others/University.of.Chicago.-.Academically.Adrift.pdf>

- Bezanilla, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz, S. & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (44), 89-113. [https://www.researchgate.net/publication/328434322\\_El\\_Pensamiento\\_Critico\\_desde\\_la\\_Perspectiva\\_de\\_los\\_Docentes\\_Universitarios/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/328434322_El_Pensamiento_Critico_desde_la_Perspectiva_de_los_Docentes_Universitarios/citation/download)
- Bernal, M.; Gómez, M.; Ionice, R. (2018). Interacción Conceptual entre pensamiento crítico y metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, (15)1, pp. 193-217. Universidad de Caldas. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134157920011/html/>
- Betancourth, S. (2012). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Investigación con fines de ascenso. *Universidad de Nariño*. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194238608017.pdf>
- Betancourth, S., Muñoz, K., y Rosas, T. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, (23), 199-223. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4594>.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación XXI*, (10), 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>.
- Bolívar, A. (2008). Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad. Málaga, Aljibe. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42244/24191>
- Centro de Desarrollo Docentes U. (2007). Estrategias de enseñanza aprendizaje eficaces para el desarrollo del Pensamiento Crítico. <https://desarrollodocente.uc.cl/2017/05/24/estrategias-de-ensenanza-aprendizaje-eficaces-para-el-desarrollo-del-pensamiento-critico>
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/download/.../9025>
- Díaz, M. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, 50(2S), 458-484. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889>.
- Facione, A. (2007). *Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante?*, 2007 Insight Assessment: California Academic Press. <https://www.insightassessment.com/article/pensamiento-critico-que-es-y-por-que-es-importante?lang=es>

- Foundation for Critical Thinking. (2015). *The critical thinking community*. Tomales, EU. <http://www.criticalthinking.org/>
- Fried Schnitman, D. (2015). Proceso generativo y prácticas dialógicas, En D. Fried Schnitman (ed.), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1* (53-81). Disponible en: <http://www.taosinstitute.net/dialogos-para-la-transformacion-volumen-1>. <http://www.fundacioninterfas.org/capacitacion/wp-content/uploads/2017/05/Perspectiva-y-Practica-Generativa.pdf>.
- Dewey, J. (1909). *Cómo Pensamos. Republicado con el título de Cómo Pensamos: Una Reafirmación de la Relación del Pensamiento Reflexivo en el Proceso Educativo*. D.C. Heath Publishing. Lexington, MA. 1933. <https://www.eisel.com.mx/wp-content/uploads/2019/02/9-Dewey-Como-pensamos.pdf>.
- Guichot Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20152724570>
- Halpern, F. (2006). *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations (HCTAES): Background and Scoring standards (2º Report.) unpublished manuscript*. Claremont, CA: Claremont McKenna Collage. [https://www.researchgate.net/publication/272705035\\_The\\_Halpern\\_Critical\\_Thinking\\_Assessment\\_A\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/272705035_The_Halpern_Critical_Thinking_Assessment_A_Review)
- Huang, Y. & Wu, B. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en cursos de inglés universitarios estratificados: experiencias de docentes en una gran universidad de China. *Educación creativa*, (11), 1042-1046. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=101526>
- Incháustegui, L. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, (23) 74, pp. 57-67. Universidad Autónoma de Chiapas, México. <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/html/>
- Lara-Quintero, V., Ávila-Palet, J. y Olivares-Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, SP, 21(1), 65-77. <http://www.scielo.br/pdf>.
- Lipman, M. (1987). Critical Thinking: What can it be Analytic Teaching, 8(1), 5-12. <https://philpapers.org/rec/LIPCTW>

- Lipman, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones La Torre, segunda edición.  
[https://archive.org/stream/LipmanPensamientoComplejoYEducacin/Lipman%20-%20pensamiento%20complejo%20y%20educaci%C3%B3n\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/LipmanPensamientoComplejoYEducacin/Lipman%20-%20pensamiento%20complejo%20y%20educaci%C3%B3n_djvu.txt)
- Loes, Ch., Pascarella, E. & Umbach, P. (2017). Effects of Diversity Experiences on Critical Thinking Skills: Who Benefits?, *The Journal of Higher Education*, 83, 1-25.  
[https://www.researchgate.net/publication/236718296\\_Effects\\_of\\_Diversity\\_Experiences\\_on\\_Critical\\_Thinking\\_Skills\\_Who\\_Benefits](https://www.researchgate.net/publication/236718296_Effects_of_Diversity_Experiences_on_Critical_Thinking_Skills_Who_Benefits)
- Marciales, G. (2004). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM.  
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/>.
- Mendoza, P. (2015). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.  
[https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD\\_MENDOZA\\_GUERERO\\_Pedro\\_Luis.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1)
- Mesones, G. (2016). Diagnóstico del pensamiento crítico en la enseñanza de la matemática en el contexto de la educación secundaria peruana. Caso de estudio: Lima (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cataluña.  
<https://upcommons.upc.edu/handle/2117/98104?show=full>.
- Moreno-Pinado, E., & Velázquez, E. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(2).  
[https://www.researchgate.net/publication/314970226\\_Estrategia\\_Didactica\\_para\\_Developar\\_el\\_Pensamiento\\_Critico](https://www.researchgate.net/publication/314970226_Estrategia_Didactica_para_Developar_el_Pensamiento_Critico)
- Norris, S. y Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove: Midwest Publications. <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=465427>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2009). Education for Profit, Education for Freedom, *Liberal Education*, (95), 3, pp 6-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ861161.pdf>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*, Madrid, Katz Editores.
- Nussbaum M. (2011). *El Cultivo de la Humanidad*. Barcelona, Paidós

- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*?. Barcelona, Paidós
- Patiño, H. (2014). Pensamiento Crítico como una tarea central de la Educación Humanista. *Revista DIDAC* (64). Universidad Iberoamérica. [http://revistas.ibero.mx/didac/articulo\\_detalle.php?id\\_volumen=18&id\\_articulo=215](http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=215)
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)
- Peña-Ayala, A. & Cárdenas, L. (2015). A Conceptual Model of the Metacognitive Activity. In A. Peña - Ayala (Ed.), *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends A Profile of the Current State-Of-The-Art*. (76), pp. 39-74. Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London. Retrieved from <http://doi.org/10.1007/978-3-319-11062-2>
- Peñaloza, W. (2003). *Los propósitos de la educación*. Lima: San Marcos. <https://es.scribd.com/document/434733247/394060858-Los-Propositos-de-La-Educacion-by-Walter-Penaloza-pdf>
- Pérez, A. (2005). Corrientes filosóficas contemporáneas. Lima: San Marcos. *Investigación Educativa*. 814) (26), 79-104. [https://www.biblioteca.une.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=51665&query\\_desc=au%3AP%C3%A9rez%20Arca%2C%20Ra%C3%BAI](https://www.biblioteca.une.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=51665&query_desc=au%3AP%C3%A9rez%20Arca%2C%20Ra%C3%BAI)
- Reguant, M. (2011). El desarrollo de las metas competencias pensamiento crítico reflexivo y autonomía del aprendizaje, a través del uso del e diario en el practicum de formación del docente (tesis doctoral). Universidad de Barcelona. [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83726/01.MRA\\_1de4.pdf?sequence=1](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83726/01.MRA_1de4.pdf?sequence=1)
- Remache-Bunci, M. (2019). Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato y universitarios. *Revista Cátedra*, 2(1), 60-75. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1215>
- Robert, Swartz, L. Costa, Barry, B., R. y Bena, K. (2008). *Thinking-Based Learning. Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. First published by Teachers Colleague Press, Teachers Colleague. Columbia University, New York USA. <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2013/05/Elaprendizaj-basadoenelpensamiento.pdf>
- Robeyns, I. (2018). Posdata. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 212-222. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8635>

- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Ted*, (36), 25-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n36/n36a03.pdf>
- Tamayo A. (2015). El pensamiento crítico en la educación, algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 1-7. [https://www.ijhssnet.com/journals/Vol.\\_1\\_No.\\_9\\_Special\\_Issue\\_July\\_2011/1.pdf](https://www.ijhssnet.com/journals/Vol._1_No._9_Special_Issue_July_2011/1.pdf)
- Tobón, S. (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. En Tobón, S. y Jaik Dipp, A. (Eds.), *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. Redie. México. [https://redie.mx/librosyrevistas/libros/aplicacion\\_competencias.pdf](https://redie.mx/librosyrevistas/libros/aplicacion_competencias.pdf)
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE. <file:///C:/Users/10596336/Downloads/Tob%C3%B3n%202013%20Formacion%20integral%20y%20competencias.pdf>
- UNESCO y UNICEF. (2013). *Hacer de la educación una prioridad en la agenda de desarrollo post-2015*. Informe de la Consulta Temática Mundial sobre Educación en la Agenda de Desarrollo Post-2015. París y Nueva York: UNESCO y UNICEF. 13 <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Folleto>.
- Unterhalter, E. (2018). Educación: capital humano y desarrollo humano. En Deneulin, S., Lizarra, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. *Manantial*. 212-222. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8635>
- Salamanca, A. (2018). El pensamiento crítico: por qué, para qué y requisitos para desarrollarlo. *Revista NURE Investigación* (94). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/1541/837>
- Sánchez Cabezas, Patricia del Pilar, González Valarezo, Miguel, & Zumba Vera, Ingrid Yolanda. (2016). El psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad ecuatoriana actual: Compromisos, retos y desafíos de la educación del siglo XXI. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 123-129. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202016000400016&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202016000400016&script=sci_arttext&tlng=en)
- Sandoval-Obando, E., Zacarés, J. González, A., Cuéllar, I. (2022). *Generatividad y desarrollo humano. Experiencias y modelos actuales para el bienestar psicológico*



<https://ediciones.uautonoma.cl/index.php/UA/catalog/download/112/199/783-1?inline=1>

- Santiuste, B., Ayala, B., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Silva, E. (2009). *Measuring skills for 21st-century learning. The Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634. CrossRefGoogle Scholar Vancouver, British Columbia, Canada: pacific Educational Press.  
<https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2207806>
- Silva-Pacheco, C. (2019). El desarrollo del pensamiento crítico en la propuesta curricular de la educación del arte en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 79-92.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052019000300079](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052019000300079)
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: some lessons from cognitive science. *College teaching*, (53), 41-48. <https://www.reasoninglab.com/wp-content/uploads/2013/10/Tim-van-Gelder-Teaching-CT-Lessons-from-Cog-Sci.pdf>
- Vera, F. (2022). La perspectiva de docentes sobre la infusión de la sostenibilidad en el currículo de la educación superior. *Transformar*, 3(2), 17–37. Recuperado a partir de <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/57>
- Watson, G., & Glaser, E. (1980). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, Manual, San Antonio, TX: Psychological Corporation.  
[https://www.researchgate.net/publication/10602683\\_Psychometric\\_Properties\\_of\\_Watson-Glaser\\_Critical\\_Thinking\\_Appraisal\\_for\\_a\\_Sample\\_of\\_Education\\_Majors](https://www.researchgate.net/publication/10602683_Psychometric_Properties_of_Watson-Glaser_Critical_Thinking_Appraisal_for_a_Sample_of_Education_Majors)
- Walker, M. (2018). La enseñanza del desarrollo humano: algunas implicaciones pedagógicas. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 447-451.  
[https://www.researchgate.net/publication/341946839\\_EDUCACION\\_Y\\_CAPACIDADES\\_HACIA\\_UN\\_NUEVO\\_ENFOQUE\\_DEL\\_DESARROLLO\\_HUMANO](https://www.researchgate.net/publication/341946839_EDUCACION_Y_CAPACIDADES_HACIA_UN_NUEVO_ENFOQUE_DEL_DESARROLLO_HUMANO)
- Wolff, J. & Avner De-Shalit. (2007). Disadvantage. Nueva York, *Oxford University Press*.  
<https://philpapers.org/rec/WOLD-2>
- Watkins, V. & Earnhardt, P. (2015). Developing critical thinking within a Master of Science in Leadership program. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(1), 184-194.  
<https://www.abacademies.org/articles/aeljvol19no12015.pdf>

**Inventario de competencias socioemocionales en estudiantes metropolitanos de enseñanza media: Adaptación preliminar para orientación escolar.**

*Sebastián F. Reyes Fredes*

**Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 67 – 92.**

Zapata, M. (2009). Objetos de aprendizaje generativo, competencias individuales, agrupamientos de competencias y adaptatividad. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. <https://revistas.um.es/red/article/view/89301>

Zarta, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, (28), 409-423. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=39656104017>