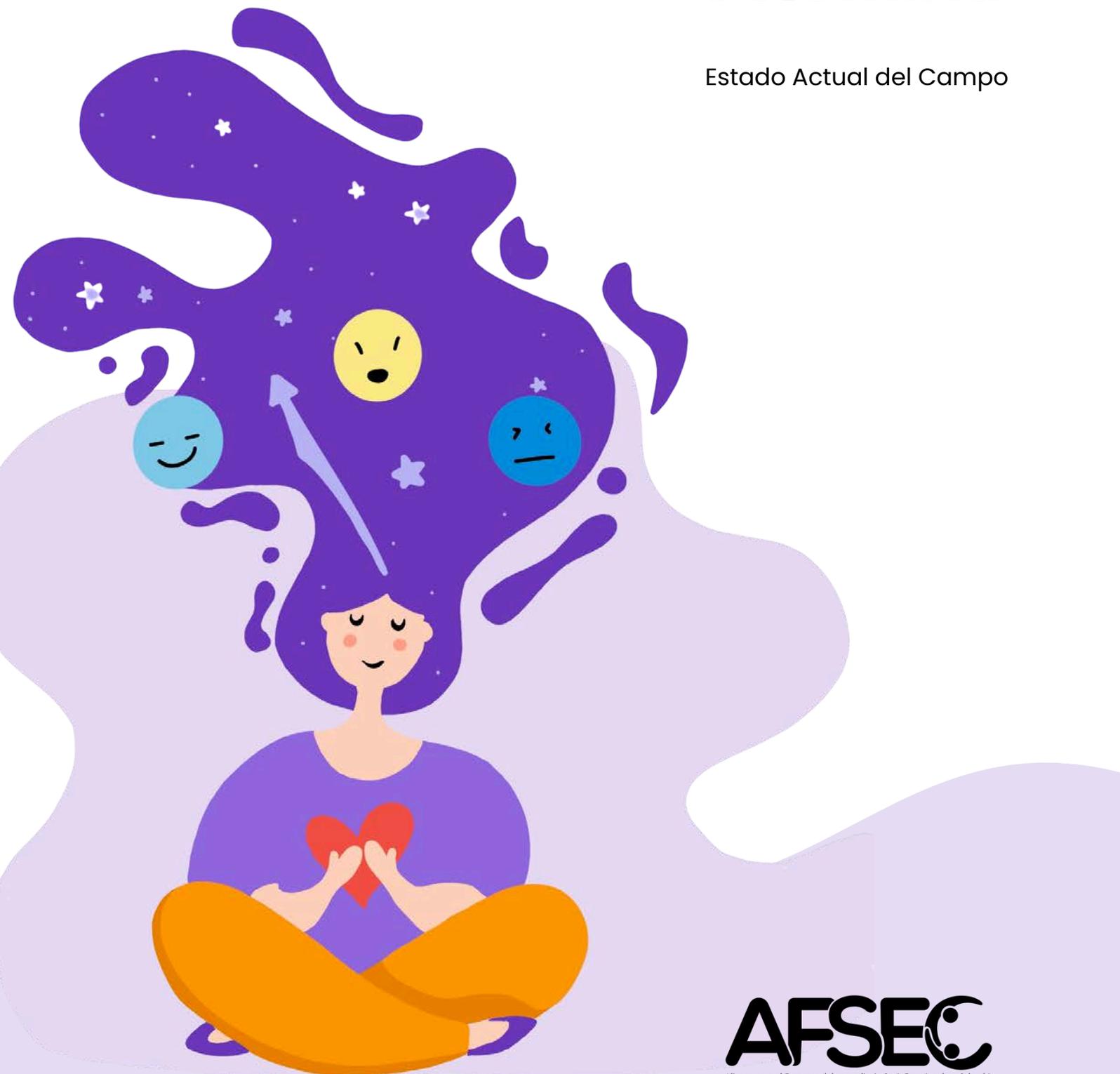


# Medición de las Habilidades Socioemocionales en Colombia

Estado Actual del Campo



**AFSEC**

Alianza para el Fomento del aprendizaje SocioEmocional en Colombia

# Alianza para el Fomento del Aprendizaje Socioemocional en Colombia

Informe de Medición de Habilidades Socioemocionales

---

## Redacción de contenidos

María Paula Angarita  
Gerente de proyecto

Jennifer Andrea Malaver  
Investigación y contenidos

## Revisión del texto

Rocío Gómez Botero  
Fundación Sientoxciento

Marisol Forero Cárdenas  
Fundación Corona

## Diagramación y diseño

María José Delgadillo Romero  
Fundación Corona

## Financiación

Este informe fue financiado por Templeton World Charity Foundation, Inc y aliados de AFSEC.

**Agosto 2024**

# Prólogo

El presente documento se enmarca en los esfuerzos continuos de AFSEC<sup>1</sup> (Alianza para el Fomento del Aprendizaje Socioemocional en Colombia) para promover y trabajar en torno al desarrollo de habilidades socioemocionales en el país. En particular, el interés de este estudio se centra en las recomendaciones del último informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2023), que describe los resultados de la Encuesta Global sobre iniciativas financiadas por filantropía destinadas al desarrollo y evaluación de habilidades socioemocionales a nivel mundial. En este marco, AFSEC busca contribuir al fortalecimiento de la evaluación y medición de las habilidades socioemocionales en el país, centrándose en abordar y contextualizar las recomendaciones de este último informe de la OCDE (2023).



## Agradecemos especialmente

A *Carolina Amaya, Enrique Chaux, Juan Sebastián Contreras, Ángela Díaz, Pilar Gaitán, Istar Gómez, Ángela María Jaramillo, Carlos Pardo, Héctor Manuel Sarmiento, Juan Carlos Vásquez, Olga Zárate y Francisco Zavala*, expertos vinculados al campo de las habilidades emocionales en el país, quienes generosamente compartieron su conocimiento y experiencia para enriquecer este informe.

El informe fue elaborado bajo la dirección de *Maria Paula Angarita*, gerente de proyecto de AFSEC, y escrito por *Jennifer Andrea Malaver T*, contratista para AFSEC. **La investigación fue posible gracias a la contribución de Templeton World Charity Foundation, Inc y aliados locales de AFSEC.**

<sup>1</sup>[www.afsec.org](http://www.afsec.org)



# Contenido

Prólogo	3
Agradecimientos	3
Resumen Ejecutivo	7
Introducción	9
<b>1. Enfoques y marcos conceptuales que definen las Habilidades Socioemocionales</b>	<b>11</b>
<b>2. Perspectivas sobre la Evaluación de Habilidades Socioemocionales - Panorama Nacional</b>	<b>29</b>
<b>1. Lugar de las habilidades socioemocionales en la educación</b>	<b>34</b>
1.1 Persiste una concepción de las habilidades socioemocionales como complementarias	34
1.2 Desigualdad en el acceso a la educación socioemocional	35
1.3 Brecha entre el marco normativo y su implementación	35



<b>2. Definición y marcos conceptuales desde los que se abordan las habilidades socioemocionales. ¿Qué evaluamos?</b>	37
2.1 Necesidad de un marco de referencia común para la conceptualización y evaluación de las HSE	37
2.2 Garantizar la coherencia teórica en los marcos establecidos para la implementación de programas de intervención	38
2.3 Alineación entre los marcos conceptuales y los instrumentos de evaluación	39
<b>3. Retos en el proceso de recolección de información. ¿Cómo evaluamos?</b>	40
3.1 Diseño y selección de instrumentos para evaluar las habilidades socioemocionales	40
3.2 Contextualización y adaptación de los instrumentos y la evaluación	41
3.3 Diversificar las características de los instrumentos de evaluación	42
3.4 Considerar la evaluación como un proceso integral	44
3.5 Trabajar en la resistencia a los procesos de evaluación por parte de los docentes y familias	44
<b>4. Interpretación y uso de los resultados ¿Para qué evaluamos?</b>	45
4.1 Interpretación y uso de resultados	45
4.2 Entrega de resultados	47
<b>5. Desarrollo profesional de docentes</b>	48
5.1 Formación profesional	48
5.2 Desarrollo personal	49



<b>6. Aspectos operativos: Financiación y articulación de los sectores</b>	50
6.1 Financiación	50
6.2 Articulación sectores	50
<b>3. Revisión de los instrumentos de evaluación de las habilidades socioemocionales</b>	51
<b>1. Diseño y adaptación de la rejilla de caracterización de los instrumentos</b>	51
<b>2. Rastreo de instrumentos</b>	61
2.1 Revisión de literatura académica	61
2.2 Revisión de informes estatales o internacionales	63
2.3 Instrumentos identificados por los expertos	64
<b>3. Caracterización de los instrumentos</b>	65
<b>4. Recomendaciones</b>	74
<b>1. Autoridades gubernamentales</b>	75
<b>2. Instituciones educativas</b>	80
<b>3. Fundaciones y empresas sociales</b>	84
Referencias	87
Glosario	99
Anexo 1. rejillas de prueba	101



# Resumen Ejecutivo

Esta investigación nace con el interés de responder a la recomendación del informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico de fortalecer la evaluación de las habilidades socioemocionales en Colombia (OCDE, 2023). En este sentido, el estudio **se enfoca en examinar el estado actual del campo, identificando los avances, retos y oportunidades**. Además, contribuye a la identificación y **revisión de instrumentos de medición** que cuentan con estudios de confiabilidad y validez, y que han sido utilizados para evaluar estas habilidades en el país desde la primera infancia hasta los 18 años.

El estudio se dividió en tres fases. En primer lugar, se llevó a cabo una **búsqueda bibliográfica sobre los marcos y perspectivas que han guiado la investigación** y el trabajo en el ámbito de las habilidades socioemocionales. En segundo lugar, se realizaron **entrevistas con 12 expertos para explorar la situación actual del campo, incluyendo la medición, la evaluación y el desarrollo** de estas habilidades en el país. Finalmente, se llevó a cabo una revisión de **la literatura para identificar y caracterizar instrumentos que han sido usados** en el país para la evaluación de habilidades socioemocionales desde la primera infancia hasta la adolescencia.

Para la selección de los instrumentos, se establecieron criterios específicos, incluyendo la disponibilidad de una versión en español, su uso previo en Colombia, la aplicación en poblaciones normativas y que estuvieran diseñados para edades comprendidas entre 0 y 18 años, además de contar con evidencia de validez y confiabilidad. Se caracterizaron un **total de 22 instrumentos que cumplían con estos criterios**. Como excepción al criterio de uso en Colombia, se incluyeron tres instrumentos internacionales.

Estos instrumentos fueron identificados en revisiones de literatura sobre evaluación de habilidades socioemocionales y se han incorporado como referencia de instrumentos de ejecución, en lugar del autorreporte.

Dentro de los resultados, se encuentra que el desarrollo de habilidades socioemocionales en Colombia ha despertado un creciente interés en el ámbito educativo en los últimos 20 años, destacando su impacto en el bienestar y el éxito en la vida de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de los avances, persisten desafíos que deben ser abordados y atendidos.

Se sugiere seguir avanzando en la integración transversal de las habilidades socioemocionales en los currículos escolares, con el respaldo y acompañamiento necesario para la implementación efectiva de las políticas públicas existentes. A nivel conceptual y de evaluación, se resalta la importancia de establecer un marco común, emplear instrumentos válidos y confiables, diversificar los métodos y promover una evaluación efectiva y transversal de los programas. Además, se recomienda trabajar en la formación en habilidades socioemocionales para los docentes y en la articulación entre sectores para impulsar iniciativas a nivel nacional.

Estas recomendaciones buscan orientar a diversos actores interesados en el trabajo en habilidades socioemocionales hacia **un enfoque integral, la implementación de evaluaciones válidas y confiables, y el desarrollo de programas que garanticen resultados efectivos** y sostenibles para asegurar el éxito a largo plazo del desarrollo socioemocional en Colombia.

# Introducción

El desarrollo de habilidades socioemocionales<sup>2</sup> ha surgido como un tema de interés generalizado, y su importancia es reconocida y compartida a nivel mundial. Esta preocupación se alinea con la visión de la Agenda 2030 propuesta por la UNESCO (2015), la cual busca trazar un camino hacia el avance sostenible y abordar los desafíos cruciales que enfrenta la humanidad. La Agenda 2030 contempla 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), diseñados como metas universales, transformadoras e inclusivas que aspiran a garantizar la sostenibilidad social, económica y ambiental (Naciones Unidas, 2018).

En esta línea, el contexto educativo emerge como un pilar esencial para alcanzar estos objetivos. Con el fin de alinear la educación con todos los ODS, la UNESCO (2017) propone metas específicas de aprendizaje en tres áreas: cognitiva, socioemocional y conductual. Esto implica promover una educación integral y de calidad, reconociendo la relevancia del desarrollo de habilidades sociales y emocionales para contribuir a un futuro más equitativo. A través del aprendizaje socioemocional, los niños, niñas y adolescentes adquieren habilidades que los capacitan como agentes de cambio e individuos socialmente responsables y constructores de paz (UNESCO, 2017).

En este marco, han surgido diversas iniciativas para promover y evaluar las habilidades socioemocionales con el objetivo de mejorar los resultados educativos. En 2023, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publicó un informe con los resultados de una encuesta global que examina algunas de estas iniciativas. Los resultados destacan a Colombia como líder en la implementación de programas en este campo. Sin embargo, señala que la variedad de métodos de medición y la falta de consenso entre profesionales dificulta las comparaciones y pone en riesgo la validez y confiabilidad de los resultados de los programas.

<sup>2</sup> Aunque los conceptos de habilidad y competencia se utilizan indistintamente (UNESCO-UNEVOC, 2024), en este informe se empleará el término 'habilidades socioemocionales' en consonancia con el marco de referencia propuesto por el ICFES (2021) para la evaluación de Habilidades Socioemocionales.



Por lo tanto, se subraya la necesidad de fortalecer el campo de la evaluación y medición de las habilidades socioemocionales, abogando por el uso de métodos rigurosos y apropiados para el contexto a fin de determinar la efectividad de los programas (OCDE, 2023).

Con el propósito de abordar algunas de estas recomendaciones y contribuir al fortalecimiento de la evaluación de las habilidades socioemocionales en el país, AFSEC lleva a cabo este estudio. Su objetivo es explorar la situación actual de la medición y evaluación de estas habilidades desde la primera infancia hasta la adolescencia en Colombia, identificando desafíos y oportunidades. Además, busca recopilar y sistematizar instrumentos que han sido utilizados para evaluarlas en niños, niñas y adolescentes en el país. Durante la selección y caracterización de estos instrumentos, se realizó una revisión de sus propiedades psicométricas, asegurando procesos sistemáticos y fundamentados que aporten evidencias de validez y confiabilidad.

El documento se estructura en cuatro capítulos. El primero **aborda diversas perspectivas y enfoques sobre las habilidades socioemocionales**, los cuales han orientado su abordaje y evaluación. El segundo **ofrece un panorama de la evaluación y medición de estas habilidades en el país**, junto con los desafíos y oportunidades identificados por los expertos entrevistados. El tercer capítulo **detalla la revisión de los instrumentos utilizados en Colombia, presentando las fichas técnicas** con información sobre el constructo medido, las dimensiones consideradas y las evidencias de validez y confiabilidad. Finalmente, el cuarto capítulo **presenta recomendaciones de AFSEC** para fortalecer la medición de habilidades socioemocionales en Colombia.

# Capítulo 01

**Enfoques y marcos conceptuales**  
que definen las Habilidades  
Socioemocionales



Dada la importancia que se ha atribuido al aprendizaje socioemocional, es comprensible que se haya impulsado un avance significativo en las investigaciones y los programas de intervención destinados a su fomento y desarrollo. Este interés creciente ha dado origen a diversas propuestas y enfoques que estudian este ámbito del desarrollo humano, generando diversas conceptualizaciones y modelos. Por ejemplo, dentro de la literatura se observa una multiplicidad de definiciones, marcada por el uso de términos que suelen entenderse como sinónimos, tales como habilidades blandas, inteligencia socioemocional, habilidades para la vida, competencias socioemocionales, competencias psicosociales, habilidades transferibles, competencias ciudadanas, entre otras (UNESCO, 2021; UNICEF, 2020; Marín-Zapara et al., 2021; Mikulic et al., 2017; Gib, 2013).

Esta variedad de enfoques refleja el gran interés en este campo, abarcando avances tanto a nivel internacional como nacional, con esfuerzos significativos de organizaciones e investigadores individuales.

Sin embargo, esta diversidad también resalta la complejidad al definir y considerar estas habilidades en la vida de las personas. Aunque este amplio desarrollo conceptual en diferentes contextos ha enriquecido la comprensión en el campo



también demuestra la necesidad de establecer un lenguaje común y consensuado que permita un abordaje integral y coherente en la evaluación e intervención de las habilidades socioemocionales.

En este sentido, la UNESCO (2021) ha realizado un trabajo significativo al examinar varios enfoques relacionados con las habilidades socioemocionales. A través de la revisión y seguimiento de modelos destacados en este campo, la UNESCO ha descrito algunos de los enfoques principales, lo que constituye una valiosa contribución para analizar y comprender las definiciones y modelos existentes. Entre los marcos y enfoques destacados por la UNESCO (2021) se incluyen los propuestos por el National Research Council, el enfoque del proyecto Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), el Modelo de los Cinco Grandes Factores, el del Instituto de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible Mahatma Gandhi (MGIEP) de la UNESCO y la propuesta de UNICEF.



### **Competencias para el siglo XXI - National Research Council**

Se enfoca en las habilidades del siglo XXI, las cuales se organizan en tres dominios fundamentales: cognitivo, intrapersonal e interpersonal (National Research Council, 2011). Según la UNESCO (2021), el dominio cognitivo abarca habilidades relacionadas con el “pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la creatividad y la innovación” (p.10).

El dominio intrapersonal se enfoca en “la apertura, la adaptabilidad, la responsabilidad personal y social, la curiosidad, la perseverancia, la ciudadanía, la estabilidad emocional y la autorregulación”(p.10); por último, en el dominio interpersonal se encuentran habilidades orientadas a la “colaboración, el trabajo en equipo, la empatía, la resolución de conflictos, la extraversión y el liderazgo” (p.10).



## Adaptación de “los 5 grandes factores de la personalidad”

Se basa en rasgos de personalidad universales: Extraversión, Agradabilidad, Meticulosidad, Estabilidad Emocional y Apertura (Goldberg, 1990). Cada uno de estos rasgos aborda habilidades específicas, como la capacidad para interactuar socialmente, ser amigable y empático, cumplir con responsabilidades, manejar el estrés y tener un interés abierto e innovador por nuevas ideas (UNESCO, 2021). Este enfoque ha sido utilizado como referencia en el Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales de la OCDE (Chernyshenko et al., 2018).



## EMC2 - El Instituto de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible Mahatma Gandhi (MGIEP)

Presenta un enfoque distintivo centrado en la Ciudadanía Global, el aprendizaje de habilidades socioemocionales y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2021). Este modelo se centra en cuatro habilidades clave: empatía, compasión, mindfulness y pensamiento crítico (UNESCO, 2021).

Según la organización, la empatía implica compartir el estado emocional del otro y utilizar el control ejecutivo o toma de perspectiva para regular la experiencia emocional. La compasión comprende la conciencia del sufrimiento, la preocupación comprensiva, el deseo de aliviar el sufrimiento y la disposición para ayudar. La metodología de mindfulness, como una técnica para la atención y la regulación emocional, se enfoca en cinco facetas: observar, describir, actuar con conciencia, no juzgar la experiencia interna y no reactivarla. Por último, el pensamiento crítico busca fomentar la autoexpresión y la creación de soluciones innovadoras (UNESCO, 2021).



## Habilidades para la vida - UNICEF

Un cuarto modelo que identifica la UNESCO (2021), es el de UNICEF, que aboga por una educación que capacite a niños, niñas y adolescentes para enfrentar los desafíos de la vida, promoviendo el desarrollo de habilidades para la vida. Este comprende competencias psicosociales e habilidades interpersonales, como la toma de decisiones informadas, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y creativo, la comunicación efectiva, la construcción de relaciones saludables, la empatía y la gestión saludable y productiva de sus vidas.

Aunque UNICEF (2019, citada en UNESCO, 2021) reconoce la adaptabilidad necesaria según el contexto social y cultural, igual establece tres dimensiones guía: capacidad de toma de decisiones y pensamiento crítico, capacidad de autogestión y afrontamiento de problemas, y capacidad de comunicación interpersonal.

La toma de decisiones implica obtener información, evaluar las consecuencias futuras de las acciones y analizar la influencia de valores y actitudes en la motivación; mientras que el pensamiento crítico implica reflexionar sobre las influencias de otros, analizar actitudes, valores y normas, así como considerar fuentes relevantes en la toma de decisiones. La autogestión está relacionada con el desarrollo de la autoestima y la confianza propia, así como con la fijación de metas y el manejo efectivo de emociones. Las habilidades de comunicación interpersonal incluyen negociación, empatía, expresión de respeto y construcción de redes efectivas (UNESCO, 2021)



## Aprendizaje Socioemocional CASEL

Que ha propuesto cinco conjuntos interrelacionados de competencias que abarcan aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. El modelo de CASEL clasifica las habilidades socioemocionales en cinco áreas de competencia amplias e interrelacionadas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable (CASEL, 2020; UNESCO, 2021).

En el país, este modelo fue utilizado en el estudio llevado a cabo en colaboración con la Fundación Luker, Fundación Corona y el Banco Mundial (Bazan et al., 2020), con el propósito de diseñar, adaptar, pilotear y validar psicométricamente un inventario de escalas destinado a medir el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños, niñas y jóvenes en edad escolar en Colombia.

Después de una revisión de enfoques, **concluyeron que el marco conceptual más apropiado para guiar el diseño del instrumento socioemocional era el propuesto por CASEL.**

Según el estudio, la orientación de CASEL hacia el aprendizaje socioemocional y su desarrollo, respaldada por la recopilación de evidencias de intervenciones con niños y adolescentes en el contexto escolar, lo convertía en el marco conceptual más idóneo. Asimismo, este modelo fue considerado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), junto con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para la realización de las pruebas para medir las habilidades socioemocionales de los estudiantes de los grados 3º, 5º, 7º y 9º en Colombia (ICFES, 2021).



De manera más precisa, este modelo define el concepto de habilidades socioemocionales como “la capacidad para integrar habilidades, actitudes y comportamientos para lidiar con los retos y tareas de la vida de manera efectiva y ética” (ICFES, 2021, p. 16). Dentro del aspecto emocional se encuentra la conciencia de sí mismo o conciencia emocional, y la gestión emocional. La conciencia de sí mismo abarca la “habilidad de reconocer con precisión y comprender las emociones propias, pensamientos y valores, y entender cómo influyen en el comportamiento en distintos contextos” (CASEL, 2020, p.2).

Incluye la capacidad de evaluar con precisión las fortalezas y limitaciones propias, con un sentido de confianza, optimismo y una mentalidad de crecimiento bien fundamentados. Las habilidades asociadas a este dominio incluyen la autopercepción precisa, el reconocimiento de fortalezas, la autoconfianza y la autoeficacia (Bazan et al., 2020). Por otro lado, la gestión emocional se define como la capacidad de manejar y regular con éxito las emociones, los pensamientos y los comportamientos en diferentes situaciones, controlando eficazmente el estrés, los impulsos y sentir la motivación para lograr metas (CASEL, 2020; Bazan et al., 2020).

En cuanto a las habilidades sociales, éstas permiten construir y mantener relaciones positivas y duraderas con otras personas, divididas en dos dominios: la conciencia social y las habilidades relacionales (CASEL, 2020). La conciencia social implica que los individuos tengan la habilidad de tomar la perspectiva y ser empáticos con los demás, independientemente de su cultura, origen o contextos. Además, incluye la comprensión de las normas sociales y éticas esenciales en el comportamiento, así como el reconocimiento de los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad, abarcando habilidades como la empatía, la toma de perspectiva y el respeto por los demás (CASEL, 2020; Bazan et al., 2020).

Las habilidades relacionales se refieren a la capacidad de establecer y mantener buenas relaciones con diversos individuos y grupos, incluyendo la comunicación clara, la escucha efectiva, la cooperación, la resistencia a la presión social inapropiada, la negociación constructiva de conflictos y la disposición para buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario (CASEL, 2020; Bazan et al., 2020).

Por último, la toma de decisiones de manera responsable implica “la capacidad de tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos, preocupaciones de seguridad y normas” (CASEL, 2020, p. 2). Esto incluye la evaluación realista de las consecuencias de varias acciones y la consideración del bienestar propio y de los demás. En este dominio se abordan aspectos de responsabilidad ética, así como la identificación y resolución de problemas, junto con habilidades cognitivas y metacognitivas, como el análisis de situaciones, la evaluación y la reflexión (Bazan et al., 2020).

Además de los marcos expuestos por la UNESCO (2021), en el país se pueden encontrar otras iniciativas y perspectivas conceptuales sobre habilidades socioemocionales. Por ejemplo, además del referente conceptual de CASEL, el ICSES utiliza la propuesta de **marco de referencia de Jones et al.** (2017 citado en ICSES 2021) para delimitar el ámbito de evaluación de competencias socioemocionales.



### **Modelo de Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B. y Stickle, L**

Este marco incluye tres dominios: procesos emocionales, regulación cognitiva y habilidades sociales e interpersonales. Dentro del dominio de los procesos emocionales se incluye “el reconocimiento y la expresión de las emociones, la regulación y el comportamiento emocional, y la empatía y la toma de perspectiva” (ICSES, 2021. p.17). Dentro del dominio de la regulación cognitiva, se incluye “el control de la atención, la capacidad de planeación y la flexibilidad cognitiva” (ICSES, 2021. p.17).

Finalmente, las habilidades sociales e interpersonales incluyen “la capacidad de comprender las señales sociales, dar resolución a los conflictos y el comportamiento prosocial” (ICFES, 2021. p.17).

En este marco, el cuestionario nacional de evaluación de las habilidades socioemocionales se centra en la medición de los procesos emocionales (primer dominio) y de los procesos de regulación cognitiva (segundo dominio) (ICFES, 2021). Se proponen tres afirmaciones para evaluar estas competencias con especificidad: i) “reconoce las emociones propias y las de los demás”; ii) “maneja las emociones negativas que experimenta y responde adecuadamente a las de los demás”; y, iii) “tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que se propone” (ICFES, 2021, p. 18). Las dos primeras se centran en procesos emocionales, y la tercera aborda la regulación cognitiva y habilidades sociales (ICFES, 2021).

En cuanto al reconocimiento de emociones (primera afirmación), se adopta la definición de inteligencia emocional de Mayer et al. (2016 citada en ICFES 2021). Según este marco de referencia, el desarrollo de esta competencia busca que las personas identifiquen las emociones propias, las expresen de manera apropiada y comprendan el significado emocional en el comportamiento. La segunda afirmación se centra en la capacidad de los niños para regular sus emociones e interactuar y responder a las emociones de los otros de manera adecuada, evaluando habilidades para expresar y regular emociones, así como tomar perspectiva frente a las emociones de los demás, ser empático e interactuar prosocialmente (ICFES, 2021). La tercera afirmación aborda la confianza en las habilidades para alcanzar metas, que implica expectativas realistas sobre las capacidades propias.

Esta confianza se relaciona con la autorregulación emocional y la comprensión de normas sociales, facilitando una comunicación efectiva y la integración en comunidades (ICFES 2021).

Además de estas iniciativas, a nivel nacional se ha observado un creciente interés por parte de diversas instituciones en abordar el fortalecimiento y aprendizaje de las habilidades socioemocionales. Un ejemplo de este compromiso se evidencia en el informe "Balance sobre los programas de educación socioemocional, ciudadana y para la paz desde 2000 hasta 2019", elaborado por la Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales (DPRI) de la Secretaría de Educación del Distrito (SED (PNUD, 2021). Este documento se enmarca en el acompañamiento técnico de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), focalizado en la implementación del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y construcción de escuelas como territorios de Paz.

En cuanto a la aproximación conceptual en las categorías de análisis del Programa Integral, se adopta el marco de referencia de habilidades cognitivas, sociales y emocionales según la definición de la OCDE (2016, citado en PNUD, 2021) en relación con la Educación Socioemocional.

Las habilidades cognitivas se definen como la capacidad mental para adquirir conocimientos, pensamientos y experiencias, incluyendo la interpretación, reflexión y transferibilidad del conocimiento adquirido. Por otro lado, las habilidades emocionales y sociales se caracterizan como patrones consistentes de pensamiento susceptibles de desarrollo mediante experiencias formales e informales de aprendizaje.

Dentro de este contexto, se destacan habilidades fundamentales para alcanzar objetivos, tales como la perseverancia, el autocontrol y la pasión por metas establecidas. En relación con la interacción con otros, se enfatizan habilidades sociales como la sociabilidad, el respeto y la solicitud. Asimismo, se resalta la importancia del manejo de emociones, y de aspectos como la autoestima, el optimismo y la confianza. Se subraya la relevancia de conocer y gestionar las propias emociones, construir intersubjetividades con otras personas y desarrollar la capacidad de empatía para construir puentes, respondiendo, de manera ética y responsable, a las emociones de los demás ( PNUD, 2021).

Una perspectiva adicional relacionada con las habilidades socioemocionales, fuertemente desarrollada en el país, es la de competencias ciudadanas (Chaux et al., 2004). Estas se definen como los conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que permiten a las personas participar en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e inclusiva (Chaux et al., 2004). Según los autores, las competencias ciudadanas se desglosan en varios tipos, incluyendo conocimientos, competencias básicas cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Este marco se refleja en los Estándares básicos de Competencias Ciudadanas, establecidos por el Ministerio de Educación (2004).

Según Chaux et al. (2004), los conocimientos abarcan la información necesaria para el ejercicio de la ciudadanía. Las competencias cognitivas son descritas como “capacidades para llevar a cabo procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía” (p.21), e incluyen la toma de perspectiva, la interpretación de intenciones, la generación de opciones, la consideración de consecuencias, la metacognición y el pensamiento crítico. Las competencias emocionales cubren “las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (p.22).

Las competencias comunicativas son las “habilidades que son las habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellos que los demás” (p. 24) Por último, las competencias integradoras son “aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas” (p. 24).

Además de estos referentes, en la literatura sobre aprendizaje socioemocional, también se encuentra el concepto de habilidades blandas (soft skills) como un término que abarca un espectro diverso y plural de enfoques conceptuales, teóricos y metodológicos. En una revisión sistemática realizada por Marin-Zapata et al. (2021), que abarcó 119 artículos, se identificó que las habilidades blandas engloban tanto habilidades intrapersonales como interpersonales.

Según los autores, las habilidades blandas abarcan habilidades o atributos que se centran en el comportamiento personal y la gestión de relaciones. Dentro de los estudios revisados, se sugiere que las habilidades blandas son competencias socioemocionales esenciales para el desarrollo personal, la participación social y el éxito en la vida. Estas engloban aspectos claves como la comunicación, el trabajo en equipo, la adaptabilidad, la capacidad para establecer relaciones efectivas, la comprensión y gestión de emociones, así como la habilidad para fijar y alcanzar objetivos, tomar decisiones autónomas y enfrentar situaciones adversas de manera creativa y constructiva (Marin-Zapata et al., 2021).

Para concluir, cabe señalar que el concepto de inteligencia emocional (IE) se utiliza en algunos contextos de manera intercambiable con el de habilidades socioemocionales, consolidándose como un campo de estudio importante. Este concepto surgió en la década de los noventa, y trabajos como los de Salovey y Mayer (1990, citados en Salovey et al., 2004), lo describieron como una forma de inteligencia social que implica la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propias y de los demás, discriminar entre ellas, y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción. Posteriormente, tras la publicación del libro sobre inteligencia emocional por parte de Daniel Goleman, en 1995, el concepto alcanzó una amplia aceptación e interés, según lo destacado por Salovey et al. (2004) en sus investigaciones.

En la revisión llevada a cabo por Kanesan y Fauzan (2019), se observa que en la literatura se han clasificado los modelos de inteligencia emocional en (1) modelo de capacidad, (2) modelo mixto y (3) modelo de rasgo. Esta diversidad de clasificaciones surge de las diferentes definiciones propuestas por varios teóricos respecto a la inteligencia emocional (Mejía, 2013; Sanchez-García et al., 2016). El modelo de capacidad, basado en habilidades cognitivas, se considera uno de los más influyentes y respaldados, diferenciándose de enfoques más centrados en rasgos o características estables (Kanesan y Fauzan, 2019). Los autores argumentan que, según este modelo, la inteligencia emocional no es una característica fija, sino que puede aumentar con la edad y el entrenamiento. Además, se destaca su capacidad para diferenciar la inteligencia emocional de variables relacionadas, como la personalidad.

Propuesto por Mayer y Salovey (1997 citado en Kanesan y Fauzan, 2019), se destacan cuatro conjuntos de habilidades para el procesamiento de emociones, dispuestas en orden desde habilidades muy básicas hasta niveles más avanzados. La primera dimensión aborda la percepción, evaluación y expresión de las emociones, implicando la identificación y diferenciación de las emociones en uno mismo y en los demás, así como la expresión coherente de los sentimientos (Mayer y Salovey, 1997). La segunda dimensión, facilitación emocional del pensamiento, se refiere a la capacidad de utilizar las emociones para mejorar los procesos de pensamiento, como el razonamiento y la resolución de problemas (Mayer y Salovey, 1997).

La tercera dimensión se centra en la comprensión y análisis de las emociones, desde la clasificación hasta la interpretación y el reconocimiento de transiciones emocionales (Mayer y Salovey, 1997). Finalmente, la dimensión de regulación reflexiva de las emociones implica la capacidad de prevenir, reducir, mejorar o modificar las propias y las emociones de los demás (Mayer y Salovey, 1997).



## Modelo de Inteligencia Emocional Bar-On

Combina aspectos de capacidad y disposición general (rasgo). Dos modelos mixtos destacados son los propuestos por Bar-On (Bar-On, 1997 y Goleman 2001 citados en Kanesan y Fauzan, 2019).

El modelo de Bar-On concibe la inteligencia emocional como capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen en la capacidad de un individuo para enfrentar con éxito las demandas ambientales en su cotidianidad. Su modelo original tiene cinco dimensiones con 15 componentes, abarcando habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, gestión del estrés y estado de ánimo general. En el año 2000, Bar-On (citado en Kanesan y Fauzan, 2019) refinó su modelo original recategorizando los componentes en constituyentes (autorespeto, autoconciencia emocional, asertividad, empatía, relaciones interpersonales, resolución de problemas, flexibilidad, prueba de realidad, tolerancia al estrés, control de impulsos) y facilitadores (autoactualización, independencia, responsabilidad social, optimismo, felicidad).

Por otro lado, Goleman (1998 citado en Kanesan y Fauzan, 2019) sostiene que la inteligencia emocional son las características personales subyacentes que no están representadas por la inteligencia cognitiva. El modelo inicial se compone de cinco dimensiones con veinticinco competencias de inteligencia emocional (Goleman 1995, citado en Kanesan y Fauzan, 2019).

La primera dimensión es la autoconciencia, donde un individuo puede “reconocer sus emociones, fortalezas, debilidades, metas, motivaciones y el impacto de sus emociones en los demás” (p. 5). La segunda dimensión es la autorregulación, que incluye “reconocer, controlar y redirigir las emociones negativas hacia un propósito más productivo o positivo” (p.5). La tercera dimensión son las habilidades sociales, que incluyen “gestionar las relaciones con los demás. La cuarta dimensión es la empatía, que implica la capacidad de considerar los sentimientos de los demás al tomar decisiones” (p.5).



La última dimensión es “la motivación, el impulso o deseo de logro” (p.5). Más tarde, en 2001, Goleman (citado en Kanesan y Fauzan, 2019) modificó su modelo en cuatro dimensiones con veinte competencias de inteligencia emocional. Las dimensiones en el modelo refinado son la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social y la gestión de relaciones.

Por último, dentro del modelo de rasgos de la inteligencia, se encuentra la propuesta de Petrides y Furnham (2001 citado en Kanesan y Fauzan, 2019). Este modelo se basa en el uso de dimensiones de la personalidad para medir la inteligencia emocional, introduciendo el concepto de Inteligencia Emocional de Rasgo (o autoeficacia emocional de rasgo), que se compone de quince facetas emocionales distribuidas en dimensiones de la personalidad y agrupadas en cuatro factores: bienestar, autorregulación, emocionalidad y sociabilidad (Petrides, 2009 citado en Ruiz-Ortega y Berrios-Martos, 2023). El bienestar se relaciona con la adaptación a lo largo del tiempo, basándose en logros, autoestima y expectativas. El autocontrol implica la regulación de emociones, impulsos y estrés.

La emocionalidad abarca la capacidad de percibir, expresar y conectar con las emociones propias y ajenas, facilitando relaciones interpersonales. La sociabilidad involucra asertividad, conciencia social y eficacia en la comunicación. Finalmente, el modelo propone otras dos dimensiones, de esta manera la adaptabilidad y automotivación contribuyen directamente a la inteligencia emocional global.

En conclusión, la diversidad de enfoques abordados en esta sección demuestra la riqueza y complejidad inherente del campo de las habilidades socioemocionales. En el contexto de este estudio, es necesario señalar que la manera en que se concibe y operacionaliza un constructo en los instrumentos de medición está intrínsecamente vinculada a corrientes teóricas particulares. Por lo tanto, hablar sobre evaluación y medición de las habilidades socioemocionales implica revisar las diversas concepciones de estas habilidades.

La exploración realizada en esta sección evidencia que estas concepciones no son homogéneas, subrayando así la importancia de definir estrategias de evaluación e intervención de manera clara y coherente con las bases teóricas específicas que fundamentan el trabajo en cuestión. A manera de resumen, se presentan algunos de los modelos presentados a lo largo del texto en la tabla 1.

**Tabla 1. Marcos de referencia**

Modelo	Organismo/ Autor	Dimensión	Habilidad
<b>Aprendizaje Socioemocional CASEL</b>	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)	Autoconciencia	Identificación de emociones, autoconciencia, autoevaluación y autopercepción.
		Autogestión	Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro y automotivación.
		Conciencia del entorno social	Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad y respeto por otros.
		Habilidades sociales	Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos y trabajo en equipo.
		Toma de decisiones responsables	Identificación de problemas, evaluación y responsabilidad ética.
<b>Competencias para el siglo XXI</b>	National Research Council (NRC)	Cognitivo	Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad e innovación.
		Intrapersonal	Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional y autorregulación.
		Interpersonal	Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión y liderazgo.

Fuente: Adaptación a partir de UNESCO, 2021, p. 11

**Tabla 1. Marcos de referencia**

Modelo	Organismo/ Autor	Dimensión	Habilidad
<b>Adaptación de “los 5 grandes factores de la personalidad”</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	Apertura mental (Apertura a la experiencia)	Curiosidad, tolerancia y creatividad.
		Desempeño en la tarea (Meticulosidad)	Responsabilidad, autocontrol y persistencia.
		Compromiso con otros (Extroversión)	Sociabilidad, asertividad y energía.
		Colaboración (Amabilidad)	Sociabilidad, asertividad y energía.
		Regulación emocional (Estabilidad emocional)	Resistencia al estrés, optimismo y control emocional.
<b>Habilidades transferibles</b>	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	Cognitiva	Creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas.
		Instrumental	Cooperación, negociación y toma de decisiones.
		Individual	Manejo de sí mismo, resiliencia y comunicación.
		Social	Respeto por la diversidad, empatía y participación.
<b>Habilidades para la vida</b>	UNICEF	Tomar decisiones y mantener un pensamiento crítico	Evaluar situaciones. Determinar problemas y sus causas. Reflexión y análisis.
		Autogestión y hacer frente a los problemas	Confianza, autovaloración, fijación de metas, autoevaluación y consciencia de sí mismo. Responsabilidad por los propios sentimientos. Manejo de la tensión.
		Comunicación interpersonal	Negociación, manejo del rechazo, empatía, cooperación y trabajo en equipo, persuasión, establecer y mantener redes de contacto.
<b>EMC2</b>	Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP), UNESCO.	Empatía	
		Mindfulness	
		Compasión	
		Pensamiento crítico	

Fuente: Adaptación a partir de UNESCO, 2021, p. 11



**Tabla 1. Marcos de referencia**

Modelo	Organismo/ Autor	Dimensión	Habilidad
<b>Modelo de Inteligencia Emocional Bar-On</b>	Bar-On, R.	Intrapersonal	Autoestima, autoconciencia emocional, asertividad, autorrealización; independencia.
		Interpersonales	Empatía, responsabilidad social, relaciones interpersonales.
		Adaptabilidad	Resolución de problemas, flexibilidad; prueba de la realidad.
		Manejo del estrés	Tolerancia al estrés; control de los impulsos.
		Estado de ánimo general	Felicidad; optimismo.
<b>Modelo de Inteligencia Emocional Goleman</b>	Goleman, D.	Autoconciencia	Autoconocimiento emocional, autoevaluación precisa, auto confianza.
		Autorregulación	Autocontrol emocional, confiabilidad. Escrupulosidad, adaptabilidad, motivación al logro, positividad.
		Conciencia social	Empatía, orientación al servicio, conciencia organizacional
		Gestión de relaciones.	Influencia, trabajo en equipo y colaboración, comunicación, gestión de conflictos, liderazgo, catalizador de cambio, construcción de vínculos.
<b>Modelo de rasgos de la inteligencia</b>	Petrides, K. V., y Furnham, A.	Bienestar	Autoestima, optimismo, felicidad
		Autorregulación	Manejo del estrés, baja Impulsividad, regulación emocional
		Emocionalidad	Rasgo de empatía, percepción de emociones, expresión de emociones, relaciones
		Sociabilidad	Gestión de emociones, asertividad, conciencia social
		Adaptabilidad	
		Automotivación	

Fuente: Adaptación a partir de UNESCO, 2021, p. 11



# Capítulo 02

**Perspectivas sobre la Evaluación**  
de Habilidades Socioemocionales  
Panorama Nacional



Con el propósito de obtener una visión amplia y actualizada sobre la evaluación de las habilidades socioemocionales desde la primera infancia hasta la adolescencia en Colombia, AFSEC contactó a expertos con amplia experiencia en este campo. Los profesionales fueron seleccionados cuidadosamente por sus conocimientos y formación en esta área, así como por su experiencia en la evaluación, desarrollo de instrumentos y promoción de habilidades socioemocionales en diversos sectores. Se logró la participación de 12 expertos, con quienes se llevaron a cabo entrevistas individuales de aproximadamente una hora de duración.

Es importante mencionar que, al momento de las entrevistas, estos profesionales estaban vinculados a diversas organizaciones y entidades tanto nacionales como internacionales de gran relevancia y reconocimiento, tales como el Ministerio de Educación, el Departamento Nacional de Planeación, Fundación Corona, la Universidad de los Andes, la Universidad de San Buenaventura-Cali, la Universidad Católica de Colombia, el Banco Mundial, Fundación Casa de la Infancia, entre otras.

Durante las entrevistas, se abordaron diversos aspectos relacionados con la evaluación y medición de las habilidades socioemocionales en niños y adolescentes, desde la situación actual hasta los marcos teóricos predominantes que orientan las prácticas en este campo. Los profesionales compartieron percepciones sobre los desafíos presentes, identificaron oportunidades clave y ofrecieron recomendaciones para el progreso en esta área. Las entrevistas fueron transcritas, codificadas y analizadas para identificar patrones y temas emergentes usando el software Atlas.ti.

A continuación, se presenta una síntesis de las perspectivas de los expertos sobre la evaluación y medición de las habilidades socioemocionales.

Al reflexionar sobre el estado actual del campo, es evidente que las habilidades socioemocionales han ganado considerable relevancia en las discusiones a nivel nacional. Se observa una marcada presencia del tema en las conversaciones de diversas entidades públicas, destacándose como un asunto importante en comparación con otros países y contextos. Especialmente en el marco de las discusiones sobre paz, reconciliación y la recuperación de los aprendizajes básicos posterior a la pandemia, las habilidades sociales y emocionales han surgido como protagonistas.

En efecto, en los últimos años se ha observado un progreso significativo en la atención a las habilidades socioemocionales en niñas, niños y adolescentes en Colombia. Este avance se refleja en el ámbito de la política pública, donde se reconocen acciones orientadas a fortalecerlas. Se percibe que el Ministerio de Educación de Colombia ha asumido un papel destacado en la promoción de las habilidades socioemocionales en el sistema educativo a partir de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Estos establecen los estándares mínimos de calidad educativa a los que tienen derecho los estudiantes de todas las regiones del país, proporcionándoles las herramientas necesarias para relacionarse con otros de manera cada vez más comprensiva, justa y participativa; y capacitándolos para contribuir a la construcción de una sociedad democrática, pacífica e inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

En este contexto, las competencias ciudadanas se organizan en torno a los temas de Convivencia y Paz, Participación y Responsabilidad Democrática, y Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias. Además, se establece el trabajo en relación con el ejercicio de competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

Además, la Ley 1732 de 2014 establece la Cátedra de la Paz como una asignatura independiente en todas las instituciones educativas del país, con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia (Congreso de la República de Colombia, 2014).

Adicionalmente, se resalta como un progreso significativo para el país el trabajo realizado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en el desarrollo de instrumentos para evaluar habilidades socioemocionales. Entre los hitos alcanzados, se hace referencia al histórico de evaluación que se ha llevado a cabo, que incluye la evaluación de Competencias Ciudadanas en las pruebas Saber 5.º y Saber 9.º, para colegios de calendarios A y B, durante los años 2002-2003, 2005-2006 y 2012 (ICFES, 2019).

Además, en 2021, el ICFES presentó el marco de referencia y las bases teóricas que respaldan el cuestionario de evaluación específica de Habilidades Socioemocionales, correspondiente a las pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º. En esta última propuesta, el campo de evaluación de las habilidades socioemocionales se centra en tres dominios: i) Procesos emocionales, ii) Regulación cognitiva y iii) Habilidades sociales e interpersonales.

Por último, se reconoce que la estrategia de Evaluar para Avanzar, liderada por el Ministerio de Educación y el ICFES, es una herramienta complementaria valiosa para enriquecer el conjunto de recursos disponibles para los maestros en términos de habilidades socioemocionales. Esta estrategia facilita el respaldo de los procesos de enseñanza, seguimiento y fortalecimiento del desarrollo de estas habilidades en niños, niñas y jóvenes en todo el país. A través de las cartillas, los docentes tienen acceso a información relevante relacionada con la habilidad evaluada en cada pregunta, así como con los Estándares Básicos asociados.

En consonancia con los avances en política pública, los expertos señalan una implementación gradual de programas e iniciativas en diversas instituciones del país, tanto públicas como privadas. Se destacan los esfuerzos dirigidos a fomentar aspectos relacionados con la inteligencia emocional, la autoconciencia, la gestión de emociones, las habilidades interpersonales, la compasión, la empatía, la resolución de conflictos y las competencias ciudadanas, entre otros.

De este modo, se resaltan con optimismo las expectativas positivas en torno a la atención que el aprendizaje socioemocional está adquiriendo en Colombia. Estos esfuerzos se perciben alineados con una comprensión global más amplia de la importancia de fomentar habilidades socioemocionales para cultivar un desarrollo integral en niños, niñas y adolescentes. Se reconoce que este asunto no es trivial, sino que es un componente transversal que impacta en todas las áreas de la vida. En este contexto, se comprende que el fomento de estas habilidades tiene implicaciones significativas no solo a nivel educativo y laboral, sino también en el desarrollo económico y social de los países. Por lo tanto, la importancia de abordar y trabajar en estos temas se vuelve cada vez más importante en la sociedad actual. Sin embargo, a pesar de este panorama optimista, los expertos coinciden en la necesidad de continuar trabajando en la implementación efectiva de las políticas públicas, así como en el fortalecimiento y trabajo en ciertos aspectos relacionados con la evaluación de las habilidades socioemocionales en niños, niñas y adolescentes en el país.

A continuación, se presenta el consolidado de los cuestionamientos y retos identificados que aún deben abordarse en el país. Estos se agrupan en torno a seis aspectos clave: la integración y el papel de las habilidades socioemocionales en la educación, preguntas sobre qué medir, cómo medir y para qué medir, así como consideraciones sobre el desarrollo profesional y aspectos operativos



## 1. Lugar de las habilidades socioemocionales en la educación

### 1.1 Persiste una concepción de las habilidades socioemocionales como complementarias

Entre los cuestionamientos más frecuentes está la importancia concedida al desarrollo de habilidades socioemocionales en el país, especialmente en el ámbito educativo. Aunque se percibe que este tema ha ganado reconocimiento y gradualmente ha captado la atención, algunos expertos señalan que en la sociedad colombiana persiste una marcada valoración de los aspectos académicos, relegando a un segundo plano el desarrollo y la evaluación de habilidades sociales y emocionales.

En algunos contextos, persisten percepciones que consideran lo socioemocional como elementos complementarios en el currículo, sugiriendo que su enseñanza debería limitarse al entorno familiar o que los niños deben asistir a los colegios con el propósito de aprender a hacer, y no necesariamente para aprender a ser. De este modo, el desafío radica en superar la concepción de que las habilidades socioemocionales son complementarias o secundarias en comparación con las competencias básicas disciplinares como las matemáticas, el lenguaje o las ciencias.

Por otro lado, en términos de evaluación de las competencias socioemocionales en los contextos escolares, se evidencia la limitación de posicionar los resultados de estas evaluaciones como elementos intrínsecamente importantes. En efecto, en ocasiones los resultados de las pruebas no se analizan para tomar decisiones de mejora con respecto a las prácticas educativas de los docentes en el aula, pues aún se desconoce su importancia.

## 1.2 Desigualdad en el acceso a la educación socioemocional

Se señala que, dado que el aprendizaje socioemocional no está estandarizado ni recibe atención uniforme, uno de los desafíos radica en la cobertura desigual en los contextos escolares, concentrada principalmente en áreas urbanas y colegios mayoritariamente privados ubicados en las ciudades principales. Lo anterior genera que comunidades rurales o asentamientos indígenas tengan un acceso limitado o nulo a iniciativas que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Se destaca que esta situación puede estar relacionada con la autonomía escolar establecida en la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), que otorga a cada institución educativa la libertad de organizar áreas de conocimiento, incluir asignaturas optativas, ajustar áreas a necesidades regionales, elegir métodos de enseñanza y programar actividades, dentro de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (artículo 77).

Se resalta que esta característica del sistema educativo presenta ciertas ventajas, como la promoción de la autonomía y el compromiso con la realidad local, pero a su vez tiene limitaciones, ya que en los currículos y estrategias utilizadas existe una discrepancia en términos del abordaje y la importancia que se le da al desarrollo de habilidades socioemocionales.

## 1.3 Brecha entre el marco normativo y su implementación

Otro desafío en el panorama educativo es la implementación de la política pública. Aunque las leyes que enmarcan las habilidades socioemocionales en la educación son claras y consistentes, existe un reto significativo en llevar a la práctica este marco legal en el día a día de los colegios.

Un ejemplo de este asunto se encuentra en la Ley de Convivencia Escolar (Congreso de la República, 2013), diseñada para formar ciudadanos comprometidos con una sociedad democrática, participativa y pluralista. Aunque se basa en evidencia científica para definir competencias y estrategias, como el enfoque de justicia restaurativa, que promueve la reparación y la resolución constructiva de conflictos, se observa una brecha entre lo establecido y su implementación en los colegios. En la práctica, prevalece el uso de estrategias más punitivas ante conflictos escolares.

Por otro lado, la ley establece la obligación de desarrollar acciones y estrategias centradas en la promoción y prevención para fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales, la ciudadanía activa, la convivencia pacífica y la promoción de derechos. Sin embargo, en muchos entornos educativos, la atención se enfoca predominantemente en la intervención y el diagnóstico, descuidando la promoción y prevención.

Este desequilibrio refleja un contexto complejo donde los colegios priorizan la respuesta a problemas existentes, lo que puede descuidar iniciativas que permitan a los estudiantes desarrollar su máximo potencial y promover sus fortalezas de manera transversal a lo largo de su ciclo vital. Como resultado, en algunos entornos educativos se dificulta abrir espacios para discutir una variedad de temas relacionados con las habilidades socioemocionales fuera del contexto de la violencia.



## **2. Definición y marcos conceptuales desde los que se abordan las habilidades socioemocionales ¿Qué evaluamos?**

### **2.1 Necesidad de un marco de referencia común para la conceptualización y evaluación de las HSE.**

Como se ha señalado, el ámbito de las habilidades socioemocionales es amplio, abarcando diversas perspectivas, teorías y dimensiones específicas. Este contexto presenta ventajas al permitir la medición de una amplia gama de habilidades, pero también plantea desafíos debido a la falta de especificidad, lo cual dificulta la identificación precisa y el establecimiento de un lenguaje común.

Si bien se destaca el progreso en la elaboración de un marco de referencia para evaluar estas habilidades a nivel nacional por parte del ICFES (ver ICFES, 2021), se señala que en la práctica coexisten diversas perspectivas y aún no se ha establecido un marco definido para el desarrollo y evaluación de las mismas. Por ejemplo, se identifican elementos de distintos enfoques, como el de CASEL para el aprendizaje socioemocional, el marco de competencias ciudadanas y el modelo de inteligencia emocional.

Además, se resalta la utilización de propuestas de otras entidades internacionales, como las de la UNESCO sobre las habilidades del siglo XXI, así como las propuestas de UNICEF y la OCDE. De esta manera, los expertos reconocen el desafío y necesidad de definir con mayor profundidad y rigor la conceptualización y especificidad de estas habilidades en diversos contextos del país, asegurando así un marco coherente, integral y consensuado para las habilidades socioemocionales.

## 2.2 Garantizar la coherencia teórica en los marcos establecidos para la implementación de programas de intervención

En el contexto de la multiplicidad de marcos teóricos sobre habilidades socioemocionales, surge el desafío de garantizar la coherencia teórica en los programas y acciones específicas implementadas. Se reconoce que algunos programas se basan en habilidades particulares sin respaldo teórico definido, lo que conduce a acciones y evaluaciones sin conexión explícita con una teoría consistente. Así, al definir una habilidad, se adoptan diferentes posturas o se siguen distintos autores, lo que puede conducir a una falta de consideración sobre la manera en que los marcos teóricos difieren en la conceptualización y operacionalización de estas variables.

Como resultado, los programas crean marcos teóricos discrecionales, lo que puede ocasionar falta de coherencia conceptual e inconsistencias en la aplicación de los principios teóricos en la práctica. Esta discrecionalidad dificulta la comprensión y definición de las habilidades socioemocionales para el país. Además, los enfoques individuales resultantes, que combinan partes de múltiples modelos, pueden carecer de profundidad y rigurosidad, lo que a su vez puede llevar a interpretaciones y aplicaciones divergentes de los principios teóricos, generando estrategias de intervención que no se alinean consistentemente con dichos principios, así como a enfoques de evaluación no estandarizados. Todo esto dificulta la comunicación entre los profesionales y genera confusiones en la interpretación de los resultados de investigación.

Además, es crucial considerar que al adoptar partes aisladas de diferentes modelos o enfoques, se dificulta la comprensión integral del desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Esta fragmentación obstaculiza la identificación de los cursos de desarrollo, las interrelaciones entre habilidades y su impacto en el desarrollo integral de las personas, generando una comprensión incompleta del proceso.

Por ejemplo, algunas habilidades muestran un desarrollo diferencial en etapas específicas, lo que requiere un enfoque adaptado en diferentes niveles educativos. Por lo tanto, es esencial contar con marcos que definan claramente estas habilidades y consideren las diferentes etapas de desarrollo para su evaluación y fortalecimiento a lo largo del tiempo.

### **2.3 Alineación entre los marcos conceptuales y los instrumentos de evaluación**

La multiplicidad conceptual en torno a las habilidades socioemocionales tiene un impacto directo en el diseño o selección de instrumentos de medición. Desde la fase de concepción, surge el desafío de cómo conceptualizar y operacionalizar estas habilidades de manera efectiva y precisa. Esto resulta en que además de la discrecionalidad de marcos, también haya una variedad de instrumentos que dependen del enfoque específico de las habilidades socioemocionales que los programas o estrategias adopten.

Otro desafío presente en este contexto es la falta de alineación entre los instrumentos de medición y los fundamentos teóricos de los programas. En ocasiones, los profesionales seleccionan instrumentos sin verificar si evalúan de manera apropiada lo que se trabaja en los programas, es decir, si la conceptualización y operacionalización de la variable se alinean con las prácticas específicas. Esto dificulta la evaluación efectiva y válida de los programas, así como la comparación de resultados y discusión de los mismos.



### **3. Retos en el proceso de recolección de información ¿Cómo evaluamos?**

#### **3.1 Diseño y selección de instrumentos para evaluar las habilidades socioemocionales**

En el ámbito de la evaluación de habilidades socioemocionales en Colombia, es crucial diseñar, seleccionar y aplicar instrumentos validados y fiables. Los expertos señalan que uno de los primeros cuestionamientos debe ser ¿qué mide el instrumento y qué se puede interpretar de los resultados? Este planteamiento surge debido a que algunas estrategias utilizan cuestionarios o encuestas de percepción o satisfacción, esperando que los resultados reflejen la eficacia de los programas.

Sin embargo, al no medir directamente las habilidades socioemocionales, se produce una discrepancia significativa en la interpretación de la efectividad de los programas. Esta disparidad resalta la importancia de desarrollar e implementar instrumentos específicos que permitan una evaluación precisa de las habilidades socioemocionales en el contexto colombiano.

En relación con la selección de instrumentos para evaluar las habilidades socioemocionales, es crucial no solo considerar los análisis psicométricos y estadísticos que respalden su validez y confiabilidad, sino también garantizar que estén alineados con los componentes específicos que se buscan medir. Como se mencionó previamente, es importante considerar que estos instrumentos realmente sean congruentes con el modelo, los fundamentos, los resultados esperados y las estrategias que se utilizan en el programa o en la iniciativa para desarrollar las habilidades socioemocionales.

En algunos casos, se observa que se aplican instrumentos para obtener resultados en acciones que están orientadas a aspectos diferenciales dentro de la misma habilidad o que la conceptualización de la habilidad es distinta a la que se está trabajando. En esta misma línea, se observa que se están desarrollando herramientas de medición que combinan elementos o ítems de diferentes instrumentos. No obstante, es posible que los instrumentos originales no estén completamente alineados con las definiciones de las habilidades que se intentan evaluar y desarrollar

Por otro lado, se han identificado desafíos significativos en la consistencia de los instrumentos utilizados para evaluar las habilidades sociales y emocionales en diferentes programas e iniciativas. Aunque cada proyecto desarrolla un trabajo valioso, la divergencia en la medición dificulta la articulación entre ellos.

Desarrollar instrumentos que trasciendan las fronteras de las iniciativas individuales puede ofrecer una perspectiva más robusta y completa a nivel país. Sin embargo, es importante señalar que este desafío se presenta a nivel global, por lo que no se limita únicamente a Colombia. Esto resalta la necesidad de abordar de manera colaborativa la diversidad de enfoques y estrategias para evaluar estas habilidades.

### **3.2 Contextualización y adaptación de los instrumentos y la evaluación**

Aunque es importante promover diálogos comunes a través de herramientas de medición y reducir la discrecionalidad en la evaluación, es necesario entender que esto no implica automáticamente una conexión causal que conduzca a la aplicación indiscriminada de un mismo instrumento sin considerar el contexto. Así, se enfatiza en la necesidad de procesos de adaptación y validación para revisar el funcionamiento de los instrumentos de acuerdo con los contextos específicos.

En esta línea, se reconoce como un aspecto central considerar la población que será evaluada a través del instrumento. Al traer herramientas de medición validadas en otros países o regiones a un contexto local específico, es necesario llevar a cabo un proceso riguroso de adaptación que trascienda la importación, traducción y aplicación de las mismas. Ignorar las condiciones locales podría comprometer el impacto y la validez de los resultados.

Surge entonces el desafío de evaluar la relevancia y pertinencia de algunas afirmaciones en ciertos entornos considerando la realidad cotidiana de los niños, niñas y adolescentes. Por ejemplo, sería inapropiado proponer escenarios relacionados con la nieve en lugares donde los niños no tienen experiencia con dicho fenómeno natural.

Finalmente, al medir el desarrollo socioemocional, hay que considerar los diferentes momentos del desarrollo de los estudiantes, incluyendo no sólo los aspectos sociales y emocionales, sino también los cognitivos. Por ejemplo, al diseñar o adaptar instrumentos de evaluación, es esencial tener en cuenta si el niño posee habilidades de lectura, sus procesos de comprensión y otros aspectos cognitivos relevantes. Estos elementos garantizan que las preguntas y enunciados sean accesibles y comprensibles, lo que permite una evaluación precisa y válida. Además, considerar el momento del desarrollo implica comprender cuestiones específicas relacionadas con la edad, evitando preguntas irrelevantes o desconocidas para ciertos momentos del ciclo vital.

### **3.3 Diversificar las características de los instrumentos de evaluación**

Un desafío adicional identificado está relacionado con las características de los instrumentos utilizados para medir las habilidades socioemocionales, particularmente aquellos basados en el autorreporte. Este método, donde los estudiantes comparten información sobre sus capacidades o acciones, plantea dos desafíos importantes.

Por un lado, surge la tendencia a la deseabilidad social, donde los evaluados pueden sentir la presión de mostrar capacidades superiores o una imagen positiva de sí mismos, lo que puede sesgar sus respuestas y afectar la validez de los resultados. Por otro lado, la segunda gran limitación de los instrumentos de autoreporte radica en que estos requieren un claro conocimiento de sí mismos por parte de los evaluados, lo que implica habilidades de introspección y metacognición. Esto significa que los individuos deben ser capaces de comprender profundamente sus propios procesos emocionales.

Un ejemplo concreto de esta dificultad es que un evaluado puede necesitar reconocer en qué medida es capaz de identificar sus emociones o comprender cómo responde ante distintas situaciones emocionales. Este requisito plantea un desafío considerable, ya que no todos los estudiantes pueden poseer un nivel de autoconocimiento y reflexión tan desarrollado. En consecuencia, esta limitación también puede influir en la validez de los datos recopilados a través de los autorreportes. Adicionalmente, en relación con las características de los instrumentos, se discute el formato de los mismos. Se señala que es común encontrar instrumentos con un formato tradicional de papel y lápiz, lo cual puede plantear desafíos considerables, especialmente en la primera infancia y niñez, debido a las demandas que requiere su diligenciamiento. Esta limitación está relacionada con la concepción errónea de que un solo formato puede ser aplicable para evaluaciones en distintos grupos etarios.

Finalmente, es importante tener en cuenta los desafíos relacionados con los contextos específicos en los que se lleva a cabo la medición. Por ejemplo, considerar el uso de la tecnología para realizar una evaluación, implica reconocer las brechas existentes en cuanto a la alfabetización digital y la conectividad, especialmente en contextos rurales o de difícil acceso. Esta conciencia de las limitaciones tecnológicas subraya la importancia de adaptar las estrategias de evaluación para enfrentar estas desigualdades y garantizar una evaluación estandarizada y válida en diferentes contextos.

### **3.4 Considerar la evaluación como un proceso integral**

En el contexto de la evaluación de habilidades socioemocionales, otro desafío identificado es abordar este proceso de manera más integral y transversal. Es crucial entender que un solo instrumento no proporciona una visión completa del desarrollo de habilidades en los niños y adolescentes. Se propone complementar las mediciones con el uso de instrumentos basados en otros métodos y técnicas de evaluación, como preguntas abiertas contextualizadas, rúbricas de observación y grupos focales. Estas estrategias proporcionan una visión más profunda y permiten comprender las razones detrás de las respuestas de los estudiantes en contextos específicos, enfatizando la participación activa de los niños como elemento esencial para obtener percepciones significativas. La integración de estos elementos proporciona una visión más holística del proceso de medición.

### **3.5 Trabajar en la resistencia a los procesos de evaluación por parte de los docentes y familias.**

Por último, en relación con el proceso de evaluación y recolección de información, se destaca como un desafío la percepción y resistencia hacia el mismo, manifestada de diversas maneras y por distintos actores dentro del ámbito educativo. Un reto recurrente es la percepción negativa que algunos docentes tienen acerca de la evaluación, asociándola con la idea de ser evaluados y potencialmente excluidos del sistema educativo.

Esta actitud puede sesgar las respuestas de los estudiantes y obstaculizar la obtención de datos precisos y objetivos. En efecto, los expertos señalan que se han presentado casos en los que los docentes proporcionan respuestas a los estudiantes durante evaluaciones masivas, lo que demuestra que es necesario cambiar la percepción que se tiene de la evaluación como algo punitivo a algo que beneficia y favorece la mejora del proceso educativo.

Transformar esta perspectiva es un reto crucial para garantizar la validez de la aplicación de instrumentos de evaluación.

Otra causa de resistencia a la evaluación es la falta de familiaridad y participación de las familias. Aunque esta situación se presenta tanto en contextos urbanos como rurales, los expertos señalaron especialmente su notoriedad en los contextos rurales. Se señala que las familias pueden no comprender completamente los propósitos y las ventajas de la evaluación, lo que puede resultar en una falta de cooperación o incluso en una oposición a las iniciativas de evaluación. Por tanto, es importante generar conciencia en las familias sobre la importancia de su participación en la investigación para mitigar posibles resistencias.



## 4. Interpretación y uso de los resultados ¿Para qué evaluamos?

### 4.1 Interpretación y uso de resultados

En el campo de las habilidades socioemocionales, junto con las consideraciones sobre qué y cómo medirlas, se subraya otro desafío importante: definir el propósito detrás de la medición de estas habilidades. En este sentido, algunos de los expertos señalan que aún está en proceso de maduración la respuesta a la pregunta de para qué medir estas habilidades en el país. Sin embargo, dado que se reconoce que medir per se carece de sentido sin un objetivo definido, esto enfatiza la importancia de establecerlo de manera precisa y clara.

Una perspectiva que se contempla en algunas evaluaciones es interpretar los resultados para hacer comparaciones, ya sea entre niños o individuales a lo largo del tiempo, o incluso comparaciones entre zonas del país o diferentes países.

Sin embargo, esta práctica plantea desafíos que merecen ser considerados. Por ejemplo, comparaciones entre niños pueden tener consecuencias negativas para ellos. Un resultado de medición que etiqueta a un niño como poco empático podría llevar a que se le excluya o se le trate de manera diferente, lo que podría ocasionar daño y limitar su propio desarrollo. Además, el desarrollo socioemocional de un niño puede variar a lo largo del tiempo, por lo que las comparaciones de un niño en diferentes momentos podrían conducir a conclusiones erróneas si se basan únicamente en mediciones comparativas sin considerar características del desarrollo de las habilidades socioemocionales. Por otro lado, se reflexiona en torno a que cada país tiene su propio contexto cultural, político y social que influye en el desarrollo socioemocional de sus ciudadanos, por lo que compararlos podría llevar a conclusiones sesgadas.

Una alternativa a considerar es enfocarse en medir las habilidades socioemocionales para evaluar la efectividad de los programas que se enfocan en su desarrollo. Al cambiar el enfoque de evaluación del niño al programa, se puede realizar un análisis objetivo centrado en los resultados de las estrategias ejecutadas. Por ejemplo, se pueden realizar mediciones en grupos de intervención y control antes de implementar un programa y luego evaluar su impacto, permitiendo ajustes y mejoras en futuras intervenciones. Además, esta evaluación puede incluir un seguimiento sistemático y longitudinal de los programas a lo largo del tiempo, facilitando un análisis más completo de su impacto y efectividad.

En cuanto a las acciones que deben derivarse a partir de las evaluaciones, se resalta que los resultados deben conducir a reflexiones y estrategias que fortalezcan el desarrollo socioemocional de los niños, niñas y adolescentes. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes en su crecimiento personal, sino que también contribuye para abordar los desafíos educativos en el ámbito de las habilidades socioemocionales, desde las primeras etapas de la vida hasta la adolescencia. Por ejemplo, en los entornos escolares, se resalta que al integrar activamente los hallazgos de las evaluaciones en las prácticas pedagógicas y en el diseño de los currículos, se avanza en la creación de un entorno que promueva un desarrollo integral en los estudiantes.

## 4.2 Entrega de resultados

Además de las preguntas en torno a cómo interpretar y utilizar los resultados, también se resalta la importancia de pensar a quién se deben presentar estos resultados. Respecto a este punto, se señala necesario considerar dos aspectos clave. Primero, se debe asegurar que los agentes que reciben la información cuenten con la formación necesaria para interpretar adecuadamente los hallazgos.

Esto implica proporcionarles no sólo los resultados en sí, sino también la capacitación y los recursos para comprender su significado y aplicarlos de manera efectiva en sus respectivos roles educativos. La interpretación errónea de los resultados puede conducir a decisiones incorrectas o ineficaces, por lo que es fundamental garantizar que aquellos que reciben los resultados estén bien preparados para utilizarlos de manera informada.

Por otro lado, en el proceso de entrega de resultados de evaluaciones, se sugiere adoptar un enfoque que priorice la presentación de informes agregados por grupos de estudiantes. Esta práctica contribuye a evitar comparaciones directas entre estudiantes y reduce la posibilidad de sesgos individuales en la interpretación de los resultados.

Al centrarse en los datos agregados, se promueve una visión más holística y representativa del desempeño general del grupo, lo que permite identificar tendencias y patrones comunes. Además, esta modalidad fomenta un ambiente colaborativo en el que se pueden discutir y abordar los resultados de manera colectiva, facilitando la implementación de estrategias de mejora dirigidas al grupo en su conjunto.



## 5. Desarrollo profesional de docentes

### 5.1 Formación profesional

Otro aspecto clave que influye en el abordaje de las habilidades socioemocionales en niños, niñas y adolescentes en el país es la formación de los actores involucrados, especialmente los docentes. En este sentido, un primer asunto que requiere especial atención es la integración de la formación en habilidades socioemocionales en los planes de estudio de los futuros docentes.

Se reconoce que el panorama de la formación educativa de los docentes presenta desafíos significativos, encontrando limitaciones de estrategias claras y amplias para la formación de docentes en diversos niveles, tanto en los programas de pregrado como en los programas de formación continua y desarrollo profesional. Esto se traduce en la ausencia de formación explícita en los planes de estudio sobre la fundamentación y el abordaje de áreas como el desarrollo socioemocional, las competencias ciudadanas, el clima escolar, entre otras. Esta falta de formación deja a los docentes sin las herramientas necesarias para implementar las políticas educativas que requieren habilidades en estas áreas.

Esta perspectiva se alinea con lo reportado por el Boletín Informativo de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade, 2023), que indica que el abordaje de la formación socioemocional es incompleto o limitado, y recomienda la inclusión de referentes, el reconocimiento de la importancia de promover el bienestar socioemocional en el contexto educativo, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales entre los docentes como parte de su formación profesional.

Además de la formación específica en torno a la fundamentación teórica sobre las habilidades socioemocionales, se identifica como un reto la capacitación en el ámbito de la evaluación. Es importante que los docentes y otros agentes educativos cuenten con herramientas para plantear proyectos de evaluación y utilizar los instrumentos correspondientes. Formar en el uso, manejo e interpretación de las herramientas de medición puede ser fundamental para asegurar su óptimo uso, lo que favorecerá la eficacia en la evaluación, monitoreo y apoyo a los estudiantes para el fomento de las habilidades socioemocionales.

## **5.2 Desarrollo personal**

El ejercicio profesional de los docentes enfrenta otro desafío significativo en relación con las habilidades socioemocionales, que se centra en el desarrollo personal de estos profesionales. Se reconoce la importancia de que los docentes no solo adquieran competencias desde un enfoque teórico y técnico, sino que también trabajen en su crecimiento personal para fortalecer sus propias habilidades socioemocionales y promover su salud mental.

Esto implica la capacidad de desarrollar e integrar estas habilidades en su vida diaria y en su interacción con los estudiantes, lo que crea un entorno más propicio para el aprendizaje y fomenta relaciones más cercanas y empáticas con sus estudiantes. En última instancia, el crecimiento personal de los docentes no solo contribuye a su bienestar individual, sino que también promueve el aprendizaje emocional en el aula.



## 6. Aspectos operativos: Financiación y articulación de los sectores

### 6.1 Financiación

A pesar del creciente reconocimiento de la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, la financiación destinada a estas estrategias sigue siendo un reto. Es evidente que se requiere una asignación de recursos más sustancial para asegurar la sostenibilidad de estas iniciativas en el tiempo y garantizar un seguimiento efectivo en los colegios. Además, la inversión en formación docente, materiales didácticos y programas de apoyo continuo es crucial para que los educadores puedan integrar estas estrategias de manera efectiva en su práctica diaria en el aula. Abordar la cuestión de la financiación en el ámbito educativo implica una gestión administrativa cuidadosa, así como el establecimiento de mecanismos de evaluación y monitoreo efectivos.

### 6.2 Articulación sectores

El avance de las iniciativas dirigidas al desarrollo y evaluación de las habilidades socioemocionales depende en gran medida de la colaboración entre diversos actores. Esta colaboración implica una coordinación efectiva tanto entre el sector público y privado, como entre distintas entidades y sectores dentro del ámbito público. Los expertos consideran que uno de los retos es lograr el establecimiento de diálogos entre múltiples sectores que operan de manera aislada, ya que esta colaboración puede ser importante para garantizar una financiación adecuada. Además, la coordinación entre los distintos sectores facilita un intercambio de conocimientos y la difusión de prácticas, logros y desafíos, lo que contribuye a promover el desarrollo integral de los estudiantes en el ámbito socioemocional.

# Capítulo 03

**Revisión de los  
instrumentos de evaluación**  
de las habilidades socioemocionales



En el marco de este estudio, se busca identificar los instrumentos empleados en Colombia para evaluar el desarrollo socioemocional desde la primera infancia hasta la adolescencia. Para lograr este objetivo, se realizó un proceso dividido en tres etapas. En primer lugar, se diseñó una rejilla compuesta por ocho secciones, siguiendo algunos de los criterios propuestos por Herrera et al. (2015; 2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia.

En el marco de este estudio, se busca identificar los instrumentos empleados en Colombia para evaluar el desarrollo socioemocional desde la primera infancia hasta la adolescencia. Para lograr este objetivo, se realizó un proceso dividido en tres etapas. En primer lugar, se diseñó una rejilla compuesta por ocho secciones, siguiendo algunos de los criterios propuestos por Herrera et al. (2015; 2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia.



### **1. Diseño y adaptación de la rejilla de caracterización de los instrumentos**

Para la sistematización y caracterización de los instrumentos, se diseñó una rejilla, siguiendo algunos de los criterios propuestos por Herrera et al. (2015; 2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia. La rejilla está compuesta por ocho secciones. En la tabla 2 se resume la información contenida en cada una de ellas (Tabla 2).

En la **primera sección** se incluyen datos de identificación de la prueba, incluyendo el nombre completo de la prueba, los autores, el país de origen, el año de creación, la población a la que va dirigida y la duración de aplicación. La **segunda sección** presenta el material asociado con la prueba y su disponibilidad, detallando si existe un manual de usuario, ficha técnica, tareas o ítems específicos, material de ejecución, hojas de respuesta, protocolo de calificación y protocolo de informe.

La **tercera sección** se centra en las características de la prueba, recopilando información específica sobre el constructo que busca evaluar, las dimensiones del constructo descritas, el ámbito de aplicación, los usos propuestos, el tipo de aplicación y las características de la población a la que se dirige la prueba. Estas secciones iniciales tienen como objetivo recopilar información general sobre las características de la prueba, permitiendo que los investigadores evalúen de manera integral su potencial utilidad de acuerdo con sus intereses y especificaciones.

A partir de la **cuarta sección**, el objetivo es proporcionar información específica sobre los referentes conceptuales que constituyen la prueba, los estudios realizados que respaldan la confiabilidad y validez, así como detalles sobre la clasificación y estandarización de la prueba. El apartado de referentes conceptuales aborda si la prueba ofrece una definición conceptual del constructo, las dimensiones que componen dicho constructo y la presencia de referencias.

En caso de que la prueba cuente con estas especificaciones, se describe el contenido de cada una de ellas. En el proceso de evaluación de pruebas, resulta crucial tener en cuenta el respaldo conceptual y teórico proporcionado en el manual, ya que constituye el marco conceptual que respalda el constructo o la característica psicológica evaluada. Como se exploró en la primera sección de este informe, dado que el constructo de habilidades socioemocionales cuenta con diversas perspectivas y fundamentos teóricos, es necesario que los usuarios de la prueba cuenten con una comprensión clara de este respaldo. Deben asegurarse de que la definición conceptual y operacional del constructo evaluado por la prueba esté alineada con la perspectiva teórica que se busca evaluar.

En la **quinta sección**, se examina la información relacionada con los estudios llevados a cabo para estimar la confiabilidad de la prueba. Se consideraron las fuentes de error y el tipo de estudio seleccionado para calcular la confiabilidad según estas fuentes. Específicamente, siguiendo a Herrera et al., (2016) se busca describir si se realizaron estudios relacionados con 1) sensibilidad y especificidad o error estándar de medida; 2) la confiabilidad interevaluadores o índices de acuerdo; 3) test retest o estabilidad; 4) estudios de generalizabilidad, comparación de grupos; 5) medidas repetidas; 6) equivalencia y/o 7) homogeneidad.

Se aplicaron criterios sugeridos por Herrera et al. (2015; 2016) para evaluar “los resultados obtenidos en el estimador de confiabilidad o error de medida en términos de su solidez como estimación de la confiabilidad de la prueba” (Herrera, 2016, p. 14). Como criterios mínimos, se esperan resultados relacionados con la “consistencia interna mayor de 0.7, correlaciones mayores a 0.5 o tasas de acuerdo mayores a 0.6 según las condiciones del estudio” (Herrera et al., 2015. p. 12). Como criterio aceptable se consideran “consistencia interna mayor de 0.8 y correlaciones mayores a 0.6 o tasas de acuerdo mayores de 0.7 según las condiciones del estudio” (Herrera et al., 2015. p. 12). Un buen criterio se considera la “consistencia interna mayor de 0.9 y correlaciones mayores a 0.7 o tasas de acuerdo mayores de 0.8” (Herrera et al., 2015. p. 12).

Asimismo, se tuvo en cuenta la evaluación del tamaño de muestra utilizado en el estudio o estudios de confiabilidad. Siguiendo los lineamientos de Herrera et al. (2015), se establece como criterio mínimo un estudio con una muestra de “entre 100 y 500 examinados de habla castellana” (p. 11); como aceptable, una muestra “entre 200 y 500 colombianos” (p. 11); y como bueno, un estudio con “más de 500 examinados colombianos” (p.11). Esta sección contiene información detallada sobre las características de la muestra que participó en el estudio.

En el **sexto apartado**, se incluye información sobre el o los estudios para obtener evidencias de validez sobre los usos y propósitos para los que la prueba fue construida (Herrera et al., 2016). Se consideran cuatro tipos de evidencia de validez: i) evidencia basada en el contenido de la prueba; ii) evidencia basada en la estructura interna; iii) evidencia basada en la relación con otras variables; iv) evidencia basada en el análisis de ítems (Herrera et al., 2015: 2016).

Respecto a la evidencia de validez basada en el contenido de la prueba, se describe si el estudio reporta información sobre “la relación entre los contenidos de la prueba y la definición teórica del constructo evaluado” (Herrera et al., 2016. p. 16). Esto incluye la identificación o clasificación de los ítems o tareas según la estructura conceptual propuesta, así como la evaluación del contenido general en términos de pertinencia, relevancia y claridad (Herrera et al., 2016). Los estudios de revisión por expertos también se consideran dentro de la evidencia de validez del contenido de la prueba.

En cuanto a la selección de expertos, se evalúa si la prueba informa “al menos un procedimiento de revisión por jueces expertos y explica los criterios de selección” (Herrera et al., 2015. p. 15). Se considera aceptable si “presenta información sobre el perfil de los jueces expertos según su dominio en el constructo evaluado y su competencia en idioma castellano” (Herrera et al., 2015. p. 15); y como buen criterio si proporciona detalles sobre “el proceso de selección y los resultados de los jueces expertos, de acuerdo con criterios claramente definidos” (Herrera et al., 2015. p. 15). En cuanto al número de expertos y contenido de la consulta, se sigue como criterio mínimo la “consulta al mínimo dos expertos sobre la pertinencia, relevancia y claridad de las tareas, preguntas o ítems” (Herrera et al., 2015. p. 15).

Se considera aceptable cuando se “consultan entre 3 a 5 expertos mediante un proceso estructurado que incluye la evaluación de las características por dimensión o dominio” (Herrera et al., 2015. p. 15).

Un buen criterio se establece cuando se informa de un “proceso de consulta estructurado a más de 5 expertos sobre las características de las tareas, preguntas o ítems, las opciones o categorías de respuesta, las instrucciones y demás material de prueba” (Herrera et al., 2015. p. 15). En cuanto a los resultados del estudio de evaluación por expertos, se considera como criterio mínimo un “índice de acuerdo entre jueces de 0.75 a 0.79. Si solo participaron dos jueces, este índice debe ser de 1” (Herrera et al., 2015. p. 16). Como criterio aceptable, “el índice de acuerdo entre más de dos jueces está entre 0.8 y 0.9” (Herrera et al., 2015. p. 15). Como buen criterio, el “índice de acuerdo entre más de dos jueces es mayor a 0.9” (Herrera et al., 2015. p. 15).

En relación con los estudios de evidencia basada en la estructura interna de la prueba, se busca identificar si proporcionan evidencia de que la estructura del constructo medido según la teoría que lo respalda, utilizando metodologías que revisan el comportamiento empírico de la prueba (Herrera et al., 2016). Se consideraron las técnicas de análisis factorial exploratorio, que buscan identificar agrupaciones de ítems que permitan hallar dimensiones teóricamente significativas del constructo, así como estudios que busquen probar la unidimensionalidad del constructo o cualquier estrategia que busque identificar su estructura (Herrera et al., 2016). En cuanto al tamaño de la muestra, se establece como criterio mínimo que se realice “con al menos 300 examinados de habla castellana” (Herrera et al., 2015, p. 17).

Como criterio aceptable, “al menos uno de los estudios de validez con base en la estructura interna de la prueba debe realizarse con mínimo 300 examinados colombianos y en todo caso no menos de 5 examinados por ítem” (Herrera et al., 2015, p. 17). Y como criterio bueno, se requiere que se reporten estudios de evidencia de validez con base en la estructura interna de la prueba “con una muestra de mínimo 500 examinados colombianos y en todo caso, no menos de 10 examinados por ítem” (Herrera et al., 2015, p. 17).

Con respecto a la evidencia basada en la relación con otras variables, se revisa la inclusión de información sobre estudios en los que se pruebe la relación del constructo con otras variables de interés sustentada teóricamente Herrera et al. (2016). Siguiendo los criterios establecidos por Herrera et al. (2015), se consideró que, en estos casos, el tamaño de muestra mínimo debería ser de “al menos 300 examinados de habla castellana” (p. 20); como aceptable, “al menos 300 examinados colombianos” (p. 20); y como bueno, un mínimo de 500 examinados colombianos (p. 20). Para la interpretación de los resultados estadísticos, se consideró el método de estimación, específicamente si utiliza medidas de asociación, regresión lineal, diferencias entre grupos, matriz multirrasgo-multimétodo, análisis de varianza u otros modelos de relación de variables (Herrera et al., 2016).

Como criterio mínimo, se consideran “los resultados de correlaciones cuando están entre 0.5 y 0.6, o la varianza explicada por un modelo de regresión está entre el 50% y el 60%, o la comparación de medias arroja resultados significativos con alguna medida de tamaño del efecto” (Herrera et al., 2015. p. 21). Como criterio aceptable, se evalúa cuando “las correlaciones están entre 0.6 y 0.8, la varianza explicada entre el 60% y el 70%, o las comparaciones con medidas del tamaño del efecto son pequeñas” (Herrera et al., 2015. p. 21). Y un buen criterio se considera cuando “las correlaciones son mayores de 0.8, más del 70% de la varianza explicada por el modelo o comparaciones con medidas del tamaño del efecto medio o grande” (Herrera et al., 2015. p. 21).

Finalmente, en la evidencia fundamentada en el análisis de ítems, se consideran los análisis que se basan en la Teoría Clásica de los Tests (TCT) o en la Teoría de Respuesta al Ítems (TRI). Se evalúan aspectos básicos del análisis de ítems, con información del procedimiento de análisis y los resultados de la dificultad de los ítems (Herrera et al., 2016). Siguiendo los lineamientos de Herrera et al. (2015), se considera un criterio mínimo “si el estudio presenta estimaciones de dificultad de cada uno de los ítems, haciendo explícito el modelo psicométrico utilizado” (p. 23).

Como criterio aceptable, si “especifica los criterios de aceptación y eliminación de ítems de acuerdo con el estimador de dificultad y el modelo psicométrico empleado para la construcción de la prueba” (p. 23). Y como criterio bueno, si en “el análisis se justifican los criterios de selección del nivel de dificultad de los ítems, según el modelo de análisis y el propósito de la prueba” (p. 23).

En el séptimo apartado, se especifica información relacionada con la clasificación y estandarización de la prueba. Se detalla si la prueba cuenta con escalas y un sistema de transformación de las puntuaciones, haciendo referencia al proceso de selección de la(s) muestra(s) normativas, al tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s) que se utilizaron y si existe un protocolo de interpretación de los resultados (Herrera et al., 2016).. Se reporta si la prueba describe el sistema de calificación y generación de los puntajes, así como el procedimiento para la obtención de puntuaciones directas.

Se describe la población objetivo y la muestra normativa con información sociodemográfica y cualquier otra información relevante según el constructo evaluado que participó. Además, se espera que la prueba presente recomendaciones claras para la interpretación de los puntajes y la elaboración de informes, de acuerdo con las definiciones conceptuales del constructo evaluado (Herrera et al., 2016).

Por último, en el apartado octavo, se especifica el contexto en el que se ha utilizado la prueba en Colombia. Si ha sido empleada en estudios de investigación distintos a los informados sobre las evidencias de confiabilidad y validez y se proporcionan detalles sobre las características de la muestra en la que fue utilizada. Esto permite una comprensión más amplia de la aplicabilidad y relevancia de la prueba en diferentes contextos y contribuye a la evaluación de su utilidad en diversas situaciones en el ámbito colombiano. En el Anexo 1 se encuentran las rejillas de las pruebas.

**Tabla 2. Secciones de la rejilla de caracterización de los instrumentos**

Sección	Contenido
<b>Identificación de la prueba</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre de la prueba</li> <li>• Autor (es)</li> <li>• Adaptación al Español (Autores)</li> <li>• País</li> <li>• Año</li> <li>• Población a la que va dirigida</li> <li>• Duración de la aplicación</li> </ul>
<b>Material de la prueba</b>	<p>Se describe el material que dispone la prueba.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual de usuario</li> <li>• Ficha técnica</li> <li>• Características de los ítems/ las tareas.</li> <li>• Características de la escala de respuesta</li> <li>• Protocolo de calificación</li> <li>• Protocolo de informe</li> </ul>
<b>Características de la prueba</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especificación del constructo que evalúa la prueba</li> <li>• Especificación de las dimensiones del constructo</li> <li>• Especificación del ámbito de aplicación (Educación/Clinica/Neuropsicología/Otra)</li> <li>• Especificación de los usos propuestos (Clasificación-Detección/Descripción/ Predicción/Planeación de intervención/ Seguimiento)</li> <li>• Características de la aplicación de la prueba (Individual/Colectiva/Escrita/Oral/Tareas de ejecución/Computarizada)</li> <li>• Especificación de la población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género).</li> </ul>
<b>Referentes conceptuales</b>	<p>Se describen las definiciones conceptuales del constructo y dimensiones del constructo según la prueba.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Especificación de la definición conceptual del constructo</li> <li>• Especificación de la definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas</li> <li>• Especificación de la inclusión de las referencias bibliográficas en la prueba</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Herrera et al. (2016).

**Tabla 2. Secciones de la rejilla de caracterización de los instrumentos**

Sección	Contenido
<b>Confiabilidad de la prueba</b>	<p>Se describe el estudio, procedimiento y resultados obtenidos sobre la confiabilidad de la prueba según lo reportado. Los resultados se dividen según:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida</li> <li>• Confiabilidad interevaluadores/índices de acuerdo</li> <li>• Test retest/Estabilidad</li> <li>• Estudios de generalizabilidad/Comparación de grupos</li> <li>• Medidas repetidas</li> <li>• Equivalencia</li> <li>• Homogeneidad</li> </ul> <p>Asimismo, se describe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La muestra con la que se llevó a cabo el estudio.</li> <li>• La interpretación de resultados de confiabilidad</li> </ul>
<b>Evidencias de validez de la prueba</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba</li> <li>• Evidencia basada en la estructura interna de la prueba</li> <li>• Evidencia basada en la relación con otras variables</li> <li>• Evidencia basada en el análisis de ítems</li> </ul>
<b>Clasificación y estandarización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones</li> <li>• Selección de la(s) muestra(s) normativas</li> <li>• Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)</li> <li>• Protocolo de interpretación de los resultados</li> </ul>
<b>Usos de la prueba en Colombia</b>	<p>Especificación sobre las Organizaciones/Investigadores que han usado la prueba en Colombia. Descripción de la población con la que ha sido usada.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Herrera et al. (2016).



## **2. Rastreo de instrumentos**

Con el objetivo de rastrear los instrumentos utilizados en Colombia para evaluar habilidades socioemocionales, se recurrió a tres fuentes. Primero, se llevó a cabo una búsqueda en la literatura científica a través de bases de datos y a través del buscador de Google especializado en documentos académicos. Además, se consultaron informes de evaluaciones sobre habilidades socioemocionales a nivel nacional e internacional en los que Colombia había participado. Por último, se tuvieron en cuenta los instrumentos que los expertos destacaron como comúnmente empleados en Colombia.

### **2.1 Revisión de literatura académica**

Se llevó a cabo una búsqueda entre diciembre del 2023 y enero de 2024, en las bases de datos Scielo, EBSCO, ERIC, SPRINGER LINK, APA PsycArticles Y Science Direct, con la ecuación de búsqueda en inglés "Socioemotional" AND "Colombia" y en español "Habilidades socioemocionales" AND "Colombia". Se realizó una búsqueda en motor de búsqueda en Google Scholar ("Habilidades Socioemocionales" AND "Evaluación" AND "Primera Infancia OR Niños OR Adolescentes" AND "Colombia" AND "Validez" AND "Confiabilidad"). En la tabla 3 se especifica la cantidad de artículos encontrados en las bases de datos referenciadas.



**Tabla 3. Cantidad de artículos por base de datos**

<b>Base de datos</b>	<b>Artículos encontrados</b>
<b>Scielo</b>	891
<b>EBSCO</b>	36
<b>ERIC</b>	6
<b>SPRINGER LINK</b>	158
<b>APA PsycArticles</b>	3
<b>Science Direct</b>	192
<b>Google Scholar</b>	492

Fuente: Elaboración propia

Como criterios de inclusión para la revisión a detalle del artículo, se estableció que los trabajos debían estar escritos en idioma inglés o español, realizados en población general (no en población clínica), incluir niños y adolescentes de edades entre 0 y 18 años, debían ser empíricos para revisar los instrumentos de medición utilizados o revisiones sistemáticas centradas en instrumentos de medición.

Asimismo, se estableció que los instrumentos debían evaluar el constructo de habilidades socioemocionales, excluyendo estudios que midieran habilidades específicas como la empatía, la resolución de conflictos, habilidades de comunicación, manejo de estrés, entre otras.

Después de revisar los textos que cumplían con los criterios establecidos, se identificaron los instrumentos específicos. Luego, se llevó a cabo una búsqueda utilizando los nombres de dichos instrumentos para determinar si tenían un manual de prueba disponible, así como para verificar si contaban con estudios que respaldaran sus evidencias de validez y confiabilidad. Este proceso permitió recopilar la información sobre la calidad y la fiabilidad de los instrumentos utilizados en los estudios analizados.

## **2.2 Revisión de informes estatales o internacionales**

Como segunda fuente de información, ampliamos la perspectiva de búsqueda no sólo a textos académicos, sino también a informes gubernamentales (incluyendo los del ICFES y de la Secretaría de Educación) y a informes de instituciones internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Los informes debían incluir a Colombia en sus investigaciones. Al identificar los instrumentos que fueron usados, se llevó a cabo una búsqueda utilizando los nombres de dichos instrumentos para determinar si tenían un manual de prueba disponible, así como para verificar si contaban con estudios que respaldaran sus evidencias de validez y confiabilidad. Este enfoque permitió obtener una visión más amplia y variada de los instrumentos y metodologías utilizados para evaluar las habilidades socioemocionales en el contexto colombiano, así como identificar prácticas y enfoques recomendados a nivel nacional e internacional.

### ***2.3 Instrumentos identificados por los expertos***

Como tercera fuente de información, se planteó una pregunta durante las entrevistas realizadas a los expertos, la cual buscaba que identificaran los instrumentos más utilizados para medir habilidades socioemocionales en Colombia. Posteriormente, se sistematizó esta información y se recopilaron los nombres de los instrumentos mencionados por los expertos.

Luego, se llevó a cabo una búsqueda utilizando estos nombres para determinar si tenían disponibles manuales de prueba, así como para verificar si existían estudios que respaldaran sus evidencias de validez y confiabilidad. Este enfoque permitió obtener una visión amplia de los instrumentos más comúnmente utilizados en el trabajo de la medición de habilidades socioemocionales en el contexto colombiano.



### 3. Caracterización de los instrumentos

Finalmente, luego de rastrear estos instrumentos en la literatura y llevar a cabo una búsqueda específica para encontrar estudios que respaldaran su validez y confiabilidad, se procedió a evaluar la información disponible de los instrumentos. Como criterios de inclusión, se estableció que el instrumento tuviera una versión en español, que hubiera sido utilizado en el contexto colombiano, que se hubiera aplicado en población normativa y que estuviera diseñado para su uso en la primera infancia, niñez o adolescencia (de 0 a 18 años).

Además, se requirió que el instrumento contara con al menos una evidencia de validez y confiabilidad que cumpliera con los mínimos establecidos en la rejilla. En el anexo 2 se encuentra la caracterización de cada uno de los instrumentos.

Se categorizaron un total de 25 instrumentos. A continuación, se presenta un resumen de los mismos, incluyendo su nombre abreviado, la población objetivo, el constructo que evalúan y sus dimensiones. Como excepción al criterio de uso en Colombia, se han incluido tres instrumentos internacionales: TIEFBI, TIEFBA y EMOCIOCINE. Estos instrumentos fueron identificados en revisiones de literatura sobre evaluación de habilidades socioemocionales y se han incorporado como referencia de instrumentos que evalúan competencias a través de las pruebas de ejecución, en lugar del autorreporte.



**Tabla 4. Instrumentos caracterizados**

Instrumento	Polcación	Constructo	Dimensiones del constructo
<b>ASQ:SE-2</b>	Niños y niñas entre 2 y 60 meses	Desarrollo social-emocional	Autorregulación
			Cumplimiento
			Funcionamiento adaptativo
			Autonomía
			Afecto
			Comunicación social
			Interacción con las personas
<b>SCBE</b>	Niñas y niños entre 2 a 6 años	Competencia socio-emocional	Conductas emocionales internalizantes (ansiedad/retraimiento)
			Conductas emocionales externalizantes (Agresividad)
			Competencias sociales
<b>TIEFBI*</b>	Niños y niñas entre los 2.5 y 12 años	Inteligencia emocional	Percepción emocional
			Comprensión emocional
			Regulación emocional
<b>PKBS</b>	Niños y niñas entre los 3 y 6 años	Habilidades sociales y problemas de comportamiento	Habilidades Sociales: Cooperación Social, Interacción Social e Independencia social
			Problemas de conducta: Exteriorización de Problemas e Interiorización de Problemas.

Fuente: Elaboración propia



**Tabla 4. Instrumentos caracterizados**

Instrumento	Polcación	Constructo	Dimensiones del constructo
<b>E.I.D.E</b>	Niñas y niños entre 3 a 6 años	Desarrollo Emocional	Reconocimiento emocional.
			Asociación emocional
			Empatía
			Control emocional
<b>IDELA Componente de Desarrollo Socio- emocional</b>	Niñas y niños entre 4 a 6 años	Desarrollo Socio- emocional	Conciencia personal
			Conciencia emocional
			Empatía
			Resolución de conflictos
			Conexiones sociales
<b>CIEMPRE</b>	Niñas y niños, estudiantes de preescolar (4-5 años)	Inteligencia Emocional	Actitud de compartir
			Identificación de sentimientos
			Solución creativa de conflictos
			Empatía
			Independencia
			Persistencia
			Amabilidad

Fuente: Elaboración propia



**Tabla 4. Instrumentos caracterizados**

Instrumento	Polcación	Constructo	Dimensiones del constructo
<b>EQ-i:YV</b>	Niños, niñas y jóvenes entre 7 a 18 años	Inteligencia socio-emocional	Intrapersonal
			Interpersonal
			Manejo del estrés
			Adaptabilidad
			Estado de ánimo
<b>TEIQue-SF</b>	Niños y niñas entre los 8 y los 12 años	Inteligencia emocional	Bienestar
			Emocionalidad
			Sociabilidad
			Autocontrol
<b>ACES</b>	Niños y niñas entre 8 y 11 años	Conocimiento emocional	Reconocimiento de expresiones emocionales
			Reconocimiento emocional de las conductas
			Reconocimiento de las emociones en situaciones
<b>SSES (C. Menor)</b>	Niños y niñas entre 10 y 11 años	Habilidades Socio-emocionales	Desempeño de tareas: Autocontrol, Responsabilidad y Perseverancia
			Regulación emocional: Resistencia al estrés, Optimismo, Control emocional
			Colaboración: Empatía, Confianza, Cooperación
			Apertura Mental: Tolerancia, Curiosidad, Creatividad

Fuente: Elaboración propia



**Tabla 4. Instrumentos caracterizados**

Instrumento	Polcación	Constructo	Dimensiones del constructo
<b>SSES (C. Menor)</b>	Niños y niñas entre 10 y 11 años	Habilidades Socio-emocionales	Relacionarse con los demás: Sociabilidad, Asertividad, Energía.
			Habilidades compuestas: Autoeficacia y Motivación al logro
<b>SABER 3° - HSE</b>	Niñas y niños, estudiantes de grado 3°	Habilidades Socio-emocionales	Índice de autorregulación emocional <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subíndice de Empatía</li> </ul>
			Índice de automotivación <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subíndice de Autoeficacia escolar</li> <li>• Subíndice de Trabajo en equipo</li> </ul>
<b>Instrumento para medir HSE- PrimariaBANCO MUNDIAL, FUNDACIÓN LUKER, FUNDACIÓN CORONA</b>	Niños y niñas entre 9 a 11 años, de 3°, 4° y 5° de primaria	Habilidades Socio-emocionales	Conciencia de sí mismo
			Gestión emocional
			Habilidades relacionales
			Toma de decisiones de manera responsable
<b>D-ECREA</b>	Niños y niñas en niveles de educación primaria	Conciencia Emocional y Creatividad	Conciencia emocional: Percepción emocional, Reconocimiento emocional y Comprensión emocional
			Regulación emocional: Regulación emocional y Responsabilidad emocional
			Creatividad: Autoconfianza, Apertura al cambio y a la innovación e Iniciativa emprendedora vital

Fuente: Elaboración propia



**Tabla 4. Instrumentos caracterizados**

Instrumento	Polcación	Constructo	Dimensiones del constructo
<b>EMOCIOCINE*</b>	Niños, niñas y adolescentes entre 9 a 16 años	Inteligencia emocional	Percepción Emocional
			Facilitación Emocional
			Comprensión Emocional
			Regulación Emocional
<b>SABER 5°- HSE</b>	Niñas y niños, estudiantes de grado 5°	Habilidades Socio-emocionales	Índice de autorregulación emocional <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subíndice de Empatía</li> </ul>
			Índice de automotivación <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subíndice de Autoeficacia escolar</li> <li>• Subíndice de Trabajo en equipo</li> </ul>
<b>Instrumento para medir HSE- Secundaria BANCO MUNDIAL, FUNDACIÓN LUKER, FUNDACIÓN CORONA</b>	Niños, niñas y jóvenes entre 11 a 15 años, de 6°, 7°, 8° y 9° grado	Habilidades Socio-emocionales	Conciencia de sí mismo
			Gestión emocional
			Conciencia social
			Habilidades relacionales
			Toma de decisiones de manera responsable

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 4. Instrumentos caracterizados**

Instrumento	Polcación	Constructo	Dimensiones del constructo
<b>SABER 7º- HSE</b>	Niñas y niños, estudiantes de grado 7º	Habilidades Socio-emocionales	Índice de autorregulación emocional
			Subíndice de Empatía
			Índice de automotivación
			Subíndice de Autoeficacia escolar
			Subíndice de Trabajo en equipo
<b>AMSC-Q</b>	Niños, niñas y adolescentes entre 12 a 19 años	Competencia social	Ajuste social
			Ajuste normativo
			Conducta prosocial
			Eficacia social
			Regulación emocional
<b>TIEFBA *</b>	Niños, niñas y adolescentes entre 12 a 17 años	Inteligencia emocional	Percepción emocional
			Facilitación emocional
			Comprensión emocional
			Regulación emocional

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 4. Instrumentos caracterizados**

<b>Instrumento</b>	<b>Polcación</b>	<b>Constructo</b>	<b>Dimensiones del constructo</b>
<b>TMMS-24</b>	Niños, niñas y adolescentes entre 12 a 17 años	Inteligencia emocional	Atención emocional
			Claridad emocional
			Regulación emocional
<b>RE-MESACTS</b>	Niños, niñas y adolescentes entre 13 y 20 años	Regulación emocional	Identificación de las emociones
			Expresión de las emociones
			Manejo de las emociones
<b>SSES (C. Mayor)</b>	Adolescentes entre 15 y 16 años	Habilidades Socio-emocionales	Desempeño de tareas: Autocontrol, Responsabilidad y Perseverancia.
			Regulación emocional: Resistencia al estrés, Optimismo, Control emocional
			Apertura Mental: Tolerancia, Curiosidad, Creatividad
			Relacionarse con los demás: Sociabilidad, Asertividad, Energía.
			Habilidades compuestas: Autoeficacia y Motivación al logro
<b>SABER 9°</b>	Adolescentes, estudiantes de grado 9°	Habilidades Socio-emocionales	Índice de autorregulación emocional
			Subíndice de Empatía
			Índice de automotivación
			Subíndice de Autoeficacia escolar
			Subíndice de Trabajo en equipo

Fuente: Elaboración propia



**Tabla 4. Instrumentos caracterizados**

Instrumento	Población	Constructo	Dimensiones del constructo
<b>Instrumento para medir HSE- Media BANCO MUNDIAL, FUNDACIÓN LUKER, FUNDACIÓN CORONA</b>	Jóvenes entre 15 y 17 años, de grado 10º y 11º	Habilidades Socio-emocionales	Conciencia de sí mismo Gestión emocional Conciencia social Habilidades relacionales Toma de decisiones de manera responsable

Fuente: Elaboración propia

# Sección 04

## Recomendaciones



En Colombia, se ha evidenciado un creciente interés por promover y evaluar las habilidades socioemocionales como parte esencial del desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Se reconoce su impacto en el bienestar y éxito académico y personal de los estudiantes, así como su importancia para el crecimiento sostenible y equitativo de las naciones. Sin embargo, aunque se han dado pasos en esta dirección, aún quedan retos por superar en el país. En esta sección, se presentan las principales recomendaciones derivadas de los desafíos identificados por los expertos. Estas recomendaciones pueden proporcionar una guía valiosa para todos los actores involucrados e interesados en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, desde autoridades gubernamentales hasta instituciones educativas y fundaciones. Las recomendaciones se dividen en los de acuerdo a los niveles de toma de decisión y ejecución que son (i) autoridades gubernamentales), (ii) instituciones educativas y (iii) fundaciones y empresas sociales.



## 1. Autoridades gubernamentales

**Implementar estrategias para favorecer y acompañar la ejecución efectiva de las políticas existentes enfocadas en las Habilidades Socioemocionales en los contextos educativos del país.**

Parte de los logros en el desarrollo de habilidades socioemocionales en Colombia incluye el sólido marco legal existente. Dentro de los ejemplos proporcionados por los expertos se resaltan los Estándares Básicos de Competencias, La Ley 1620 de 2013 (Ley de Convivencia Escolar) y la Ley 1732 de 2014 (que introduce la Cátedra de la Paz). Además, AFSEC destaca la Ley 2109 de 2021 (Congreso de la República de Colombia, 2021), que fomenta la orientación socio ocupacional, y que dentro de sus objetivos incluye, por ejemplo, el desarrollo de herramientas psicoemocionales y la autonomía en la toma de decisiones por parte de los estudiantes.

Asimismo, reconoce la Ley 1616 de 2013 (Ley de Salud Mental), que promueve la salud mental en coordinación con el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud, asegurando que las instituciones educativas implementen programas de promoción y prevención en salud mental para garantizar el bienestar emocional de los estudiantes.

Dado el desafío identificado que pone de manifiesto la brecha entre el marco legal y de referencia establecido y su aplicación en los contextos educativos, se sugiere implementar estrategias para acompañar la ejecución efectiva de las políticas existentes. Desde el Departamento Nacional de Planeación (2023), se establece que el seguimiento, como una de las fases del ciclo de las políticas públicas, debe desarrollarse transversalmente, y que “esta fase implica el análisis sistemático y continuo de las acciones tomadas por los responsables de implementar las políticas, así como el impacto y los resultados obtenidos (Departamento Nacional de Planeación, 2023, p. 7).

Así, implementar estrategias de evaluación de gestión y resultados para hacer seguimiento a las políticas públicas (i.e. Departamento Nacional de Planeación, 2018), en el ámbito de las políticas relacionadas con el desarrollo de habilidades socioemocionales, puede favorecer y garantizar una aplicación coherente y efectiva de los marcos normativos existentes. Esto contribuye a que se logren los objetivos establecidos, se promueva el desarrollo integral de los estudiantes en el contexto educativo y se garantice la equidad en la implementación del aprendizaje socioemocional a lo largo y ancho del territorio nacional.

**Fortalecer el establecimiento y la divulgación de un marco común de habilidades socioemocionales para el país.**

Es fundamental que a nivel nacional se promueva el establecimiento y la divulgación de un marco común en relación con las habilidades socioemocionales. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) han avanzado en la definición y operacionalización de estas habilidades.

Actualmente, existe una conceptualización nacional de las habilidades socioemocionales que requiere una mayor difusión y comprensión. Establecer marcos comunes puede facilitar el diálogo sobre los resultados de diversas iniciativas de manera coherente, lo que a su vez promoverá la colaboración y el intercambio de mejores prácticas en este ámbito.

### **Diversificar las características de los instrumentos de medición.**

Es necesario promover el desarrollo de instrumentos de evaluación que no se limiten únicamente al autorreporte, permitiendo que los niños, niñas y adolescentes enfrenten situaciones prácticas que requieran la demostración directa de sus habilidades en lugar de simplemente informar sobre ellas. Esta diversificación busca mitigar el sesgo de deseabilidad social y superar las limitaciones asociadas con la introspección y la metacognición presentes en los instrumentos de autorreporte. Además, es importante explorar otros formatos además del papel y lápiz, especialmente para etapas de desarrollo temprano.

En este marco, se pueden usar evaluaciones cualitativas, métodos como observaciones directas, juegos de roles y actividades prácticas que permitan una evaluación contextualizada del desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, así como promover el diseño y uso de pruebas de ejecución máxima a nivel nacional.

Finalmente, la integración de la tecnología puede ser especialmente beneficiosa, ya que el uso de aplicaciones interactivas, plataformas en línea y herramientas digitales pueden proporcionar nuevas oportunidades para evaluar estas habilidades de manera más dinámica para los niños, niñas y adolescentes. Se hace énfasis en que es fundamental avanzar como país en esta línea, y por ello se recomienda que la política nacional se oriente en este sentido. No obstante, se insta a que las instituciones educativas, así como las fundaciones y empresas sociales, se unan a este esfuerzo para fomentar la diversificación de los instrumentos de medición de las habilidades socioemocionales.

### **Robustecer los equipos de docentes orientadores en los contextos escolares.**

Se recomienda impulsar este fortalecimiento mediante regulaciones nacionales que reconozcan la necesidad de regular el número de docentes orientadores en las instituciones educativas dado su papel para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esta orientación está alineada con el pliego de peticiones de FECODE (2023), que aboga por incrementar la planta de personal oficial y ajustar la relación estudiantes-docente orientador.

En este sentido, y conforme al Plan Nacional de Orientación Escolar de Colombia (MEN, 2021), que estipula que estos equipos deben contribuir al desarrollo socioemocional de los estudiantes dentro de los establecimientos educativos. Contar con un equipo de orientadores bien dimensionado en las instituciones podría promover estrategias y programas centrados en la evaluación y el fomento del aprendizaje socioemocional desde la prevención, promoción, atención y seguimiento.

## **Promover el desarrollo profesional de los docentes, incluyendo la formación en habilidades socioemocionales dentro de su proceso formativo.**

Dado que los docentes desempeñan un papel crucial en la ejecución de la política pública educativa, incluidas las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el fomento de habilidades socioemocionales y competencias ciudadanas, es necesario favorecer la inclusión explícita de módulos de formación en áreas como desarrollo socioemocional, competencias ciudadanas, clima escolar, entre otras, en los currículos de los programas de pregrado y formación continua. Este enfoque garantiza que los futuros docentes adquieran las herramientas necesarias para implementar efectivamente prácticas educativas relacionadas con estas áreas en todos los niveles educativos.

Además, aunque dentro de las competencias básicas y fundamentales del maestro establecidas por el MEN (2014) se incluye la competencia de evaluar, enfocada en reflexionar, realizar seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos formativos, aún es necesario trabajar en la formación de esta competencia.

Se recomienda que los programas de formación fortalezcan la provisión de herramientas y capacitación necesarias para que los agentes educativos puedan diseñar y llevar a cabo proyectos de evaluación en el ámbito socioemocional. Esto incluye formación sobre el uso y manejo de las herramientas de evaluación, la interpretación adecuada de los instrumentos de medición y tener lineamientos y claridades éticas sobre el uso de los instrumentos y la interpretación de los resultados.

### **Priorizar la inversión en el componente socioemocional y propender por un trabajo intersectorial articulado.**

Se recomienda abogar y garantizar una asignación de recursos financieros para la sostenibilidad de las estrategias socioemocionales en los contextos educativos, así como trabajar en la gestión eficiente de estos recursos mediante el establecimiento de mecanismos para su distribución y seguimiento. Se recomienda favorecer que se incluya las habilidades socioemocionales dentro los mecanismos de gestión administrativa y financiera de las instituciones educativas considerados en la Guía N° 34, para el mejoramiento institucional.

Asimismo, es importante fomentar una colaboración efectiva entre diversos actores, como el sector público, privado y de la sociedad civil, para impulsar el desarrollo y evaluación de habilidades socioemocionales. Para ello, se sugiere seguir avanzando en el establecimiento de mesas de trabajo intersectoriales, crear alianzas público-privadas para financiar programas, desarrollar plataformas de intercambio de buenas prácticas, promover programas de formación conjunta y crear redes de apoyo regional. Estas acciones no solo permitirán una gestión eficiente de recursos, sino también un intercambio de conocimientos y experiencias que contribuirá al desarrollo integral de los estudiantes en el ámbito socioemocional.



## **2. Instituciones educativas**

**Adoptar una visión educativa integral que reconozca las habilidades socioemocionales como parte esencial en el desarrollo y formación de los estudiantes.**

En las instituciones educativas es fundamental adoptar una visión holística que reconozca la importancia de las habilidades socioemocionales para el desarrollo integral, incluyendo el bienestar emocional y social de los estudiantes. Fomentar estas habilidades enriquece la experiencia académica y contribuye a construir un entorno centrado en la salud y el bienestar de los estudiantes, previniendo la violencia y el acoso escolar. Asimismo, promueve la empatía, la regulación emocional y la capacidad de trabajo en equipo, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos de la sociedad actual.

### **Promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales desde la primera infancia.**

Es esencial que las instituciones educativas adopten un enfoque integral que promueva el desarrollo de las habilidades socioemocionales desde la primera infancia. Esta necesidad ha sido resaltada, por ejemplo, por la UNICEF (s. f), quienes destacan la importancia de implementar estrategias para que los profesores de educación inicial enseñen y promuevan de forma continua y transversal estas habilidades en sus prácticas cotidianas dado su impacto extenso y prolongado sobre el ajuste social, escolar y psicológico.

Este enfoque permite que las instituciones educativas no solo apunten a abordar las problemáticas existentes sino también trabajen en la prevención y promoción del aprendizaje socioemocional desde las primeras etapas de vida. Desde la propuesta de aprendizaje socioemocional de CASEL (2020), la adquisición y aplicación de conocimientos sobre habilidades socioemocionales promueve entornos y experiencias de aprendizaje caracterizados por relaciones de confianza y colaboración, contribuyendo a la construcción de comunidades seguras, justas y que promuevan el bienestar. Así, se debe abogar por aplicar y priorizar programas con evaluaciones que respalden su efectividad, garantizando intervenciones eficaces y contribuyendo a crear un entorno escolar más saludable y positivo.

### **Adoptar estrategias para la evaluación y trabajo de las habilidades socioemocionales desarrolladas por el Ministerio de Educación.**

Se recomienda conocer y adoptar las estrategias ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la evaluación y desarrollo de las habilidades socioemocionales. En particular, se destaca la estrategia Evaluar para Avanzar, que proporciona a los docentes herramientas para apoyar y acompañar los procesos de enseñanza, seguimiento y fortalecimiento del desarrollo educativo de los estudiantes (ICFES, 2021b). Por ejemplo, dentro de las herramientas de este programa, se disponen de los Cuestionarios Auxiliares que proporcionan información sobre las “habilidades socioemocionales de los estudiantes, el aprendizaje colaborativo, sus percepciones acerca de los recursos, las prácticas docentes y las oportunidades disponibles para el aprendizaje, así como su mentalidad de crecimiento” (ICFES, s.f. p. 9). De esta manera, se busca que la información recolectada sea insumo para que los docentes puedan mejorar las interacciones con sus estudiantes y las prácticas pedagógicas en el aula.

### **Adoptar estrategias para la evaluación y trabajo de las habilidades socioemocionales desarrolladas por el Ministerio de Educación.**

Además de trabajar en la formación teórica y técnica de los docentes en habilidades socioemocionales, se debe fortalecer su desarrollo personal.

Respecto a este último aspecto, las instituciones pueden promover estrategias destinadas a fomentar el crecimiento personal y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de su cuerpo docente. Esto puede lograrse mediante diversas acciones, tales como la formación continua a través de talleres y cursos, el establecimiento de programas de círculos de docentes para facilitar el intercambio de experiencias, el fomento de la práctica reflexiva para identificar áreas de mejora y la creación de un entorno laboral que valore el bienestar emocional, incluyendo la disponibilidad de espacios de apoyo psicológico u orientación. Estas estrategias pueden contribuir a un desarrollo integral de los docentes, mejorando no solo sus competencias profesionales, sino también su bienestar, lo que redundará en un entorno educativo más positivo.

### **Incorporar el componente Socioemocional en el trabajo con familias en los contextos educativos.**

Para promover el desarrollo socioemocional de los niños, niñas y adolescentes es importante involucrar activamente a las familias y cuidadores desde los contextos escolares. Esto implica educar sobre el tema, proporcionar formación y ofrecer recursos prácticos a las familias que les ayuden a comprender la importancia de estas habilidades y cómo pueden acompañar de manera efectiva el proceso de desarrollo de sus hijos.

Estas formaciones podrían incluir talleres, materiales educativos y orientaciones específicas para brindar a las familias herramientas que potencien el desarrollo integral de los niños y jóvenes tanto en los colegios como en la familia y comunidad.



### 3. Fundaciones y empresas sociales

**Asegurar una alineación entre el marco teórico y el diseño y evaluación de los programas de intervención y fomento de las habilidades socioemocionales.**

Es fundamental que los programas de intervención mantengan una sólida coherencia teórica al diseñar sus procesos de evaluación e intervención. Esto implica que los marcos conceptuales y teóricos sean considerados de manera exhaustiva y sistemática en la selección o desarrollo de los instrumentos de medición, así como en las estrategias y programas que se desarrollen.

Esta práctica garantiza una alineación con los fundamentos teóricos previamente establecidos y fortalece la validez y la fiabilidad de las evaluaciones realizadas.

**Hacer uso o diseñar instrumentos de medición que cuenten con evidencias de validez y confiabilidad.**

Se recomienda que los programas y estrategias para el fomento de habilidades socioemocionales pongan atención al diseño, selección y aplicación de instrumentos de evaluación validados para el contexto colombiano. Al escoger los instrumentos de evaluación, se deben revisar los que están disponibles, considerando su validez y asegurando que estén alineados con los objetivos y estrategias del programa.

En cuanto al diseño de los instrumentos, es crucial que estos estén enfocados en medir las habilidades socioemocionales incluidas en el programa, en lugar de dirigirse a evaluar la satisfacción de los participantes con el mismo. Es necesario tener claridad que la medición de la satisfacción del programa no proporciona una evaluación de su efectividad para el fomento de las habilidades socioemocionales trabajadas. Finalmente, para garantizar la fiabilidad y validez de estos instrumentos en el contexto específico, se requiere la participación de equipos capacitados en la construcción y análisis psicométrico posterior, lo que asegura la solidez y precisión de las mediciones.

**Considerar las características propias de los periodos de desarrollo humano para diseñar programas enfocados en cultivar las habilidades socioemocionales.**

Los programas destinados a trabajar el desarrollo socioemocional de los estudiantes deben considerar las características propias de ciertos momentos del ciclo vital de niños, niñas y adolescentes. Es importante adoptar marcos conceptuales que consideren las diferentes etapas de desarrollo de los estudiantes y cómo se manifiestan las habilidades socioemocionales en cada una de ellas. Esto permitirá diseñar programas de intervención y estrategias de evaluación adaptados a las necesidades y características específicas de cada grupo de edad.

A modo de ejemplo sobre la importancia de considerar este asunto, se ha observado que el desarrollo de la empatía atraviesa varias etapas, desde la angustia empática hasta la adquisición de una comprensión más profunda y auténtica de las emociones de los demás (Eisenberg y Morris, 2001; Hoffman, 2001). Otro ejemplo es que, a medida que los niños maduran cognitivamente y emocionalmente, y solo hasta cierto momento en la vida humana, que generalmente ocurre entre los 2 años y medio y los 5 años y medio, se desarrolla la teoría de la mente, la cual es necesaria para comprender los estados mentales propios y de los demás, tales como las creencias, deseos y emociones (Wellman, 2018).

**Promover la formación de audiencias y públicos diversos para concientizar sobre la importancia del desarrollo socioemocional para los estudiantes y la sociedad en general.**

Para ampliar el enfoque y entender el lugar de las habilidades socioemocionales se recomienda promover la formación de audiencias y públicos diversos. Esto implica no sólo dirigirse a aquellos que ya muestran interés en el tema, sino también hacer que sea relevante y comprensible para un público más amplio, que incluya estudiantes, docentes, familias y sociedad en general.

Al hacerlo, no solo se benefician quienes están directamente involucrados en la evaluación y el trabajo alrededor de estas habilidades, sino que también se contribuye a una comprensión más amplia y rigurosa de su importancia en el contexto nacional. Por ejemplo, se sugiere organizar eventos y conferencias dirigidos a diferentes sectores de la sociedad para sensibilizar sobre la importancia de las habilidades socioemocionales.

# Referencias

- Alanya, K. (2023). Inteligencia emocional y habilidades de integración social en niños de 5 años de una institución educativa inicial, Huancavelica 2022 (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Repositorio de la Universidad César Vallejo.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/114275/Alanya\\_GK-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/114275/Alanya_GK-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alianza para el Fomento del Aprendizaje Socioemocional en Colombia (AFSEC). (s. f.). ¿Cómo definimos el aprendizaje socioemocional? Recuperado de <https://afsec.org/>
- Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE). (2023, noviembre). Boletín informativo (8a ed.). ASCOFADE. <https://www.ascofade.co>
- Atehortúa-Rivera, P. A., Ramírez, A., & Riaño-Hernández, D. (2021). Perspectivas actuales sobre el desarrollo socioemocional (SED) en niños y adolescentes. En D. Torres (Ed.), *Mejoramiento de las condiciones de salud en el Eje Cafetero. Investigación para el desarrollo regional* (pp. 4-37). Editorial Universidad Católica de Pereira. <https://doi.org/10.31908/eucp.63.c625>
- Banco Mundial. (s.f.). Validación de un instrumento para medir habilidades socioemocionales en el contexto escolar colombiano: Nota técnica. Banco Mundial - Colombia. [https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-tecnica\\_20200310-Validacion-de-instrumento-B.pdf](https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-tecnica_20200310-Validacion-de-instrumento-B.pdf)
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2018). *Inventario de la Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (7-18 años)*. TEA Ediciones.
- Bazan, J. L., Suárez, J. C., & Ramírez, L. (2020). *Definición de niveles de desarrollo para las escalas del instrumento de medición de habilidades socioemocionales en el contexto escolar colombiano usando la Teoría de Respuesta al Ítem*. Fundación Luker, Fundación Corona, Banco Mundial. [https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-Tecnica-TRI\\_20200921-Definicion-de-niveles.docx.pdf](https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-Tecnica-TRI_20200921-Definicion-de-niveles.docx.pdf)

- Camero, C. M., & Castellanos, M. (2004). *Influencias del apego y la comunicación de la madre con el niño sobre sus relaciones socio-emocionales en el contexto escolar* [Tesis de pregrado, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca-Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/21c003a4-f265-4b43-8bd4-cd14a1b7d1ca/content>
- Campo-Arias, A., Herazo, E., & Oviedo, H. C. (2012). Análisis de factores: fundamentos para la evaluación de instrumentos de medición en salud mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(3), 659-671.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2002). Reliability and comparability of a Spanish-language form of the preschool and kindergarten behavior scales. *Psychology in the Schools*, 39(4), 367-373. <https://doi.org/10.1002/pits.10033>
- CASEL. (2020). *CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* CASEL. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Castro, B. Y. M., Guayacundo, R. M. J., Giraldo, L. C. I., & Caro, D. A. G. (2022). Caracterización de la inteligencia emocional mediante el TMMS-24 en estudiantes de secundaria de Bogotá. *Psicoespacios*, 16(29), 1-18. <https://doi.org/10.25057/21452776.1451>
- Bazan, J. L., Suárez, J. C., & Ramírez, L. (2020). *Definición de niveles de desarrollo para las escalas del instrumento de medición de habilidades socioemocionales en el contexto escolar colombiano usando la Teoría de Respuesta al Ítem*. Fundación Luker, Fundación Corona, Banco Mundial. [https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-Tecnica-TRI\\_20200921-Definicion-de-niveles.docx.pdf](https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-Tecnica-TRI_20200921-Definicion-de-niveles.docx.pdf)
- Camero, C. M., & Castellanos, M. (2004). *Influencias del apego y la comunicación de la madre con el niño sobre sus relaciones socio-emocionales en el contexto escolar* [Tesis de pregrado, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca-Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/21c003a4-f265-4b43-8bd4-cd14a1b7d1ca/content>
- Campo-Arias, A., Herazo, E., & Oviedo, H. C. (2012). Análisis de factores: fundamentos para la evaluación de instrumentos de medición en salud mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(3), 659-671.

- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2002). Reliability and comparability of a Spanish-language form of the preschool and kindergarten behavior scales. *Psychology in the Schools, 39*(4), 367–373. <https://doi.org/10.1002/pits.10033>
- CASEL. (2020). *CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* CASEL. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Castro, B. Y. M., Guayacundo, R. M. J., Giraldo, L. C. I., & Caro, D. A. G. (2022). Caracterización de la inteligencia emocional mediante el TMMS-24 en estudiantes de secundaria de Bogotá. *Psicoespacios, 16*(29), 1-18. <https://doi.org/10.25057/21452776.1451>
- Cerón Perdomo, D. M., Pérez-Olmos, I., & Ibáñez Pinilla, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista colombiana de psiquiatría, 40*(1), 49-64.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes.
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Papers. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Colombia. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356#>
- Congreso de la República de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014 del 1 de septiembre: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Colombia.
- [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=59313](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=59313)

- Congreso de la República de Colombia. (2021) Ley 2109 de 2021 por medio del cual se fomenta la orientación socioocupacional en los establecimientos oficiales y privados de educación formal para la educación media. [https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30042056#:~:text=LEY%202109%20DE%202021&text=\(julio%2029\)-,por%20medio%20del%20cual%20se%20fomenta%20la%20orientaci%C3%B3n%20socioocupacional%20en,formal%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20media.](https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30042056#:~:text=LEY%202109%20DE%202021&text=(julio%2029)-,por%20medio%20del%20cual%20se%20fomenta%20la%20orientaci%C3%B3n%20socioocupacional%20en,formal%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20media.)
- Cosso, J., de Vivo, A. R. R., Hein, S., Silvera, L. P. R., Ramirez-Varela, L., & Ponguta, L. A. (2022). Impact of a social-emotional skills-building program (Pisotón) on early development of children in Colombia: A pilot effectiveness study. *International Journal of Educational Research*, 111, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101898>
- Departamento Nacional de Planeación (DPN). (2023). Guía de seguimiento a políticas públicas 2023. DPN. [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Guia\\_de\\_seguimiento\\_a\\_politicas\\_publicas\\_agosto\\_30\\_2023.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Guia_de_seguimiento_a_politicas_publicas_agosto_30_2023.pdf)
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). Guía para el seguimiento de políticas públicas. DPN. [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Guia\\_para\\_seg uimiento Politicas Publicas.PDF](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Guia_para_seg_uimiento_Politicas_Publicas.PDF)
- Dumas, J. E., Martinez, A., & LaFreniere, P. J. (1998). The Spanish version of the Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE)—Preschool edition: Translation and field testing. *Hispanic*
- *Journal of Behavioral Sciences*, 20(2), 255–269. <https://doi.org/10.1177/07399863980202008>
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2001). The Origins and Social Significance of Empathy-Related Responding. A Review of Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice by M. L. Hoffman. *Social Justice Research*, 14(1), 95–120. doi:10.1023/a:1012579805721
- Federación Colombiana de Educadores (FECODE). (2023). Presentación Pliego de Peticiones, de Conformidad con el Derecho de Negociación Colectiva para regular las relaciones laborales, para la vigencia 2023–2025. FECODE. <https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2023/PliegodePeticionesd eFecode2023.pdf>

- Fernández-Berrocal, P., & Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga. (2015). Nuevos instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Educación emocional y social: análisis internacional. Informe Fundación Botín 2015*. [https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\\_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/7ES-Pablo.pdf](https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/7ES-Pablo.pdf)
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., & Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8.
- Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., García-Berbén, A., Justicia, A., & Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1229-1252.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., & Fernández, M.-C. (2010). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0734282910374707>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2017). *Habilidades para la vida: Herramientas para el #BuenTrato y la prevención de la violencia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades%20para%20la%20vida.%20Herramientas%20para%20el%20#BuenTrato%20y%20la%20prevenc%C3%B3n%20de%20la%20violencia.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). *Estrategias para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en preescolar*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/media/7856/file/Manual%20impresi%C3%B3n%20estrateg%C3%ADas%20para%20el%20fortalecimiento.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe: Documento de discusión*. UNICEF. [https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC\\_0.pdf](https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf)

- Fundación Luker, Fundación Corona, & Banco Mundial. (2020). Definición de niveles de desarrollo para las escalas del instrumento de medición de habilidades socioemocionales en el contexto escolar colombiano usando la Teoría de Respuesta al Ítem [Nota técnica]. [https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-Tecnica-TRI\\_20200921-Definicion-de-niveles.docx.pdf](https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-Tecnica-TRI_20200921-Definicion-de-niveles.docx.pdf)
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International journal of lifelong education*, 33(4), 455-471. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.867546>
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Herrera, M., & Norman, J. O. H. (2019). Multidimensional social competence in research on bullying involvement: A cross-cultural study. *Behavioral Psychology*, 27(2), 217-238. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30042-4](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30042-4)
- Gutiérrez, J. G. (2022). *Conocimiento emocional y su relación con la conducta en la etapa escolar* (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea). Repositorio institucional ADDI - ehuBiblioteca. [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/56216/TESIS\\_GUTIERREZ\\_CASTRO\\_JUNE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/56216/TESIS_GUTIERREZ_CASTRO_JUNE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hernández-Jorge, C. M., Rodríguez-Hernández, A. F., Kostiv, O., Domínguez-Medina, R., Hess-Medler, S., Capote, M. C., Gil-Frías, P., & Rivero, F. (2022). La escala de evaluación de las competencias emocionales: la perspectiva docente (D-ECREA). *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 28(1), 61-69. <http://dx.doi.org/10.5093/psed2021a5>

- Herrera, A. N., León, F. A., Arias, E. M., Avendaño, B. M., Cárdenas, L., Cervantes, V. H., Cuevas, M. L., Charry, C., Duarte, L. H., Rodríguez, O., Escobar, J., Meneses, A. L., Espinosa, J. C., Pineda, C. A., Camargo, S. L., Cortes, O. F., Salas, R., Solís, G., Suárez, A. E., & Vera, A. (2015). Evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas usadas en Colombia. Instrumento para la valoración de calidades técnicas. Colegio Colombiano de Psicología; Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/62036/52213783.2017.APENDICEB2.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Herrera, A. N., León, F. A., Avendaño, B. M., Cárdenas, L., Rodríguez, O. R., Arias, E. M., Cervantes, V. H., Cuevas, M. L., Escobar, J., Meneses, A. L., Charry, C., Duarte, L. H., Espinosa, J. C., Pineda, C. A., Camargo, S. L., Cortes, O. F., Salas, R., Solís, G., Suárez, A. E., & Vera, A. (2016). Evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas usadas en Colombia. Instrumento para la valoración de calidades técnicas–Instructivo. Colegio Colombiano de Psicología; Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/62036/52213783.2017.APENDICEB2.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Herrera, L., Buitrago, R. E., & Cepero, S. (2017). Emotional intelligence in Colombian primary school children: Location and gender analysis. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-3.eips>
- Hoffman, M. L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 61–86). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10433-003>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (s.f). Guía de preguntas frecuentes. ICFES. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/2163563/Gu%C3%ADa+de+Preguntas+Frecuentes+2023.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2018). *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*. ICFES. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/14030789/1.+Guia+introdutoria+al+Dise%C3%B1o+Centrado+en+Evidencias.pdf>
- Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019). Models of emotional intelligence: A review. *e-Bangji: Journal of Social Sciences and Humanities*, 16(7), 1–9.

- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369–377. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369>
- Macía, F. (2010). Validez de los Tests y el Análisis Factorial: Nociones Generales. *Ciencia & Trabajo*, 12(35), 276–280.
- Maldonado-Carreño, C., Yoshikawa, H., Escallón, E., Ponguta, L. A., Nieto, A. M., Kagan, S. L., Rey-Guerra, C., Cristancho, J. C., Mateus, A., Caro, L. A., Aragon, C. A., Rodríguez, A. M., & Motta, A. (2022). Measuring the quality of early childhood education: Associations with children’s development from a national study with the IMCEIC tool in Colombia. *Child Development*, 93(1), 254–268. <https://doi.org/10.1111/cdev.13665>
- Marin-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2021). Soft skills, do we know what we are talking about?. *Review of Managerial Science*, 16(4), 969–1000. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>
- Mejía, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista Educación científica y tecnológica*, 17(1), 10–32. <https://doi.org/10.14483/23448350.4505>
- Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales – MESACTS. (2020). *Escala de Regulación Emocional RE-MESACTS: Resultados del proceso de validación psicométrica en seis países de América Latina*.
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales: Test Manual*. CPPC Clinical Psychology Publishing Company.
- 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, 3(1), 374–382.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (MEN). (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! MEN. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (MEN). (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. MEN. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357233\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357233_recurso_1.pdf)



- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). Plan Nacional de Orientación Escolar. MEN-Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-407341\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-407341_recurso_1.pdf)
- Malúa, A., & Muñoz, R. (2010). Construcción de una prueba psicológica para medir el desarrollo emocional en niños y niñas escolarizados, de edades entre 3 y 6 años, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto (Tesis de pregrado, Universidad de Nariño). Repositorio Universidad de Nariño. <https://sired.udenar.edu.co/4968/1/81841.pdf>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Näslund-Hadley, E., Mateo-Berganza, M., Santos, H., Cabra, M., & Vélez, L. (2023). Socioemotional learning in early childhood education: Experimental evidence from the Think Equal program's implementation in Colombia. *Early Childhood Education Journal*, 52, 1135–1148. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01503-w>
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop*. National Academies Press. <http://elibrary.pcu.edu.ph:9000/digi/NA02/2011/13215.pdf>
- Oliva, A., Pertegal, M. Á., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, Á., Parra, Á., Pascual, D. M., & Estévez, R. M. (2001). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: Un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud. [https://personal.us.es/oliva/DES\\_POS\\_ACTIVOS\\_PROMUEVEN.pdf](https://personal.us.es/oliva/DES_POS_ACTIVOS_PROMUEVEN.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (15 de septiembre de 2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. Objetivos de Desarrollo Sostenible. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423/PDF/252423spa.pdf>.  
[Multi](#)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240/PDF/380240spa.pdf.multi>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Philanthropy for Social and Emotional Learning: Results from a global survey on interventions to develop and measure social and emotional skills*. OECD Centre On Philanthropy. [https://www.oecd.org/dev/development-philanthropy/Philanthropy-for-social-emotional-learning\\_OECD.pdf](https://www.oecd.org/dev/development-philanthropy/Philanthropy-for-social-emotional-learning_OECD.pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021a). *OECD Survey on Social and Emotional Skills Technical Report*. OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021b). *Survey on social and emotional skills (SSES): Bogotá (Colombia)*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/66784742-en.pdf?expires=1721224520&id=id&accname=guest&checksum=6352097C4453F4E84C1ACE81CE7CE895>
- Pérez, L. (2023). *La gestión de las emociones, capacidades claves para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes de 5° de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]*. Repositorio Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/ccd9ca54-f507-4843-b8a6-5b7c2b66fe39/content>
- Petrides, K. V. (2001). *TEIQue interpretations*. Psychometric Lab. <https://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/TEIQue%20interpretations.pdf>
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*(3), 537-547. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
- Pineda, A. L. (2015). *Componentes de inteligencia emocional que presentan los alumnos de preparatoria del año 2014 del Colegio Externado de San José, y su relación con el rendimiento académico* (Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar). Repositorio Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Pineda-Ana.pdf>

- Pisani, L., Borisova, I., & Dowd, A. J. (2018). Developing and validating the International Development and Early Learning Assessment (IDELA). *International Journal of Educational Research*, 91, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.007>
- Pisani, L., Borisova, I., & Dowd, A. J. (2015). *International development and early learning assessment technical working paper*. Save the Children. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4344/International%20Development%20and%20Early%20Learning%20Assessment%20Technical%20Working%20Paper.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2021). Documento de balance sobre los Programas de Educación socioemocional, ciudadana y para la paz desde 2000 hasta 2019: Revisión normativa, conceptual y de experiencias, iniciativas o programas relevantes. UNESCO, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación de Bogotá. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380524/PDF/380524spa.pdf.multi>
- Ramos-Martínez, K., Alfaro-Zolá, L. M., Tirado-Amador, L. R., & González-Martínez, F. (2015). Social skills and behavior in children during the dental appointment in a school teaching and dental assistance, Cartagena (Colombia). *Revista Facultad de Odontología, Universidad de Antioquia*, 27(1), 86–107.
- Robles, J. T., González, L. K., & Díaz, J. E. (2020). *Relación entre el involucramiento paterno y el desarrollo socioemocional de sus hijos en edades de 3 a 6 años* [Tesis de licenciatura, Universidad de Ibagué]. Repositorio Institucional Universidad de Ibagué. <https://hdl.handle.net/20.500.12313/2598>
- Ruiz-Ortega, A. M., & Berrios-Martos, M. P. (2023). Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 16(1), 15–32. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16060>

- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(9), 1197–1209. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>
- Salovey, P., Kokkonen, M., Lopes, P. N., & Mayer, J. D. (2004). Emotional intelligence: What do we know? In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 321–340). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806582.019>
- Sanchez-Garcia, M., Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2016). The factor structure and psychometric properties of the Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. *Psychological Assessment*, 28(11), 1404–1415. <https://doi.org/10.1037/pas0000269>.
- Sastre, S., Artola, T., Alvarado, J. M., Jiménez-Blanco, A., Azañedo, C. M., & Sastre, P. (2023). EmocioCine: Evaluación de la Inteligencia Emocional en población infanto-juvenil a partir de escenas cinematográficas. *Psychological Writings/Escritos de Psicología*, 16(1), 77–89. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.14703>
- Save the Children. (2019). *International Development and Early Learning Assessment (IDELA) Adaptation & Administration Guide*. Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/idela-the-international-development-and-early-learning-assessment/>
- Siegling, A. B., Vesely, A. K., Saklofske, D. H., Frederickson, N., & Petrides, K. V. (2017). Incremental validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form (TEIQue-ASF). *European Journal of Psychological Assessment*, 33(1), 65–74. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000267>
- Tamayo, G. P., Echeverry, C. M., & Márquez, L. A. A. (2006). CIEMPRE. Cuestionario de inteligencia emocional para niños y niñas de preescolar. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Wellman, H. M. (2018). Theory of mind: The state of the art. *European Journal of Developmental Psychology*, 1–28. doi:10.1080/17405629.2018.143541

# Glosario

## **Aprendizaje socioemocional:**

Habilidades, competencias o capacidades que pueden desarrollar y fortalecer las personas, sin importar su edad, a lo largo de la vida para conocerse a sí mismos, reconocer, comprender y gestionar sus emociones e interacciones; y para cuidar de sí mismos, del otro y de lo otro (medio ambiente, espacios físicos o virtuales, cultura, etc.) (AFSEC, s. f.)

## **Habilidades socioemocionales:**

Las habilidades socioemocionales son “capacidades, comportamientos y competencias que permiten a las personas navegar en las interacciones sociales, comprender y gestionar sus emociones y adaptarse bien a sus entornos” (CASEL, 2013, Chernyshenko et al., 2018, EASEL Laboratorio, 2019 citados en OCDE, 2023, p. 8).

## **Pruebas computarizadas:**

Evaluaciones que se administran a través de dispositivos electrónicos, como computadoras o tabletas, en lugar de en papel.

## **Pruebas de autorreporte:**

Instrumentos de evaluación en los que las personas proporcionan información sobre sí mismos, como sus pensamientos, sentimientos o comportamientos, a través de cuestionarios u otras formas de reporte.

**Pruebas de ejecución máxima:**

Método de evaluación en el que se busca determinar el nivel máximo de habilidad o rendimiento de una persona en una determinada tarea.

**Prueba de heteroreporte:**

Método de evaluación donde una persona externa (como un docente, cuidador o padres/madre) reporta o evalúa el comportamiento o características de otra persona.

**Pruebas de papel y lápiz:**

Evaluaciones que se realizan utilizando lápiz y papel, a menudo en forma de cuestionarios o exámenes escritos.

**Sesgo de deseabilidad social:**

Tendencia de los individuos a responder de manera que se perciban favorablemente por otros, en lugar de proporcionar respuestas honestas y preciso

# Anexos

## Rejillas de prueba



## Anexo I. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
Nombre Completo	Cuestionario de Edades y Etapas: Social-emocional, 2da edición (ASQ:SE-2)
Autor (es)	J. Squires, D. Bricker, E. Twombly
Adaptación al Español	Editorial Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
País	Estados Unidos
Año	2015
Población	Niños y niñas de 2 a 60 meses. 9 cuestionarios con intervalos de 6 meses.
Duración de aplicación	10-15 minutos
Otros	Editorial: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	Si	Acceso restringido a pago. Incluye el marco teórico, una descripción de las escalas del constructo, instrucciones de aplicación y corrección. Además, se incluye la descripción de las evidencias de validez y fiabilidad. <a href="https://products.brookespublishing.com/Ages-Stages-Questionnaires-Social-Emotional-in-Spanish-ASQSE-2-Spanish-P850.aspx?_gl=1*1wrmv9cl*_ga*MTY5Njc0ODcx">https://products.brookespublishing.com/Ages-Stages-Questionnaires-Social-Emotional-in-Spanish-ASQSE-2-Spanish-P850.aspx?_gl=1*1wrmv9cl*_ga*MTY5Njc0ODcx</a>

		MC4xNzE0ODYyMDIx*_ga_ZVLKE7B20K*MTcxOTc4ODEyNC4zLjEuMTcxOTc4ODEyNC41MC4wLjA.&_ga=2.251691023.722497081.1719788132-1696748710.1714862021
Ficha técnica	Si	Contiene información del: Nombre, Nombre original, Autores, Procedencia, Aplicación, Ámbito de aplicación, Duración, Finalidad, Materiales de ejecución, Hojas de respuesta y Actividades para el desarrollo Acceso en: <a href="https://agesandstages.com/wp-content/uploads/2021/03/ASQSE-2-Spanish-Resources-Guide_English.pdf">https://agesandstages.com/wp-content/uploads/2021/03/ASQSE-2-Spanish-Resources-Guide_English.pdf</a>
Ítems/ tareas	Si	Cuestionario de <u>heteroreporte</u> . Los ítems están diseñados para evaluar el comportamiento de los niños. Cada ítem se formula como una declaración o pregunta sobre el comportamiento del niño en situaciones específicas relacionadas con el ámbito social y emocional.  El instrumento cuenta con 9 cuestionarios. El número de ítems por cuestionario varía entre 31 a 36. Los cuestionarios se dividen por rango de edades: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de 2 meses</li> <li>• Cuestionario de 6 meses</li> <li>• Cuestionario de 12 meses</li> <li>• Cuestionario de 18 meses</li> <li>• Cuestionario de 24 meses</li> <li>• Cuestionario de 30 meses</li> <li>• Cuestionario de 36 meses</li> <li>• Cuestionario de 48 meses</li> <li>• Cuestionario de 60 meses</li> </ul>
Escala de respuesta	Si	El instrumento cuenta con una escala Likert de 3 opciones excluyentes: "Frecuente o siempre", "A veces", "Rara vez o nunca"; y una cuarta no excluyente: "Preocupante".

## Anexo I. Rejillas de pruebas

		El cuestionario es diligenciado por padres/madres. Se dispone de la Guía para padres y madres. Disponible en la caja ASQ:SE-2 en Español y en CD-ROM <a href="https://products.brookespublishing.com/Ages-Stages-Questionnaires-Social-Emotional-in-Spanish-ASQSE-2-Spanish-P850.aspx?_gl=1*s6vuoi*_ga*NzQ1OTI2ODE5LjE3MTE2ODEyNjE*_ga_ZVLKE7B20K*MTcxMjM1Mjk5Ny40LjEuMTcxMjM1MzE0Ni4xMi4wLjA">https://products.brookespublishing.com/Ages-Stages-Questionnaires-Social-Emotional-in-Spanish-ASQSE-2-Spanish-P850.aspx?_gl=1*s6vuoi*_ga*NzQ1OTI2ODE5LjE3MTE2ODEyNjE*_ga_ZVLKE7B20K*MTcxMjM1Mjk5Ny40LjEuMTcxMjM1MzE0Ni4xMi4wLjA</a> .
Protocolo de calificación	SI	Corrección mediante calculadora en página disponible sin pago. Se evalúa a los niños en siete (7) áreas de desarrollo socioemocional, sin embargo, sólo se proporciona una puntuación total. Si se califica los cuestionarios ASQ:SE-2 a mano se puede usar una fórmula simple para convertir las respuestas en puntos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A cada respuesta Z se le asignan 0 puntos.</li> <li>• A cada respuesta V se le asignan 5 puntos.</li> <li>• A cada respuesta X se le asignan 10 puntos.</li> <li>• A cada inquietud marcada se le asignan 5 puntos adicionales</li> </ul> <a href="https://agesandstages.com/free-resources/asq-calculator/">https://agesandstages.com/free-resources/asq-calculator/</a>
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

### CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA

Criterio	Presencia de información	Descripción
Constructo que evalúa la prueba	Sí	Desarrollo social y emocional

### CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA

Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación</li> <li>• Cumplimiento</li> <li>• Funcionamiento adaptativo</li> <li>• Autonomía</li> <li>• Afecto</li> <li>• Comunicación social</li> <li>• Interacción con las personas</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	
		Clínica	X
		Neuropsicología	
		Otra	
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección	X
		Descripción	
		Predicción	
		Planeación de intervención	
		Seguimiento	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
		Colectiva	
		Escrita	X
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Niños y niñas de 2 a 60 meses. Etapas de desarrollo de 2-, 6-, 12-, 18-, 24-, 30-, 36-, 48-, y 60 meses	

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	Sin claridad	Acceso restringido a pago (material online y físico).

Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autorregulación:</b> "La habilidad o disposición del/de la niño/a para calmarse o adaptarse a condiciones o estímulos fisiológicos o ambientales" (Paul H. Brookes Publishing Co, s.f. p. 3).</li> <li>• <b>Conformidad:</b> "La habilidad o disposición del/de la niño/a a seguir las instrucciones que se le den y a seguir las reglas" (Paul H. Brookes Publishing Co, s.f. p. 3).</li> <li>• <b>Conducta Adaptativa:</b> "La habilidad o disposición del/de la niño/a de lidiar con sus necesidades fisiológicas, tales como dormir, comer, ir al baño, y mantenerse seguro/a" (Paul H. Brookes Publishing Co, s.f. p. 3)..</li> <li>• <b>Autonomía:</b> "La habilidad o disposición del/de la niño/a de tener iniciativa o de responder a situaciones sin instrucciones" (Paul H. Brookes Publishing Co, s.f. p. 3).</li> <li>• <b>Afecto:</b> "La habilidad o voluntad de un/una niño/a de demostrar sentimientos y empatía hacia los demás" (Paul H. Brookes Publishing Co, s.f. p. 3)..</li> <li>• <b>Comunicación:</b> "La habilidad o voluntad del/de la niño/a de interactuar con otras personas, ya sea iniciando o respondiendo a señales tanto verbales como no verbales para mostrar sus intereses, necesidades, sentimientos y estados afectivos o internos" (Paul H. Brookes Publishing Co, s.f. p. 3).</li> <li>• <b>Interacción con gente:</b> La habilidad o voluntad del/de la niño/a de iniciar o responder a interacciones sociales con sus padres/madres, otros adultos, o niños/as de su misma edad "(Paul H. Brookes Publishing Co, s.f. p. 3)".</li> </ul>
Referencias	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	SI	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	<p>Se utilizaron curvas ROC para calcular las puntuaciones de corte óptimas. Se calculó la sensibilidad y especificidad para cada cuestionario por rango de edad.</p> <p>A continuación se reportan los índices de sensibilidad y especificidad respectivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de 2 meses: 77,8% y 80,6%</li> <li>• Cuestionario de 6 meses: 78,4% y 88,3%</li> <li>• Cuestionario de 12 meses: 78,4% y 78,4%</li> <li>• Cuestionario de 18 meses: 80,2% y 76,2%</li> <li>• Cuestionario de 24 meses: 84,0% y 88,3%</li> <li>• Cuestionario de 30 meses: 79,7% y 85,4%</li> <li>• Cuestionario de 36 meses: 78,4% y 86,2%</li> <li>• Cuestionario de 48 meses: 82,7% y 85,1%</li> <li>• Cuestionario de 60 meses: 82,6% y 98,0%</li> </ul> <p>Para toda la prueba, la sensibilidad es de 81% y la especificidad de 83% (Squires et al., 2015)</p>
	NO	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Test retest Estabilidad	Se evaluó la estabilidad comparando los resultados de dos (2) de los mismos cuestionarios completados por los padres en
			intervalos de 1 a 2 semanas. Se utilizó el porcentaje de acuerdo entre las clasificaciones del desempeño del niño en ASQ:SE en el Momento 1 (primer cuestionario) y en el Momento 2 (segundo cuestionario) para medir la confiabilidad test-retest. La concordancia test-retest entre clasificaciones fue del 89% entre los cuestionarios del Tiempo 1 y del Tiempo 2. También se calcularon las correlaciones intraclase y fueron de 0,91 entre intervalos (Squires et al., 2015).
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	<p>Se halló la consistencia interna de la prueba a través de coeficientes alfa de Cronbach para cada uno de los rangos de edad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de 2 meses: .71</li> <li>• Cuestionario de 6 meses: .74</li> <li>• Cuestionario de 12 meses: .79</li> <li>• Cuestionario de 18 meses: .87</li> <li>• Cuestionario de 24 meses: .87</li> <li>• Cuestionario de 30 meses: .88</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de 36 meses: .90</li> <li>• Cuestionario de 48 meses: .90</li> <li>• Cuestionario de 60 meses: .90</li> </ul> <p>El alfa de Cronbach reportado para toda la prueba fue de .84 (Squires et al., 2015)</p>
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	<p>Para el estudio de la consistencia interna, la muestra total del ASQ:SE-2 incluyó a 14.074 niños. El número total de evaluaciones ASQ:SE-2 completadas en estos niños fue 16,424. Participaron 287 niños de 2 meses, 2042 de 6 meses, 2274 de 12 meses, 2214 de 28 meses, 1.808 de 24 meses, 1509 de 30 meses, 2221 de 36 meses, 2,523 de 48 meses y 1516 de 60 meses. La mayoría de los padres completaron un intervalo ASQ:SE-2; sin embargo, algunos padres completaron más de un ASQ:SE-2 a medida que su hijo crecía (por ejemplo, contribuyendo con cuestionarios para el mismo niño a los 12, 24 y 36 meses). La muestra es representativa de la población de los EE.UU en términos de raza/etnicidad, e incluye a todos los grupos socioeconómicos (Squires et al., 2015).</p> <p>Para el estudio de la confiabilidad Test-retest, se pidió a una muestra aleatoria de padres (N = 281) que completaran el mismo ASQ:SE-2 después de devolver el primer cuestionario completado (Squires et al., 2015).</p>	
Interpretación de resultados de confiabilidad		<p>Seguindo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad muestran un cumplimiento satisfactorio de los criterios establecidos en cuanto a la consistencia interna. Los valores obtenidos para el coeficiente alfa de Cronbach muestran evidencia de la consistencia interna en todos los rangos de edad de la prueba, con valores mínimos (&gt; .70), aceptables (&gt; .80) y buenos (&gt; .90). En relación con el estudio de estabilidad, los resultados también muestran indicadores buenos, con una tasa de concordancia entre observaciones superior al 0.80 y correlaciones intraclase mayor a 0.7. Finalmente, los indicadores de sensibilidad y especificidad</p>	

	<p>también cumplen con el criterio sugerido, pues el valor de ambos indicadores es superior al 80% y no hay diferencias superiores al 5% entre ambos.</p> <p>Sin embargo, en cuanto al tamaño de la muestra, los estudios de confiabilidad no cumplen con el criterio establecido por Herrera et al. (2016). Esto se debe a que los participantes en los que se basan los indicadores no incluyen hablantes de castellano.</p>
--	--

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	NO	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Evidencia basada en la relación con otras variables	<p>Se reporta un estudio con medidas convergentes que incluyen las medidas de Evaluación de la primera infancia de Devereux para bebés y niños pequeños (DECA-IT; Mackrain, LeBuffe y Powell, 2007 citados en Squires et al., 2015), la Evaluación socioemocional para bebés y niños pequeños (ITSEA; Carter y Briggs-Gowan, 2006 citados en Squires et al., 2015)) y/o la Lista de verificación de conducta infantil (CBCL; Achenbach y Rescorla, 2000 citados en Squires et al., 2015).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• DECA-IT (Mackrain et al., 2007 citados en Squires et al., 2015) es una evaluación que</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<p>mide los factores protectores y de riesgo para el desarrollo socioemocional de los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El ITSEA (Carter &amp; Briggs-Gowan, 2006 citados en Squires et al., 2015), una evaluación que evalúa la competencia socioemocional en niños pequeños de 1 año a 3 años de edad (Printz, Borg, &amp; Demaree, 2003 citados en Squires et al., 2015).</li> <li>• El CBCL (Achenbach &amp; Rescola, 2000 citados en Squires et al., 2015) se utilizó como medida convergente para un subconjunto de niños cuyas edades estaban en el rango de 18 meses a 5 años en la muestra normativa ASQ:SE-2. Se usa para detectar problemas emocionales o de comportamiento.</li> </ul> <p>Los padres completaron la prueba correspondiente dependiendo de la edad del niño, dentro de las 2-3 semanas después de haber completado la ASQ:SE-2 (Squires et al., 2015).</p> <p>Los niños fueron clasificados como Bien o En Riesgo según su puntaje en ASQ:SE-2 utilizando los puntos de corte establecidos y fueron clasificados de forma independiente como Bien o En Riesgo/Discapacitados utilizando su puntaje</p>
			<p>en DECA-IT, ITSEA y/o CBCL o diagnóstico profesional (Squires et al., 2015). Se calculó el porcentaje de acuerdo, que indica la proporción de acuerdo entre la herramienta de detección y la evaluación estandarizada (Squires et al., 2015). A continuación se muestran los porcentajes correspondientes con cada rango de edad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de 2 meses: 80,3</li> <li>• Cuestionario de 6 meses: 88,3</li> <li>• Cuestionario de 12 meses: 78,4</li> <li>• Cuestionario de 18 meses: 76,2</li> <li>• Cuestionario de 24 meses: 88,3</li> <li>• Cuestionario de 30 meses: 85,4</li> <li>• Cuestionario de 36 meses: 86,2</li> <li>• Cuestionario de 48 meses: 85,1</li> <li>• Cuestionario de 60 meses: 90,0</li> <li>• En general: 82,8</li> </ul> <p>También se hicieron comparaciones relacionadas con el Trastorno del Espectro Autista. Se comparó la clasificación de niños en ASQ:SE-2 con un diagnóstico de TEA. En general, la clasificación ASQ:SE-2 (Está bien, Riesgo) coincidió en un 83,5% con la clasificación de TEA (Riesgo) del niño. Los niños habían recibido un diagnóstico de TEA a través de procedimientos de diagnóstico</p>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			médicos, y sus padres habían diligenciado un cuestionario ASQ:SE-2 (Squires et al., 2015).
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	Para el estudio de la evidencia de validez convergente la muestra incluyó a 2.862 niños. Participaron 71 niños de 2 meses, 440 de 6 meses, 500 de 12 meses, 500 de 28 meses, 408 de 24 meses, 360 de 30 meses, 263 de 36 meses, 201 de 48 meses y 119 de 60 meses. De los participantes, 133 tenían el diagnóstico de autismo, se tuvieron los registros de 375 de la prueba CBCL, 782 la prueba DECA-IT y 1426 la lista de verificación de conducta infantil (Squires et al., 2015).	
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada	Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de evidencia de validez muestran tasas de acuerdo que cumplen con criterios aceptables (> .07) y buenas (> .80) Sin embargo, en cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de validez no cumple con el criterios establecidos por Herrera et al. (2016). Esto se debe a que los participantes en los que se basan los indicadores no incluyen hablantes de castellano.		
Otros			

CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN		
Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	Sin claridad	Sin acceso al manual para comprobar la información.
Selección de la(s) muestra(s) normativas	Sin claridad	Sin acceso al manual para comprobar la información.

Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	SI	La muestra total del ASQ:SE-2 incluyó a 14.074 niños. El número total de evaluaciones ASQ:SE-2 completadas en estos niños fue 16,424. Participaron 287 niños de 2 meses, 2042 de 6 meses, 2274 de 12 meses, 2214 de 28 meses, 1.808 de 24 meses, 1509 de 30 meses, 2221 de 36 meses, 2,523 de 48 meses y 1516 de 60 meses. La mayoría de los padres completaron un intervalo ASQ:SE-2; sin embargo, algunos padres completaron más de un ASQ:SE-2 a medida que su hijo crecía (por ejemplo, contribuyendo con cuestionarios para el mismo niño a los 12, 24 y 36 meses). La muestra es representativa de la población de los EE.UU en términos de raza/etnicidad, e incluye a todos los grupos socioeconómicos (Squires et al., 2015).
Protocolo de interpretación	Sin claridad	Sin acceso al manual para comprobar la información.

USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA	
La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	Se rastreó su uso en estudio "Situación de niñas y niños colombianos menores de cinco años, entre 2010 y 2013 " (Bernal-Salazar et al., 2015), que presenta datos de comparación de la muestra de niños y niñas de cero a cinco años en 2010 (2.125 en zona urbana y 2.499 en zona rural) con la muestra completa de niños y niñas de cero a cinco años en 2013 (1.451 en zona urbana y 1.453 en zona rural). También se rastreó el instrumento en el estudio "Sensibilidad y especificidad de los Cuestionarios de Edades y Etapas: Social-emocional (ASQ:SE-2) en una población colombiana" (Castellanos-Páez et al., 2022) que contó con la participación de 512 niños y niñas.



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

### REFERENCIAS

- Bernal-Salazar, R., Martínez-Cabrera, M. A., & Quintero-Salleg, C. (2015). Situación de niñas y niños colombianos menores de cinco años, entre 2010 y 2013.
- Castellanos-Páez, V., González-Gamboa, D., & Montañez, L. Y. (2022). Sensitivity and specificity of "Ages and Stages Questionnaires: Social-emotional" (ASQ: SE-2) in a Colombian population. (2022). Tesis Psicológica, 17(2), 1-21. <https://doi.org/10.37511/tesis.v17n2a7>
- Squires, J., Bricker, D., Twombly, E., Murphy, K., Hoselton, R., Dolata, J., & Chen, C.-Y. (Eds.). (2015). ASQ:SE-2 Technical Report. Brookes Publishing.
- Paul H. Brookes Publishing Co. (s.f). Una introducción al ASQ®:SE-2 Cuestionarios Edades y Etapas®: Socio-emocional, segunda edición. [https://agesandstages.com/wp-content/uploads/2020/09/Spanish-Intro-to-ASQSE-2-PPT\\_2020.pdf](https://agesandstages.com/wp-content/uploads/2020/09/Spanish-Intro-to-ASQSE-2-PPT_2020.pdf)

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
Nombre Completo	Social Competence and Behavior Evaluation SCBE-30 Forma abreviada
Autor (es)	P. J. LaFrenière, J. E. Dumas, F. Capuano y D. Dubeau.
Adaptación al Español	J. E. Dumas, A. Martinez y P. J. LaFreniere.
País	Estados Unidos
Año	1998
Población	Niños y niñas de 3 a 7 años.
Duración de aplicación	15 minutos
Otros	

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ítems/tareas	SI	Cuestionario de <u>heteroreporte</u> . La prueba contiene 30 ítems (No están disponibles para acceso libre en las referencias revisadas).
Escala de respuesta	SI	Escala Likert de 6 puntos: nunca, rara vez, a veces, a menudo, con frecuencia y siempre. El cuestionario es diligenciado por maestros o padres a partir de la observación del comportamiento del niño.
Protocolo de calificación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Criterio	Presencia de información	Descripción	
Constructo que evalúa la prueba	SÍ	Competencia socioemocional	
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia social</li> <li>Comportamiento externalizante: Ira-Agresión</li> <li>Comportamiento internalizante: Ansiedad- Abstinencia</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X
		Clínica	X
		Neuropsicología	
		Otra	
Usos propuestos	SI	Clasificación- Detección	
		Descripción	X
		Predicción	
		Planeación de intervención	
		Seguimiento	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
		Colectiva	
		Escrita	X
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Niños y niñas de 3 a 7 años.	

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Competencia social:</b> se refiere a conductas que indican un patrón de adaptación social bien adaptado, flexible, emocionalmente maduro y generalmente prosocial (LaFreniere y Dumas, 1996).</li> <li>• <b>Comportamiento externalizante- Ira- Agresión:</b> Describe comportamientos de enojo, agresividad, egoísmo y oposición. Los niños con puntuaciones extremas en esta escala tienden a expresar sus emociones negativas de manera que lastimen o al menos molesten a los demás. Funcionan mal en situaciones sociales, donde requieren una supervisión casi constante, a menudo para proteger a los demás de sus estallidos (LaFreniere y Dumas, 1996).</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comportamiento internalizante- Ansiedad- Abstinencia:</b> Describe comportamientos ansiosos, deprimidos, aislados y excesivamente dependientes. Los niños con puntuaciones extremas en esta escala son vistos como tristes, deprimidos, cansados y preocupados, además de aislados. Muestran poco interés en las actividades que normalmente disfrutaban sus compañeros. Estos niños tienden a tener un autoconcepto pobre y muestran altos niveles de inmadurez, ya que a menudo buscan la atención de un adulto en situaciones que no la requieren y les resulta difícil realizar tareas dentro de sus capacidades sin garantías periódicas, y se dan por vencidos fácilmente cuando otros persisten (LaFreniere y Dumas, 1996).</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad <u>interevaluadores</u> Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	SI	Test retest Estabilidad	Se evaluó la estabilidad de las puntuaciones comparando los resultados de dos de los mismos cuestionarios completados por los maestros en un intervalo de 2 semanas (Dumas et al., 1998). Las correlaciones de Pearson entre las dos puntuaciones fueron : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia social: .86</li> <li>• Comportamiento externalizante- Ira-Agresión: .90</li> <li>• Comportamiento internalizante - Ansiedad- Abstinencia: .77</li> <li>• Adaptación general: .85.</li> </ul>
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	Se halló la consistencia interna de la prueba a través de coeficientes alfa de Cronbach (Dumas et al., 1998). Los coeficientes reportados por escala son: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia social: .90</li> <li>• Comportamiento externalizante- Ira-Agresión: .89</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamiento internalizante - Ansiedad- Abstinencia: .81</li> <li>• Adaptación general: .90</li> </ul>
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	Para el estudio de traducción al español se contó con una muestra de 225 niños (114 niñas, 111 niños) que asistían a centros preescolares de habla hispana en el área metropolitana de Miami. Los niños tenían edades comprendidas entre 3 y 7 años. La edad media de las niñas fue de 4,94 años (DE = 1,04) y la edad media de los niños fue de 4,96 años (DE = 0,91). La mayoría de los niños (64%) provenían de origen hispano. El nivel socioeconómico (NSE) de las familias de los niños, evaluado por el nivel de educación del jefe de hogar, fue el siguiente: secundaria no terminada (10%); secundaria completa (34%); algo de educación universitaria, (27%); y uno o más títulos universitarios (29%). Los niños fueron evaluados por sus maestros, todos bilingües y de origen cubano. Los datos para evaluar la confiabilidad test-retest de 2 semanas de las escalas SCBE españolas provinieron del subconjunto de niños (n = 66) que fueron evaluados dos veces en esta versión del instrumento (Dumas et al., 1998).	
Interpretación de resultados de confiabilidad		Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad muestran un cumplimiento satisfactorio de los criterios establecidos en cuanto a la consistencia interna. Los valores obtenidos para el coeficiente alfa de Cronbach muestran evidencia de la consistencia interna para todas las escalas de la prueba, con valores aceptables (> .80) y buenos (> .90). En relación con el estudio de estabilidad, los resultados también muestran indicadores buenos, con correlaciones mayores a 0.7 entre los dos momentos de medición. En lo que respecta al tamaño de la muestra, el estudio de homogeneidad cumple con el criterio mínimo establecido por Herrera et al. (2016), al incluir entre 100 y 500 examinados de	

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

habla castellana. Sin embargo, dado que el estudio de la estabilidad se llevó a cabo con un subconjunto de niños, el número (N=66) no alcanza el mínimo requerido.
--

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	SI	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	<p>Para el proceso de traducción se usaron las técnicas de traducción por comité, recontra traducción, evaluación bilingüe (Dumas et al., 1998).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La traducción por comité contó con la participación de cinco personas bilingües hablantes fluidos de español e inglés) de diversos orígenes culturales que contribuyeron a la traducción del SCBE. La traducción inicial del SCBE fue completada por una persona nativa de Colombia que no tenía experiencia en psicología o ciencias sociales. Otro bilingüe de origen cubano, con formación en psicología clínica infantil, revisó la traducción inicial y proporcionó traducciones alternativas para los ítems que no parecían reflejar el significado connotativo de la versión en inglés. El proceso de traducción continuó dando a</li> </ul>
			<p>dos profesores de español del Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras de Purdue y a un estudiante de posgrado (que hablaban, respectivamente, dialectos mexicano, puertorriqueño y cubano) un formulario con los ítems en inglés seguidos de una o dos traducciones al español. La versión en español que resultó de este trabajo en comité fue luego revisada por un psicólogo clínico infantil nativo de España, quien hizo sugerencias menores de cambio que se incorporaron en la traducción final (Dumas et al., 1998).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se siguió con una recontra traducción, se desarrollaron criterios cualitativos para juzgar hasta qué punto las versiones original y recontra traducida eran equivalentes. En este proceso participaron tres profesores de español del Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras de Purdue que no habían estado involucrados en ninguno de los trabajos de traducción. A cinco asistentes de investigación, que trabajaron de manera independiente y no tenían experiencia previa con el SCBE, se les instruyó para leer los dos</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<p>ítems (originales y recontra traducidos) y juzgar la similitud de su significado en la siguiente escala de calificación cualitativa: 1 (muy diferente), 2 (algo diferente), 3 (algo similar) y 4 (muy similar o idéntico). Los ítems que recibieron una calificación media menor o igual a 3 fueron identificados como potencialmente problemáticos. Las calificaciones de similitud media dadas por cada asistente de investigación en todos los ítems fueron 3.63, 3.73, 3.76, 3.81 y 3.92 (<math>M = 3.77</math>). Seis ítems que fueron puntuados con <math>&lt;3</math>, fueron reescritos, nuevamente utilizando un enfoque de comité bilingüe (Dumas et al., 1998).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Finalmente, se pidió a los maestros bilingües que completaran las versiones en español e inglés del SCBE para todos los niños en sus aulas. Ninguna de las puntuaciones de la escala general fue significativamente diferente entre las dos versiones (<math>p &gt; .05</math>) (Dumas et al., 1998).</li> </ul>
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	Se realizó un análisis análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando el método de componentes principales y rotación varimax

			(Dumas et al., 1998). Se identificaron tres factores principales que representaban el 68,7% de la varianza total. Los factores fueron: Competencia social, Comportamiento de externalización y Comportamiento de internalización.
	NO	Evidencia basada en la relación con otras variables	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	<p>Para el estudio de traducción al español se contó con una muestra de 225 niños (114 niñas, 111 niños) que asistían a centros preescolares de habla hispana en el área metropolitana de Miami. Los niños tenían edades comprendidas entre 3 y 7 años. La edad media de las niñas fue de 4,94 años (<math>DE = 1,04</math>) y la edad media de los niños fue de 4,96 años (<math>DE = 0,91</math>). La mayoría de los niños (64%) provenían de origen hispano. El nivel socioeconómico (NSE) de las familias de los niños, evaluado por el nivel de educación del jefe de hogar, fue el siguiente: secundaria no terminada (10%); secundaria completa (34%); algo de educación universitaria, (27%); y uno o más títulos universitarios (29%). Los niños fueron evaluados por sus maestros, todos bilingües y de origen cubano (Dumas et al., 1998).</p> <p>Además de esta muestra, se contó con dos muestras separadas para ampliar los resultados del estudio inicial y hacer el estudio de la estructura interna de la prueba, una en Valencia, España, y la otra en Houston, Texas. La muestra de Valencia consistió en 242 niños en edad preescolar (106 niñas, 136 niños), todos de origen hispano, con edades comprendidas entre 2.5 años y 6 años. La edad</p>	

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	<p>media de las niñas fue de 3.79 años (DE = 1.07), y la edad media de los niños fue de 3.81 años (DE = 1.11). El nivel socioeconómico de las familias de los niños, evaluado nuevamente por el nivel de educación del jefe de familia, fue el siguiente: no completó la escuela secundaria (28%); completó la escuela secundaria (25%); educación universitaria incompleta (19%); y uno o más títulos universitarios (28%). La muestra de Houston consistió en 172 niños en edad preescolar (91 niñas, 81 niños), todos de origen hispano, con edades comprendidas entre 4 años y 7 años. La edad media de las niñas fue de 6.21 años (DE = 0.62), y la edad media de los niños fue de 6.31 años (DE = 0.68). El nivel socioeconómico de las familias de los niños fue el siguiente: no completó la escuela secundaria (67%); completó la escuela secundaria (28%); educación universitaria incompleta (3%); y uno o más títulos universitarios (2%). Los niños en ambas muestras del estudio de generalización fueron evaluados solo una vez con el SCBE en español. En todos los casos, los niños fueron evaluados por sus maestros, quienes eran monolingües hispanohablantes o bilingües y de diversos orígenes hispanos (Dumas et al., 1998).</p>
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada	<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados muestran procesos para asegurar la validez de contenido y la estructura interna de la prueba.</p> <p>En relación con el estudio sobre la validez de contenido, se incluyen cinco asistentes de investigación para evaluar la similitud entre los ítems originales y los traducidos. Aunque el estudio no reporta los índices de acuerdo entre los evaluadores según los criterios establecidos por Herrera et al. (2016), se menciona que los ítems recibieron una calificación de similitud media de 3.77, indicando evaluaciones que reflejan la similitud entre los ítems.</p> <p>En cuanto a la estructura interna de la prueba, se encontró una estructura factorial con los tres factores propuestos. Respecto al porcentaje de varianza explicada, en la literatura se ha</p>
	<p>considerado que lo ideal es que la suma de las varianzas de los factores que se retienen sea igual o superior al 50%, de manera que se cumple con este criterio al explicar el 68.7% de la varianza. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de evidencia de validez de la estructura interna cumple con el criterio mínimo establecido por Herrera et al. (2016), al incluir al menos 300 examinados de habla castellana.</p>
Otros	

### CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN

Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Selección de la(s) muestra(s) normativas	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

### USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA

La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	Se rastrearon dos estudios que utilizaron el instrumento. Uno de los estudios indaga por la relación entre el involucramiento paterno y el



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	<p>desarrollo socioemocional de sus hijos en edades de 3 a 6 años, los participantes de esta investigación fueron treinta (30) padres de familia con hijos entre los 3 y 6 años de edad de Ibagué, Tolima (Robles et al., 2020). El otro de los estudios indaga por la influencia del apego y la comunicación de la madre con el niño sobre sus relaciones socio-emocionales en el contexto escolar, los participantes de esta investigación incluyó a 14 niños de 4 años de edad de estrato medio, junto con sus madres, de la ciudad de Bogotá. El total de las madres estaban casadas y su edad oscilaba entre los 30 y 40 años. También participaron las profesoras de preescolar, quienes habían mantenido un contacto directo con los niños durante por lo menos 2 meses y por un tiempo de por lo menos 4 horas diarias.</p>
--	---

### REFERENCIAS

- Camero, C. M., & Castellanos, M. (2004). Influencias del apego y la comunicación de la madre con el niño sobre sus relaciones socio-emocionales en el contexto escolar [Tesis de pregrado, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca-Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/21c003a4-f265-4b43-8bd4-cd14a1b7d1ca/content>
- Dumas, J. E., Martinez, A., & LaFreniere, P. J. (1998). The Spanish version of the Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE)—Preschool edition: Translation and field testing. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20(2), 255–269. <https://doi.org/10.1177/07399863980202008>
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369–377. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369>
- Robles, J. T., González, L. K., & Díaz, J. E. (2020). Relación entre el involucramiento paterno y el desarrollo socioemocional de sus hijos en edades de 3 a 6 años [Tesis de licenciatura, Universidad de Ibagué]. Repositorio Institucional Universidad de Ibagué. <https://hdl.handle.net/20.500.12313/2598>

## Anexo I. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
<b>Nombre Completo</b>	El Test de Evaluación de la Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI)
<b>Autor (es)</b>	P. Fernández-Berrocal; R. Cabello González; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. M. Salguero
<b>País</b>	España
<b>Año</b>	2015
<b>Población</b>	Niños/as desde 2 años y 6 meses hasta los 12 años.
<b>Duración de aplicación</b>	60 minutos
<b>Otros</b>	Colaboración entre la Fundación Botín y el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga.

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	SI	Sin acceso a esta información
Ficha técnica	SI	Incluye información de: Nombre del Test; Autores; Procedencia; Aplicación; Formato de aplicación; Duración; Finalidad; Baremación <a href="https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/7ES-Pablo.pdf">https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/7ES-Pablo.pdf</a>
Ítems/ tareas	SI	Prueba de ejecución máxima compuesto de tareas con respuestas correctas e incorrectas. Las tareas son en formato manipulativo con diferentes viñetas, fotografías y hojas de registro.

		Para obtener más información sobre la adquisición y aplicación del TIEFBI: <a href="mailto:educacionresponsable@fundacionbotin.org">educacionresponsable@fundacionbotin.org</a> o <a href="https://www.educacionresponsable.org/contacto/">https://www.educacionresponsable.org/contacto/</a>
Escala de respuesta	SI	Sin acceso a esta información
Protocolo de calificación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Criterio	Presencia de información	Descripción	
Constructo que evalúa la prueba	SÍ	Inteligencia emocional	
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción emocional</li> <li>• Comprensión emocional</li> <li>• Regulación emocional</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X
		Clínica	
		Neuropsicología	
		Otra	
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección	
		Descripción	X

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
		Predicción	
		Planeación de intervención	
		Seguimiento	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X
		Colectiva	X
		Escrita	X
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Niños/as desde 2 años y 6 meses hasta los 12 años.	

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	Basado en el modelo de inteligencia <u>socioemocional</u> de Mayer y Salovey (1997 citado en Fernández-Berrocal et al., 2015), referida como la capacidad para percibir, utilizar, comprender y regular las emociones.
Definición de las dimensiones del	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Percepción emocional:</b> Habilidad para percibir e identificar emociones en el rostro de otras personas (Fernández-Berrocal et al., 2015).</li> </ul>

constructo y las relaciones entre ellas		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comprensión emocional:</b> Habilidad para conocer la relación entre los pensamientos y las emociones resultantes que ellos mismos u otras personas están sintiendo (Fernández-Berrocal et al., 2015).</li> <li>• <b>Regulación emocional:</b> Grado en que se conocen las estrategias más efectivas para regular sus emociones o las emociones de otras personas a la hora de conseguir diferentes objetivos en su vida diaria (Fernández-Berrocal et al., 2015).</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad <u>interevaluadores</u> Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Test retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		Comparación de grupos	
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Homogeneidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.	
Interpretación de resultados de confiabilidad	El instrumento fue validado por la Fundación Botín, sin embargo, no están publicados los resultados.		

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	NO	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en la relación con otras variables	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.	
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada	El instrumento fue validado por la Fundación Botín, sin embargo, no están publicados los resultados.		
Otros			

CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN		
Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	SI	Sin acceso a esta información.
Selección de la(s) muestra(s) normativas	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA	
La prueba ha sido usada en Colombia	NO



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

Organizaciones/Investigadores	
-------------------------------	--

REFERENCIAS	
<ul style="list-style-type: none"><li>Fernández-Berrocal, P., y Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga. (2015). Nuevos instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. <i>Educación emocional y social: análisis internacional. Informe Fundación Botín 2015</i>. <a href="https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/7ES-Pablo.pdf">https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/7ES-Pablo.pdf</a></li></ul>	

## Anexo I. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
Nombre Completo	Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS
Autor (es)	K. Merrell
Adaptación al Español	A.Carney y K. Merrell (2002) M. Fernández, J. L. Benítez, M <sup>o</sup> C. Pichardo, E. Fernández, F. Justicia, T. García, A. García-Berbén, A. Justicia y G. Alba. (2010)
País	Estados Unidos/España
Año	2002
Población	Niños y niñas entre los 3 y 6 años de edad
Duración de aplicación	8-12 minutos
Otros	Editorial: Hawthorne- Ed

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	SI	Incluye el marco teórico, una descripción de la administración, puntuación e interpretación. Información sobre el desarrollo y la estandarización así como las propiedades técnicas. Manual de libre acceso en inglés: <a href="https://acortar.link/H77R4v">https://acortar.link/H77R4v</a>
Ficha técnica	SI	Contiene información sobre: Nombre, Autor, Procedencia, Aplicación, Descriptores de ámbito de aplicación. <a href="https://acortar.link/H77R4v">https://acortar.link/H77R4v</a>
Ítems/ tareas	SI	Cuestionario de <u>heteroreporte</u> . La prueba en su versión en español contiene 76 ítems, la escala de habilidades sociales está conformada por 34 ítems y la escala de problemas de conducta por 42 ítems. Los ítems están disponibles en el estudio de Fernández et al. (2010).
Escala de respuesta	SI	Escala de tipo Likert de 4 puntos que oscila entre 0 (nunca) y 3 (con frecuencia). La prueba la deben responder los padres o los profesores, quienes deben tener un mínimo 3 meses de interacción con el niño.
Protocolo de calificación	SI	Se deben calcular puntuaciones brutas para las subescalas y las puntuaciones totales. Luego convertir las puntuaciones brutas a puntuaciones estándar, rangos percentiles y niveles funcionales utilizando las tablas de conversión de puntuaciones brutas proporcionadas en manual.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Constructo que evalúa la prueba	SI	Habilidades sociales y problemas de comportamiento.
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperación Social</li> <li>• Interacción Social</li> <li>• Independencia social</li> <li>• Exteriorización de Problemas</li> <li>• Interiorización de Problemas</li> </ul>
Ámbito de aplicación	SI	Educación      X

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA				
		Clínica	X	
		Neuropsicología		
		Otra		
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección		
		Descripción	X	
		Predicción		
		Planeación de intervención	X	Planes de intervención para niños que han sido identificados como aquellos que presentan excesos de comportamiento problemático y/o déficits en habilidades sociales.
		Seguimiento		
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X	
		Colectiva		
		Escrita	X	Reporte escrito de parte de profesores y/o padres a partir de su conocimiento de los niños
		Oral		
		Tareas de ejecución		
		Computarizada		

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA		
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Niños y niñas entre los 3 y 6 años de edad

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	La competencia social se considera un constructo altamente complejo y multidimensional que abarca comportamientos interrelacionados que son prosociales, adaptativos y positivos. Gresham (1986 citado en Merrell, 2003, p. 8) "conceptualizó el amplio dominio de la competencia social como compuesto por los siguientes tres subdominios: (a) comportamiento adaptativo, (b) habilidades sociales y (c) aceptación entre pares". Dado que el PKBS no fue diseñado para medir la gama completa de comportamientos adaptativos en niños en edad preescolar (por ejemplo, habilidades de independencia, habilidades de comunicación, habilidades de autocuidado), sino más bien para centrarse en los aspectos de habilidades sociales y relaciones entre pares de la competencia social, estos últimos dos dominios se enfatizan en la prueba (Merrell, 2003).
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	Respecto a las habilidades sociales comprende tres dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cooperación Social:</b> Refleja un ajuste social en las relaciones con los adultos y los iguales. Los ítems valoran características conductuales que son importantes para el seguimiento de instrucciones, cooperación y compromiso con los iguales y un adecuado autocontrol (Merrell, 2003).</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Interacción Social:</b> La subescala refleja conductas y características que son importantes para la adquisición y mantenimiento de la aceptación y la amistad de los otros. Los ítems incluyen adaptación social en la relación con los iguales y los adultos (Merrell, 2003).</li> <li>• <b>Independencia social:</b> Refleja los comportamientos y las características que son importantes en la realización de independencia social dentro del ámbito del grupo de iguales. Se incluye la evaluación de algunas habilidades sociales relacionadas con adecuada separación de los adultos cuidadores, confianza y asertividad en la interacción con otros (Merrell, 2003).</li> </ul> <p>Con relación a lo problemas de conducta se evalúan dos dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exteriorización de Problemas: Los ítems describen comportamientos perturbadores activos y no controlados por parte de los niños, reflejados hacia los demás (Merrell, 2003).</li> <li>• Interiorización de Problemas: Los ítems de la subescala evalúan problemas emocionales y conductuales relacionados con ansiedad, temor o hipersensibilidad emocional (Merrell, 2003).</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas para la traducción al español.
	NO	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas para la traducción al español.
	NO	Test-retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas para la traducción al español.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas para la traducción al español.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas para la traducción al español.
	SI	Equivalencia	En el estudio de Carney y Merrell (2002), los padres de los niños evaluaron a sus hijos completando las versiones en inglés y español del PKBS. Para las puntuaciones totales de Habilidades Sociales, la puntuación total de la versión en inglés fue de 83,12, con una desviación estándar de 11,09, mientras que la versión en español tuvo una puntuación de 81,96, con una desviación estándar de 11,75. Para las puntuaciones totales de Conducta Problemática, la puntuación media total de la versión en inglés fue de 38,60, con una desviación estándar de 23,79, mientras que la versión en

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			español tuvo una puntuación media de 41,07, con una desviación estándar de 23,97 (Carney y Merrell, 2002). Utilizando el método estándar sugerido por Cohen (1988 citado en Carney y Merrell, 2002), se llevó a cabo una estimación del Tamaño del Efecto (TE) entre las dos puntuaciones de Habilidades Sociales, con un <u>TE resultante</u> insignificante de .10, lo que indica solo una diferencia de 1/10 de desviación estándar en las distribuciones de puntuación de las dos formas (Carney y Merrell, 2002). La estimación del <u>TE que</u> se calculó en las puntuaciones de Comportamiento Problemático fue un insignificante .10, indicando una diferencia entre las dos distribuciones de solo 1/10 de desviación estándar (Carney y Merrell, 2002).
	SI	Homogeneidad	<p>Se halló la consistencia interna de la prueba a través de coeficientes alfa de Cronbach.</p> <p>Los coeficientes reportados por escala, en el estudio de Carney y Merrell (2002), son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociales: .93</li> <li>• Problemas de conducta: .96</li> </ul> <p>Los coeficientes reportados por escala, en el estudio de Fernandez et al. (2010), son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociales: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cooperación social: .92</li> <li>○ Interacción social .90</li> </ul> </li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Interacción social .87</li> <li>• Problemas de conducta: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Exteriorización de problemas: .96</li> <li>○ Interiorización de problemas: .90</li> </ul> </li> </ul>
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	<p>En el estudio de Carney y Merrell (2002), en el que participó uno de los autores de la prueba en su versión original, participaron 45 padres o tutores de niños (17 hombres, 28 mujeres) entre 3 y 6 años de edad inscritos en programas Head Start en Iowa (n=7), Arizona (n=18), Nuevo México (n=18) y Minnesota (n=2). Los padres tenían fluidez en inglés y español. Estos participantes fueron identificados y reclutados por los maestros, trabajadores sociales y/o coordinadores bilingües de las escuelas, quienes también determinaron informalmente la fluidez del idioma bilingüe de los participantes. Se indicó a los participantes que completaran las versiones en inglés y español del PKBS. Todos los participantes en el estudio provenían de familias de bajos ingresos.</p> <p>En el estudio de Fernandez et al. (2010), la muestra estuvo conformada por 1509 alumnos (741 niños y 768 niñas) entre los 3 y los 5 años de edad (<math>X = 3.78</math>; <math>DE = .815</math>) pertenecientes a 27 centros de educación infantil de Granada capital y su área metropolitana.</p>	
Interpretación de resultados de confiabilidad			<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados de los estudios de confiabilidad muestran un cumplimiento satisfactorio de los criterios establecidos en cuanto a la consistencia interna. Los valores obtenidos para el coeficiente alfa de Cronbach para los dos estudios proporcionan evidencia de la consistencia interna para todas las escalas de la prueba, con valores aceptables (<math>&gt; .80</math>) y, en su mayoría, buenos (<math>&gt; .90</math>). En relación con el estudio de equivalencia, el coeficiente de Cohen utilizado para estimar el tamaño del efecto entre las puntuaciones de habilidades sociales y comportamiento problemático fue insignificante (0.10 para los dos componentes), lo que indica que la diferencia entre las distribuciones de</p>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	<p>puntuaciones de las dos formas es mínima, indicando la equivalencia de la prueba en su versión en español.</p> <p>En cuanto al tamaño de la muestra, el criterio mínimo establecido por Herrera et al. (2016) es incluir entre 100 y 500 examinados de habla castellana para los estudios de homogeneidad. El estudio de Carney y K. Merrell (2002) no cumple con este criterio, mientras que el estudio de Fernandez et al. (2010) sí lo hace.</p>
--	--

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	SI	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	La traducción del PKBS al español involucró varios pasos. Inicialmente, el equipo encargado de la traducción estaba conformado por dos hablantes nativos de español y un hablante nativo de inglés que había aprendido español en la escuela. Entre los hablantes nativos de español, uno era de origen puertorriqueño y el otro de ascendencia mexicoamericana. Los integrantes del equipo bilingüe realizaron la traducción de cada ítem del PKBS de manera independiente. Posteriormente, trabajaron en colaboración con el hablante nativo de inglés y el autor del PKBS para llegar a un consenso y asegurar que se mantuviera el verdadero significado de los ítems durante la traducción (Carney y Merrell, 2002).
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	Fernández et al. (2010) llevaron a cabo un estudio para analizar la estructura factorial de la prueba. Realizaron un análisis factorial confirmatorio basado en un modelo a priori establecido por el autor y respaldado por investigaciones previas. Para evaluar el ajuste del modelo, utilizaron una serie de índices, incluyendo la prueba del chi-cuadrado, el Goodness of Fit Index (GFI), el Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Residual (RMSR), el Root MSE of Approximation (RMSEA), el Normed Fit Index (NFI), el Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) y el Akaike Information Criterion (AIC). Además, se analizaron los valores de la matriz de correlaciones de ambas escalas en relación con la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para valorar la factibilidad del estudio factorial. Los resultados iniciales de la subescala de Cooperación Social mostraron ajustes insatisfactorios para el modelo propuesto. Se realizó una depuración de ítems y se identificaron relaciones significativas entre residuales de ítems utilizando el Test de Lagrange. Tras las modificaciones, los índices de ajuste indicaron una mejora sustancial ( $\chi^2=434.815$ , $gl=51$ , $p<.001$ ; $AIC=332.815$ ;

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<p>NFI=.959; CFI=.964; GFI=.952; AGFI=.927; RMSR=.031; RMSEA=.071; y <math>\alpha</math>=.925).</p> <p>El modelo inicial establecido para la subescala de Interacción Social mostró índices de ajuste inadecuados (NFI=.876; CFI=.88; GFI=.873; RMSEA=.123). A pesar de esto, ningún ítem fue eliminado, pero se estableció la relación entre algunos residuales. Tras considerar los cambios, los índices de ajuste mejoraron significativamente, con un <math>\chi^2=425.260</math>, <math>gl=40</math>, <math>p&lt;.001</math>; AIC=345.260; NFI=.950; CFI=.954; GFI=.947; AGFI=.912; RMSR=.043; RMSEA=.079; <math>y\alpha</math>=.907 (Fernández et al., 2010).</p> <p>La subescala de Independencia Social inicialmente mostró un ajuste inadecuado con el modelo a priori (NFI=.878; CFI=.883; GFI=.895; RMSEA=.111). Para mejorar el ajuste, se eliminaron los ítems 1 y 6, y se establecieron covariaciones entre los residuales de varios ítems. Después de los cambios, los índices de ajuste mejoraron significativamente, con un <math>\chi^2=194.321</math>, <math>gl=23</math>, <math>p&lt;.001</math>; AIC=148.321; NFI=.969; CFI=.973; GFI=.972; AGFI=.945; RMSR=.039; RMSEA=.070; <math>y\alpha</math>=.878 (Fernández et al., 2010).</p> <p>Los resultados del modelo inicial de la subescala problemas de conducta mostraron</p>
			<p>inicialmente índices de ajuste inadecuados. Se establecieron relaciones entre los residuales de varios ítems. Después de los ajustes, los índices de ajuste mejoraron significativamente, con un <math>\chi^2=2989.890</math>, <math>gl=306</math>, <math>p&lt;.001</math>; AIC=2377.890; NFI=.906; CFI=.915; GFI=.902; AGFI=.877; RMSR=.043; RMSEA=.076; <math>y\alpha</math>=.967.</p> <p>La subescala de interiorización de problemas no mostró un ajuste adecuado al modelo inicial. Se establecieron relaciones entre los residuales de ciertos ítems, lo que produjo un ajuste adecuado (<math>\chi^2=823.403</math>, <math>gl=82</math>, <math>p&lt;.001</math>; AIC=659.403; NFI=.919; CFI=.927; GFI=.934; AGFI=.903; RMSR=.048; RMSEA=.077; <math>\alpha</math>=.905) (Fernández et al., 2010).</p>
	NO	Evidencia basada en la relación con otras variables	No hay información disponible en las referencias revisadas para la traducción al español.
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas para la traducción al español.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	En el estudio de Fernandez et al. (2010), la muestra estuvo conformada por 1509 alumnos (741 niños y 768 niñas) entre los 3 y los 5 años de edad ( $X = 3.78$ ; $DE = .815$ ) pertenecientes a 27 centros de educación infantil de Granada capital y su área metropolitana.	

## Anexo I. Rejillas de pruebas

Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada	<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados muestran procesos para asegurar la estructura interna de la prueba.</p> <p>Los modelos de ajuste de las subescalas del instrumento fueron evaluados utilizando criterios específicos para determinar su adecuación. Estos criterios incluyeron índices de ajuste absoluto, que implicaban que el Goodness of Fit Index (GFI) debía ser mayor o igual a 0.90, mientras que el Root Mean Square Residual (RMSR) y el Root MSE of Approximation (RMSEA) debían ser menores o iguales a 0.08. Además, se consideraron índices de ajuste incremental, donde se requería que el Normed Fit Index (NFI), el Comparative Fit Index (CFI) y el Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) fueran mayores o iguales a 0.90. Por último, se evaluó el índice de parsimonia, representado por el Akaike Information Criterion (AIC), que debía aproximarse a cero para indicar una mayor parsimonia del modelo. Estos criterios sirvieron como estándares para determinar si los modelos de ajuste de las subescalas cumplían con los requisitos establecidos para su validez y fiabilidad. Tras la eliminación de dos ítems dentro de la subescala de Independencia Social, el 1 (es independiente cuando juega y trabaja), y el 26 (defiende sus derechos), los resultados indicaron una buena adecuación del modelo y respaldaron la estructura factorial del cuestionario PKBS-2 en la muestra estudiada Fernández et al. (2010). En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de evidencia de validez de la estructura interna cumple con el criterio mínimo establecido por Herrera et al. (2016), al incluir al menos 300 examinados de habla castellana.</p>
Otros	

### CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN

Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas para la traducción al español.
Selección de la(s) muestra(s) normativas	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas para la traducción al español.
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas para la traducción al español.
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas para la traducción al español.

### USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA

La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	Se rastreó el estudio " Social Skills And Behavior In Children During The Dental Appointment In A School Teaching And Dental Assistance, Cartagena (Colombia)", que contó con una muestra compuesta por 205 niños entre 5 y 8 años atendidos en un centro docente-asistencial en la ciudad de Cartagena (Ramos et al., 2015).

### REFERENCIAS

- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2002). Reliability and comparability of a Spanish-language form of the preschool and kindergarten behavior scales. *Psychology in the Schools*, 39(4), 367–373. doi:10.1002/pits.10033
- Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., García-Berbén, A., Justicia, A., & Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1229-1252.
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales: Test Manual*. CPPC Clinical Psychology Publishing Company.
- Ramos-Martínez, K., Alfaro-Zolá, L. M., Tirado-Amador, L. R., & González-Martínez, F. (2015). Social skills and behavior in children during the dental appointment in a school teaching and dental assistance, Cartagena (Colombia). *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia*, 27(1), 86 - 107

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
Nombre Completo	Escala Infantil De Desarrollo Emocional (E.I.D.E.)
Autor (es)	A. Malúa y R. Muñoz
País	Colombia
Año	2010
Población	Niños y niñas de 3 a 6
Duración de aplicación	10-15 minutos
Otros	

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas. Sin embargo, se tiene acceso al documento de la tesis que contiene cuadernillo, instrucciones de aplicación, entrevista, hojas de respuesta, instrucciones de calificación, y láminas (Malúa y Muñoz, 2010). <a href="https://sired.udenar.edu.co/4968/1/81841.pdf">https://sired.udenar.edu.co/4968/1/81841.pdf</a>
Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas para la traducción al español.
Ítems/ tareas	SI	Se presentan 27 ítems junto con las alternativas de respuesta. Es una prueba de ejecución máxima, cada ítem plantea un problema que el niño debe resolver poniendo en funcionamiento sus habilidades.

Escala de respuesta	SI	La hoja de respuestas presenta 4 opciones A, B, C, D y el niño debe responder verbalmente o señalando con la mano, la imagen que represente la opción acerca de la cual se le indaga y el investigador debe diligenciar la respuesta que da el niño. Se tiene acceso al material de aplicación El material necesario para la aplicación corresponde a : 3 ítems de ensayo, 27 láminas por cada género, un formato de entrevista y una hoja de respuestas.
Protocolo de calificación	SI	Hay un protocolo para asignar la puntuación de los ítems, específicamente 1 a las respuestas que coinciden con la clave correcta, y una puntuación de 0 para las respuestas erróneas.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas para la traducción al español.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Criterio	Presencia de información	Descripción	
Constructo que evalúa la prueba	SÍ	Desarrollo Emocional	
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento emocional</li> <li>Asociación emocional</li> <li>Empatía.</li> <li>Control emocional</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X
		Clínica	X
		Neuropsicología	

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
		Otra	X Salud y comunitaria.
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección	
		Descripción	X Puede ser usado como herramienta que permite conocer las características emocionales del desarrollo infantil y describir aspectos propios de cada niño o niña en términos de los logros alcanzados con relación a su edad.
		Predicción	
		Planeación de intervención	
		Seguimiento	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X
		Colectiva	
		Escrita	X Diligencia el entrevistador.
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Niños y niñas entre los 3 y 6 años de edad	

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	El desarrollo emocional es un proceso complejo, mediante el cual, el niño construye su identidad, autoestima, seguridad y confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, mirándose a sí mismo como una persona única y distinta. Este proceso le permite al niño distinguir las emociones, identificarlas, expresarlas y controlarlas (Malúa y Muñoz, 2010).
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reconocimiento Emocional:</b> Habilidad para identificar emociones propias y ajenas a través de un lenguaje (Malúa y Muñoz, 2010).</li> <li>• <b>Asociación Emocional:</b> Se refiere a la habilidad para realizar conexiones entre diferentes fuentes de información emocional (ideas, imágenes, experiencias y/o representaciones) concluyendo que circunstancias o situaciones pueden haber provocado determinada respuesta emocional en él y/o en otras personas (Malúa y Muñoz, 2010).</li> <li>• <b>Empatía Emocional:</b> Capacidad para entender la información emocional sobre las relaciones con otras personas, es decir, la sensibilidad emocional que el niño manifiesta ante los sentimientos experimentados por otra persona (Malúa y Muñoz, 2010).</li> <li>• <b>Control Emocional:</b> Se refiere a la capacidad de autocontrol de las expresiones emocionales propias y en relación con el otro, en situaciones particulares (Malúa y Muñoz, 2010).</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según la Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad <u>interevaluadores</u> Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Test-retest Estabilidad	Se evaluó la estabilidad de la prueba mediante la correlación de los resultados obtenidos en una primera medición con los obtenidos tres semanas después. El análisis reveló un coeficiente de correlación por rangos de Spearman de 0.91 ( $p < 0.0001$ ) (Malúa y Muñoz, 2010).
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Equivalencia	La prueba se dividió en ítems pares e impares, y se calculó la correlación entre las puntuaciones resultantes, obteniendo un coeficiente de correlación por rangos de Spearman de 0.76 ( $p < 0.0001$ ). Posteriormente, al aplicar la fórmula de
			Spearman-Brown, este coeficiente aumentó a 0.86 (Malúa y Muñoz, 2010).
	SI	Homogeneidad	Se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach para toda la prueba obteniendo un resultado de 0.873 (Malúa y Muñoz, 2010).
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	La muestra que participó en el estudio incluyó a 400 niños y niñas de instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de San Juan de Pasto. Para evaluar la confiabilidad test-retest, se seleccionaron 40 sujetos para el análisis, distribuidos equitativamente entre niños y niñas, con 10 participantes por cada grupo de edad (3, 4, 5 y 6 años) (Malúa y Muñoz, 2010).	
Interpretación de resultados de confiabilidad	Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad muestran el cumplimiento de los criterios establecidos en cuanto a la consistencia interna. Los valores obtenidos para el coeficiente alfa de Cronbach para el total de la prueba es aceptable ( $> .80$ ). Sin embargo, no se estima el coeficiente para cada una de las escalas propuestas. En cuanto al estudio de test-retest y la homogeneidad de la prueba, los coeficientes de correlación obtenidos sugieren que los resultados son buenos ( $> .70$ ) para ambos análisis. Siguiendo los criterios sobre el tamaño de la muestra (Herrera et al., 2016), el estudio de consistencia interna y equivalencia de la prueba cumple con un tamaño de muestra aceptable al incluir a 400 niños colombianos. Sin embargo, para el estudio test-retest, la muestra no cumple con los criterios mínimos sugeridos al incluir solo 40 niños, quedando por debajo del rango recomendado de entre 100 y 500 examinados.		
VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

Evidencia de validez	SI	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	Se utilizó la técnica de validez por jueces para evaluar si los ítems eran pertinentes y suficientes para evaluar el atributo. Los resultados indicaron un índice de acuerdo del 100% y en un solo ítem del 85% (Malúa y Muñoz, 2010).
	NO	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Evidencia basada en la relación con otras variables	Se estudió la relación con la edad, como evidencia de desarrollo emocional. El análisis de varianza inter e intra grupos del factor puntaje reveló diferencias significativas ( $p < 0.001$ ) entre las medias de las puntuaciones según los rangos de edad, lo que sugiere una relación con el desarrollo emocional (Malúa y Muñoz, 2010). Posteriormente, se llevó a cabo una prueba post hoc utilizando el método de comparación múltiple de Tukey para comparar las medias de la variable dependiente (puntaje) para cada par de grupos de las variables independientes (3, 4, 5, 6 años). Los resultados indicaron que la media para cada rango de edad en función del puntaje mostró un incremento ascendente a medida que aumentaba la edad (Malúa y Muñoz, 2010).

	SI	Evidencia basada en el análisis de ítems	<p>El estudio de Malúa y Muñoz (2010) cuenta con índices de dificultad y discriminación de los ítems. Respecto a los índices de dificultad, se encontró que 25 de los 27 ítems muestran un aumento escalonado de dificultad a medida que aumenta la edad (Malúa y Muñoz, 2010). También, observando el promedio de dificultad para cada edad, se muestra un aumento conforme ésta se incrementa. Clasificando los reactivos según su nivel de dificultad, estos se agruparon de la siguiente manera: el 0% son considerados altamente difíciles (<math>p &lt; 0.32</math>); un 7.1% se catalogan como medianamente difíciles (con valores de <math>p</math> entre 0.33 y 0.52); un 39.3% presentan una dificultad media (con valores de <math>p</math> entre 0.53 y 0.73); un 35.7% son considerados medianamente fáciles (con valores de <math>p</math> entre 0.74 y 0.86); y un 17.9% se consideran altamente fáciles (<math>p &gt; 0.86</math>) (Malúa y Muñoz, 2010). El promedio total de dificultad (0.73) se sitúa en un nivel medio. Por otro lado, los índices de discriminación varían entre 0.31 y 0.78 (Malúa y Muñoz, 2010).</p> <p>Para la retención de los ítems se utilizaron los criterios de: a) con valores <math>p</math> menores de 0.20 y mayores de 0.86; b) con valores <math>D</math> menores de 0.30 (Malúa y Muñoz, 2010).</p>
--	----	--	---

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	La muestra que participó en el estudio incluyó a 400 niños y niñas de instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de San Juan de Pasto de entre 3, 4, 5 y 6 años (Malúa y Muñoz, 2010).
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada		<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados muestran procesos de evidencia de validez de contenido, relacionadas con otras variables y de análisis de ítems.</p> <p>El estudio para la evidencia de validez basada en el contenido de la prueba contó con la participación de expertos en el tema de investigación y desarrollo infantil, sin embargo, no se reportan criterios de selección de los mismos. Respecto al número de expertos el estudio para la evidencia de validez de contenido cumple con un criterio aceptable siguiendo lo sugerido por Herrera et al. (2016) al incluir 5 expertos. Además es claro que se indagó por las características de unidimensionalidad, claridad en el lenguaje, dificultad esperada para la edad y pertinencia; para todos los ítems. Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) sobre los resultados de evaluación por expertos, el índice de acuerdo entre los jueces puede catalogarse como bueno al ser mayor de 0.90. Para uno de los índices el acuerdo fue aceptable estando en el rango de acuerdo entre 0.8 y 0.9.</p> <p>Por otro lado, siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) sobre la evidencia basada en la relación con otras variables, el resultado cumple con el criterio de reportar diferencias significativas al nivel de (<math>p &lt; 0.001</math>), pero no cumple con el criterio mínimo, ya que no se reporta el tamaño del efecto de las diferencias encontradas. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio cumple con un criterio aceptable, dado que incluye una muestra de 400 niños colombianos.</p>
Otros		

### CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN

Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	SI	<p>Se construyeron los baremos teniendo en cuenta la variable edad, a partir de la distribución obtenida en los percentiles. Estos baremos permiten ubicar al examinado en un nivel bajo, medio, alto y significativamente alto de desarrollo emocional, mediante la distribución de los quintiles. Además presentan el nivel de adquisición del atributo en relación con el puntaje directo clasificándolos en 5 rangos (Malúa y Muñoz, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 5 hasta 20 Bajo</li> <li>● &gt; 20 hasta 40 Medio Bajo</li> <li>● &gt; 40 hasta 60 Medio</li> <li>● &gt; 60 hasta 80 Medio Alto</li> <li>● &gt; 80 hasta 100 Alto</li> </ul>
Selección de la(s) muestra(s) normativas	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	SI	Se utilizó un proceso probabilístico para el cálculo del tamaño de la muestra, con un resultado de 380 participantes. Se contó con la participación de 400 niñas y niños de instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de San Juan de Pasto.
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA	
La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	La prueba fue construida y se aplicó con niños y niñas de San Juan de Pasto. El estudio se titula "Construcción de una prueba psicológica para medir el desarrollo emocional en niños y niñas escolarizados, de edades entre 3 y 6 años, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto" (Malúa y Muñoz, 2010).

REFERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Malúa, A., &amp; Muñoz, R. (2010). Construcción de una prueba psicológica para medir el desarrollo emocional en niños y niñas escolarizados, de edades entre 3 y 6 años, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto. (Tesis de pregrado, Universidad de Nariño). Repositorio Universidad de Nariño. <a href="https://sired.udenar.edu.co/4968/1/81841.pdf">https://sired.udenar.edu.co/4968/1/81841.pdf</a></li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
<b>Nombre Completo</b>	International Development and Early Learning Assessment. <u>IDELA</u> . Subescala Desarrollo Socioemocional
<b>Autor (es)</b>	Save the Children. L. Pisani, I. Borisova and A. J. Dowd
<b>Adaptación al Español (Colombia)</b>	C. Maldonado, H. Yoshikawa, E. Escallon, L. A. Ponguta, A. M. Nieto, S. L. Kagan, C. Rey-Guerra, J. C. Cristancho, A. Mateus, L. A. Caro, C. A. Aragón, A. M. Rodríguez, A. Motta
<b>País</b>	Bangladesh, Bután, Egipto, Etiopía, India, Indonesia, Malí, Malawi, Mozambique, Pakistán, Ruanda y Zambia
<b>Año</b>	2015
<b>Población</b>	Niños y niñas de 3 a 6
<b>Duración de aplicación</b>	10-15 minutos
<b>Otros</b>	Subescala de un instrumento para evaluar el desarrollo.

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas para la adaptación al español. Sin embargo, de acceso libre, se encuentra el documento guía: International Development and Early Learning Assessment (IDELA) Adaptation & Administration Guide.

		<a href="https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/newAdaptation-Administration-Guide-and-IDELA-Tool_2019-v2.pdf">https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/newAdaptation-Administration-Guide-and-IDELA-Tool_2019-v2.pdf</a>
Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ítems/ tareas	SI	La prueba contiene 16 ítems agrupados en cinco subtareas.
Escala de respuesta	SI	Las respuestas en su mayoría son calificadas en un escala de 0 y 1, y algunas ordenadas categóricamente, donde los números más altos indican un mejor desempeño. En la escala, 1 significa "respuesta correcta"; 0 significa que el niño no tiene o no demostró la habilidad que se está evaluando.
Calificación	SI	1: significa "respuesta correcta" y significa que el niño demostró la habilidad que se está evaluando. 0: significa "respuesta incorrecta" o una respuesta que significa "No sé". Es decir, 0 significa que el niño no tiene o no demostró la habilidad que se está evaluando. 999: "se negó a responder" o "pregunta omitida". El niño literalmente se niega a responder a una pregunta. La puntuación continua se refiere a ítems en los que el enumerador cuenta la respuesta de un niño a una pregunta y registra ese número en la hoja de puntuación. En estas preguntas, se busca comprender la variedad de respuestas que el niño puede proporcionar o la profundidad de la habilidad que tiene. El número máximo que puede registrar en todas estas preguntas es 10 incluso si el niño proporciona más de 10 respuestas. La puntuación total de la escala se calcula en dos pasos. Primero, crear una puntuación de subtarea sumando las puntuaciones de los ítems y dividiéndolas por la cantidad de elementos de la subtarea. En segundo lugar, se suman las puntuaciones de las subtareas y se dividen por el número total de subtareas en

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		cada dominio. Luego, las puntuaciones de la escala se multiplicaron por 100 para facilitar la interpretación. De esta forma, cada puntuación de la escala tiene un mínimo de 0 y un máximo de 100 que representa el porcentaje de respuestas correctas en cada dominio.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Criterio	Presencia de información	Descripción	
Constructo que evalúa la prueba	SI	Desarrollo Sociomocional	
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones con los pares</li> <li>• Conciencia emocional</li> <li>• Empatía</li> <li>• Toma de perspectiva</li> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Resolución de conflictos</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X
		Clínica	
		Neuropsicología	
		Otra	
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección	

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
		Descripción	X
		Predicción	
		Planeación de intervención	
		Seguimiento	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X
		Colectiva	
		Escrita	X
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	X
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Niños y niñas entre los 3 y 6 años de edad	

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad <u>interevaluadores</u> Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas para la adaptación en español. Sin embargo, en el estudio original (Pisani et al., 2015; 2018), se encuentra información sobre para documentar la confiabilidad entre evaluadores durante la administración de IDELA, dos encuestadores evaluaron al 10% de niños en cuatro sitios de prueba.
	NO	Test-retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas para la adaptación en español. Sin embargo, en el estudio original (Pisani et al., 2015; 2018), se proporciona información

			documentada sobre la estabilidad de la prueba, que incluye una segunda aplicación a aproximadamente 100 niños de la muestra original después de tres semanas.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	En el estudio de la adaptación al español, se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach para la escala de desarrollo socioemocional obteniendo un resultado de 0.73 (Maldonado-Carreño et al., 2022).
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	La muestra final del estudio estuvo compuesta por 3163 niños colombianos (M= 4,3 años; 50% niñas; 42% mestizos, 16% blancos, 15% afrocolombianos, 4% indígenas, 23% no reportados) que asistieron a 562 aulas ubicadas en 301 centros educativos (Maldonado-Carreño et al., 2022).	
Interpretación de resultados de confiabilidad	Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad muestran el cumplimiento de los criterios establecidos en cuanto a la consistencia interna. Los valores obtenidos para el coeficiente alfa de Cronbach para la subescala de desarrollo socioemocional es mínimo (> .70). Siguiendo los criterios sobre el tamaño de la muestra (Herrera et al., 2016). El estudio de consistencia interna de la prueba cumple con un tamaño		

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	de muestra bueno al incluir más de 500 evaluados colombianos pertenecientes a la población de interés.
--	--

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	NO	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	El estudio de la adaptación colombiana utilizó análisis factoriales exploratorios (EFA) y un análisis factorial confirmatorio (Maldonado-Carreño et al., 2022). En términos generales, las subescalas del Instrumento de Evaluación del Desarrollo de la Primera Infancia (IDELA) fueron muy similares a los hallazgos en otros países (Halpin et al., 2019; Pisani et al., 2018; Wolf et al., 2017 citados en Maldonado-Carreño et al., 2022). El análisis de la muestra colombiana reveló una estructura factorial consistente con conjuntos de datos de múltiples países (Halpin et al., 2019 citado en Maldonado-Carreño et al., 2022), reflejando los subdominios previstos de aritmética emergente, alfabetización y lenguaje

			emergentes, desarrollo socioemocional, funciones motoras y ejecutivas.
	NO	Evidencia basada en la relación con otras variables	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	La muestra analítica final estuvo compuesta por 3163 niños colombianos ( M = 4,3 años; 50% niñas; 42% mestizos, 16% blancos, 15% afrocolombianos, 4% indígenas, 23% no reportados) que asistieron a 562 aulas ubicadas en 301 centros educativos (Maldonado-Carreño et al., 2022).	
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada		Siguiendo los criterios establecidos por Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio reflejan evidencia de validez de la estructura interna de la prueba. El análisis incluyó procedimientos diseñados para garantizar la validez mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Se presenta evidencia de la estructura interna de la prueba, respaldada por una estructura factorial que incorpora los subdominios del instrumento, entre los cuales se encuentra el subdominio socioemocional. En términos del tamaño de la muestra, el estudio sobre la validez muestra un tamaño de muestra adecuado al incluir a más de 500 evaluados colombianos pertenecientes a la población de interés.	
Otros			

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN		
Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas para la adaptación al español.
Selección de la(s) muestra(s) normativas	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas para la adaptación al español.
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas para la adaptación al español.
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA	
La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	<p>Programa Pisotón-Universidad del Norte (Cosso et al., 2022)</p> <p>La Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia, lideró la implementación de Pisotón en colaboración con centros preescolares de las regiones objetivo: Cauca, La Guajira, Vichada, San Andrés, Casanare, Caquetá y Putumayo. El programa lo impartieron psicólogos y docentes capacitados en centros públicos de desarrollo infantil integrado (o CDI). Los CDI inscriben a niños de 0 a 5 años de edad con el nivel socioeconómico más bajo del país, incluidos niños y familias que han sido desplazados internamente como resultado del conflicto armado. Los CDI brindan servicios integrados a niños de 0 a 5 años de edad que de otro modo no podrían pagar la atención en un centro. Los CDI se encuentran bajo el sistema de administración centralizada y</p>

	<p>funcionamiento nacional del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICFB).</p> <p>En cooperación con el ICBF, Pisotón eligió una muestra no probabilística de centros para participar en el estudio actual con base en los siguientes criterios: 1) centro CDI, 2) quiere implementar la intervención Pisotón y 3) apunta a 4 y 5 años. -niños mayores. Las familias beneficiarias en los centros de control debían tener un nivel comparable de ingresos económicos (medido por el estándar nacional de ingresos y clasificación de los hogares), no debían haber participado previamente en el programa Pisotón y debían estar ubicadas en un barrio diferente al de los centros de intervención. para evitar la difusión/contaminación de la intervención. En los centros de control, sólo se incluyeron en el estudio profesores y niños dispuestos a participar. Los cuidadores primarios de los niños otorgaron permiso y los niños aceptaron verbalmente participar en el estudio.</p> <p>Este estudio aplicó un diseño de evaluación de impacto pre-post cuasiexperimental. Un total de 163 niños fueron asignados al grupo de intervención ( n = 71) o al grupo de control ( n = 92). Los niños tenían edades comprendidas entre 4 y 6 años ( M = 4,23, SD = 0,43) y el 51% eran mujeres. La mayoría de las madres (89,43%) se identificaron como cuidadoras principales de sus hijos. La mayoría de los padres y madres tenían título de secundaria (49,64% y 52,55%, respectivamente) (Maldonado-Carreño et al., 2022).</p>
--	---

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

### REFERENCIAS

- Cosso, J., de Vivo, A. R. R., Hein, S., Silvera, L. P. R., Ramírez-Varela, L., & Ponguta, L. A. (2022). Impact of a social-emotional skills-building program (Pisotón) on early development of children in Colombia: A pilot effectiveness study. *International Journal of Educational Research*, 111, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101898>
- Maldonado-Carreño, C., Yoshikawa, H., Escallón, E., Ponguta, L. A., Nieto, A. M., Kagan, S. L., Rey-Guerra, C., Cristancho, J. C., Mateus, A., Caro, L. A., Aragon, C. A., Rodríguez, A. M., & Motta, A. (2022). Measuring the quality of early childhood education: Associations with children's development from a national study with the IMCEIC tool in Colombia. *Child Development*, 93(1), 254-268. <https://doi.org/10.1111/cdev.13665>
- Pisani, L., Borisova, I., & Dowd, A. J. (2018). Developing and validating the International Development and Early Learning Assessment (IDELA). *International Journal of Educational Research*, 91, 1-15. doi:10.1016/j.ijer.2018.06.007
- Pisani, L., Borisova, I., & Dowd, A. J. (2015). International development and early learning assessment technical working paper. Save the Children.
- Save the Children. (2019). International Development and Early Learning Assessment (IDELA) Adaptation & Administration Guide. Save the Children.

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
Nombre Completo	CIEMPRE. Cuestionario de inteligencia emocional para niños y niñas de preescolar
Autor (es)	G. P. Tamayo, C. M. Echeverry y L. A Araque
País	Colombia
Año	2006
Población	Estudiantes de preescolar (4-5 años)
Duración de aplicación	30 minutos
Otros	Universidad Cooperativa de Colombia

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	SI	Acceso restringido a pago. Contiene información: Descripción de las siete escalas, Metodología, Información Estadística, Instrucciones generales de aplicación y Anexos. <a href="https://books.google.com.pe/books?id=Ff9eG25bptQC&amp;printsec=frontcover#v=onepage&amp;q&amp;f=false">https://books.google.com.pe/books?id=Ff9eG25bptQC&amp;printsec=frontcover#v=onepage&amp;q&amp;f=false</a>
Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ítems/ tareas	SI	Cuestionario de <u>heteroreporte</u> . 44 ítems dirigido a profesores para evaluar el comportamiento de los niños.

		Ítems disponibles en: <a href="https://books.google.com.pe/books?id=Ff9eG25bptQC&amp;printsec=frontcover&amp;hl=es#v=onepage&amp;q&amp;f=false">https://books.google.com.pe/books?id=Ff9eG25bptQC&amp;printsec=frontcover&amp;hl=es#v=onepage&amp;q&amp;f=false</a>
Escala de respuesta	SI	Escala Likert de 5 alternativas de respuesta: 5. Siempre, 4. Casi Siempre, 3. A veces, 2. Casi nunca, 1. Nunca Hoja disponibles en: <a href="https://books.google.com.pe/books?id=Ff9eG25bptQC&amp;printsec=frontcover&amp;hl=es#v=onepage&amp;q&amp;f=false">https://books.google.com.pe/books?id=Ff9eG25bptQC&amp;printsec=frontcover&amp;hl=es#v=onepage&amp;q&amp;f=false</a>
Protocolo de calificación	SI	Se hace una sumatoria por cada indicador para establecer el puntaje alcanzado y ubicar en la categoría correspondiente según el género calculando los cuartiles.  Clasificación de las puntuaciones en cuatro categorías dentro de cada sexo, tomando como referencia los diferentes cuartiles así: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Categoría alta: Puntajes por encima del cuartil 3</li> <li>• Categoría media alta: Puntajes entre el cuartil 2 y 3</li> <li>• Categoría medio bajo: Puntajes por debajo del cuartil 2</li> <li>• Categoría baja: Puntajes en el cuartil 1.</li> </ul>
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Constructo que evalúa la prueba	SÍ	Inteligencia Emocional



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA				
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud de compartir</li> <li>• Identificación de sentimientos</li> <li>• Solución creativa de conflictos</li> <li>• Empatía</li> <li>• Independencia</li> <li>• Persistencia</li> <li>• Amabilidad</li> </ul>		
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X	
		Clínica	X	
		Neuropsicología		
		Otra		
Usos propuestos	NO	Clasificación-Detección		
		Descripción		
		Predicción		
		Planeación de intervención		
		Seguimiento		
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X	
		Colectiva		
		Escrita	X	Diligenciada por el cuidador o docente.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA				
		Oral		
		Tareas de ejecución		
		Computarizada		
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Niños y niñas de 5 años en el ciclo preescolar.		

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	<p>El instrumento contempla siete escalas (Tamayo et al., 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actitud de compartir:</b> Esta habilidad permite desarrollar en los estudiantes la capacidad de trabajar en forma conjunta para alcanzar metas comunes. El desempeño individual se deja de lado para dar paso al trabajo colectivo, obteniendo así adecuados logros académicos. Por lo tanto, para que una actividad favorezca la actitud de compartir, es necesario que se den cinco elementos básicos: Interdependencia positiva; Responsabilidad individual;</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<p>Interacción promocional cara a cara; Destrezas sociales; Procesamiento grupal (Tamayo et al., 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Identificación de sentimientos:</b> Los sentimientos se desarrollan de manera gradual, esto explica por qué éste es un enlace entre la expresión de la emoción y la formación de los sentimientos. Primero el niño identifica los sentimientos y luego percibe e interpreta los sentimientos más íntimos del otro, manejando, las relaciones de una manera fluida y formando el centro de las aptitudes emocionales. Es así como para lograr la adecuada percepción de sentimientos, se requiere trabajar la asertividad como el componente básico que permite aclarar los asaltos emocionales (Tamayo et al., 2006).</li> <li>● <b>Solución creativa de conflictos:</b> La solución creativa de conflictos permite abordar de manera correcta los conflictos, buscando diferentes alternativas de solución que posibiliten a los niños controlar su impulsividad, para actuar sobre sus acciones y las consecuencias de las mismas. La solución creativa de conflictos tiene como premisa fundamental el respeto a los derechos de los demás y a las normas de convivencia, que regulan los intercambios permanentes en una sociedad. Además, se busca ayudar a los niños a identificar y resolver los problemas cotidianos, para que en el futuro resuelvan otros con efectividad y con independencia (Tamayo et al., 2006).</li> <li>● <b>Empatía:</b> Esta habilidad permite entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar y respondiendo correctamente a sus reacciones emocionales. Las personas empáticas son aquellas capaces de escuchar a los demás y entender sus problemas y motivaciones. Normalmente tienen mucha popularidad y reconocimiento social, ya que se anticipan a las necesidades de los demás y aprovechan las oportunidades que les ofrecen otras personas. Esta habilidad permite comprender los sentimientos y preocupaciones de los demás y su perspectiva, implica apreciar cómo la gente siente de diferentes maneras respecto a</li> </ul>
		<p>diferentes situaciones. Para establecer empatía con otros, se requiere fortalecer la escucha activa, identificar los sentimientos expresados por el otro y la correcta utilización de expresiones de aceptación que incluyen el lenguaje gestual. Existen dos componentes en la empatía: Una reacción emocional hacia los demás que suele desarrollarse en los primeros seis años de vida y una reacción cognoscitiva, que determina el grado en que los niños son capaces de percibir el punto de vista de la otra persona (Tamayo et al., 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Independencia:</b> La madurez de un ser humano se manifiesta cuando es capaz de decidir lo que debe no debe hacer, desarrollando la voluntad y controlando sus emociones. Es por esto fundamental desarrollar la independencia, logrando que la vida de cada día en la escuela sea de "libertad de", tener unos procedimientos claros para ir logrando gradualmente la independencia y la capacidad de gobierno de sí mismo, la autonomía 'la autodirección, el autoconcepto y por último la autorregulación (Tamayo et al., 2006).</li> <li>● <b>Persistencia:</b> Es la habilidad emocional que permite la permanencia, la constancia en la realización y terminación de una actividad o tarea específica. Firmeza y constancia en la ejecución de los objetivos y propósitos. Es la predisposición a mantenerse firme y constante en las diferentes acciones que se emprendan. Alude a la fuerza interior para insistir, repetir una acción y mantener una conducta tendiente a lograr lo que se desea (Tamayo et al., 2006).</li> <li>● <b>Amabilidad:</b> La amabilidad para llevarse bien con los adultos y con sus pares, implica un aspecto importante del desarrollo social y un rasgo del coeficiente emocional, que hemos dejado de lado en la educación de los niños y las niñas. La cotidianidad de la escuela y la interacción rutinaria que se establece con los estudiantes, llevan a omitir reglas básicas de cortesía como saludar, despedirse, dar las gracias, pedir permiso; acciones sencillas que determinan</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		qué tan amables somos con el otro No puede hablarse de amabilidad, sin asociarla a habilidades sociales verbales que tienen como principal componente la conducta conversacional, entre las cuales se observan: Habilidades básicas de interacción social, Habilidades para hacer amigos y amigas, Habilidades Conversacionales (Tamayo et al., 2006).
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad <u>interevaluadores</u> Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Test retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.

	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	No se cuenta con acceso directo a los resultados del estudio original; no obstante, según lo mencionado por Shunta (2003 citando a Tamayo et al., 2006 ), el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.935. En otro estudio realizado por Alanya (2023) el coeficiente de Cronbach fue de 0.963.
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	La población de la investigación original (Tamayo et al., 2006) se conformó con estudiantes de preescolar de ambos sexos, de instituciones educativas públicas y privadas del Municipio de Medellín pertenecientes a los estratos 1,2 y 3, con familias nucleares y hogares con madres cabeza de familia. Seleccionada al azar, en instituciones públicas y privadas de modo proporcional a sus valores en la población. De ellas, se seleccionarán aleatoriamente 266 niños y niñas, de 5 años de edad con igual representación de género. El tamaño de la muestra se ha estimado con un error de estimación del parámetro no superior a 10 de desviación típica y un margen de confianza de 95% (Tamayo et al., 2006).	
Interpretación de resultados de confiabilidad		Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad reflejan un cumplimiento satisfactorio de los criterios establecidos respecto al estudio de consistencia interna. Los resultados del coeficiente alfa de Cronbach indican un nivel bueno (> .90) para la consistencia interna de toda la prueba. Sin embargo, no hay información del índice de consistencia interna de cada una de las escalas evaluadas. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de confiabilidad cumple con un tamaño aceptable, al incluir entre 200 y 500 examinados colombianos pertenecientes a la población de interés.	

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	SI	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	Si bien no se tiene acceso a la información directa del estudio original, Pineda (2015) señala que en el proceso de validación el cuestionario fue puesto a consideración de expertos en inteligencia emocional, medición y evaluación educativa. En otro estudio (Alanya, 2023), se realizó el procedimiento de juicio de expertos, quienes consideraron que los ítems muestran pertinencia, claridad y relevancia. Se aplicó el Coeficiente de W – Kendall para evaluar el acuerdo entre las expertas, con un valor de 0,940.
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	Si bien no se tiene acceso a la información directa del estudio original, Pineda (2015) señala que para verificar la validez del constructo el estudio original utilizó la técnica estadística análisis factorial; se extrajeron los factores mediante el análisis de componentes principales y rotación varimax para la identificación de los factores subyacentes en el cuestionario. El criterio mínimo para incluir un factor en la solución final se fijó en un eigenvalue de -1. Se aplicó también la prueba KMO de adecuación de la muestra y el test Bartlett de esfericidad. Se identifica una estructura factorial con las 7 escalas y los ítems cargados de manera correspondiente.

	NO	Evidencia basada en la relación con otras variables	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	La población de la investigación original (Tamayo et al., 2006) se conformó con estudiantes de preescolar de ambos sexos, de instituciones educativas públicas y privadas del Municipio de Medellín pertenecientes a los estratos 1,2 y 3, con familias nucleares y hogares con madres cabeza de familia. Seleccionada al azar, en instituciones públicas y privadas de modo proporcional a sus valores en la población. De ellas se seleccionarán aleatoriamente 266 niños y niñas, de 5 años de edad con igual representación de género. El tamaño de la muestra se ha estimado con un error de estimación del parámetro no superior a 10 de desviación típica y un margen de confianza de 95%.	
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada		Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, el estudio original presenta evidencia de validez relacionada con el contenido y la estructura interna de la prueba. En cuanto a la validez de contenido, se reporta evidencia que el estudio original (Tamayo et al., 2006 citado en Pineda, 2015) cuenta con procedimientos para garantizar la validez de contenido. Sin embargo, dado que no se cuenta con acceso al manual, no es posible analizar los resultados de este procedimiento. Esta evidencia de validez también fue reportada en un estudio realizado por Alanya (2023) y los resultados del acuerdo interjueces mostraron un buen índice de acuerdo entre más de dos jueces (>0.9), siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016). En relación con la validez de la estructura interna, se encuentra evidencia que el estudio original (Tamayo et al., 2006 citado en Pineda, 2015) cuenta con procedimientos para garantizar la validez a través de un análisis factorial. Se da evidencia de la estructura interna de la prueba, referenciando una estructura factorial con las 7 escalas y los ítems cargados de manera correspondiente. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de confiabilidad cumple con un	



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	tamaño aceptable (Herrera et al., 2016), al incluir entre 200 y 500 examinados colombianos pertenecientes a la población de interés.
Otros	

CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN		
Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	SI	<p>El manual presenta cuatro categorías para la clasificación de la inteligencia emocional de las niñas y niños según los puntajes obtenidos (Tamayo et al., 2006).</p> <p><b>Escala de valores de los cuartiles para niños (Tamayo et al., 2006):</b></p> <p>Actitud de Compartir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Bajo: Puntajes menores de 24</li> <li>● Medio Bajo: Puntajes por debajo de 30</li> <li>● Medio Alto: Puntajes entre 30 y 33</li> <li>● Alto: Puntajes mayores de 33</li> </ul> <p>Identificación de Sentimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Bajo: Puntajes menores de 22</li> <li>● Medio Bajo: Puntajes por debajo de 27</li> <li>● Medio Alto: Puntajes entre 27 y 30</li> <li>● Alto: Puntajes mayores de 30</li> </ul>
		<p>Solución Creativa de Conflictos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Bajo: Puntajes menores de 12</li> <li>● Medio Bajo: Puntajes por debajo de 14</li> <li>● Medio Alto: Puntajes entre 14 y 20</li> <li>● Alto: Puntajes mayores de 20</li> </ul> <p>Empatía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Bajo: Puntajes menores de 18</li> <li>● Medio Bajo: Puntajes por debajo de 22</li> <li>● Medio Alto: Puntajes entre 22 y 27</li> <li>● Alto: Puntajes mayores de 27</li> </ul> <p>Independencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Bajo: Puntajes menores de 15</li> <li>● Medio Bajo: Puntajes por debajo de 17</li> <li>● Medio Alto: Puntajes entre 17 y 19</li> <li>● Alto: Puntajes mayores de 19</li> </ul> <p>Persistencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Bajo: Puntajes menores de 14</li> <li>● Medio Bajo: Puntajes por debajo de 19</li> <li>● Medio Alto: Puntajes entre 19 y 25</li> <li>● Alto: Puntajes mayores de 25</li> </ul> <p>Amabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Bajo: Puntajes menores de 13</li> <li>● Medio Bajo: Puntajes por debajo de 18</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medio Alto: Puntajes entre 18 y 21</li> <li>• Alto: Puntajes mayores de 21</li> </ul> <p><b>Escala de valores de los cuartiles para niñas (Tamayo et al., 2006):</b></p> <p>Actitud de Compartir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo: Puntajes menores de 29</li> <li>• Medio Bajo: Puntajes por debajo de 35</li> <li>• Medio Alto: Puntajes entre 35 y 36</li> <li>• Alto: Puntajes mayores de 36</li> </ul> <p>Identificación de Sentimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo: Puntajes menores de 26</li> <li>• Medio Bajo: Puntajes por debajo de 29</li> <li>• Medio Alto: Puntajes entre 29 y 33</li> <li>• Alto: Puntajes mayores de 33</li> </ul> <p>Solución Creativa de Conflictos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo: Puntajes menores de 16</li> <li>• Medio Bajo: Puntajes por debajo de 19</li> <li>• Medio Alto: Puntajes entre 19 y 23</li> <li>• Alto: Puntajes mayores de 23</li> </ul> <p>Empatía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo: Puntajes menores de 22</li> <li>• Medio Bajo: Puntajes por debajo de 24</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medio Alto: Puntajes entre 24 y 32</li> <li>• Alto: Puntajes mayores de 32</li> </ul> <p>Independencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo: Puntajes menores de 17</li> <li>• Medio Bajo: Puntajes por debajo de 19</li> <li>• Medio Alto: Puntajes entre 19 y 21</li> <li>• Alto: Puntajes mayores de 21</li> </ul> <p>Persistencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo: Puntajes menores de 17</li> <li>• Medio Bajo: Puntajes por debajo de 22</li> <li>• Medio Alto: Puntajes entre 22 y 26</li> <li>• Alto: Puntajes mayores de 26</li> </ul> <p>Amabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo: Puntajes menores de 17</li> <li>• Medio Bajo: Puntajes por debajo de 20</li> <li>• Medio Alto: Puntajes entre 20 y 22</li> <li>• Alto: Puntajes mayores de 22</li> </ul>
Selección de la(s) muestra(s) normativas	SI	El muestreo utilizado en la investigación original de Tamayo et al. (2006) se llevó a cabo de manera aleatoria en instituciones educativas públicas y privadas del Municipio de Medellín, con una selección proporcional basada en los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Este enfoque <u>garantizó</u> la representación de diversos contextos socioeconómicos dentro de la muestra.

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		Además, se aplicó un proceso de selección aleatoria asegurando una representación equitativa de género. El tamaño de la muestra se determinó con el objetivo de mantener un margen de error de estimación del parámetro por debajo de 10 de desviación típica y un nivel de confianza del 95%.
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	SI	La muestra consistió en 266 niños y niñas de 5 años de edad, de instituciones educativas públicas y privadas del Municipio de Medellín. Estos niños provenían de familias nucleares y hogares con madres cabeza de familia, y pertenecían a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 (Tamayo et al., 2006).
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

### USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA

La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	Universidad Cooperativa de Colombia. La prueba fue construida y validada para población colombiana, en el estudio participaron niños y niñas de 5 años de edad, de instituciones educativas públicas y privadas del Municipio de Medellín (Tamayo et al., 2006).

### REFERENCIAS

- Tamayo, G. P., Echeverry, C. M., & Márquez, L. A. A. (2006). CIEMPRE. Cuestionario de inteligencia emocional para niños y niñas de preescolar. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Alanya, K. (2023). *Inteligencia emocional y habilidades de integración social en niños de 5 años de una institución educativa inicial, Huancavelica 2022* (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Repositorio de la Universidad César Vallejo.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/114275/Alanya\\_GK-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/114275/Alanya_GK-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pineda, A. L. (2015). Componentes de inteligencia emocional que presentan los alumnos de preparatoria del año 2014 del Colegio Externado de San José, y su relación con el rendimiento académico (Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar). Repositorio Universidad Rafael Landívar.  
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Pineda-Ana.pdf>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
<b>Nombre Completo</b>	BarOn. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes. EQ-i:YV
<b>Autor (es)</b>	R. Bar-On y J. D. A. Parker
<b>Adaptación al Español (España)</b>	R. Bermejo García, C. Ferrándiz García, M. Ferrando Prieto, M. D. Prieto Sánchez y M. Sáinz Gómez
<b>País</b>	España
<b>Año</b>	2018
<b>Población</b>	Niños, niñas y jóvenes de 7 a 18
<b>Duración de aplicación</b>	20-25 minutos
<b>Otros</b>	Editorial: TEA Ediciones

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	SI	Acceso restringido a pago. Incluye el marco teórico, una descripción de las escalas del constructo, el proceso de elaboración original del BarOn EQ-i:YV y de la adaptación española e instrucciones precisas de aplicación y corrección. Además, se incluye la descripción de las evidencias de validez y fiabilidad, tanto de la prueba original como de la adaptación española. <a href="https://web.teaediciones.com/BarOn-Inventario-de-Inteligencia-Emocional-de-BarOn-version-para-jovenes-EQ-iYV.aspx">https://web.teaediciones.com/BarOn-Inventario-de-Inteligencia-Emocional-de-BarOn-version-para-jovenes-EQ-iYV.aspx</a>
Ficha técnica	SI	Contiene información sobre: Nombre, Nombre original, Autores, Procedencia, Aplicación, Ámbito de aplicación, Duración, Finalidad, Baremación, Materiales. <a href="https://web.teaediciones.com/ejemplos/baron_extracto-web.pdf">https://web.teaediciones.com/ejemplos/baron_extracto-web.pdf</a>
Ítems/ tareas	SI	Acceso restringido a pago (Online). Prueba de autorreporte. Se presentan 60 ítems junto con las alternativas de respuesta.
Escala de respuesta	SI	Acceso restringido a pago (Online) Escala Likert de cuatro puntos, en la que las opciones de respuesta abarcan desde "nunca me pasa" a "siempre me pasa"
Protocolo de calificación	SI	Acceso restringido a pago (Online) Corrección mediante internet
Protocolo de informe	SI	Acceso restringido a pago (Online) <a href="https://web.teaediciones.com/Ejemplos/BarON-caso-ilustrativo.pdf">https://web.teaediciones.com/Ejemplos/BarON-caso-ilustrativo.pdf</a>

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Constructo que evalúa la prueba	Sí	Inteligencia socioemocional
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intrapersonal</li> <li>• Interpersonal</li> <li>• Manejo del estrés</li> <li>• Adaptabilidad</li> <li>• Estado de ánimo</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA				
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X	
		Clínica	X	
		Neuropsicología		
		Otra		
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección	X	Puede ser usado como una herramienta de detección o filtrado (screening) en diferentes contextos como escuelas, centros juveniles, centros de menores, servicios de protección al menor, etc (TEA, 2018).
		Descripción		
		Predicción		
		Planeación de intervención		
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X	
		Colectiva	X	
		Escrita		
		Oral		
		Tareas de ejecución		
		Computarizada	X	Aplicación online

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA		
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Niños, niñas y adolescentes entre 7 y 18 años.

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	Basado en el modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On. La inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad para enfrentarse a las exigencias y presiones del medio ambiente. De este modo, la inteligencia emocional es un factor importante para determinar la capacidad de éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional. Según este modelo, "las personas emocionalmente inteligentes son hábiles para reconocer y expresar sus propias emociones, poseen una autoestima positiva y son capaces de actualizar su potencial de habilidades y llevar una vida feliz. Asimismo, tienen gran facilidad para entender la forma en la que otros sienten y de mantener relaciones satisfactorias interpersonales, sin depender de los otros. Son personas optimistas, flexibles, realistas y exitosas resolviendo problemas y lidiando con el estrés sin perder el control" (Bar-On, 1997, pp.155-156 citados por TEA, 2018).
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	El modelo de Bar-On sobre la inteligencia emocional incluye cinco escalas: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés y Estado de ánimo (Bar-On, 1997, pp.155-156 citados por TEA, 2018). <ul style="list-style-type: none"> <li>Inteligencia Emocional</li> </ul>



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Intrapersonal: hace referencia al autoconocimiento y a la autoexpresión emocional de la persona evaluada.</li> <li>○ Interpersonal: se refiere a la conciencia social y a la relación interpersonal, a la capacidad para tener relaciones satisfactorias con otras personas.</li> <li>○ Adaptabilidad: se entiende como la capacidad para gestionar el cambio.</li> <li>○ Manejo del estrés: mide la capacidad para el manejo y la autorregulación de las emociones en situaciones estresantes.</li> <li>● Estado de ánimo</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	SIN CLARIDAD	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	Sin acceso al Manual para comprobar la información, sin embargo en el índice del manual (TEA, 2018) se relaciona la sección correspondiente al Error típico de medida.
	NO	Confiabilidad <u>interevaluadores</u> Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SIN CLARIDAD	Test-retest Estabilidad	Sin acceso al Manual para comprobar la información, sin embargo en el índice del manual

			(TEA, 2018) se relaciona la sección correspondiente a Estabilidad Temporal (Test-Retest).
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	<p>Sin acceso al Manual para comprobar la información, en el índice del manual (TEA, 2018) se relaciona la sección correspondiente a la Consistencia Interna de la Prueba.</p> <p>Se encuentra un estudio en población colombiana, que calculó la confiabilidad con coeficientes de consistencia interna (Herrera et al., 2017). Se estimó la confiabilidad global del test con un valor de .802 para <i>el alfa de Cronbach</i>, y para cada dimensión: intrapersonal (<math>\alpha = 0.634</math>), interpersonal (<math>\alpha = 0.751</math>), manejo del estrés (<math>\alpha = 0.786</math>), adaptabilidad (<math>\alpha = 0,727</math>), y estado de ánimo general (<math>\alpha = 0,813</math>) (Herrera et al., 2017).</p>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	<p>Sin acceso al Manual para comprobar los estudios relacionados con el Error estándar de medida, la Estabilidad Temporal (Test-Retest) y la Consistencia Interna de la prueba reportada.</p> <p>En población Colombiana, el estudio de Herrera et al. (2017) contó con una muestra de 1.451 estudiantes: 727 niñas (50,1%) y 724 niños (49,9%), con una edad media de 10,38 años (DE = 1,12). Los niños cursaban cuarto grado, n = 638 (44%), y quinto grado de primaria, n = 813 (56%); en instituciones educativas rurales, n = 690 (47,6%), y en instituciones urbanas, n = 761 (52,4%) de Colombia.</p>
Interpretación de resultados de confiabilidad		<p>Sin acceso al Manual para comprobar los estudios relacionados con el Error estándar de medida, la Estabilidad Temporal (Test-Retest) y la Consistencia Interna de la prueba reportada.</p> <p>En el estudio colombiano (Herrera et al., 2017), siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad reflejan un cumplimiento satisfactorio de los criterios establecidos respecto al estudio de consistencia interna. Los resultados del coeficiente alfa de <i>Cronbach</i> indican niveles mínimos (&gt; .70) y aceptables (&gt; .80) para la consistencia interna de las escalas evaluadas. La subescala "intrapersonal" tendría un índice cuestionable (<math>\alpha &gt; .60</math>).</p> <p>En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de confiabilidad cumple con un buen tamaño (Herrera et al., 2016), al incluir a más de 500 participantes colombianos.</p>

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción

Evidencia de validez	NO	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	<p>Sin acceso al Manual para comprobar la información, sin embargo en el índice del manual (TEA, 2018) se relaciona la sección correspondiente a Evidencias de validez sobre la Estructura Interna.</p> <p>Se encuentra estudio en población colombiana, que verifica la adecuación de la estructura interna de la prueba a través de Análisis Factorial Exploratorio (Herrera et al., 2017). Se estimó el índice de <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> (KMO) con un valor de 0,724, y la prueba de <i>esfericidad de Bartlett</i>, <math>\chi^2 = 35,932</math>, <math>p = 0</math>. El Análisis Factorial Exploratorio, mediante Extracción de Componentes Principales con Rotación Varimax, explicó el 45.629% de la varianza total y se obtuvo la siguiente distribución de factores: estado de ánimo general (11.960%), manejo del estrés (9.624%), adaptabilidad (9.018%), interpersonal (8,802%) e intrapersonal (6,225%) (Herrera et al., 2017).</p>
	SIN CLARIDAD	Evidencia basada en la relación con otras variables	Sin acceso al Manual para comprobar la información, sin embargo en el índice del manual (TEA, 2018) se relaciona la sección

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			correspondiente a Evidencias de validez sobre la relación con otras variables.
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	En población Colombiana, el estudio de Herrera et al. (2017) contó con una muestra de 1.451 estudiantes: 727 niñas (50,1%) y 724 niños (49,9%), con una edad media de 10,38 años (DE = 1,12). Los niños cursaban cuarto grado, n = 638 (44%), y quinto grado de primaria, n = 813 (56%); en instituciones educativas rurales, n = 690 (47,6%), y en instituciones urbanas, n = 761 (52,4%) de Colombia.	
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada	<p>Sin acceso al Manual para comprobar los estudios relacionados con la evidencia de validez relacionada con la estructura interna y la relación con otras variables.</p> <p>En el estudio colombiano (Herrera et al., 2017), tanto el índice KMO como la Prueba de Esfericidad de Bartlett reportadas permiten asegurar la adecuación para realizar el análisis factorial. No hay información suficiente para determinar si la estructura factorial resultante corresponde con la planteada en el instrumento original. Respecto al porcentaje de varianza explicada, en la literatura se ha considerado que lo ideal es que la suma de las varianzas de los factores que se retienen sea igual o superior al 50%, no obstante, en algunas situaciones, como al realizar AFE, pueden ser admisibles soluciones factoriales que den cuenta de al menos el 30% de la varianza total o en constructos complejos un porcentaje de varianza explicado mayor a 40% es satisfactorio (Campo-Arias et al., 2012; Macía, 2010); de esta manera, dado que la estructura factorial del estudio colombiano explica el 45.629%, se puede considerar un porcentaje admisible.</p> <p>En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de evidencia de validez de la estructura interna cumple con un buen tamaño (Herrera et al., 2016), al incluir a más de 500 participantes colombianos, y en todo caso, no menos de 10 examinados por ítem.</p>		

Otros	<p>El instrumento cuenta con dos escalas de control de respuestas que pueden estar relacionadas con la validez de la prueba:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un índice de Inconsistencia, diseñado para detectar un estilo de respuesta aleatorio.</li> <li>• Una escala de Impresión positiva para identificar a las personas que puedan tratar de dar una visión positiva exagerada de sí mismas.</li> </ul> <p>Sin embargo, no se cuenta con acceso al Manual de la prueba para obtener información adicional sobre estas escalas.</p>		
-------	--	--	--

CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN			
Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	SI	<p>Los baremos se proporcionan en puntuaciones CI (media 100 y desviación típica 15) diferenciados por sexo y por intervalos de edad (TEA, 2018). Acceso restringido a pago (Online)</p> <p>Para su corrección, se presentan escalas por género y grupos de edad (7-9, 10-12, 13-15 y 16-18 años). Las puntuaciones directas permiten obtener tres medidas: Puntuaciones Estándar; Nivel (notablemente bajo, muy bajo, bajo, promedio, alto, muy alto y marcadamente alto) y percentiles. Además de estimar el nivel de IE, genera un perfil emocional y social (Herrera et al., 2017).</p>	
Selección de la(s) muestra(s) normativas	SIN CLARIDAD	Sin acceso al Manual para comprobar la información.	
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	SIN CLARIDAD	Sin acceso al Manual para comprobar la información.	
Protocolo de interpretación	SIN CLARIDAD	Sin acceso al Manual para comprobar la información	

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA	
La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	Se rastreó el estudio "Inteligencia emocional en niños colombianos de educación primaria. Análisis por contexto y género", que contó con una muestra compuesta por 1451 estudiantes de cuarto y quinto grado de tres municipios del departamento de Boyacá (Herrera et al., 2017).

REFERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bar-On, R., &amp; Parker, J. D. A. (2018). <i>Inventario de la Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (7-18 años)</i>. TEA Ediciones.</li> <li>• Herrera, L., Buitrago, R. E., &amp; Cepero, S. (2017). Emotional Intelligence in Colombian Primary School Children. Location and gender analysis. <i>Universitas Psychologica</i>, 16(3), 1. <a href="https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-3.eips">https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-3.eips</a></li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
Nombre Completo	Assessment of Children's Emotions Skills (ACES)
Autor (es)	D.Schultz C. Trentacosta, C. E. Izard, P. Leaf, A. Mostow,
Adaptación al Español (España)	A. Vergaraa, N. Alonso, J. Gutierrez, D. Schultzb
País	España
Año	2021
Población	En adaptación española se sugiere entre 8 y 11 años
Duración de aplicación	10-12 minutos
Otros	

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ficha técnica	SI	Se encuentra información relacionada en Child, Youth and Family (CYF) Database. La información corresponde a Nombre, Autores, Descripción. Temas asociados, Aplicación, Cantidad de ítems, Duración, validez, confiabilidad, derechos de autoría. <a href="https://acortar.link/mgENjb">https://acortar.link/mgENjb</a>
Ítems/ tareas	SI	Prueba de ejecución. La prueba está compuesta por 40 ítems divididos en tres dimensiones. <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento emocional: Compuesto por 16 fotografías que muestran expresiones prototípicas</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento emocional de las conductas: Evaluado a través de 12 afirmaciones sobre los comportamientos cotidianos de los niños. Después de leer cada descripción, el niño informa la emoción que siente el protagonista.</li> <li>Reconocimiento de las emociones en situaciones: 12 situaciones que típicamente provocan emociones particulares, y el niño informa la emoción que siente el protagonista.</li> </ul> <p>Los ítems están disponibles en Gutiérrez (2022): <a href="https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/56216/TESIS_GUTIERREZ_CASTRO_JUNE.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/56216/TESIS_GUTIERREZ_CASTRO_JUNE.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a></p>
Hojas de respuesta	SI	En la versión original se dan opciones de respuesta forzada. Sin embargo, para la versión adaptada en español, se solicita la respuesta de manera abierta y se tiene espacio para escribir la respuesta si no se cumplen con las opciones preestablecidas.
Protocolo de calificación	SI	Se puntúa con 1 las respuestas correctas y con 0 las incorrectas. Se cuenta con criterios de corrección.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Constructo que evalúa la prueba	SI	Conocimiento emocional
Dimensiones del constructo	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento de expresiones emocionales</li> <li>Reconocimiento emocional de las conductas</li> <li>Reconocimiento de las emociones en situaciones</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA				
Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas				
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X	
		Clínica		
		Neuropsicología		
		Otra		
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección		
		Descripción	X	
		Predicción		
		Planeación de intervención		
		Seguimiento	X	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X	
		Colectiva	X	
		Escrita	X	
		Oral		
		Tareas de ejecución		

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA				
		Computarizada		
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	En adaptación española se sugiere entre 8 y 11 años.		

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	El Conocimiento de las Emociones (EK) se refiere al conjunto de habilidades destinadas a procesar información emocional, permitiendo a los individuos hacer un uso adaptativo de dicha información (Gutiérrez, 2022). La comprensión emocional hace referencia a "la capacidad para comprender la naturaleza, las causas y las consecuencias de la experiencia emocional en uno mismo o en una misma y en las demás personas. Su función principal es identificar, explicar, predecir y permitir el cambio en la experiencia emocional cotidiana" (Pons y Harris, 2019, p. 432 citado en Gutiérrez, 2022).
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD
---------------



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	Para la adaptación española, dos expertos codificaron de manera independiente las respuestas dadas por los participantes. Los coeficientes kappa de Cohen para los ítems individuales variaron entre 0,73 y 1,0 (Gutiérrez, 2022).
	NO	Test-retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	En el estudio de adaptación al español (Gutiérrez, 2022), la consistencia de la prueba fue evaluada a través del índice Omega. Los valores correspondientes con cada subescala son:
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones: 0,84</li> <li>• Conductas: 0,71</li> <li>• Situaciones: 0,78</li> </ul> Para toda la prueba, el índice fue de 0,91 (Gutiérrez, 2022).
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	La muestra de la adaptación estuvo compuesta por 255 niñas y niños, de los cuales el 48,7 % eran niñas. La edad se distribuyó en un rango entre los 8 y 11 años (M = 9,7; DT = 0,90). Los participantes provenían de dos colegios de Madrid, uno público y otro privado. Ambos colegios estaban ubicados en barrios de nivel socioeconómico medio-bajo (Gutiérrez, 2022).	
Interpretación de resultados de confiabilidad		<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad reflejan un cumplimiento satisfactorio de los criterios establecidos respecto a consistencia interna. Los resultados de los coeficientes <i>Omega</i> indican niveles mínimos (&gt; .70) y aceptables (&gt; .80) para la consistencia interna de todas las escalas; mientras que para toda la prueba, el índice puede considerarse bueno (&gt; .90). En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de adaptación cumple con un criterio mínimo, al incluir entre 100 y 500 examinados de habla castellana.</p> <p>En relación con la evaluación de la confiabilidad inter evaluadores, los coeficientes Kappa de Cohen reportados en la adaptación española también cumplen con criterios aceptables (&gt; .70) y buenos (&gt; .80). Además, la cantidad de evaluadores cumple con el criterio mínimo, al haber incluido dos expertas.</p>	
VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

Evidencia de validez	SI	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	Para adaptar la ACES al español se llevó a cabo un doble proceso de retrotraducción (Gutiérrez, 2022). Dos equipos de traductores con experiencia en el área tradujeron los ítems al español de forma independiente. Luego se compararon y discutieron las dos traducciones hasta que se obtuvo una versión consensuada. Otros dos traductores tradujeron los ítems de forma independiente al inglés. Se analizaron aquellos que no tenían un significado equivalente y se realizaron modificaciones para asegurar la equivalencia. También se tradujeron las instrucciones y las hojas de codificación de respuestas (Gutiérrez, 2022).
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	Se realizó un análisis factorial confirmatorio con el estimador de Mínimos Cuadrados Ponderados por la Media y Ajustados por la Varianza (WLSMV) debido a la naturaleza categórica y no normal de los datos (Gutiérrez, 2022). Los resultados del modelo de tres factores con un factor de segundo orden (el modelo teórico propuesto por el autor del instrumento original) mostraron un adecuado ajuste ( $\chi^2(737) = 988,133; p < 0,0001; CFI = 0,91; TLI = 0,92; RMSEA = 0,037 (0,031-0,043)$ ). Los estimadores para las subescalas de Expresiones, Conductas y
			Situaciones fueron todos estadísticamente significativos: 0,89 (0,043), 0,96 (0,027) y 1,00 (0,017), respectivamente (Gutiérrez, 2022). Además, en general, las cargas entre factores fueron estadísticamente significativas y superiores a 0,35 (Gutiérrez, 2022).
	SI	Evidencia basada en la relación con otras variables	Se realizó un análisis de regresión múltiple con el puntaje general de ACES como predictor, el sexo, la edad y el vocabulario receptivo como variables de control, y habilidades adaptativas, problemas de internalización, problemas de externalización, problemas escolares, ajuste personal, malajuste clínico y malajuste escolar como variables dependientes separadas (Gutiérrez, 2022). Se encontraron efectos principales para el conocimiento emocional en habilidades adaptativas y problemas escolares, de manera que un mayor conocimiento emocional se relacionó con más habilidades adaptativas ( $\beta = 0,134^*, p < .008$ ) y menos problemas escolares ( $\beta = -.241, p = 0,001$ ).
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	La muestra de la adaptación estuvo compuesta por 255 niñas y niños, de los cuales el 48,7 % eran niñas. La edad se distribuyó en un rango entre los 8 y 11 años (M = 9,7; DT = 0,90). Los participantes provenían de dos colegios de Madrid, uno público y otro privado. Ambos colegios estaban ubicados en barrios de nivel socioeconómico medio-bajo (Gutiérrez, 2022).
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada		<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, el estudio presenta evidencia de validez relacionada con el contenido, la estructura interna de la prueba y relacionada con otras variables.</p> <p>En cuanto a la validez de contenido, se evidencia que el estudio sigue procedimientos para la adaptación de la prueba al español, optando por un procedimiento de doble proceso de retrotraducción. En relación con la validez de la estructura interna, se encuentra que el estudio cuenta con procedimientos para garantizar la validez de la estructura de la prueba a través de un análisis factorial confirmatorio. Se utilizaron como índices de bondad de ajuste el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el índice Tucker-Lewis (TLI) y el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA). Valores superiores a 0,90 en CFI y TLI indican un ajuste aceptable. Se da evidencia de la estructura interna de la prueba, referenciando una estructura factorial con 3 factores. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de validez (Herrera et al., 2016), al incluir menos de 300 examinados colombianos pertenecientes a la población de interés, sin embargo, cumple con el criterio de incluir al menos 5 examinados por ítem. En relación con la evidencia basada en la relación con otras variables, el estudio describe un análisis de regresión múltiple como estrategia de validación. Aunque se encontraron efectos principales, ninguno de los modelos cumple con el criterio mínimo sugerido por Herrera et al. (2016) de explicar entre el 50% y el 59% de varianza.</p>
Otros		

### CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN

Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Selección de la(s) muestra(s) normativas	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

### USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA

La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	Se rastreó su uso en el estudio " <a href="#">Socioemotional Learning in Early Childhood Education: Experimental Evidence from the Think Equal Program's Implementation in Colombia</a> ", publicado por el Banco Interamericano. El estudio contó con una muestra compuesta por 1471 niños de 3 a 6 años (Näslund-Hadley et al, 2023).

### REFERENCIAS

- Gutiérrez, J. G. (2022). Conocimiento emocional y su relación con la conducta en la etapa escolar (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea). Repositorio institucional ADDI - [ehuBiblioteca](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/56216/TESES_GUTIERREZ_CASTRO_JUNE.pdf?sequence=1&isAllowed=y). [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/56216/TESES\\_GUTIERREZ\\_CASTRO\\_JUNE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/56216/TESES_GUTIERREZ_CASTRO_JUNE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Näslund-Hadley, E., Mateo-Berganza, M., Santos, H., Cabra, M., & Vélez, L. (2023). Socioemotional learning in early childhood education: Experimental evidence from the Think Equal program's implementation in Colombia. *Early Childhood Education Journal*, 52, 1135–1148. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01503-w>.



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
<b>Nombre Completo</b>	Survey on Social and Emotional Skills (SSES) (Cohorte menor)
<b>Autor (es)</b>	OCDE
<b>País</b>	Colombia, Corea, Finlandia, Estados Unidos, Turquía, Federación de Rusia, Canadá, Portugal, República Popular de China
<b>Año</b>	2021
<b>Población</b>	Estudiantes de 10 años y 3 meses hasta 11 años y 2 meses, que estén cursando grado 2 o grados superiores.
<b>Duración de aplicación</b>	15-25 minutos
<b>Otros</b>	La Encuesta sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) fue creada en el marco del estudio de la OCDE (2021a) en el que participan diversos países para proporcionar información detallada sobre las habilidades sociales y emocionales de estudiantes.

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	Actualmente no se dispone del manual de usuario. No obstante, se cuenta con acceso al documento del estudio (OECD, 2021a), el cual contiene la siguiente información: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción general</li> <li>• Diseño y desarrollo de ítems de habilidades sociales y emocionales directos e indirectos</li> <li>• Desarrollo de cuestionarios contextuales</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño muestral</li> <li>• La plataforma de entrega en línea</li> <li>• Garantía de calidad de los instrumentos</li> <li>• Operaciones de campo</li> <li>• Monitoreo de la calidad de SSES</li> <li>• Ponderación de la encuesta</li> <li>• Procesos de gestión de datos</li> <li>• Resultados del muestreo</li> <li>• Escalamiento de DATOS SSES</li> <li>• Adjudicación de datos</li> <li>• Procedimientos y validación de constructo de los datos del cuestionario contextual</li> <li>• Productos de datos internacionales</li> </ul>
Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ítems/ tareas	SI	Prueba de autorreporte. La prueba cuenta con 120 ítems organizados en 15 escalas. Cada escala cuenta con 8 ítems Formulario de solicitud de evaluación SSES: <a href="https://forms.office.com/pages/responsepage.aspx?id=1MdBrGfDUaw9PvSWitHHKyH8p4eTeVLqdsq4UhF2FUMk1KTlpMR0RDRIVaTzMwMVVaWINEQUIZOC4u">https://forms.office.com/pages/responsepage.aspx?id=1MdBrGfDUaw9PvSWitHHKyH8p4eTeVLqdsq4UhF2FUMk1KTlpMR0RDRIVaTzMwMVVaWINEQUIZOC4u</a>
Escala de respuesta	SI	El instrumento está conformado por ítems con una escala de respuesta tipo Likert de acuerdo/desacuerdo de 5 puntos, 1 "totalmente en desacuerdo", 2 "en desacuerdo", 3 "ni de acuerdo ni en desacuerdo", 4 "de acuerdo", 5 "totalmente de acuerdo". Formulario de solicitud de evaluación SSES:

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<a href="https://forms.office.com/pages/responsepage.aspx?id=1MdBrGEfDUaw9PySWitHHKyH8p4eTeVLgdSqh4UhF2FUMkKTlpMR0RDRjVaTzMwMVVaWINEQUJZOC4u">https://forms.office.com/pages/responsepage.aspx?id=1MdBrGEfDUaw9PySWitHHKyH8p4eTeVLgdSqh4UhF2FUMkKTlpMR0RDRjVaTzMwMVVaWINEQUJZOC4u</a>
Protocolo de calificación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Criterio	Presencia de información	Descripción	
Constructo que evalúa la prueba	SI	Habilidades Socioemocionales	
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desempeño de tareas: Autocontrol, Responsabilidad y Perseverancia.</li> <li>Regulación emocional: Resistencia al estrés, Optimismo, Control emocional</li> <li>Colaboración: Empatía, Confianza, Cooperación</li> <li>Apertura Mental: Tolerancia, Curiosidad, Creatividad</li> <li>Relacionarse con los demás: Sociabilidad, Asertividad, Energía.</li> <li>Habilidades compuestas: Autoeficacia y Motivación al logro</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X
		Clínica	
		Neuropsicología	
		Otra	

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Usos propuestos	SI	Clasificación- Detección	
		Descripción	X
		Predicción	
		Planeación de intervención	
		Seguimiento	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	
		Colectiva	
		Escrita	X
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	X
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	SI	Estudiantes de 10 años y 3 meses hasta 11 años y 2 meses, que estén cursando grado 2 o grados superiores de los países de Colombia, Corea, Finlandia, Estados Unidos, Turquía, Federación de Rusia, Canadá, Portugal, República Popular de China.	

## Anexo I. Rejillas de pruebas

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	<p>Se utiliza el marco conceptual de los 'Cinco Grandes'. El modelo tiene el objetivo de identificar la estructura general de las principales dimensiones de la personalidad humana. Cada dimensión representa un conjunto de pensamientos, sentimientos y comportamientos relacionados y, por lo tanto, puede dividirse en subdominios más limitados (OCDE, 2021a).</p> <p>Para el estudio, se distinguen cinco dimensiones de las habilidades sociales y emocionales: desempeño de tareas, regulación emocional, mentalidad abierta, colaboración y relacionarse con otros (John and De Fruyt, 2015; Abrahams et al., 2019; Lipnevich, Preckel and Roberts, 2017 citados en OCDE, 2021a). Cada uno de estos cinco amplios dominios representa un grupo de comportamientos o pensamientos relacionados y se puede dividir en subdominios más restringidos de habilidades sociales y emocionales, que son más descriptivos, específicos y precisos (OCDE, 2021a).</p>
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	<p>El instrumento contempla 5 dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escrupulosidad (Desempeño en la tarea):</b> Aquellos que son concienzudos, autodisciplinados y persistentes pueden concentrarse en la tarea y tienden a tener grandes logros, especialmente cuando se trata de resultados educativos y laborales. Se subdivide en tres habilidades: Autocontrol (Capaz de evitar distracciones e impulsos repentinos y centrar la atención en la tarea actual para lograr objetivos personales); Responsabilidad (Capaz de cumplir</li> </ul>
		<p>compromisos, ser puntual y confiable); y Perseverancia (Perseverar en las tareas y actividades hasta completarlas) (OCDE, 2021a; 2021b).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estabilidad emocional (Regulación emocional):</b> Abarca habilidades que permiten a las personas lidiar con experiencias emocionales negativas y factores estresantes. Ser capaz de regular las emociones es esencial para múltiples resultados en la vida y parece ser un predictor especialmente importante de una mejor salud física y mental. Se subdivide en tres habilidades: Resistencia al estrés (Efectividad en modular la ansiedad y capacidad para resolver problemas con calma); Optimismo, (Expectativas positivas y optimistas sobre uno mismo y la vida en general); y Control emocional (Estrategias efectivas para regular el temperamento, la ira y la irritación ante las frustraciones) (OCDE, 2021a; 2021b).</li> <li>• <b>Amabilidad (Colaboración):</b> las personas que están abiertas a la colaboración pueden ser comprensivas con los demás y expresar altruismo. La amabilidad se traduce en relaciones de mejor calidad, más comportamientos prosociales y menos problemas de comportamiento. Se subdivide en Empatía (Entender y preocuparse por los demás y su bienestar, lo que lleva a valorar e invertir en relaciones cercanas); Confianza (Suponer que los demás generalmente tienen buenas intenciones y perdonar a aquellos que han actuado mal); y Cooperación (Vivir en armonía con los demás y valorar la interconexión entre todas las personas) (OCDE, 2021a; 2021b).</li> <li>• <b>Extraversión (Relacionarse con los demás):</b> las personas que obtienen puntuaciones altas en extraversión son enérgicas, positivas y asertivas. Relacionarse con los demás es fundamental para el liderazgo y tiende a conducir a mejores resultados laborales. Los extrovertidos también construyen</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<p>redes de apoyo social más rápidamente, lo que es beneficioso para los resultados de salud mental. Se subdivide en Sociabilidad (Capacidad para acercarse a los demás, tanto amigos como desconocidos, iniciando y manteniendo conexiones sociales); Asertividad (Capacidad para expresar opiniones, necesidades y sentimientos con confianza, y ejercer influencia social) y Energía (Aproximarse a la vida diaria con energía, entusiasmo y espontaneidad). (OCDE, 2021a; 2021b).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apertura a la experiencia (en este estudio, mentalidad abierta):</b> La mentalidad abierta también predice el logro educativo, lo que tiene beneficios positivos para toda la vida y parece equipar mejor a las personas para afrontar los cambios de la vida. Se subdivide en Tolerancia (Estar abierto a diferentes puntos de vista, valorar la diversidad, apreciar a personas y culturas extranjeras); Curiosidad (Interés en ideas y amor por el aprendizaje, comprensión y exploración intelectual; una mentalidad inquisitiva); y Creatividad (Generar formas novedosas de hacer o pensar sobre las cosas mediante la exploración, aprendizaje a partir del fracaso, visión e insight) (OCDE, 2021a; 2021b).</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Test-retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	<p>Se utilizaron dos conjuntos de coeficientes de confiabilidad de la escala: coeficientes alfa de Omega y Cronbach (OCDE, 2021a). A continuación se reportan estos índices respectivamente:</p> <p>Desempeño de tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocontrol SEL: 0.75; 0.74</li> <li>• Responsabilidad RES: 0.70; 0.70</li> <li>• Perseverancia PER: 0.79; 0.78</li> </ul>



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<p>Regulación emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Resistencia al estrés STR: 0.76; 0.76</li> <li>● Optimismo OPT: 0.78; 0.77</li> <li>● Control emocional EMO: 0.74; 0.73</li> </ul> <p>Colaboración</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Empatía EMP: 0.70; 0.70</li> <li>● Confianza TRU: 0.78; 0.77</li> <li>● Cooperación COO: 0.80; 0.79</li> </ul> <p>Apertura Mental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Tolerancia TOL: 0.71; 0.71</li> <li>● Curiosidad CUR: 0.79; 0.77</li> <li>● Creatividad CRE: 0.72; 0.71</li> </ul> <p>Relacionarse con los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sociabilidad SOC: 0.70; 0.68</li> <li>● Asertividad ASS: 0.82; 0.82</li> <li>● Energía ENE: 0.73; 0.72</li> </ul> <p>Habilidades compuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Autoeficacia: : 0.74; 0.73</li> <li>● Motivación al logro: 0.76; 0.76</li> </ul>
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	Los índices reportados corresponden específicamente a la población de la Cohorte de menor edad del estudio total, es decir, estudiantes de entre 10 años y 3 meses (completos) y 11 años y 2 meses (completos) al inicio de la prueba; el 49.3% de sexo femenino, el 49.8% de sexo masculino y un 0.9% a la categoría 'otro' (OCDE, 2021a). Estos estudiantes estaban vinculados a instituciones educativas ubicadas dentro de los límites del sitio (ciudad, país o	
		<p>distrito escolar) y estaban en grado 2 o un grado superior. El rango de edad de la población puede variar hasta un mes, ya sea mayor o menor, pero el rango de edad debe permanecer en 12 meses de duración. Es decir, la población puede tener entre 10 años y 2 meses (completos) y 11 años y 1 mes (completo) al inicio del período de prueba; o con una edad comprendida entre 10 años y 4 meses (completos) y 11 años y 3 meses (completos) al inicio del período de prueba (OCDE, 2021a).</p> <p>En total, participaron 31514 estudiantes. Específicamente, para el contexto colombiano participaron 3,430 estudiantes de Bogotá y 3,243 estudiantes de Manizales entre este rango de edad. Para la selección de las muestras, se utilizaron muestras de conglomerados estratificados en dos etapas. En la primera etapa, las escuelas fueron muestreadas con una probabilidad proporcional al tamaño, y en la segunda etapa, se seleccionó una muestra de igual probabilidad de un número acordado de estudiantes (el tamaño objetivo del conglomerado, TCS) de esas escuelas muestreadas. La combinación de muestreo de probabilidad proporcional al tamaño de la escuela en la primera etapa, seguida de una muestra de igual probabilidad de un grupo de estudiantes en la segunda etapa, aseguró el resultado deseable de que todos los estudiantes del sitio tuvieran las mismas posibilidades de inclusión en la muestra (OCDE, 2021a).</p>	
Interpretación de resultados de confiabilidad		<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad reflejan un cumplimiento satisfactorio de los criterios establecidos respecto al estudio de consistencia interna. Los resultados del coeficiente alfa de Cronbach y Omega indican niveles mínimos (&gt; .70) y aceptables (&gt; .80) para la consistencia interna de todas las escalas evaluadas. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de confiabilidad cumple con un buen tamaño (Herrera et al., 2016), al incluir a más de 500 participantes colombianos.</p>	

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	SI	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	<p>Los ítems pasaron por seis rondas de revisiones. Un contratista internacional, el grupo asesor técnico y la Secretaría de la OCDE les otorgaron una clasificación según el nivel de lectura, los modismos involucrados, la comparabilidad intercultural, el tema/redacción sensible y las cuestiones divergentes y de validez del contenido (OCDE, 2021a).</p> <p>Además, para esta cohorte, se realizaron 37 entrevistas cognitivas a niños de entre 10 y 11 años en Estados Unidos. Las escalas tenían 12 ítems y estaban en inglés. Las entrevistas proporcionaron información sobre la dificultad de la redacción de los ítems y las diferentes interpretaciones por parte de los estudiantes. Con base en los resultados de estas entrevistas cognitivas y la retroalimentación de los miembros del grupo asesor técnico, se reformularon algunos ítems y se eliminaron dos ítems por escala para la cohorte más joven para reducir su carga de respuesta (OCDE, 2021a).</p>
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	<p>Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) como parte del proceso de análisis con el objetivo de explorar la estructura subyacente de los datos y examinar cómo reflejaban inicialmente el constructo</p>
			<p>latente predefinido (OCDE, 2021a). Posteriormente, para confirmar los constructos identificados se empleó el análisis factorial confirmatorio (CFA), utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud robusta (MLR) debido a la naturaleza categórica de los datos de evaluación. Este enfoque forma parte del marco más amplio de modelado de ecuaciones estructurales (SEM), que permite examinar las relaciones entre variables observadas y latentes (OCDE, 2021a). El ajuste del modelo se evaluó principalmente mediante la revisión del Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA), el Residual Estandarizado de Raíz Cuadrada Medio (SRMR), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice de Tucker-Lewis (TLI), además de estos índices de ajuste, las cargas factoriales estandarizadas y la varianza residual del ítem correspondiente también se consideraron (OCDE, 2021a).</p> <p>A continuación se reportan los índices RMSEA; SRMR; CFI y TLI respectivamente reportados por la OCDE (2021a):</p> <p>Desempeño de tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocontrol SEL: 0.029; 0.016; 0.986; 0.977</li> <li>• Responsabilidad RES: 0.069; 0.038; 0.909; 0.848</li> <li>• Perseverancia PER: 0.057; 0.035; 0.941; 0.912</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<p>Regulación emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Resistencia al estrés STR: 0.054; 0.026; 0.962; 0.936</li> <li>Optimismo OPT: 0.049; 0.032; 0.961; 0.941</li> <li>Control emocional EMO: 0.069; 0.043; 0.897; 0.846</li> </ul> <p>Colaboración</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Empatía EMP: 0.043; 0.026; 0.961; 0.935</li> <li>Confianza TRU: 0.047; 0.025; 0.967; 0.946</li> <li>Cooperación COO: 0.056; 0.032; 0.945; 0.918</li> </ul> <p>Apertura Mental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tolerancia TOL: 0.035; 0.022; 0.966; 0.949</li> <li>Curiosidad CUR: 0.044; 0.022; 0.973; 0.956</li> <li>Creatividad CRE: 0.040; 0.023; 0.969; 0.949</li> </ul> <p>Relacionarse con los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sociabilidad SOC: 0.048; 0.027; 0.955; 0.925</li> <li>Asertividad ASS: 0.038; 0.020; 0.981; 0.972</li> <li>Energía ENE: 0.069; 0.043; 0.888; 0.832</li> </ul> <p>Habilidades compuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Autoeficacia: : 0.035; 0.024; 0.962; 0.947</li> <li>Motivación al logro: 0.029; 0.015; 0.987; 0.978</li> </ul> <p>Para toda el estudio, se llevó a cabo un análisis de MGCF (Multiple Group Confirmatory Factor Analysis) que fue utilizado para evaluar la invarianza de</p>
		<p>medición de los modelos factoriales entre diferentes grupos, como cohortes, géneros y ciudades (OCDE, 2021a). Se aplicaron tres modelos con diferentes restricciones para evaluar los niveles de invarianza de medición: configuracional, métrica y escalar. Los resultados mostraron que algunas escalas alcanzaron invarianza escalar y métrica entre ciudades, géneros y cohortes, mientras que otras no. Se identificaron ítems problemáticos mediante revisiones de bajas cargas factoriales y modificaciones en el modelo, lo que llevó a la eliminación de algunos ítems para mejorar el ajuste del modelo y alcanzar la invarianza métrica (OCDE, 2021a). Además, se aplicaron modelos <u>MGCFA</u> utilizando conjuntos de respuestas de aquiescencia como variables de control, lo que mejoró el ajuste del modelo y los niveles de invarianza de medición.</p> <p>Además, se aplicó el Modelo de Crédito Parcial Generalizado (GPCM) de la familia IRT para derivar las escalas de evaluación directa de estudiantes (OCDE, 2021a). Se utilizó el software ACER ConQuest 4 para la calibración de las escalas y la estimación de los parámetros de los ítems, utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud marginal (MML). Se asignaron pesos a los estudiantes mediante el "senate weight", garantizando una representación equitativa de las nueve ciudades que cumplían con</p>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			los requisitos de participación en la muestra. Los resultados se utilizaron para identificar ítems problemáticos y tomar decisiones sobre la eliminación de ítems. Las eliminaciones de ítems se basaron en revisiones de varios aspectos del análisis de escalado, incluida la mejora del ajuste del modelo, el tamaño de las cargas factoriales de los ítems, la invarianza general entre cohortes, ciudades y grupos de género, y los resultados de calibraciones iniciales con GPCM. A partir de este modelo se eliminaron 23 ítems. Las razones específicas para la eliminación de los ítems incluyeron la duplicación con otros ítems, bajas cargas factoriales, valores atípicamente altos o bajos de los parámetros de los ítems y covariación residual con otros ítems dentro de la misma escala (OCDE, 2021a).
	NO	Evidencia basada en la relación con otras variables	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	Índices reportados corresponden específicamente a la población de la Cohorte de menor edad del estudio total, es decir, estudiantes de entre 10 años y 3 meses (completos) y 11 años y 2 meses (completos) al inicio de la prueba; el 49.3% de sexo femenino, el 49.8% de sexo masculino y un 0.9% a la categoría 'otro' (OCDE, 2021a). Estos estudiantes estaban vinculados a instituciones educativas ubicadas dentro de los límites del sitio (ciudad, país o distrito escolar) y estaban en grado 2 o un grado superior. El rango de edad de la población puede variar hasta un mes,	
		ya sea mayor o menor, pero el rango de edad debe permanecer en 12 meses de duración. Es decir, la población puede tener entre 10 años y 2 meses (completos) y 11 años y 1 mes (completo) al inicio del período de prueba; o con una edad comprendida entre 10 años y 4 meses (completos) y 11 años y 3 meses (completos) al inicio del período de prueba (OCDE, 2021a). En total, participaron 31514 estudiantes. Específicamente, para el contexto colombiano participaron 3,430 estudiantes de Bogotá y 3,243 estudiantes de Manizales entre este rango de edad. Para la selección de las muestras, se utilizaron muestras de conglomerados estratificados en dos etapas. En la primera etapa, las escuelas fueron muestreadas con una probabilidad proporcional al tamaño, y en la segunda etapa, se seleccionó una muestra de igual probabilidad de un número acordado de estudiantes (el tamaño objetivo del conglomerado, TCS) de esas escuelas muestreadas. La combinación de muestreo de probabilidad proporcional al tamaño de la escuela en la primera etapa, seguida de una muestra de igual probabilidad de un grupo de estudiantes en la segunda etapa, aseguró el resultado deseable de que todos los estudiantes del sitio tuvieran las mismas posibilidades de inclusión en la muestra (OCDE, 2021a).	
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada	Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, el estudio presenta evidencia de validez relacionada con el contenido y la estructura interna de la prueba.  En cuanto a la validez de contenido, los autores mencionan un proceso de validación en el que participaron un contratista internacional, el grupo asesor técnico y la Secretaría de la OCDE. Sin embargo, no se presentan los resultados de este proceso. En relación con la validez de la estructura interna, y siguiendo los criterios establecidos por los autores (OCDE, 2021a), se consideraron valores de RMSEA y SRMR superiores a 0.10 como indicativos de un ajuste del modelo insatisfactorio. Valores por debajo de 0.05 se interpretaron como un ajuste del modelo cercano, mientras que aquellos en el rango de 0.05 a 0.08 se		

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	<p>consideraron satisfactorios. Por otro lado, valores entre 0.08 y 0.10 se clasificaron como marginalmente satisfactorios. En cuanto a los índices de ajuste CFI y TLI, su escala varía de 0 a 1. Valores por debajo de 0.90 se asociaron con un ajuste deficiente del modelo, mientras que aquellos entre 0.90 y 0.95 se consideraron satisfactorios. Por último, valores superiores a 0.95 se interpretaron como un ajuste del modelo cercano. Los ítems con cargas factoriales en el rango entre 0,40 y 0,60 se <u>consideraron</u> moderadamente relacionados con el factor latente subyacente, mientras que aquellos con cargas factoriales de 0,60 o más se consideraron fuertemente relacionados con el factor latente subyacente.</p> <p>Para todas las escalas analizadas, se observó un ajuste satisfactorio del modelo en los diferentes índices de ajuste (OCDE, 2021a). Esto sugiere que la estructura interna de las escalas propuestas fue validada adecuadamente. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de evidencia de validez de la estructura interna cumple con un buen tamaño (Herrera et al., 2016), al incluir a más de 500 participantes colombianos, y en todo caso, no menos de 10 examinados por ítem.</p>
Otros	

CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN		
Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	PARCIAL	El estudio aborda el proceso de derivación de puntajes, aunque no cuenta con un protocolo de calificación y baremación definido. El procedimiento seguido implicó, en primer lugar, la definición de conjuntos finales de ítems para cada escala, seguido por la estimación de parámetros finales de los ítems, que <u>incluyeron</u> su ubicación y pendiente, utilizando datos combinados con ponderación equitativa de los sitios (OCDE, 2021a). A partir de estos parámetros, se calcularon los Estimados de Puntuaciones Ponderadas (WLE) para cada encuestado, los cuales, originalmente en una métrica de logit, se
		transformaron a una métrica de informe, estableciendo los promedios de escala en 500 y la desviación estándar en 100 para datos igualmente ponderados de ciudades que cumplieran con los requisitos de participación de la muestra. Se llevó a cabo un proceso de estandarización en dos pasos: primero, mediante una transformación lineal utilizando las medias y desviaciones estándar para cada escala entre los estudiantes de la cohorte más joven; y segundo, calculando los puntajes promedio para los encuestados que, en promedio, habían seleccionado puntos medios en una escala, denominados Puntuaciones Medias Seleccionadas (SSM). Estos puntajes se restaron de 500 y las diferencias se agregaron a los puntajes de escala iniciales, asegurando así una estandarización precisa de los puntajes finales de la escala (OCDE, 2021a)
Selección de la(s) muestra(s) normativas	SI	Para la selección de las muestras, en el estudio se utilizaron muestras de conglomerados estratificados en dos etapas (OCDE, 2021a). En la primera etapa, las escuelas fueron muestreadas con una probabilidad proporcional <u>al probabilidad</u> de un número acordado de estudiantes (el tamaño objetivo del conglomerado, TCS) de esas escuelas muestreadas. La combinación de muestreo de probabilidad proporcional al tamaño de la escuela en la primera etapa, seguida de una muestra de igual probabilidad de un grupo de estudiantes en la segunda etapa, aseguró el resultado deseable de que

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		todos los estudiantes del sitio tuvieran las mismas posibilidades de inclusión en la muestra (OCDE, 2021a).
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	SI	<p>En total, en el estudio participaron 61572 estudiantes de 10 ciudades de 9 países: Bogotá, Colombia; Daegu Korea; Helsinki, Finlandia; Houston, Estados Unidos; Manizales, Colombia; Moscú, Rusia; Ottawa, Canadá; Sintra, Portugal; Suzhou, República de China; y Estambul, Turquía (OCDE, 2021a).</p> <p>Con respecto a la población específica de esta prueba (Cohorte de mayor edad), participaron 31514 estudiantes entre 10 años y 3 meses (completos) y 11 años y 2 meses (completos) al inicio de la prueba; el 49.3% de sexo femenino, el 49.8% de sexo masculino y un 0.9% a la categoría 'otro'. Estos estudiantes estaban vinculados a instituciones educativas ubicadas dentro de los límites del sitio (ciudad, país o distrito escolar) y estaban en grado 2 o un grado superior. El rango de edad de la población puede variar hasta un mes, ya sea mayor o menor, pero el rango de edad debe permanecer en 12 meses de duración. Es decir, la población puede tener entre 10 años y 2 meses (completos) y 11 años y 1 mes (completo) al inicio del período de prueba; o con una edad comprendida entre 10 años y 4 meses (completos) y 11 años y 3 meses (completos) al inicio del período de prueba. Los datos por ciudad son los siguientes: Bogotá (3430); Daegu (3021); Helsinki (3071); Houston (3355); Manizales (3243); Moscú (3384); Ottawa</p>

		(3325); Sintra (2242); Suzhou (3647); y Estambul (2796) (OCDE, 2021a).
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

### USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA

La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	OCDE, ICFES

### REFERENCIAS

- OECD. (2021a). OECD Survey on Social and Emotional Skills Technical Report.
- OECD. (2021b). Survey on Social and Emotional Skills (SSES): Bogotá (Colombia).
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). Informe de resultados Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales SSES. ICFES

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
<b>Nombre Completo</b>	Instrumento para medir habilidades socioemocionales en el contexto escolar colombiano. Primaria: 3º, 4º y 5º
<b>Autor (es)</b>	Banco Mundial
<b>País</b>	Colombia
<b>Año</b>	2020
<b>Población</b>	Niños de educación primaria (grados 3º - 5º), de 9 a 11 años
<b>Duración de aplicación</b>	Sin información
<b>Otros</b>	En colaboración con Fundación Luker, Fundación Corona, la Alianza Educativa y la Fundación Carvajal

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	Actualmente no se dispone del manual de usuario. No obstante, se cuenta con acceso al documento del estudio (Banco Mundial, s.f), el cual contiene la siguiente información: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción</li> <li>• Diseño Del Instrumento</li> <li>• Estudio Piloto</li> <li>• Análisis De Evaluación Psicométrica</li> <li>• Recomendaciones</li> </ul>

Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ítems/ tareas	SI	Prueba de autorreporte. La prueba contiene 70 ítems organizados en 15 escalas. Prueba disponible comunicándose con los autores.
Escala de respuesta	SI	El instrumento está conformado por preguntas que tienen dos formatos de categorías de respuesta: escalas dicotómicas o binarias y escalas politómicas (con más de dos alternativas de respuesta de tipo ordinal).
Protocolo de calificación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Criterio	Presencia de información	Descripción	
Constructo que evalúa la prueba	SÍ	Habilidades Socioemocionales	
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de sí mismo</li> <li>• Gestión emocional</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Habilidades relacionales</li> <li>• Toma de decisiones de manera responsable</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X
		Clínica	
		Neuropsicología	

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA				
		Otra		
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección		
		Descripción	X	A nivel grupal. El instrumento no fue diseñado para evaluar el nivel de desarrollo de HSE de estudiantes individuales, de modo que es recomendado a la hora de evaluar el progreso de las HSE hacerlo a nivel de grupo (Banco Mundial, s.f).
		Predicción		
		Planeación de intervención		
		Seguimiento	X	A nivel grupal. El instrumento no fue diseñado para evaluar el nivel de desarrollo de HSE de estudiantes individuales, de modo que es fuertemente recomendado a la hora de evaluar el progreso de las HSE hacerlo a nivel de grupo (Banco Mundial, s.f).
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X	
		Colectiva		
		Escrita	X	Opción de aplicarlo en formato físico.
		Oral		

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA				
		Tareas de ejecución		
		Computarizada	X	Opción de aplicarlo en formato digital.
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Niños y niñas de educación primaria (grados 3° - 5°), de 9 a 11 años.		

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	Se utiliza el marco conceptual CASEL para la definición de las habilidades socioemocionales (Banco Mundial, s.f). El instrumento aborda los procesos a través de los cuales los niños, niñas y jóvenes adquieren y aplican efectivamente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para identificar y comprender las propias emociones y pensamientos (Autoconciencia), manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas (Autogestión), sentir empatía por los demás y apreciar la diversidad (Conciencia del otro), establecer y mantener relaciones positivas (Habilidades sociales) y tomar decisiones constructivas y respetuosas (Toma de decisiones responsables) (Banco Mundial, s.f).
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	El instrumento contempla 5 dimensiones (Banco Mundial, s.f). <ul style="list-style-type: none"> <li>La conciencia de sí mismo (Autoconciencia): (1) capacidad de reconocer con precisión las propias emociones, pensamientos y valores y cómo influyen en el comportamiento; y 2) la capacidad de evaluar con precisión las fortalezas y limitaciones propias, con un sentido de confianza, optimismo y una</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<p>"mentalidad de crecimiento" bien fundamentados. Las habilidades que incluye este dominio son: la autopercepción precisa, reconocimiento de fortalezas, autoconfianza, y autoeficacia (Banco Mundial, s.f).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● La gestión emocional (Autogestión) es la capacidad de regular con éxito las emociones, los pensamientos y los comportamientos en diferentes situaciones: controlar eficazmente el estrés, controlar los impulsos y motivarse a sí mismo (Banco Mundial, s.f).</li> <li>● La conciencia social (Conciencia del otro) es la capacidad de tomar la perspectiva y empatizar con los demás, incluidos los de diversos orígenes y culturas. La capacidad de comprender las normas sociales y éticas para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad. Incluye habilidades como la empatía y la toma de perspectiva, el respeto por los otros (Banco Mundial, s.f).</li> <li>● Las habilidades relacionales (Habilidades sociales) se refieren a la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. La capacidad de comunicarse con claridad, escuchar bien, cooperar con los demás, resistir la presión social inapropiada, negociar el conflicto de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario. Algunas habilidades de esta dimensión son el trabajo en equipo y la asertividad (Banco Mundial, s.f).</li> <li>● La toma de decisiones de manera responsable (Toma de decisiones responsables) se define como: (1) la capacidad de tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos, preocupaciones de seguridad y normas sociales, y (2) la evaluación realista de las consecuencias de varias acciones, y una consideración del bienestar de uno mismo y de los demás. Aquí se incluye la responsabilidad ética, así como la identificación y resolución de problemas, y</li> </ul>
--	--	---

		<p>algunas habilidades cognitivas y meta-cognitivas como el análisis de situaciones, la evaluación y la reflexión (Banco Mundial, s.f).</p> <p>Así, la prueba está dividida de la siguiente manera (Banco Mundial, s.f):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Intra-personal</u>: Autogestión             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Autoeficacia académica: Cuando los y las estudiantes sienten que pueden aprender lo que les enseñan</li> </ol> </li> <li>2. <u>Intra-personal</u>: Autoeficacia             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Regulación emocional: Capacidad de manejar las emociones propias y no actuar sobre estas.</li> <li>b. Perseverancia: Esfuerzo continuo por alcanzar las metas de largo plazo a pesar del fracaso y la adversidad.</li> </ol> </li> <li>3. <u>Inter-personal</u>: Conciencia del otro             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Empatía: Capacidad de entender lo que sienten los demás, incluyendo a los compañeros que no les agradan</li> <li>b. Diversidad acciones: La percepción de los estudiantes sobre la tolerancia con la diversidad que existe en su salón.</li> <li>c. Diversidad de actitudes: La tolerancia de los estudiantes frente a potenciales compañeros de grupos diversos.</li> <li>d. Género: Las creencias que tienen los estudiantes frente a los roles de género clásicos.</li> <li>e. Agresión escolar: Mide la prevalencia de violencia entre compañeros de colegio, específicamente situaciones en las que los estudiantes reportan haber sido víctimas de violencia.</li> <li>f. Acoso escolar: Mide situaciones en las que los estudiantes reportan haber sido víctimas de acoso.</li> </ol> </li> <li>4. <u>Inter-personal</u>: Habilidades sociales</li> </ol>
--	--	---



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Asertividad: Capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos, e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a los demás.</li> <li>b. Conducta prosocial: Consiste en acciones voluntarias que benefician a otras personas o a la sociedad como conjunto.</li> <li>c. Sentido de pertenencia con pares: Cuando los y las estudiantes sienten que son parte de un grupo de amigos de su edad y tienen amigos con quien contar cuando los necesitan.</li> <li>d. Intimidad en la amistad: Mide el grado de intimidad que sienten los estudiantes con sus amigos más cercano</li> <li>e. Actitudes que favorecen el trabajo (Trabajo en equipo): Las habilidades de los estudiantes para trabajar en grupo y su referencia por este tipo de actividades.</li> </ul> <p>5. Toma de decisiones responsables</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Toma de decisiones responsables: La posición de los estudiantes frente a la copia en el contexto escolar.</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
		Error estándar de medida	
	NO	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Test retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	<p>La confiabilidad del cuestionario, específicamente de las escalas, se determinó evaluando la consistencia interna considerando el Alfa Ordinal (Banco Mundial, s.f).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intra-personal: Autogestión               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Autoeficacia académica: 0.78</li> </ol> </li> <li>2. Intra-personal: Autoeficacia               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Regulación emocional: 0.77</li> <li>b. Perseverancia: 0.69</li> </ol> </li> <li>3. Inter-personal: Conciencia del otro               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Empatía: 0.93</li> <li>b. Diversidad acciones: 0.89</li> <li>c. Diversidad actitudes: 0.88</li> </ol> </li> </ol>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<ul style="list-style-type: none"> <li>d. Género: 0.89</li> <li>e. Agresión escolar: 0.84</li> <li>f. Acoso escolar: 0.83</li> <li>4. <u>Inter-personal</u>: Habilidades sociales             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Asertividad: 0.74</li> <li>b. Conducta prosocial: 0.71</li> <li>c. Sentido de pertenencia con pares: 0.71</li> <li>d. Intimidad en la amistad: 0.77</li> <li>e. Actitudes que favorecen el trabajo: 0.82</li> </ul> </li> <li>5. Toma de decisiones responsables             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Toma de decisiones responsables: 0.79</li> </ul> </li> </ul>
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	<p>El estudio total contó con una muestra que se compone de 5980 estudiantes distribuidos en 6 departamentos y 10 municipios de Colombia. Los estudiantes asistían en el segundo semestre de 2019 a 41 sedes y 31 instituciones educativas alrededor del país (Banco Mundial, s.f).</p> <p>Para el nivel educativo de Primaria, se contó con la participación de 951 estudiantes de grado 4º y 1014 estudiantes de grado 5º. Participaron estudiantes de Manizales, Caldas; Necoclí, Antioquia; Apartadó, Antioquia; Carepa, Antioquia; Chigorodó, Antioquia; Turbo, Antioquia; Cali, Valle del Cauca, Rio de oro, Cesar; Valledupar, Cesar y Bogotá (Banco Mundial, s.f).</p>	
Interpretación de resultados de confiabilidad		<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad reflejan un cumplimiento satisfactorio de los criterios establecidos respecto al estudio de consistencia interna. Los resultados del coeficiente alfa ordinal indican niveles mínimos (<math>&gt; .70</math>), aceptables (<math>&gt; .80</math>) y buenos (<math>&gt; .90</math>) para la consistencia interna de las escalas evaluadas. La única escala que está por debajo del <math>.70</math> sugerido como mínimo es la de 'Perseverancia', con un alfa ordinal de</p>	

0.69. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de confiabilidad cumple con un buen tamaño (Herrera et al., 2016), al incluir a más de 500 participantes colombianos.

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	SI	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	El instrumento se construyó utilizando un conjunto de escalas existentes que contaban con evidencia de validez de contenido (Banco Mundial, s.f). Además de las escalas tomadas del Cuestionario de Bienestar Escolar (CuBe) y del instrumento SED (una adaptación de las escalas del instrumento de Aulas en Paz), que ya contaban con evidencia de validez de contenido, las demás escalas se sometieron a validación por parte de un psicólogo experto, José Fernando Mejía, director de Aulas en Paz. Además, el equipo técnico del proyecto, integrado por representantes del Banco Mundial, Fundación Corona, Fundación Luker, el ICFES y Qualificar, también participó en el proceso de validación (Banco Mundial, s.f).
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	Se evaluó la unidimensionalidad de las escalas para determinar si existe una variable subyacente unidimensional que explica las respuestas al conjunto de preguntas que conforman la escala (Banco Mundial, s.f). Para que una escala sea considerada



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<p>unidimensional se debía cumplir al menos 2 de los 3 criterios: 1) La correlación de puntajes con factores mayores que 0.85; 2) el 40 % de proporción de variancia de las preguntas es explicada por el primer factor; y 3) la raíz cuadrada del error cuadrático medio debe ser menor que 0.05 (RSMR) (Banco Mundial, s.f). Para establecer si existen diferencias entre el modelo (un factor) y los datos, se utilizó la raíz cuadrada del error residual medio cuadrático (Banco Mundial, s.f). La unidimensionalidad de los cuestionarios se evaluó considerando las escalas como componentes, mediante un análisis TRI factorial de mínimos cuadrados no ponderados o de mínimos residuales con rotación oblimin, y un análisis factorial de ejes principales con rotación varimax, en ambos casos se utilizaron la matriz de correlaciones policóricas (Banco Mundial, s.f).</p> <p>Tras un análisis inicial de unidimensionalidad, se identificó un comportamiento inesperado en la escala de perseverancia. Por lo tanto, se llevó a cabo un análisis exploratorio que reveló dos componentes en esta escala. Uno de los componentes tenía un alfa muy bajo y no cumplía con las condiciones para probar la unicidad, por lo que solo se incluyó el otro componente en el instrumento. Como resultado, se redujo la escala de 10 ítems a 3. Finalmente, el instrumento para el nivel de educación primaria</p>
			<p>quedó compuesto por 70 preguntas organizadas en 15 escalas (Banco Mundial, s.f).</p> <p>A continuación, se presentan los resultados presentando en orden la raíz cuadrada del error cuadrático medio(RSMR); la varianza explicada primera factor; y la correlación de puntajes con el factor) (Banco Mundial, s.f).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intra-personal: Autogestión             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Autoeficacia académica: 0.000; 0.542; 0.838</li> </ol> </li> <li>2. Intra-personal: Autoeficacia             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Regulación emocional: 0.033; 0.466; 0.881</li> <li>b. Perseverancia: 0.00; 0.443; 0.838</li> </ol> </li> <li>3. Inter-personal: Conciencia del otro             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Empatía: 0.023; 0.681; 0.968</li> <li>b. Diversidad acciones: 0.062; 0.586; 0.946</li> <li>c. Diversidad actitudes: 0.047; 0.528; 0.942</li> <li>d. Género: 0.047; 0.467; 0.946</li> <li>e. Agresión escolar: 0.019; 0.518; 0.918</li> <li>f. Acoso escolar: 0.085; 0.505; 0.914</li> </ol> </li> <li>4. Inter-personal: Habilidades sociales             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Asertividad: 0.007; 0.427; 0.864</li> <li>b. Conducta prosocial: 0.000; 0.463; 0.848</li> </ol> </li> </ol>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<p>c. Sentido de pertenencia con pares: 0.000; 0.461; 0.848</p> <p>d. Intimidad en la amistad: 0.000; 0.554; 0.886</p> <p>e. Actitudes que favorecen el trabajo: 0.047; 0.382; 0.911</p> <p>5. Toma de decisiones responsables</p> <p>a. Toma de decisiones responsables: 0.053; 0.494; 0.892</p>
	NO	Evidencia basada en la relación con otras variables	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	<p>El estudio total contó con una muestra que se compone de 5980 estudiantes distribuidos en 6 departamentos y 10 municipios de Colombia. Los estudiantes asistían en el segundo semestre de 2019 a 41 sedes y 31 instituciones educativas alrededor del país (Banco Mundial, s.f).</p> <p>Para el nivel educativo de Primaria, se contó con la participación de 951 estudiantes de grado 4° y 1014 estudiantes de grado 5°. Participaron estudiantes de Manizales, Caldas; Necodí, Antioquia; Apartadó, Antioquia; Carepa, Antioquia; Chigorodó, Antioquia; Turbo, Antioquia; Cali, Valle del Cauca, Rio de oro, Cesar; Valledupar, Cesar; y Bogotá (Banco Mundial, s.f).</p>	
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada	Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, el estudio presenta evidencia de validez relacionada con el contenido y la estructura interna de la prueba.		

	<p>En cuanto a la validez de contenido, los autores mencionan un proceso de validación en el que participaron un experto en habilidades socioemocionales y un equipo técnico del proyecto. Sin embargo, no se presentan los resultados de este proceso y falta claridad sobre los criterios de selección de los expertos y los aspectos evaluados.</p> <p>En relación con la validez de la estructura interna, y siguiendo los criterios establecidos por los autores para evaluar la unidimensionalidad de las escalas, se requería que se cumplieran al menos 2 de los 3 criterios siguientes: 1) Que la correlación de puntajes con los factores mayores fuera superior a 0.85; 2) que el 40 % de la proporción de varianza de las preguntas fuera explicada por el primer factor; y 3) que la raíz cuadrada del error cuadrático medio (<math>\sqrt{RSMR}</math>) fuera menor que 0.05 ((Banco Mundial, s.f). Se observa que todas las escalas finales cumplen al menos 2 de los 3 criterios. El cumplimiento de los criterios de unidimensionalidad sugieren que las escalas finales del estudio están relacionadas de manera consistente con un solo constructo subyacente. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de evidencia de validez de la estructura interna cumple con un buen tamaño (Herrera et al., 2016), al incluir a más de 500 participantes colombianos, y en todo caso, no menos de 10 examinados por ítem.</p>
Otros	<p>Como el instrumento fue elaborado en su mayoría a partir de un conjunto de escalas existentes, se reporta que estas han presentado evidencias de validez (Banco Mundial, s.f). Se especifica que para el caso del Cuestionario de Bienestar Escolar (CuBe), la mayoría de los ítems y escalas contenidas fueron analizadas en varios pilotos en instituciones públicas y privadas de primaria y secundaria en Perú. A su vez, un alto porcentaje de las preguntas incluidas en el CuBE forman parte del Middle Years Development Instrument (MDI), elaborado por investigadores de la Universidad de British Columbia en Vancouver, Canadá (Schonert-Reichl, Guhn, Gadermann, Hymel, Sweiss y Hertzman, 2012 citado en Banco Mundial, s.f) a partir de escalas existentes.</p> <p>En el caso del instrumento SED, este es una adaptación de las escalas del instrumento de Aulas en Paz; estas a su vez son adaptaciones de escalas que han sido sometidas a evaluación psicométrica en la literatura y han sido utilizadas para evaluar intervenciones que buscan mejorar</p>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	las habilidades socioemocionales de niños y adolescentes y la calidad de los entornos escolares en los que se encuentran inmersos (Banco Mundial, s.f).
--	---

CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN		
Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	SI	Se definieron unos puntos de corte para determinar el porcentaje de alumnos en riesgo frente a cada habilidad socioemocional presentada en el instrumento. Estos puntajes se determinaron a partir de las preguntas que componen cada escala y teniendo en cuenta el grado de desarrollo de las habilidades para cada grupo de edad de referencia (Banco Mundial, s.f).
Selección de la(s) muestra(s) normativas	SI	El piloto fue llevado a cabo en tres regiones, seis departamentos y 10 municipios de Colombia. En cada colegio se escogió aleatoriamente un curso de 4o, 5o, 7o, 8o, 10o y 11o, del cual se recogió información para todos los estudiantes. La aleatorización de los cursos se hizo directamente para dos instituciones (Banco Mundial, s.f).
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	SI	El estudio total contó con una muestra que se compone de 5980 estudiantes distribuidos en 6 departamentos y 10 municipios de Colombia. Los estudiantes asistían en el segundo semestre de 2019 a 41 sedes y 31 instituciones educativas alrededor del país (Banco Mundial, s.f). Para el nivel educativo de Primaria, se contó con la participación de 951 estudiantes de grado 4º y 1014 estudiantes de grado 5º. Participaron estudiantes de Manizales, Caldas; Necodí, Antioquia; Apartadó, Antioquia;

		Carepa, Antioquia; Chigorodó, Antioquia; Turbo, Antioquia; Cali, Valle del Cauca, Rio de oro, Cesar; Valledupar, Cesar; y Bogotá (Banco Mundial, s.f).
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA	
La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	Fundación Luker, Fundación Corona, Alianza Educativa y la Fundación Carvajal

REFERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Banco Mundial. (s.f). Validación de un instrumento para medir habilidades socioemocionales en el contexto escolar colombiano. Nota técnica. Banco Mundial - Colombia. <a href="https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-tecnica_20200310-Validacion-de-instrumento-B.pdf">https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-tecnica_20200310-Validacion-de-instrumento-B.pdf</a></li> <li>Fundación Luker, Fundación Corona, &amp; Banco Mundial. (2020). Definición de niveles de desarrollo para las escalas del instrumento de medición de habilidades socioemocionales en el contexto escolar colombiano usando la Teoría de Respuesta al Ítem [Nota técnica]. <a href="https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-Tecnica-TRI_20200921-Definicion-de-niveles.docx.pdf">https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-Tecnica-TRI_20200921-Definicion-de-niveles.docx.pdf</a></li> </ul>



## Anexo I. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
Nombre Completo	Escala de Evaluación de las Competencias Emocionales: Perspectiva Docente (D-ECREA)
Autor (es)	C. M. Hernández-Jorge, A. F. Rodríguez-Hernández, O. Kostiv, R. Domínguez, S. Hess-Medler, M. C. Capote, P. Gil-Frías y F. Rivero
País	España
Año	2021
Población	Niños y niñas en educación primaria
Duración de aplicación	Sin información
Otros	

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ítems/ tareas	SI	Cuestionario de <u>heteroreporte</u> diligenciado por los docentes. El cuestionario se compone de 8 sentencias, una por cada criterio de evaluación (escalas): cinco de los criterios corresponden a aspectos emocionales, los cuales se dividen en tres sobre conciencia emocional y dos sobre regulación emocional; y tres al desarrollo de la creatividad.

		Se dispone del cuestionario completo ( Hernández-Jorge et al., 2021).
Escala de respuesta	SI	Se valora en una escala tipo Likert de 0 a 3, donde "0" equivale a nunca y "3" a siempre.
Protocolo de calificación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Criterio	Presencia de información	Descripción	
Constructo que evalúa la prueba	SI	Conciencia Emocional y Creatividad	
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	Conciencia emocional <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción emocional</li> <li>• Reconocimiento emocional</li> <li>• Comprensión emocional</li> </ul> Regulación emocional <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Responsabilidad emocional</li> </ul> Creatividad <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconfianza</li> <li>• Apertura al cambio y a la innovación</li> <li>• Iniciativa emprendedora vital</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X
		Clínica	



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
		Neuropsicología	
		Otra	
Usos propuestos	NO	Clasificación-Detección	
		Descripción	
		Predicción	
		Planeación de intervención	
		Seguimiento	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X
		Colectiva	
		Escrita	X
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Niños y niñas en educación primaria	

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	<p>Conciencia emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Percepción emocional: darse cuenta de las sensaciones corporales que están asociadas a las experiencias emocionales (Hernández-Jorge et al., 2022).</li> <li>Reconocimiento emocional: identificar las emociones propias y las de los demás y asumirlas sin dissociarse de ellas (Hernández-Jorge et al., 2022).</li> <li>Comprensión emocional: comprender y analizar las emociones que experimenta, su relación con lo que ha sucedido antes y con sus consecuencias (Hernández-Jorge et al., 2022).</li> </ul> <p>Regulación emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Regulación emocional: regular la experiencia y la expresión emocional a través de la reflexividad, la tolerancia a la frustración y la superación de dificultades. En definitiva la autorregulación de la impulsividad emocional (Hernández-Jorge et al., 2022).</li> <li>Responsabilidad emocional: asumir la responsabilidad de la propia conducta, de las consecuencias de lo que se siente y del daño que puede hacerse a sí mismo y a los demás con la conducta derivada de sus emociones (Hernández-Jorge et al., 2022).</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<p>Creatividad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconfianza: seguridad en sí mismo ante los obstáculos a su creatividad (Hernández-Jorge et al., 2022).</li> <li>• Apertura al cambio y a la innovación: sensibilidad a la realidad y capacidad interrogativa (Hernández-Jorge et al., 2022).</li> <li>• Iniciativa emprendedora vital: capacidad para tener iniciativa y proyectos (Hernández-Jorge et al., 2022).</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad <u>interevaluadores</u> Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Test-retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.

		Comparación de grupos	
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	<p>Se halló la consistencia interna de la prueba a través de coeficientes alfa de Cronbach. Los índices reportados por Hernández-Jorge et al., (2022) para cada escala son</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia emocional: .79</li> <li>• Regulación emocional: .77</li> <li>• Creatividad: .76</li> </ul>
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	<p>La muestra total estuvo formada por 230 maestros y maestras de Educación Primaria, los cuales valoraron a 2,540 escolares en los cursos 2015-2016 y 2016-2017 (Hernández-Jorge et al., 2022). Esta muestra total se dividió en dos submuestras. La primera submuestra (submuestra 1 medida previa) estaba compuesta por 154 docentes de Primaria que valoraron a 1,156 estudiantes en diciembre del curso 2015-2016, pertenecientes a 25 centros públicos. Esta muestra repitió la valoración en un momento posterior, a los 5 meses (submuestra 1 medida post). El primer momento coincide con el primer trimestre del curso escolar (diciembre 2015) y la evaluación posterior corresponde al tercer trimestre (mayo de 2016). La segunda submuestra la conformaron 76 docentes de primaria que valoraron a 1,369 estudiantes pertenecientes a 12 centros escolares en el curso 2016-2017 (Hernández-Jorge et al., 2022).</p>	

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

Interpretación de resultados de confiabilidad	Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad muestran un cumplimiento de los criterios establecidos en cuanto a la consistencia interna. Los valores obtenidos para el coeficiente alfa de Cronbach muestran evidencia de la consistencia interna con valores mínimos ( $> .70$ ). En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de confiabilidad cumple con un criterio mínimo al incluir entre 100 y 500 examinados de habla castellana, según la población a la que se dirige la prueba.
---	---

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	NO	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	El estudio de Hernández-Jorge et al. (2022) realizó un Análisis Factorial Exploratorio, con método de rotación: Varimax. Se obtuvo un índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) superior a .83 ( $p \leq .05$ ) para cada una de las submuestras y la muestra total. Los componentes rotados corresponden a la conciencia emocional (factor 1), la regulación emocional (factor 2) y la creatividad (factor 3). La estructura factorial fue encontrada tanto en la muestra total como en la submuestra 1 (medida previa y posterior) y en la submuestra 2. El porcentaje de varianza por los tres factores fue del 72.78%

Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada			para toda la muestra (Hernández-Jorge et al., 2022).
	NO	Evidencia basada en la relación con otras variables	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	La muestra total estuvo formada por 230 maestros y maestras de Educación Primaria, los cuales valoraron a 2,540 escolares en los cursos 2015-2016 y 2016-2017 (Hernández-Jorge et al., 2022). Esta muestra total se dividió en dos submuestras. La primera submuestra (submuestra 1 medida previa) estaba compuesta por 154 docentes de Primaria que valoraron a 1,156 estudiantes en diciembre del curso 2015-2016, pertenecientes a 25 centros públicos. Esta muestra repitió la valoración en un momento posterior, a los 5 meses (submuestra 1 medida post). El primer momento coincide con el primer trimestre del curso escolar (diciembre 2015) y la evaluación posterior corresponde al tercer trimestre (mayo de 2016). La segunda submuestra la conformaron 76 docentes de primaria que valoraron a 1,369 estudiantes pertenecientes a 12 centros escolares en el curso 2016-2017 (Hernández-Jorge et al., 2022).	
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada		Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, el estudio proporciona evidencia de la estructura interna de la prueba. Se observó un ajuste satisfactorio del modelo, sugiere que la estructura interna de las escalas propuestas fue validada. Respecto al porcentaje de varianza explicada, en la literatura se ha considerado que lo ideal es que la suma de las varianzas de los factores que se retienen sea igual o superior al 50% (Campo-Arias et al., 2012; Macía, 2010), de manera que se cumple el criterio de manera satisfactoria.	

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de evidencia de validez de la estructura interna cumple con un tamaño mínimo (Herrera et al., 2016), al incluir al menos 200 examinados de habla castellana.
Otros	

### CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN

Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Selección de la(s) muestra(s) normativas	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

### USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA

La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	Se rastreó su uso en el estudio "La gestión de las emociones, capacidades claves para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes de 5o de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar". El estudio incluyó 21 estudiantes, con edades comprendidas entre 10 y 14 años, correspondientes a la totalidad de los estudiantes de quinto grado de

	la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar, Bolívar (Pérez, 2023).
--	--

### REFERENCIAS

- Hernández-Jorge, C. M., Rodríguez-Hernández, A. F., Kostiv, O., Domínguez-Medina, R., Hess-Medler, S., Capote, M. C., Gil-Frías, P., & Rivero, F. (2022). La escala de evaluación de las competencias emocionales: la perspectiva docente (D-ECREA). *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 28(1), 61-69.  
<http://dx.doi.org/10.5093/psed2021a5>
- Pérez, L. (2023). *La gestión de las emociones, capacidades claves para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes de 5º de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Fundación Universitaria Los Libertadores.  
<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/ccd9ca54-f507-4843-b8a6-5b7c2b66fe39/content>



## Anexo I. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
Nombre Completo	EMOCIOCINE. Evaluación de la Inteligencia Emocional en Población Infanto-Juvenil
Autor (es)	S. Sastre, T. Artola, J. M. Alvarado, A. Jiménez, C. Martín y P. Sastre
País	España
Año	2023
Población	Niños, niñas y adolescentes desde los 9 hasta los 16 años
Duración de aplicación	35-45 minutos
Otros	La prueba en la actualidad (2024) se encuentra en preparación por TEA Ediciones <a href="https://web.teaediciones.com/EMOCIOCINE-Evaluacion-de-la-Inteligencia-Emocional-en-Poblacion-Infanto-Juvenil.aspx">https://web.teaediciones.com/EMOCIOCINE-Evaluacion-de-la-Inteligencia-Emocional-en-Poblacion-Infanto-Juvenil.aspx</a>

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Número de ítems	SI	La prueba consiste en la proyección de 15 breves escenas cinematográficas de ficción con un alto contenido emocional, en las que se muestran situaciones similares a las que los sujetos de estas edades se enfrentan en su día a día y que son interpretadas por personajes reales de edades próximas a las de los sujetos evaluados. Ejemplo de escena: Una mujer joven habla por videollamada con su hijo Dani, quien, muy emocionado, le cuenta que en el colegio han preparado el regalo

		del día de la madre. La madre, con tristeza contenida, le dice que no podrá estar con él ese día. Dani le pregunta a su madre, con preocupación, que si está bien (Sastre et al., 2023).
Hojas de respuesta	SI	Cada una de las escenas va seguida de una pregunta con tres posibles alternativas de respuesta que aparecen leídas tras la visualización de cada escena por una voz en off. Estas tres posibles respuestas se corresponden con los tres posibles estadios o niveles contemplados en el modelo evolutivo de la IE propuesto por Jiménez-Blanco et al. (2020 citado en Sastre et al., 2023): <ul style="list-style-type: none"> <li>• (1) estadio inicial o descriptivo (estadio indicativo de un menor desarrollo de la IE, en el que la persona evaluada simplemente describe lo que ocurre, es decir, supone la percepción de la escena, pero sin la capacidad de interpretación)</li> <li>• (2) estadio intermedio o especulativo (estadio correspondiente a un desarrollo moderado de la IE, en el que el sujeto, aunque percibe aspectos emocionales de la escena, no demuestra aún la suficiente capacidad para llevar a cabo la interpretación total de la misma)</li> <li>• (3) estadio superior o explicativo (en este caso el sujeto demuestra la madurez suficiente y comprende la escena en toda su complejidad emocional).</li> </ul> Ejemplo de pregunta y alternativas de respuesta (Sastre et al., 2023): ¿Qué siente la madre de Dani?: a) Alegría, pero también frustración y angustia b) Alegría por hablar con Dani c) Enfado por no poder estar con Dani el día de la madre
Protocolo de calificación	NO	Sin acceso a esta información.
Protocolo de informe	NO	Sin acceso a esta información.

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Criterio	Presencia de información	Descripción	
Constructo que evalúa la prueba	Sí	Inteligencia emocional	
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción Emocional</li> <li>• Facilitación Emocional</li> <li>• Comprensión Emocional</li> <li>• Regulación Emocional</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X
		Clínica	X
		Neuropsicología	
		Otra	X Investigación
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección	X La prueba puede ser usada para identificar estudiantes con dificultades a la hora de manejar sus emociones y comprender las emociones de los demás. Además, permite identificar a los estudiantes que pueden tener una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos problemáticos o de ser rechazados por parte de sus compañeros; así como para identificar aquellos con altas habilidades emocionales (Sastre et al., 2023).
		Descripción	
		Predicción	

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
		Planeación de intervención	X La prueba puede ser utilizada por profesionales de la Psicología Clínica para ayudar a niños, niñas y adolescentes a desarrollar sus habilidades emocionales, es decir, a interpretar más adecuadamente las emociones de los demás, a controlar y regular sus propias emociones y a utilizarlas adecuadamente para facilitar sus aprendizajes cognitivos (Sastre et al., 2023).
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X
		Colectiva	
		Escrita	X
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Niños, niñas y adolescentes entre 9 y 16 años	

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

Definición conceptual del constructo	SI	Basado en el modelo de inteligencia socioemocional de Mayer y Salovey (1997 citado en Sastre et al., 2023). Se define la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, evaluar y expresar con precisión las emociones, para generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender las emociones y regularlas (Sastre et al., 2023).
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	<p>El modelo de Mayer y Salovey (1997 citado en Sastre et al., 2023) incluye 4 dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción Emocional: hace referencia a la habilidad de identificar y percibir las emociones en uno mismo y en los demás, así como en los objetos, en el arte, las narraciones, la música y otros estímulos (Sastre et al., 2023).</li> <li>• Facilitación Emocional: consiste en "generar, utilizar y sentir las emociones de la forma necesaria para comunicar los sentimientos o utilizarlos en otros procesos cognitivos (Sastre et al., 2023)</li> <li>• Comprensión Emocional: Se define como la "habilidad para comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales (Sastre et al., 2023).</li> <li>• Regulación Emocional: "estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás, así como promover la comprensión y el crecimiento personal (Sastre et al., 2023).</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Test retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	En el estudio, se implementó un modelo de crédito parcial para la evaluación de las escenas de la prueba. Se informa que la fiabilidad marginal del modelo alcanzó un valor de 0.80 (Sastre et al., 2023).



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	El estudio de Sastre et al. (2023) seleccionó una muestra incidental de estudiantes de entre 4° de Primaria y 4° de educación secundaria obligatoria. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Participaron 504 estudiantes, de los cuales el 43.7% eran hombres y el 56.3%, mujeres, escolarizados en tres centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid, España, con un rango de edad entre 9 y 16 años (media 11.87 y DT= 1.93) (Sastre et al., 2023).
Interpretación de resultados de confiabilidad		Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, el resultado sugiere una aceptable consistencia interna en la evaluación de los ítems bajo el enfoque de crédito parcial. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio cumple con el criterio mínimo establecido por Herrera et al. (2016), al incluir entre 100 y 500 examinados de habla castellana.

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	SI	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para la validación por parte de expertos acerca del contenido y adecuación de las escenas y alternativas de la prueba, se proyectaron las escenas a un panel de jueces formado por 107 estudiantes universitarios que cursaban estudios de Psicología, de Maestro/a en Educación Primaria y de Maestro/a en Educación Infantil (Sastre et al., 2023). Tras recibir</li> </ul>

			<p>una formación previa, se les pidió que indicaran qué componente de la inteligencia emocional creían que evaluaba cada una de las escenas y que graduaran las tres alternativas de respuesta a la pregunta sobre cada escena de acuerdo con el estadio evolutivo de desarrollo de la inteligencia emocional que reflejaba cada una de ellas (Sastre et al., 2023).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los porcentajes de índice de acuerdo varían entre 30.8 y 98.2, con una media de 74.2. Los índices de acuerdo para cada escena fueron: Escena 1 (85.8%); Escena 2 (98.1%); Escena 3 (98.1%); Escena 4 (93.5%); Escena 5 (30.8%); Escena 6 (61.7%); Escena 7 (54.7%); Escena 8 (98.1%); Escena 9 (68.9%); Escena 10 (71.7%); Escena 11 (87.9%); Escena 12 (47.2%); Escena 13 (91.6%); Escena 14 (89.7%); Escena 15 (35.5%).</li> </ul>
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	Como evidencia de validez de la estructura interna de la prueba se se evaluó la dimensionalidad de la medida mediante análisis paralelo, observándose un único componente significativo con un autovalor de 3 (Sastre et al., 2023).

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	Si	Evidencia basada en la relación con otras variables	<ul style="list-style-type: none"> <li>En relación con la evidencia de validez basada en la relación con otras variables, se aplicó un modelo de regresión lineal para estimar la capacidad predictiva de las distintas escenas para la diferenciación por curso, tomando los tres últimos cursos de Primaria (4°, 5° y 6°) y los cuatro de Secundaria (1°, 2°, 3° y 4°) (Sastre et al., 2023). Los resultados para predecir el curso fueron de <math>r = .65</math>, <math>p &lt; .001</math> (varianza explicada del 42%) (Sastre et al., 2023). A medida que aumenta el curso, aumenta el número de estudiantes que van eligiendo progresivamente las alternativas que recogen el contenido emocional correcto, a la vez que disminuyen las respuestas de tipo más descriptivo (Sastre et al., 2023).</li> <li>Además, se realizó un análisis para explorar las relaciones con las relaciones sociales de los estudiantes (Sastre et al., 2023). En el estudio, estas se evaluaron mediante el uso de la prueba SOCIOMET, calculando el número total de veces que un estudiante fue elegido o rechazado como amigo o amiga, y pensó que fue</li> </ul>
			<p>elegido o rechazado como mejor amigo o amiga. Además, se calculó el número de veces que un estudiante era elegido como mediador de conflictos en el aula por parte de sus iguales. Se realizó un análisis de regresión para predecir el rol de figura del mediador, se tomaron como variables predictivas los resultados de <u>EmocioCine</u>, el rendimiento académico, el número de elecciones, el número de rechazos, el número de elecciones percibidas y el número de rechazos percibidos de la prueba SOCIOMET. El análisis muestra un modelo predictor significativo con <math>r = .55</math>, <math>p &lt; .001</math>, que permite explicar un 30% de la varianza de las puntuaciones de mediación (Sastre et al., 2023).</p>
	Si	Evidencia basada en el análisis de ítems	<p>Tras el análisis de la unidimensionalidad, se adoptó como procedimiento de análisis el modelo de Rasch y la familia de modelos de Rasch (Alvarado y Santisteban, 2012 citado en Sastre, 2023). Se observó una distribución de los parámetros de dificultad en la diagonal. En un análisis posterior, se tomaron en consideración todos los tipos de respuesta (no solo la sensible considerada en el primer análisis) y se implementó un modelo de</p>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		crédito parcial. Las curvas de los ítems permiten visualizar cómo la respuesta a la alternativa inicial (estadio inicial) disminuye a medida que aumenta el nivel de inteligencia emocional, al contrario de lo que sucede con la alternativa sensible (estadio superior) que aumenta con el nivel de inteligencia emocional (Sastre, 2023).
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	El estudio de Sastre et al. (2023) seleccionó una muestra incidental de estudiantes de entre 4° de Primaria y 4° de educación secundaria obligatoria. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Participaron 504 estudiantes, de los cuales el 43.7% eran hombres y el 56.3%, mujeres, escolarizados en tres centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid, España, con un rango de edad entre 9 y 16 años (media 11.87 y DT= 1.93) (Sastre et al., 2023).
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada		<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, en el estudio se evidencian distintas evidencias de validez. En relación con las evidencias de validez de contenido, el estudio reporta el procedimiento de revisión por jueces expertos, sin embargo, falta detalle en la información sobre el perfil de los jueces expertos según su dominio en el constructo que evalúa la prueba, criterio sugerido por Herrera et al. (2016). De los resultados obtenidos, para siete escenas el grado de acuerdo no supera el mínimo sugerido (entre 0.75 y 0.79) por Herrera et al (2016); para tres escenas el grado de acuerdo es aceptable (entre 0.8 y 0.9) y para 5 escenas el grado de acuerdo es bueno (&gt;.90).</p> <p>Por otro lado, respecto a la evidencia de validez con relación a las otras variables, el estudio confirma el valor predictivo de la prueba a la hora de poder detectar posibles estudiantes</p>
		<p>mediadores en el aula. Dados los resultados, el perfil de los estudiantes elegidos como mediadores son estudiantes con buen rendimiento académico, que en el sociograma reciben muchas elecciones y tienen alta inteligencia emocional (Sastre et al., 2023). El modelo es significativo, sin embargo, el porcentaje de varianza explicado (30%), no logra alcanzar el mínimo sugerido por Herrera et al. (2016) del 50%. En el estudio participaron 504 estudiantes, de manera que cumple con el criterio mínimo sugerido por Herrera et al (2016) de incluir al menos 300 examinados de habla castellana.</p> <p>Respecto a la validez de la estructura interna de la prueba, el estudio incluye análisis que aseguran la unidimensionalidad de la misma. Finalmente, los análisis de los ítems (escenas), permiten identificar cómo las respuestas en un estadio inicial <u>disminuyen</u> a medida que aumenta el nivel de inteligencia emocional, mientras que las alternativas sensibles aumentaban con dicho nivel. Estos hallazgos aportan una evidencia de validez del instrumento utilizado en la medición de la inteligencia emocional. En el estudio participaron 504 estudiantes, de manera que cumple con el criterio mínimo sugerido por Herrera et al (2016) de incluir al menos 300 examinados de habla castellana.</p>
Otros		

### CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN

Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	NO	Manual en construcción, TEA.
Selección de la(s) muestra(s) normativas	NO	Manual en construcción, TEA.
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	NO	Manual en construcción, TEA.
Protocolo de interpretación	NO	Manual en construcción, TEA.



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA	
La prueba ha sido usada en Colombia	NO
Organizaciones/Investigadores	

REFERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"><li>Sastre, S., Artola, T., Alvarado, J. M., Jiménez-Blanco, A., Azañedo, C. M., &amp; Sastre, P. (2023). <i>EmocioCine</i>: Evaluación de la Inteligencia Emocional en población infanto-juvenil a partir de escenas cinematográficas. <i>Psychological Writings/Escritos de Psicología</i>, 16(1), 77-89. <a href="https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.14703">https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.14703</a></li></ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
<b>Nombre Completo</b>	Instrumento para medir habilidades socioemocionales en el contexto escolar colombiano. Secundaria: 6°, 7°, 8° y 9°
<b>Autor (es)</b>	Banco Mundial
<b>País</b>	Colombia
<b>Año</b>	2020
<b>Población</b>	Jóvenes de educación secundaria (grados 6° - 9°), de 11 a 15 años
<b>Duración de aplicación</b>	Sin información
<b>Otros</b>	En colaboración con Fundación Luker, Fundación Corona, la Alianza Educativa y la Fundación Carvajal

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	Actualmente no se dispone del manual de usuario. No obstante, se cuenta con acceso al documento del estudio, el cual contiene la siguiente información: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción</li> <li>• Diseño Del Instrumento</li> <li>• Estudio Piloto</li> <li>• Análisis De Evaluación Psicométrica</li> <li>• Recomendaciones</li> </ul>

Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ítems/ tareas	SI	Prueba de autorreporte. La prueba contiene 78 ítems organizados en 16 escalas. Prueba disponible comunicándose con los autores.
Escala de respuesta	SI	El instrumento está conformado por preguntas que tienen dos formatos de categorías de respuesta: escalas dicotómicas o binarias y escalas politómicas (con más de dos alternativas de respuesta de tipo ordinal). Material disponible comunicándose con los autores.
Protocolo de calificación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Criterio	Presencia de información	Descripción	
Constructo que evalúa la prueba	SÍ	Habilidades Socioemocionales	
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de sí mismo</li> <li>• Gestión emocional</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Habilidades relacionales</li> <li>• Toma de decisiones de manera responsable</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA				
		Clínica		
		Neuropsicología		
		Otra		
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección		
		Descripción	X	A nivel grupal. El instrumento no fue diseñado para evaluar el nivel de desarrollo de HSE de estudiantes individuales, de modo que es recomendado a la hora de evaluar el progreso de las HSE hacerlo a nivel de grupo (Banco Mundial, s.f).
		Predicción		
		Planeación de intervención		
		Seguimiento	X	A nivel grupal. El instrumento no fue diseñado para evaluar el nivel de desarrollo de HSE de estudiantes individuales, de modo que es fuertemente recomendado a la hora de evaluar el progreso de las HSE hacerlo a nivel de grupo (Banco Mundial, s.f).
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X	
		Colectiva		
		Escrita	X	Opción de aplicarlo en formato físico.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA				
		Oral		
		Tareas de ejecución		
		Computarizada	X	Opción de aplicarlo en formato digital
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Jóvenes de educación secundaria (grados 6° - 9°), de 11 a 15 años.		

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	Se utiliza el marco conceptual CASEL para la definición de las habilidades socioemocionales (Banco Mundial, s.f). El instrumento aborda los procesos a través de los cuales los niños, niñas y jóvenes adquieren y aplican efectivamente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para identificar y comprender las propias emociones y pensamientos (Autoconciencia), manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas (Autogestión), sentir empatía por los demás y apreciar la diversidad (Conciencia del otro), establecer y mantener relaciones positivas (Habilidades sociales) y tomar decisiones constructivas y respetuosas (Toma de decisiones responsables) (Banco Mundial, s.f).
Definición de las dimensiones del	SI	El instrumento contempla 5 dimensiones (Banco Mundial, s.f).



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

<p>constructo y las relaciones entre ellas</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• La conciencia de sí (Autoconciencia) mismo es: (1) la capacidad de reconocer con precisión las propias emociones, pensamientos y valores y cómo influyen en el comportamiento; y 2) la capacidad de evaluar con precisión las fortalezas y limitaciones propias, con un sentido de confianza, optimismo y una "mentalidad de crecimiento" bien fundamentados. Las habilidades que incluye este dominio son: <u>lista la</u> autopercepción precisa, reconocimiento de fortalezas, autoconfianza, y autoeficacia (Banco Mundial, s.f).</li> <li>• La gestión emocional (Autogestión) es la capacidad de regular con éxito las emociones, los pensamientos y los comportamientos en diferentes situaciones: controlar eficazmente el estrés, controlar los impulsos y motivarse a sí mismo (Banco Mundial, s.f).</li> <li>• La conciencia social (Conciencia del otro) es la capacidad de tomar la perspectiva y empatizar con los demás, incluidos los de diversos orígenes y culturas. La capacidad de comprender las normas sociales y éticas para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad. Incluye habilidades como la empatía y la toma de perspectiva, el respeto por los otros (Banco Mundial, s.f).</li> <li>• Las habilidades relacionales (Habilidades sociales) se refieren a la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. La capacidad de comunicarse con claridad, escuchar bien, cooperar con los demás, resistir la presión social inapropiada, negociar el conflicto de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario. Algunas habilidades de esta dimensión son el trabajo en equipo y la asertividad (Banco Mundial, s.f).</li> <li>• La toma de decisiones de manera responsable (Toma de decisiones responsables) se define como: (1) la capacidad de tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos, preocupaciones de seguridad y normas sociales,</li> </ul>
		<p>y (2) la evaluación realista de las consecuencias de varias acciones, y una consideración del bienestar de uno mismo y de los demás. Aquí se incluye la responsabilidad ética, así como la identificación y resolución de problemas, y algunas habilidades cognitivas y meta-cognitivas como el análisis de situaciones, la evaluación y la reflexión (Banco Mundial, s.f).</p> <p>Así, la prueba está dividida de la siguiente manera (Banco Mundial, s.f):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intra-personal: Autogestión       <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Autovaloración: Capacidad de sentirse feliz y orgulloso de uno mismo</li> <li>b. Autoeficacia académica: Cuando los y las estudiantes sienten que pueden aprender lo que les enseñan</li> </ol> </li> <li>2. Intra-personal: Autoeficacia       <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Regulación emocional: Capacidad de manejar las emociones propias y no actuar sobre estas.</li> <li>b. Perseverancia: Esfuerzo continuo por alcanzar las metas de largo plazo a pesar del fracaso y la adversidad.</li> </ol> </li> <li>3. Inter-personal: Conciencia del otro       <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Empatía: Capacidad de entender lo que sienten los demás, incluyendo a los compañeros que no les agradan</li> <li>b. Diversidad acciones: La percepción de los estudiantes sobre la tolerancia con la diversidad que existe en su salón.</li> <li>c. <u>Diversidad actitudes</u>: La tolerancia de los estudiantes frente a potenciales compañeros de grupos diversos.</li> <li>d. Género: Las creencias que tienen los estudiantes frente a los roles de género clásicos.</li> </ol> </li> </ol>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<ul style="list-style-type: none"> <li>e. Agresión escolar: Mide la prevalencia de violencia entre compañeros de colegio, específicamente situaciones en las que los estudiantes reportan haber sido víctimas de violencia. (6 ítems)</li> <li>f. Acoso escolar: Mide situaciones en las que los estudiantes reportan haber sido víctimas de acoso.</li> </ul> <p>4. Inter-personal: Habilidades sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Asertividad: Capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos, e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a los demás.</li> <li>b. Conducta prosocial: Consiste en acciones voluntarias que benefician a otras personas o a la sociedad como conjunto.</li> <li>c. Sentido de pertenencia con pares: Cuando los y las estudiantes sienten que son parte de un grupo de amigos de su edad y tienen amigos con quien contar cuando los necesitan.</li> <li>d. Intimidad en la amistad: Mide el grado de intimidad que sienten los estudiantes con sus amigos más cercano</li> <li>e. Actitudes que favorecen el trabajo (Trabajo en equipo): Las habilidades de los estudiantes para trabajar en grupo y su referencia por este tipo de actividades.</li> </ul> <p>5. Toma de decisiones responsables</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Toma de decisiones responsables: La posición de los estudiantes frente a la copia en el contexto escolar.</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Test retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	La confiabilidad del cuestionario, específicamente de las escalas, se determinó evaluando la consistencia interna considerando el Alfa Ordinal (Banco Mundial, s.f). 1. Intra-personal: Autogestión a. Autovaloración: 0.72 b. Autoeficacia académica: 0.74



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Intra-personal: Autoeficacia             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Regulación emocional: 0.80</li> <li>b. Perseverancia: 0.77</li> </ol> </li> <li>3. Inter-personal: Conciencia del otro             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Empatía: 0.93</li> <li>b. Diversidad acciones: 0.91</li> <li>c. Diversidad actitudes: 0.89</li> <li>d. Género: 0.94</li> <li>e. Agresión escolar: 0.85</li> <li>f. Acoso escolar: 0.89</li> </ol> </li> <li>4. Inter-personal: Habilidades sociales             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Asertividad: 0.80</li> <li>b. Conducta prosocial: 0.74</li> <li>c. Sentido de pertenencia con pares: 0.76</li> <li>d. Intimidad en la amistad: 0.85</li> <li>e. Actitudes que favorecen el trabajo: 0.85</li> </ol> </li> <li>5. Toma de decisiones responsables             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Toma de decisiones responsables: 0.84</li> </ol> </li> </ol>
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	<p>El estudio total contó con una muestra que se compone de 5980 estudiantes distribuidos en 6 departamentos y 10 municipios de Colombia. Los estudiantes asistían en el segundo semestre de 2019 a 41 sedes y 31 instituciones educativas alrededor del país (Banco Mundial, s.f).</p> <p>Para el nivel educativo de Secundaria, se contó con la participación de 1068 estudiantes de grado 7° y 1032 estudiantes de grado 8°. Participaron estudiantes de Manizales, Caldas; Necoclí, Antioquia; Apartadó, Antioquia; Carepa, Antioquia;</p>	

		Chigorodó, Antioquia; Turbo, Antioquia; Cali, Valle del Cauca, Rio de oro, Cesar; Valledupar, Cesar; y Bogotá (Banco Mundial, s.f).	
Interpretación de resultados de confiabilidad		<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad reflejan un cumplimiento satisfactorio de los criterios establecidos respecto al estudio de consistencia interna. Los resultados del coeficiente alfa ordinal indican niveles mínimos (<math>&gt; .70</math>), aceptables (<math>&gt; .80</math>) y buenos (<math>&gt; .90</math>) para la consistencia interna de las escalas evaluadas. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de confiabilidad cumple con un buen tamaño (Herrera et al., 2016), al incluir a más de 500 participantes colombianos.</p>	

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	SI	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	El instrumento se construyó utilizando un conjunto de escalas existentes que contaban con evidencia de validez de contenido. Además de las escalas tomadas del Cuestionario de Bienestar Escolar (CuBe) y del instrumento SED (una adaptación de las escalas del instrumento de Aulas en Paz), que ya contaban con evidencia de validez de contenido, las demás escalas se sometieron a validación por parte de un psicólogo experto, José Fernando Mejía, director de Aulas en Paz. Además, el equipo técnico del proyecto, integrado por representantes del Banco Mundial, Fundación Corona, Fundación

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			Luker, el ICFES y Qualificar, también participó en el proceso de validación (Banco Mundial, s.f).
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	<p>Se evaluó la unidimensionalidad de las escalas para determinar si existe una variable subyacente unidimensional que explica las respuestas al conjunto de preguntas que conforman la escala (Banco Mundial, s.f). Para que una escala sea considerada unidimensional se deben cumplir al menos 2 de los 3 criterios: 1) La correlación de puntajes con factores mayores que 0.85; 2) El 40 % de proporción de variancia de las preguntas es explicada por el primer factor; y 3) la raíz cuadrada del error cuadrático medio debe ser menor que 0.05 (RSMR) (Banco Mundial, s.f).</p> <p>Para establecer si existen diferencias entre el modelo (un factor) y los datos, se utilizó la raíz cuadrada del error residual medio cuadrático (Banco Mundial, s.f). La unidimensionalidad de los cuestionarios se evaluó considerando las escalas como componentes, mediante un análisis TRI factorial de mínimos cuadrados no ponderados o de mínimos residuales con rotación oblimin, y un análisis factorial de ejes principales con rotación varimax, en ambos casos se utilizaron la matriz de correlaciones policóricas (Banco Mundial, s.f)..</p>
			<p>Tras un análisis inicial de unidimensionalidad, se identificó un comportamiento inesperado en la escala de perseverancia. Por lo tanto, se llevó a cabo un análisis exploratorio que reveló dos componentes en esta escala. Uno de los componentes tenía un alfa muy bajo y no cumplía con las condiciones para probar la unicidad, por lo que solo se incluyó el otro componente en el instrumento. Como resultado, se redujo esta escala de 10 ítems a 3. Finalmente, el instrumento para el nivel de educación secundaria quedó compuesto por 78 preguntas organizadas en 16 escalas (Banco Mundial, s.f).</p> <p>A continuación, se presentan los resultados presentando en orden la raíz cuadrada del error cuadrático medio (RSMR); la varianza explicada primera factor; y la correlación de puntajes con el factor) Banco Mundial, s.f).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intra-personal: Autogestión             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Autovaloración: 0.000; 0.472; 0.852</li> <li>b. Autoeficacia académica: 0.000; 0.502; 0.866</li> </ol> </li> <li>2. Intra-personal: Autoeficacia             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Regulación emocional: 0.035; 0.411; 0.897</li> <li>b. Perseverancia: 0.00; 0.543; 0.883</li> </ol> </li> </ol>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<p>3. Inter-personal: Conciencia del otro</p> <p>a. Empatía: 0.040; 0.660; 0.965</p> <p>b. Diversidad acciones: 0.044; 0.583; 0.958</p> <p>c. Diversidad actitudes: 0.036; 0.535; 0.949</p> <p>d. Género: 0.038; 0.614; 0.970</p> <p>e. Agresión escolar: 0.033; 0.489; 0.923</p> <p>f. Acoso escolar: 0.062; 0.624; 0.945</p> <p>4. Inter-personal: Habilidades sociales</p> <p>a. Asertividad: 0.062; 0.624; 0.945</p> <p>b. Conducta prosocial: 0.000; 0.495; 0.864</p> <p>c. Sentido de pertenencia con pares: 0.000; 0.518; 0.873</p> <p>d. Intimidad en la amistad: 0.000; 0.678; 0.929</p> <p>e. Actitudes que favorecen el trabajo: 0.050; 0.464; 0.926</p> <p>5. Toma de decisiones responsables</p> <p>a. Toma de decisiones responsables: 0.007; 0.572; 0.918</p>
	NO	Evidencia basada en la relación con otras variables	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.

Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	<p>El estudio total contó con una muestra que se compone de 5.980 estudiantes distribuidos en 6 departamentos y 10 municipios de Colombia. Los estudiantes asistían en el segundo semestre de 2019 a 41 sedes y 31 instituciones educativas alrededor del país (Banco Mundial, s.f).</p> <p>Para el nivel educativo de Secundaria, se contó con la participación de 1.068 estudiantes de grado 7° y 1.032 estudiantes de grado 8°. Participaron estudiantes de Manizales, Caldas; Necoclí, Antioquia; Apartadó, Antioquia; Carepa, Antioquia; Chigorodó, Antioquia; Turbo, Antioquia; Cali, Valle del Cauca, Rio de oro, Cesar; Valledupar, Cesar; y Bogotá (Banco Mundial, s.f).</p>
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada		<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, el estudio presenta evidencia de validez relacionada con el contenido y la estructura interna de la prueba.</p> <p>En cuanto a la validez de contenido, los autores mencionan un proceso de validación en el que participaron un experto en habilidades socioemocionales y un equipo técnico del proyecto. Sin embargo, no se presentan los resultados de este proceso y falta claridad sobre los criterios de selección de los expertos y los aspectos evaluados.</p> <p>En relación con la validez de la estructura interna, y siguiendo los criterios establecidos por los autores para evaluar la unidimensionalidad de las escalas, se requería que se cumplieran al menos 2 de los 3 criterios siguientes: 1) Que la correlación de puntajes con los factores mayores fuera superior a 0.85; 2) que el 40 % de la proporción de varianza de las preguntas fuera explicada por el primer factor; y 3) que la raíz cuadrada del error cuadrático medio (RSMR) fuera menor que 0.05 (Banco Mundial, s.f). Se observa que todas las escalas finales cumplen al menos 2 de los 3 criterios. El cumplimiento de los criterios de unidimensionalidad sugieren que las escalas finales del estudio están relacionadas de manera consistente con un solo constructo subyacente.</p>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de evidencia de validez de la estructura interna cumple con un buen tamaño (Herrera et al., 2016), al incluir a más de 500 participantes colombianos, y en todo caso, no menos de 10 examinados por ítem.
Otros	Como el instrumento fue elaborado en su mayoría a partir de un conjunto de escalas existentes, se reporta que estas han presentado evidencias de validez (Banco Mundial, s.f). Se especifica que para el caso del Cuestionario de Bienestar Escolar (CuBe), la mayoría de los ítems y escalas contenidas fueron analizadas en varios pilotos en instituciones públicas y privadas de primaria y secundaria en Perú. A su vez, un alto porcentaje de las preguntas incluidas en el CuBe forman parte del Middle Years Development Instrument (MDI), elaborado por investigadores de la Universidad de British Columbia en Vancouver, Canadá (Schonert-Reichl, Guhn, Gadermann, Hymel, Sweiss y Hertzman, 2012 citado en Banco Mundial, s.f) a partir de escalas existentes. En el caso del instrumento SED, este es una adaptación de las escalas del instrumento de Aulas en Paz; estas a su vez son adaptaciones de escalas que han sido sometidas a evaluación psicométrica en la literatura y han sido utilizadas para evaluar intervenciones que buscan mejorar las habilidades socioemocionales de niños y adolescentes y la calidad de los entornos escolares en los que se encuentran inmersos (Banco Mundial, s.f).

### CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN

Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	SI	Se definieron unos puntos de corte para determinar el porcentaje de alumnos en riesgo frente a cada habilidad socioemocional presentada en el instrumento. Estos puntajes se determinaron a partir de las preguntas que componen cada escala y teniendo en cuenta el grado de desarrollo de las habilidades para cada grupo de edad de referencia (Banco Mundial, s.f).
---	----	---

Selección de la(s) muestra(s) normativas	SI	El piloto fue llevado a cabo en tres regiones, seis departamentos y 10 municipios de Colombia. En cada colegio se escogió aleatoriamente un curso de 4o, 5o, 7o, 8o, 10o y 11o, del cual se recogió información para todos los estudiantes. La aleatorización de los cursos se hizo directamente para dos instituciones (Banco Mundial, s.f).
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	SI	El estudio total contó con una muestra que se compone de 5980 estudiantes distribuidos en 6 departamentos y 10 municipios de Colombia. Los estudiantes asistían en el segundo semestre de 2019 a 41 sedes y 31 instituciones educativas alrededor del país (Banco Mundial, s.f).  Para el nivel educativo de Secundaria, se contó con la participación de 1068 estudiantes de grado 7° y 1032 estudiantes de grado 8°. Participaron estudiantes de Manizales, Caldas; Necoclí, Antioquia; Apartadó, Antioquia; Carepa, Antioquia; Chigorodó, Antioquia; Turbo, Antioquia; Cali, Valle del Cauca, Rio de oro, Cesar; Valledupar, Cesar; y Bogotá (Banco Mundial, s.f).
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

### USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA

La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	Fundación Luker, Fundación Corona, Alianza Educativa y la Fundación Carvajal



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

### REFERENCIAS

- Banco Mundial. (s.f). Validación de un instrumento para medir habilidades socioemocionales en el contexto escolar colombiano. Nota técnica. Banco Mundial - Colombia.  
[https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-tecnica\\_20200310-Validacion-de-instrumento-B.pdf](https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-tecnica_20200310-Validacion-de-instrumento-B.pdf)
- Fundación Luker, Fundación Corona, & Banco Mundial. (2020). Definición de niveles de desarrollo para las escalas del instrumento de medición de habilidades socioemocionales en el contexto escolar colombiano usando la Teoría de Respuesta al Ítem [Nota técnica].  
[https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-Tecnica-TRI\\_20200921-Definicion-de-niveles.docx.pdf](https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-Tecnica-TRI_20200921-Definicion-de-niveles.docx.pdf)

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
Nombre Completo	Cuestionario Multidimensional de Competencia Social para Adolescentes AMSC-Q
Autor (es)	O. Gómez-Ortiz, E. M Romera-Félix y R. Ortega-Ruiz
País	España
Año	2017
Población	Niños, niñas y adolescentes entre 12 a 19 años
Duración de aplicación	Sin información
Otros	

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ítems/ tareas	SI	Prueba de autorreporte. La prueba contiene 26 ítems. (Los ítems están disponibles en Gómez-Ortiz et al., 2017).
Escala de respuesta	SI	Escala Likert de 7 puntos, donde 1 corresponde "totalmente falso" y 7 a "totalmente verdadero".
Protocolo de calificación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Criterio	Presencia de información	Descripción	
Constructo que evalúa la prueba	SI	Competencia social	
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prosocialidad</li> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Percepción de eficacia social</li> <li>• Ajuste social entre iguales</li> <li>• Ajuste normativo</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X
		Clínica	
		Neuropsicología	
		Otra	
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección	
		Descripción	X
		Predicción	
		Planeación de intervención	
		Seguimiento	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X
		Colectiva	

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
		Escrita	X
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Niños, niñas y adolescentes entre 12 a 19 años.	

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	Se define competencia social como la efectividad en la interacción social (Gómez-Ortiz et al., 2017). Se ha reconocido que la competencia social es un constructo multidimensional que incluye diferentes dimensiones: habilidades sociales y emocionales, principalmente la prosocialidad y la capacidad de regulación emocional; la capacidad para ajustarse a las normas, convenciones y valores del entorno social inmediato, la percepción de aceptación por parte de los otros o ajuste social, así como la percepción de eficacia del sujeto en la interacción social (Dirks, Treat, y Weersing, 2007; Santos, Peceguina, Daniel, Shin, y Vaughn, 2013 citados en Gómez-Ortiz et al., 2017).
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	Definiciones a partir de la operacionalización de los factores. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Prosocialidad:</b> Caracterizada por ofrecer distintos tipos de ayuda a los iguales (Gómez-Ortiz et al., 2017).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Regulación emocional:</b> Capacidad de regular las emociones a través de la modificación cognitiva (Gómez-Ortiz et al., 2017).</li> <li>• <b>Percepción de eficacia social:</b> Percepción de eficacia en diferentes relaciones sociales (Gómez-Ortiz et al., 2017).</li> <li>• <b>Ajuste social entre iguales:</b> Percepción de aceptación social y la actitud de integración en interacciones sociales (Gómez-Ortiz et al., 2017).</li> <li>• <b>Ajuste normativo:</b> Cumplimiento de normas de convivencia, especialmente en el ámbito académico (Gómez-Ortiz et al., 2017).</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Test-retest Estabilidad	Se realizaron correlaciones entre dos momentos de aplicación utilizando el método de correlación test-retest Spearman (Gómez-Ortiz et al., 2017). Las correlaciones fueron significativas ( $<.01$ ). Los



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			resultados para cada factor son (Gómez-Ortiz et al., 2017): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prosocialidad: .660</li> <li>• Regulación emocional: .357</li> <li>• Percepción de eficacia social: .515</li> <li>• Ajuste social entre iguales: .696</li> <li>• Ajuste normativo: .748</li> </ul>
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	Se evaluó la consistencia interna del Cuestionario a través del Omega de McDonald y Alfa de Cronbach (Gómez-Ortiz et al., 2017). Los coeficientes reportados respectivamente por factores son (Gómez-Ortiz et al., 2017): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prosocialidad: .85; .82</li> <li>• Regulación emocional: .87; .85</li> <li>• Percepción de eficacia social .86; .84;</li> <li>• Ajuste social entre iguales .93; .91</li> <li>• Ajuste normativo .88; .85</li> </ul>
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	La población de referencia para la realización del estudio fue un subconjunto de estudiantes que <u> cursaban </u> la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Andalucía (Comunidad Autónoma situada al sur de España)(Gómez-Ortiz et al., 2017). Para proceder a la selección de la muestra, se llevó a cabo un muestreo probabilístico aleatorio, estratificado, por conglomerados, monoetápico con afijación proporcional (Cea D´Ancona, 2004 citado en Gómez-Ortiz et al., 2017). Los estratos que se establecieron fueron la zona geográfica. ( <u>Andalucía Occidental y Oriental</u> ), la titularidad del centro (público y privado) y el número de habitantes del municipio en el que se encontraba el mismo (menos de 10.000; entre 10.001 y 100.000 y más de 10.000 habitantes, lo que corresponde a municipios pequeños, medianos y grandes). Todas las categorías de los estratos son índices relevantes en España. La muestra final quedó integrada por 4047 escolares (48.2% mujeres) que formaban parte de 39 institutos de Educación Secundaria. La edad de los estudiantes estaba entre 12 y 19 años (M = 14.58; DT = 1.45). Un 35.6% de los jóvenes pertenecían a pueblos pequeños, un 32.8 a municipios medianos y un 31.6% a grandes ciudades. Por otro lado, el 64.1% del alumnado formaba parte de centros públicos y el 35.9% de centros privados (Gómez-Ortiz et al., 2017).	
Interpretación de resultados de confiabilidad	Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad muestran un cumplimiento satisfactorio de los criterios establecidos en cuanto a la consistencia interna. Los valores obtenidos para el coeficiente alfa de Cronbach y Omega de McDonald muestran evidencia de la consistencia interna en todos los factores de la prueba, con valores aceptables (> .80) y buenos (> .90).  En relación con el estudio de estabilidad, una de las correlaciones no cumple el criterio mínimo sugerido por Herrera et al. (2016) al ser menor que .50, las otras están en el nivel		

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	mínimo ( $\geq 50$ ), aceptable ( $\geq 60$ ) y buenas ( $\geq 70$ ); sin embargo, falta información sobre el tiempo que pasó entre las aplicaciones. En lo que respecta al tamaño de la muestra, el estudio cumple con el criterio mínimo establecido por Herrera et al. (2016), al incluir entre 100 y 500 examinados de habla castellana.
--	--

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	NO	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	Se realizó un estudio para evaluar la dimensionalidad de la prueba y seleccionar sus ítems finales (Gómez-Ortiz et al., 2017).. Se llevaron a cabo Análisis Factoriales Exploratorios (AFE), utilizando el método de estimación Unweighted Least-Squares (ULS) y una matriz de correlaciones policóricas. Se aplicaron métodos de rotación ortogonal u oblicuo para interpretar los resultados del AFE. Se eliminaron ítems con bajo peso factorial ( $< 0.32$ ) y comunalidad ( $< 0.32$ ), así como con saturaciones altas en diferentes factores. El número de factores se decidió mediante el Método Hull, comparación de resultados de AFC y consideraciones teóricas (Gómez-Ortiz et al., 2017).

			<p>Además, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) utilizando el método de estimación Weighted Least Squares (DWLS). Se evaluó el ajuste del modelo mediante Satorra-Bentler Chi-square (S-B<math>\chi^2</math>), Comparative Fit Index (CFI), <u>Nonnormed Fit Index (NNFI)</u>, <u>Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)</u>, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y Expected Cross-Validation Index (ECVI) (Gómez-Ortiz et al., 2017).</p> <p>En relación con el AFE, los resultados de KMO (.90) y la significancia del test de esfericidad de Barlett (<math>\chi^2(325) = 8301.5</math>; <math>p &lt; .01</math>) respaldaron la realización de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) (Gómez-Ortiz et al., 2017). Siguiendo la recomendación del método Hull, se extrajeron cinco factores, los cuales explicaron conjuntamente el 62.28% de la varianza total. Los cinco factores identificados fueron: "reevaluación cognitiva" (32.22% de varianza); "ajuste social" (11.26%) "prosocialidad" (8.10%); "eficacia social" (6.12%); y "ajuste normativo" (4.56%) (Gómez-Ortiz et al., 2017).</p> <p>Los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) en la segunda submuestra (n = 891) respaldaron la estructura</p>
--	--	--	--

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			factorial sugerida por el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) (Gómez-Ortiz et al., 2017). Los índices de ajuste fueron satisfactorios: $S-B\chi^2 = 870.81$ (289); $p = .000$ ; NNFI = .98; CFI = .98; SRMR = .05; RMSEA = .048; intervalo de confianza del 90% para RMSEA: .044-.051; ECVI = 1.12. Todas las cargas factoriales y las correlaciones entre los factores fueron estadísticamente significativas. En la muestra total representativa ( $n = 1746$ ), el AFC basado en el modelo de cinco factores también mostró un ajuste óptimo: $S-B\chi^2 = 1492.87$ (289); $p < .001$ ; NNFI = .99; CFI = .99; SRMR = .04; RMSEA = .049; intervalo de confianza del 90% para RMSEA: .046 - .051; ECVI = .93 (Gómez-Ortiz et al., 2017).
	NO	Evidencia basada en la relación con otras variables	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	La población de referencia para la realización del estudio fue un subconjunto de estudiantes que cursaban la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Andalucía (Comunidad Autónoma situada al sur de España)(Gómez-Ortiz et al., 2017). Para proceder a la selección de la muestra, se llevó a cabo un muestreo probabilístico aleatorio, estratificado, por conglomerados, monoetápico con afijación proporcional (Cea D´Ancona, 2004 citado en Gómez-Ortiz et al., 2017). Los estratos que se establecieron fueron la zona	
		geográfica. (Andalucía Occidental y Oriental), la titularidad del centro (público y privado) y el número de habitantes del municipio en el que se encontraba el mismo (menos de 10.000; entre 10.001 y 100.000 y más de 10.000 habitantes, lo que corresponde a municipios pequeños, medianos y grandes). Todas las categorías de los estratos son índices relevantes en España. La muestra final quedó integrada por 4047 escolares (48.2% mujeres) que formaban parte de 39 institutos de Educación Secundaria. La edad de los estudiantes estaba entre 12 y 19 años ( $M = 14.58$ ; $DT = 1.45$ ). Un 35.6% de los jóvenes pertenecían a pueblos pequeños, un 32.8 a municipios medianos y un 31.6% a grandes ciudades. Por otro lado, el 64.1% del alumnado formaba parte de centros públicos y el 35.9% de centros privados (Gómez-Ortiz et al., 2017).	
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada		Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados muestran procesos para asegurar la estructura interna de la prueba. Se encontró una estructura factorial con los cinco factores propuestos. Respecto al porcentaje de varianza explicada en el AFE, en la literatura se ha considerado que lo ideal es que la suma de las varianzas de los factores que se retienen sea igual o superior al 50%, de manera que el estudio cumple con este criterio al explicar el 62.28% de la varianza. Los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) respaldaron la estructura factorial sugerida por el Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Se utilizaron varios índices para evaluar el ajuste del modelo en la segunda submuestra. Estos incluyeron el estadístico Chi-cuadrado ( $S-B\chi^2$ ), los índices NNFI y CFI, SRMR, RMSEA y ECVI. Los resultados mostraron un buen ajuste del modelo. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de evidencia de validez de la estructura interna cumple con el criterio mínimo establecido por Herrera et al. (2016), al incluir al menos 300 examinados de habla castellana.	
Otros			

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN		
Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Selección de la(s) muestra(s) normativas	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA	
La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	Se rastreó el estudio "La competencia social multidimensional en la investigación sobre el acoso escolar: un estudio transcultural". El estudio evaluó la robustez transcultural del "Cuestionario multidimensional de competencia social para adolescentes" (AMSC-Q) y examinó la relación entre la competencia social (CS) y la implicación en el acoso escolar. La muestra estuvo compuesta por 4207 estudiantes de educación secundaria de España, Colombia e Irlanda (Gomez-Ortíz, 2019). La muestra colombiana fue seleccionada de colegios ubicados en el sur del país, según criterios de titularidad y área geográfica (rural y urbana). Estaban distribuidos homogéneamente según sexo (46% eran niños y 54% niñas) y su edad oscilaba entre 11 y 19 años (M= 14,25, DE= 1,89). De ellos, el 66,7% asistía a escuelas públicas y el 33,3% a escuelas privadas.

REFERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., &amp; Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. <i>Revista de Psicodidáctica</i>, 22(1), 37-44. <a href="https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702">https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702</a></li> <li>Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Herrera, M., &amp; Norman, J. O. H. (2019). Multidimensional social competence in research on bullying involvement: A cross-cultural study. <i>Behavioral Psychology</i>, 27(2), 217-238. <a href="https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30042-4">https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30042-4</a></li> </ul>



## Anexo I. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
Nombre Completo	Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA)
Autor (es)	P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero
País	España
Año	2015
Población	12 a 17 años
Duración de aplicación	Entre 20 y 30 minutos
Otros	Resultado de la colaboración entre la Fundación Botín y el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga.

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	SI	Sin acceso a esta información.
Ficha técnica	SI	Incluye información de: Nombre del Test; Autores; Procedencia; Aplicación; Formato de aplicación; Duración; Finalidad; Baremación.
Ítems/ tareas	SI	<p>Prueba de ejecución máxima compuesto de tareas con respuestas correctas e incorrectas. En total, se compone de 144 ítems</p> <p>Para obtener más información sobre la adquisición y aplicación del TIEFBA: <a href="mailto:educacionresponsable@fundacionbotin.org">educacionresponsable@fundacionbotin.org</a> o <a href="https://www.educacionresponsable.org/contacto/">https://www.educacionresponsable.org/contacto/</a></p> <p>El TIEFBA consta de ocho escenas que provocan emociones. Cada escena incluye dos o tres oraciones que describen un aspecto emocional destacable</p>

		<p>en una situación que involucra a uno o más protagonistas. A partir de cada una de estas escenas, los adolescentes deben realizar cuatro tareas que permiten evaluar las cuatro ramas del modelo de habilidad de la Inteligencia emocional (Fernández-Berrocal et al., 2018):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la tarea de percepción de emociones, se muestra la expresión facial del protagonista principal y el participante debe calificar a través de una escala cuánta sorpresa, ira, tristeza, miedo, felicidad y asco siente el protagonista (Fernández-Berrocal et al., 2018).</li> <li>• En la tarea de usar las emociones, se pide a los adolescentes que empleen una escala para valorar el grado en que el estado de ánimo del protagonista le ayudaría a realizar tres actividades cognitivas (Fernández-Berrocal et al., 2018).</li> <li>• En la tarea de entender las emociones, los adolescentes usan una escala para calificar el grado en que cuatro tipos de pensamientos y creencias están vinculados al estado emocional del protagonista (Fernández-Berrocal et al., 2018).</li> <li>• En la tarea de gestionar las emociones, los adolescentes usan una escala para calificar la eficacia de cuatro estrategias alternativas de regulación emocional para alcanzar una meta específica. En respuesta a cuatro escenas, los encuestados deben calificar la efectividad de las estrategias a través de las que el protagonista regula sus propias emociones para lograr un objetivo, mientras que en otras cuatro escenas, los participantes deben calificar la eficacia de las estrategias a través de las cuales el protagonista regula las emociones de otras personas para lograr una meta (Fernández-Berrocal et al., 2018).</li> </ul>
--	--	---

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

Escala de respuesta	SI	Escala Likert de 5 puntos en las cuatro tareas que permiten evaluar las cuatro ramas del modelo de habilidad de la IE: para las tres primeras tareas, la escala va de 1 = nada a 5 = mucho, y para la última tarea, de 1 = completamente ineficaz a 5 = completamente eficaz.
Calificación	SI	TIEFBA proporciona 7 puntuaciones diferentes: una puntuación total (IE total), dos puntuaciones de área (área experiencial y área estratégica) y cuatro puntuaciones referidas a las cuatro ramas del modelo de habilidad: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Baremos españoles de población adolescente general, divididos por sexo (varones y mujeres) y divididos por rango de edad (de 12 a 13 años, de 14 a 15 años, de 16 a 17 años).
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Constructo que evalúa la prueba	SÍ	Inteligencia emocional
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puntuaciones de área               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Puntuación de Inteligencia Emocional Experiencial (Área experiencial)</li> <li>○ Puntuación de Inteligencia Emocional Estratégica (Área estratégica)</li> </ul> </li> <li>• Puntuaciones de rama               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Percepción emocional</li> <li>○ Facilitación emocional</li> </ul> </li> </ul>

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comprensión emocional</li> <li>○ Regulación emocional</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X
		Clínica	
		Neuropsicología	
		Otra	
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección	
		Descripción	X
		Predicción	
		Planeación de intervención	
		Seguimiento	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X
		Colectiva	X
		Escrita	X
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	X

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA		
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Adolescentes entre 12 a 17 años

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	Basado en el modelo de inteligencia socioemocional de Mayer y Salovey (1997 citado en Fernández-Berrocal et al., 2015), referida como la capacidad que tiene cada adolescente a la hora de percibir, facilitar el pensamiento, comprender y regular las emociones.
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia Emocional Experiencial (Área experiencial): Habilidad de los/as adolescentes para percibir emociones y usarlas para facilitar la toma de decisiones y el rendimiento cognitivo (Fernández-Berrocal et al., 2015). Se compone de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Percepción emocional: Habilidad de los/as adolescentes para percibir e identificar emociones en el rostro de otras personas (Fernández-Berrocal et al., 2015).</li> <li>◦ Facilitación emocional: Grado en que los/as adolescentes conocen el papel de las emociones a la hora de tomar decisiones o llevar a cabo diferentes tareas cognitivas (Fernández-Berrocal et al., 2015).</li> </ul> </li> <li>• Inteligencia Emocional Estratégica (Área estratégica): Habilidad de los/as adolescentes para comprender el porqué de las emociones, su significado y</li> </ul>

		<p>utilizarlo de forma estratégica de cara a conseguir un objetivo determinado (Fernández-Berrocal et al., 2015).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Comprensión emocional: Habilidad de cada adolescente para conocer la relación entre los pensamientos y las emociones resultantes que ellos mismos u otras personas están sintiendo (Fernández-Berrocal et al., 2015).</li> <li>◦ Regulación emocional: Grado en que cada adolescente conoce las estrategias más efectivas para regular sus emociones o las emociones de otras personas a la hora de conseguir diferentes objetivos en su vida diaria (Fernández-Berrocal et al., 2015).</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	Para corregir el TIEFBA se utilizó el criterio de consenso entre expertos (Fernández-Berrocal et al., 2018). La medida de habilidad del individuo se comparó con la obtenida por el consenso de 22 expertos del ámbito emocional (7 hombres y 15

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<p>mujeres), para la cual, cada respuesta posible a cada ítem fue ponderada por la proporción de expertos que seleccionaron la respuesta. La fiabilidad entre evaluadores (coeficiente de correlación intraclass) fue de .98 (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p>
	NO	Test retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	<p>Se realizaron análisis de consistencia interna de la prueba (Fernández-Berrocal et al., 2018). Los coeficientes alfa de Cronbach reportados fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área experiencial: .88</li> <li>• Área estratégica: .83.</li> <li>• Los coeficientes para las diferentes ramas (percepción emocional; facilitación emocional; comprensión emocional; regulación emocional) oscilaron entre .74 y .86.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El coeficiente para la puntuación total fue de .91</li> </ul> <p>Además, se calcularon los coeficientes Omega, los resultados están entre un rango de .85-.94 (Fernández-Berrocal et al., 2018). Los índices, para las ramas fueron: percepción emocional .94; facilitación emocional .85; comprensión emocional .85; regulación emocional .86. Para el área experiencial el índice fue .95. y para el área estratégica .92. Para la puntuación total fue de .96 (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p> <p>Finalmente, se examinaron las correlaciones entre las subescalas TIEFBA (Fernández-Berrocal et al., 2018). Las correlaciones entre las subescalas del TIEFBA oscilaron entre <math>r = .34</math> (entre la comprensión y la regulación de las emociones) y <math>r = .53</math> (entre la facilitación y la comprensión de las emociones). La correlación fue de <math>r = .56</math> entre las dos áreas (experiencial y estratégica). Entre la puntuación total y las áreas, las correlaciones fueron de <math>r = .85</math> entre el área experiencial y la puntuación total, y <math>r = .91</math> entre el área estratégica y la puntuación total (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p>
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	En el estudio de Fernández-Berrocal et al. (2018) se utilizó una muestra por conveniencia, procedente de 10 escuelas diferentes de diversas regiones de España (44.5% de Andalucía; 27.6% de Cantabria; 7.7% de Castilla-La Mancha; y 20.2% de Madrid), tanto privadas (22%) como públicas (78%), mayormente	

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	ubicadas en áreas urbanas (60%). Participaron 1684 estudiantes adolescentes españoles (48.2% varones, 51.7% mujeres, 1% datos de género perdidos), con edades comprendidas entre los 12 y 17 años (M=14.37, DE = 1.29) (Fernández-Berrocal et al., 2018).
Interpretación de resultados de confiabilidad	<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad reflejan un cumplimiento satisfactorio de los criterios establecidos respecto a la confiabilidad interevaluadores y la consistencia interna de la prueba.</p> <p>En relación con la confiabilidad interevaluadores, el estudio cumple con un buen indicador, con una correlación mayor a 0,7. Además, el número de expertos evaluadores superó los 5 evaluadores, lo que se considera un número bueno para la evaluación de la consistencia inter observadores.</p> <p>Por otro lado, referido a la consistencia interna de la prueba, tanto los resultados del coeficiente alfa de Cronbach, como el omega de McDonald indican niveles mínimos (&gt; .70), aceptables (&gt; .80) y buenos (&gt;.90) para las escalas evaluadas. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio cumple con el tamaño mínimo de muestra (Herrera et al., 2016), al incluir entre 100 y 500 participantes de habla castellana.</p>

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	NO	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	El estudio realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para examinar la estructura de factores de las medidas de

		<p>capacidad de la inteligencia emocional (IE) (Fernández-Berrocal et al., 2018). Antes de llevar a cabo el AFC, se evaluaron las medidas descriptivas para verificar la normalidad multivariada de los datos. Se procedió con el AFC utilizando el método de máxima verosimilitud (MV).</p> <p>Se utilizaron las siguientes medidas de ajuste del modelo: (a) el error cuadrático medio de aproximación (ECM); (b) el índice de ajuste comparativo de Bentler (CFI), y (c) el residuo cuadrático medio estandarizado (RCM). Los valores del CFI superiores a .90 indican un ajuste aceptable. Los valores de ECM inferiores a .08 se consideran aceptables, y los valores inferiores a .05 indican un buen ajuste. Finalmente, los valores de RCM deben permanecer por debajo de .10 (Schweizer, 2010 citado en Fernández-Barrocal et al., 2019).</p> <p>Se exploraron dos modelos: uno de factor general y otro de dos áreas (Fernández-Berrocal et al., 2018). En el modelo de factor general, las cuatro tareas se agruparon en un solo factor latente de orden superior. En el modelo de dos áreas, las tareas se agruparon en dos factores latentes relacionados de primer orden, representando</p>
--	--	---

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<p>los ámbitos experiencial y estratégico de la inteligencia emocional.</p> <p>Los parámetros de ajuste para el modelo de factor general fueron <math>2(gf=2)=14.79</math>, <math>p&lt;.01</math>; normalidad <math>2 = 7.39</math>; ECM = .06 (IC del 90% = .03-.09); CFI = .99; y RCM = .02 (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p> <p>Los parámetros de ajuste para el modelo de dos áreas fueron <math>2(gf = 1) = 3.01</math>, <math>p = .08</math>; normalidad <math>2 = 3.01</math>; ECM = .03 (IC del 90% = .001-.08); CFI = 1.00; y RSM = .01. Sin embargo, el modelo de dos áreas mostró un ajuste mejor que el modelo de factor general: <math>2(1) = 12.08</math>; <math>p &lt; .001</math> (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p>
	SI	Evidencia basada en la relación con otras variables	<p>El estudio analizó las asociaciones entre las subescalas del TIEFBA y las medidas de los rasgos de personalidad, empatía e inteligencia fluida y verbal (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p> <p>A continuación se presentan las correlaciones entre las subescalas del TIEFBA y las medidas de rasgos de personalidad: Neuroticismo, Extraversión y Psicoticismo y Comportamiento antisocial; Empatía: Fantasía, Perspectiva, Preocupación empática y Angustia personal; e Inteligencia; Inteligencia fluida e inteligencia verbal, respectivamente (* <math>p&lt;.05</math>. ** <math>p &lt; .01</math>.)</p>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>● Percepción emocional: -.07; -.02; -.16**; -.10 .14**; .17**; .25**; -.13**; .05; .21*</li> <li>● Facilitación emocional: .06; -.06; -.06; .00; .11**; .10**; .23**; -.05; .13; .35**</li> <li>● Comprensión emocional: .03; -.08; -.06; -.05; .24**; .16**; .28**; -.10**; .25**; .38**</li> <li>● Regulación emocional: .02; .06; -.11*; -.10; .22**; .18**; .36**; -.03; .11; .26**</li> <li>● Área experiencial: -.01 -.04 -.13**; -.10; .14**; .16*; .28** -.11**; .11; .33**</li> <li>● Área estratégica: .03; -.01; -.11*; -.16**; .25**; .19**; .36**; -.06; .19*; .35**</li> <li>● Puntuación total: .01 -.02 -.14**; -.10; .22**; .19**; .35**; -.09*; .17; .39**</li> </ul> <p>Los datos indican que se encontraron correlaciones no significativas entre las subescalas TIEFBA y rasgos de personalidad de neuroticismo y extraversión, mientras que se obtuvieron correlaciones negativas significativas para el psicoticismo. Se encontró una correlación entre el área estratégica y el comportamiento antisocial (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p> <p>Con respecto a la empatía, se encontraron correlaciones positivas y significativas entre las subescalas del TIEFBA y las dimensiones de fantasía, perspectiva y preocupación</p>

## Anexo I. Rejillas de pruebas

			<p>empática. En contraste, se observaron correlaciones negativas entre algunas subescalas del TIEFBA y la angustia personal. Las correlaciones más altas se encontraron entre la regulación de las emociones y el área estratégica, por un lado, y la preocupación empática, por el otro (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p> <p>Finalmente, la comprensión de las emociones y el área estratégica se asociaron de manera positiva y significativa con la inteligencia fluida. Asimismo, se encontraron correlaciones positivas y significativas entre todas las subescalas del TIEFBA y la inteligencia verbal. En este caso, la correlación más alta se observó entre la puntuación total y la inteligencia verbal (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p> <p>A continuación se presentan las correlaciones entre las subescalas del TIEFBA y las medidas de ajuste psicosocial: (Todas las correlaciones fueron significativas en <math>p &lt; .01</math>) (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción emocional: -.34; -.30; .32; -.36</li> <li>• Facilitación emocional: -.26; -.21; .25; -.28</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión emocional: -.28; -.24; .27; -.30</li> <li>• Regulación emocional: -.27; -.28; .23; -.27</li> <li>• Área experiencial: -.34; -.30; .33; -.37</li> <li>• Área estratégica: -.30; -.29; .27; -.31</li> <li>• Puntuación total: -.35; -.32; .32; -.37</li> </ul> <p>Los resultados muestran que todas las subescalas del TIEFBA fueron significativas y se relacionaron de forma negativa con medidas de desajuste clínico, escolar y emocional, con correlaciones que varían de <math>r = -.21</math> a <math>r = -.37</math>. Las correlaciones más altas se encontraron entre la puntuación total del TIEFBA y el índice de síntomas emocionales. Por el contrario, se encontraron correlaciones significativas y positivas entre todas las subescalas del TIEFBA y el ajuste personal, con valores de <math>r = .23</math> a <math>r = .33</math>, siendo las más altas en el área experiencial (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p>
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	En el estudio de Fernández-Berrocal et al. (2018) se utilizó una muestra por conveniencia, procedente de 10 escuelas diferentes de diversas regiones de España (44.5% de Andalucía; 27.6% de Cantabria; 7.7% de Castilla-La Mancha; y	

## Anexo I. Rejillas de pruebas

		20.2% de Madrid), tanto privadas (22%) como públicas (78%), mayormente ubicadas en áreas urbanas (60%). Participaron 1684 estudiantes adolescentes españoles (48.2% varones, 51.7% mujeres, 1% datos de género perdidos), con edades comprendidas entre los 12 y 17 años (M=14.37, DE = 1.29) (Fernández-Barrocal et al., 2018).
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada		<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados muestran procesos para asegurar la validez basada en la estructura interna de la prueba y evidencia basada en la relación con otras variables.</p> <p>En cuanto a la evidencia de validez basada en la estructura interna de la prueba, el estudio de Fernández-Barrocal et al. (2019) empleó análisis factorial confirmatorio, lo cual permitió identificar la estructura de la prueba. Los modelos cumplen con los criterios establecidos por los autores para el ECM, CFI y RCM. Dado que el segundo modelo (dos factores latentes relacionados de primer orden, representando los ámbitos experiencial y estratégico de la inteligencia emocional) se ajustó mejor, se confirma que las cuatro tareas del TIEFBA corresponden a las cuatro ramas del modelo de habilidad de inteligencia emocional, las cuales reflejan las dos áreas de IE experiencial y estratégica (Fernández-Barrocal et al., 2019). De esta manera, los resultados del estudio sobre la estructura interna del constructo se articulan con la teoría que sustenta la prueba. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio cumple con el criterio mínimo sugerido por Herrera et al. (2016), incluyendo al menos 300 examinados de habla castellana.</p> <p>En cuanto a la evidencia de validez basada en la relación con otras variables, los autores sostienen que el TIEFBA muestra una relación positiva con las inteligencias fluida y verbal, se relaciona con indicadores de funcionamiento emocional y ajuste psicosocial, y se distingue de los rasgos de personalidad (Fernández-Barrocal et al., 2019). El análisis de la relación de TIEFBA con la inteligencia revela una asociación moderada con la inteligencia verbal y una asociación</p>
Otros		menor con la inteligencia fluida (Fernández-Barrocal et al., 2019). Los autores señalan que esto es consistente con recientes investigaciones sobre la relación entre la teoría de Cattell-Horn-Carroll (CHC) y la habilidad de inteligencia emocional que sugieren que esta puede considerarse un factor de inteligencia de segundo estrato junto con otras capacidades generales, como la inteligencia fluida y el procesamiento visual (MacCann et al., 2014 citado en Fernández-Barrocal et al., 2019). Las puntuaciones del TIEFBA también se encontraron asociadas con la dimensión más emocional de la empatía (preocupación empática). Así, dado que la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de percibir, entender y manejar las emociones de los demás, es coherente que se relacione con un nivel más alto de preocupación empática (Brackett et al., 2006 citado en Fernández-Barrocal et al., 2019). Por otro lado, El TIEFBA no se correlacionó con rasgos de personalidad, de manera que evalúa las habilidades emocionales de forma diferente a los rasgos de personalidad (MacCann et al., 2014; Mayer et al., 2008; Mayer et al., 2012 citados en Fernández-Barrocal et al., 2019) (Validez discriminante). Ninguna de las correlaciones encontradas cumple con el criterio mínimo establecido por Herrera et al. (2016), dado que ninguna está por encima de .50. Con relación al tamaño de la muestra, el estudio cumple con el criterio mínimo sugerido por Herrera et al. (2016), el cual establece que haya al menos 300 examinados de habla castellana.

### CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN

Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	SI	El TIEFBA proporciona 7 puntuaciones diferentes: una puntuación total (IE total), dos puntuaciones de área (área experiencial y área estratégica) y cuatro puntuaciones referidas a las cuatro ramas del modelo de habilidad: percepción emocional, facilitación emocional,
---	----	---



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<p>comprensión emocional y regulación emocional (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p> <p>La habilidad del individuo en cada tarea a través de las ocho escenas se suma para obtener siete puntuaciones: cuatro puntuaciones que se refieren a las cuatro ramas (percibir emociones, usar emociones, comprender las emociones y regular emociones); dos puntuaciones que se refieren al área experiencial, que resume las puntuaciones en las tareas de percepción y uso de las emociones; y el área estratégica, que resume las puntuaciones en la comprensión y regulación de emociones; y una puntuación total, que resume la habilidad del adolescente en las cuatro tareas (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p> <p>Baremos españoles de población adolescente general, divididos por sexo (varones y mujeres) y divididos por rango de edad (de 12 a 13 años, de 14 a 15 años, de 16 a 17 años) (Fernández-Berrocal et al., 2018).</p>
Selección de la(s) muestra(s) normativas	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

### USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA

La prueba ha sido usada en Colombia	NO
Organizaciones/Investigadores	

### REFERENCIAS

- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., & Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.001>
- Fernández-Berrocal, P., y Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga. (2015). Nuevos instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Educación emocional y social: análisis internacional. Informe Fundación Botín 2015*. [https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\\_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/7ES-Pablo.pdf](https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/7ES-Pablo.pdf)

## Anexo I. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
<b>Nombre Completo</b>	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Adaptación
<b>Autor (es)</b>	P. Salovey, J. D. Mayer, S. L. Goldman, C. Turvey y T. P. Palfai
<b>Adaptación al Español (España)</b>	P. Fernández-Berrocal, N. Extremera y N. Ramos.
<b>País</b>	España
<b>Año</b>	2004
<b>Población</b>	Adolescentes 12-17 años
<b>Duración de aplicación</b>	5 - 10 minutos
<b>Otros</b>	El estudio de la adaptación al español fue llevado a cabo por Fernández-Berrocal et al. Sin embargo, este estudio se realizó con una población adulta. Para el reporte de esta rejilla, se recurre al estudio de Oliva et al. (2001) y Salguero y Fernández-Berrocal (2010), los cuales se realizaron con población adolescente.

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	No se encontró el manual de usuario de la prueba, sin embargo en la Investigación sobre Instrumentos para la Evaluación de la Salud Mental y el Desarrollo Positivo Adolescente y los Activos que lo Promueven de la Junta de Andalucía Consejería De Salud (Oliva et al., 2001), está disponible un documento que contiene la ficha técnica, el concepto de inteligencia emocional y su importancia para el desarrollo adolescente, la descripción y

		datos psicométricos de la escala, las normas de aplicación y de corrección y las normas de interpretación.
Ficha técnica	SI	Contiene información sobre: Nombre de la escala, Autores, N° de ítems, Aplicación, Duración: Finalidad, Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y la edad, Material: Manual, escala y baremos (Oliva et al., 2001).
Ítems/ tareas	SI	Prueba de autorreporte. La prueba se compone de 24 ítems. Ítems disponibles en Oliva et al. (2001).
Escala de respuesta	SI	Escala Likert de cinco puntos, en la que las opciones de respuesta abarcan: Nada de acuerdo, Algo de acuerdo, Bastante de acuerdo, Muy de acuerdo, Totalmente de acuerdo. Acceso a las hojas de respuesta a través de Oliva et al. (2001).
Protocolo de calificación	SI	Contiene las normas de corrección para la transformación en puntuaciones baremadas.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Constructo que evalúa la prueba	SÍ	Inteligencia emocional
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atención emocional</li> <li>Claridad emocional</li> <li>Regulación emocional</li> </ul>
Ámbito de aplicación	NO	Educación

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
		Clínica	
		Neuropsicología	
		Otra	
Usos propuestos	NO	Clasificación-Detección	
		Descripción	
		Predicción	
		Planeación de intervención	
		Seguimiento	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X
		Colectiva	X
		Escrita	X
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	SI	Adolescentes entre 12 y 18 años.	

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	La inteligencia emocional (IE) se refiere a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007 citados en Oliva et al., 2001). La prueba asume el enfoque de Mestre y Berrocal en el que se define la IE como un conjunto de cuatro habilidades: a) percibir y expresar emociones con precisión; b) utilizar las emociones para facilitar la actividad cognitiva; c) comprender las emociones; d) regular las emociones para el crecimiento personal y emocional (Oliva et al., 2001).
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atención emocional: Se refiere a la percepción de las propias emociones, es decir, a la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada (Oliva et al., 2001).</li> <li>Claridad emocional: Esta dimensión evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales (Oliva et al., 2001).</li> <li>Regulación emocional: Mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta (Oliva et al., 2001)</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Test retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	Se reportan los coeficientes de consistencia interna estimando el Coeficiente alfa de Cronbach para cada dimensión (Oliva et al., 2001): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención emocional: (<math>\alpha = 0.89</math>.)</li> <li>• Claridad emocional (<math>\alpha = 0.89</math>.)</li> <li>• Regulación emocional. (<math>\alpha = 0.85</math>)</li> </ul> Se encontró un estudio con población colombiana (Cerón et al., 2011), reportando un índice de consistencia interna a través del Alfa de Cronbach
			para toda la prueba de $\alpha = .83$ . Para cada dimensión, los índices fueron los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención emocional: (= 0.80.)</li> <li>• Claridad emocional: (= 0.75.)</li> <li>• Regulación emocional: (= 0.74)</li> </ul>
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	El estudio sobre instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven de la Junta de Andalucía Consejería de Salud (Oliva et al., 2001), incluyó una muestra de 2400 adolescentes, 1068 hombres (44.5%) y 1332 mujeres (55.5%) con edades comprendidas entre 12 y 17 años de 20 centros de educación secundaria de Andalucía Occidental (Huelva, Cádiz, Sevilla y Córdoba). El estudio se desarrolló en los cursos y niveles educativos: 2º, 3º y 4º de E.S.O., 1º de Bachillerato y 1º de Ciclos Formativos de Grado Medio. La nacionalidad mayoritaria de los participantes era española (97.8%), al igual que la de sus progenitores (96.6%), siendo Rumanía, Francia, Alemania, Colombia, Argentina y Marruecos, los países de los que provienen la mayoría de las familias de nacionalidad extranjera. Se empleó un muestreo intencional para llevar a cabo esta selección (Oliva et al., 2001). En el estudio en contexto colombiano que exploró la consistencia interna de la prueba, la muestra fue de 607 estudiantes entre los 15 y los 20 años, de los grados décimo y undécimo de educación media de distintos colegios de Bogotá. La muestra se eligió bajo muestreo no probabilístico y obtenida por voluntariado y conveniencia (Cerón et al., 2011).	
Interpretación de resultados de confiabilidad			Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	<p>reportado por Oliva et al. (2001) reflejan un cumplimiento de los criterios establecidos respecto al estudio de consistencia interna. Los resultados del coeficiente alfa de Cronbach indican niveles aceptables (<math>&gt; .80</math>) para la consistencia interna de las escalas evaluadas. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de confiabilidad cumple con un tamaño de muestra mínimo (Herrera et al., 2016), al incluir entre 100 y 500 participantes de habla castellana.</p> <p>Los resultados del estudio con población colombiana de Cerón et al. (2011) también reflejan un cumplimiento de los criterios establecidos para la consistencia interna de la prueba. Los resultados del coeficiente alfa de Cronbach se pueden interpretar como mínimos para la escala de Claridad emocional y Regulación emocional (<math>&gt; .70</math>) y como aceptables para la escala de Atención emocional (<math>&gt; .80</math>). En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio cumple con un tamaño de muestra bueno (Herrera et al., 2016), al incluir más de 500 evaluados colombianos pertenecientes a la población de interés.</p>
--	---

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
	NO	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	No hay información disponible en las referencias revisadas.

	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	<p>Se examinó un estudio realizado por uno de los autores que adaptaron la prueba al español. A pesar de que la primera adaptación se enfocó en adultos, el estudio de Salguero y Fernández-Barrocal (2010) se centró en adolescentes. Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio, empleando el método de máxima verosimilitud (ML) para validar el modelo de tres factores identificado en la versión original del TMMS.</p> <p>Los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett son significativos (<math>p = 0,0001</math>) y el índice KMO (0,90) proporcionó la base para el análisis (Salguero y Fernández-Barrocal, 2010). Las cargas obtenidas fueron superiores a 0,45 para todos los ítems, excepto para el ítem 23 (Salguero y Fernández-Barrocal, 2010).</p> <p>La adecuación del modelo fue evaluada mediante los siguientes índices: a) estadístico de razón de verosimilitud <math>\chi^2</math> (249, <math>N = 1497</math>) = 1667,09, <math>p = 0,01</math>, b) índices de bondad de ajuste (GFI) (0,90), y ajuste de bondad de ajuste (AGFI) (0,89) de Jöreskog y Sörbom, c) índice de ajuste no normalizado de Tucker y Lewis (NNFI) (0,94), d) índice de ajuste comparativo de Bentler (CFI) (.95), y e) error</p>
--	----	--	--

## Anexo I. Rejillas de pruebas

			cuadrático medio de aproximación de Steiger (RMSEA) (.065) (Salguero y Fernández-Barrocal, 2010).
	SI	Evidencia basada en la relación con otras variables	<p>Se examinó un estudio realizado por uno de los autores que adaptaron la prueba al español. En el estudio de Salguero y Fernández-Barrocal (2010) se investigó la relación entre las dimensiones del TMMS-24 y los factores de personalidad, como la extraversión, la amabilidad, la escrupulosidad, el neuroticismo y la apertura. Estos últimos fueron evaluados mediante el Big Five Inventory-44 (BFI-44; Benet-Martínez &amp; John, 1998 citados en Salguero y Fernández-Barrocal, 2010).</p> <p>Las dimensiones 'Atención, Claridad y Reparación' del TMMS se relacionaron de manera significativa con todos los factores de personalidad, sin embargo, las correlaciones no fueron fuertes con ninguno de los factores (entre 0,07 y 0,24) (Salguero y Fernández-Barrocal, 2010).</p> <p>La 'Atención' se relacionó positivamente con todas las dimensiones de la personalidad: Extraversión (.14), amabilidad (.15), escrupulosidad (.07), neuroticismo (.24) y</p>
			<p>apertura a la experiencia (.18) (Salguero y Fernández-Barrocal, 2010).</p> <p>La 'Claridad' se relacionó positivamente con las dimensiones de personalidad: Extraversión (.15), amabilidad (.17), escrupulosidad (.14) y apertura a la experiencia (.17). Se relacionó negativamente con el neuroticismo (-.09) (Salguero y Fernández-Barrocal, 2010).</p> <p>La 'Reparación' se relacionó positivamente con las dimensiones de personalidad: Extraversión (.12), amabilidad (.20), escrupulosidad (.12) y apertura a la experiencia (.18). Se relacionó negativamente con el neuroticismo (-.020) (Salguero y Fernández-Barrocal, 2010)</p>
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	El estudio de Salguero y Fernández-Barrocal (2010) incluyó una muestra de 1.497 adolescentes (840 mujeres y 657 hombres) de edades comprendidas entre 12 y 17 años (M = 14,42; DE = 1,56), todos de centros de enseñanza secundaria de la provincia de Málaga, España.	
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada		Con respecto a la evidencia de validez basada en la relación con otras variables, las correlaciones reportadas por Salguero y Fernández-Barrocal (2010) están entre entre 0,07 y 0,24, de manera que ninguna cumple el mínimo (entre 0.5 y 0.6) sugerido por Herrera et al. (2016). Los autores argumentan que esto es evidencia sobre la ausencia de superposición	

## Anexo I. Rejillas de pruebas

	<p>entre los factores de inteligencia emocional y personalidad, lo que concuerda con la teoría, sin embargo, no se profundiza en esta interpretación y lo que ello significa con fines de la evidencia de la prueba (Validez discriminante). En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio cumple con un buen criterio según lo sugerido por Herrera et al. (2016), al incluir a 1497 examinados, superando el sugerido de 500.</p> <p>Respecto a la evidencia de validez basada en la estructura interna de la prueba, el estudio de Salguero y Fernández-Barrocal (2010) empleó análisis factorial confirmatorio. El estudio permite identificar la estructura de la prueba y la multidimensional del constructo evaluado. En relación a los índices que se tuvieron en cuenta para evaluar el análisis factorial confirmatorio, el valor del estadístico chi-cuadrado, indicó que el modelo no se ajusta adecuadamente a los datos y mostró una falta de ajuste estadísticamente significativa. Sin embargo, los autores destacan que el estadístico chi-cuadrado es sensible a la violación de supuestos y depende del tamaño de la muestra (Salguero y Fernández-Barrocal, 2010). Dada esta sensibilidad, se argumenta que la evaluación del ajuste debería basarse principalmente en índices alternativos. Cuando se utilizaron medidas de ajuste menos sensibles al tamaño de la muestra y a desviaciones de la normalidad, los resultados mostraron que el modelo tiene un buen ajuste. Los valores de GFI (.90), AGFI (.89), NNFI (.94), y CFI (.95) están cerca de 1.00, indicando un buen ajuste, y el valor de RMSEA (.065) se encuentra entre los puntos de corte de 0.05 (considerado buen ajuste) y 0.08 (considerado ajuste aceptable) (Salguero y Fernández-Barrocal, 2010). En resumen, a pesar de la falta de ajuste según el chi-cuadrado, otros índices sugieren que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos, confirmando una estructura de 3 factores, correspondiendo los factores a las dimensiones de Atención, Claridad y Reparación, de acuerdo con la estructura original de la escala (Salovey et al., 1995 citado en Salguero y Fernández-Barrocal, 2010) y su adaptación española (Fernández-Berrocal et al., 2004 citado en Salguero y Fernández-Barrocal, 2010). En este estudio, el ítem 23 no logró obtener una saturación clara con su dimensión correspondiente, la subescala Reparación, por lo que fue eliminado (Salguero y Fernández-Barrocal, 2010). Los resultados del estudio sobre la</p>
--	--

	estructura interna del constructo se articulan con la teoría que sustenta la prueba. En relación con el tamaño de la muestra, el estudio cumple con el criterio mínimo sugerido por Herrera et al. (2016), el cual establece que haya al menos 300 examinados de habla castellana.
Otros	

CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN		
Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	SI	Se incluyen las normas para sumar las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. Las puntuaciones mínimas y máximas para cada dimensión son de 8 y 40, respectivamente. Estas puntuaciones directas se transforman en puntuaciones baremadas (centiles), y se presentan baremos diferenciados por sexo y edad, correspondientes a los grupos de 12-13 años, 14-15 años y 16-17 años (Oliva et al., 2001). Acceso a través de Oliva et al. (2001).
Selección de la(s) muestra(s) normativas	SI	Se empleó un muestreo intencional para llevar a cabo la selección de los participantes del estudio (Oliva et al., 2001).
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	SI	Participaron 2400 adolescentes, 1068 hombres (44.5%) y 1332 mujeres (55.5%) con edades comprendidas entre 12 y 17 años (Oliva et al., 2001).
Protocolo de interpretación	PARCIAL	Se presenta la interpretación de puntuaciones finales del sujeto en cada una de las tres dimensiones con diferentes puntos de corte para hombres y para mujeres (Oliva et al., 2001).  Atención emocional

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Debe mejorar su atención: presta poca atención             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hombres Puntajes &lt; 21</li> <li>○ Mujeres Puntajes &lt; 24</li> </ul> </li> <li>● Adecuada atención             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hombres Puntajes entre 22 a 32</li> <li>○ Mujeres Puntajes entre 25 a 35</li> </ul> </li> <li>● Debe mejorar su atención: presta demasiada atención             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hombres Puntajes &gt;33</li> <li>○ Mujeres Puntajes &gt;36</li> </ul> </li> </ul> <p>Claridad emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Debe mejorar su claridad emocional             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hombres Puntajes &lt; 25</li> <li>○ Mujeres Puntajes &lt; 23</li> </ul> </li> <li>● Adecuada claridad emocional             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hombres Puntajes entre 26 a 35</li> <li>○ Mujeres Puntajes entre 24 a 34</li> </ul> </li> <li>● Excelente claridad emocional             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hombres Puntajes &gt;36</li> <li>○ Mujeres Puntajes &gt;35</li> </ul> </li> </ul> <p>Regulación emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Debe mejorar su regulación de las emociones             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hombres Puntajes &lt; 23</li> <li>○ Mujeres Puntajes &lt; 23</li> </ul> </li> <li>● Adecuada regulación de las emociones             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hombres Puntajes entre 24 a 35</li> </ul> </li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mujeres Puntajes entre 24 a 34</li> <li>● Excelente regulación de las emociones             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hombres Puntajes &gt;36</li> <li>○ Mujeres Puntajes &gt;35</li> </ul> </li> </ul>

### USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA

La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	<p>Se rastreó el estudio "Caracterización de la inteligencia emocional mediante el TMMS-24 en estudiantes de secundaria de Bogotá" realizado por Castro et al. (2022), cuyo objetivo fue caracterizar la evaluación de la inteligencia emocional a través del TMMS-24 en estudiantes de educación secundaria en Bogotá. La muestra consistió en 607 estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y los 20 años, pertenecientes a los grados décimo y undécimo de diferentes colegios de Bogotá (Castro et al., 2022).</p> <p>Además, se identificó un segundo estudio titulado "Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá", llevado a cabo por Cerón et al. (2011). Este estudio incluyó un total de 451 adolescentes, con edades entre 12 y 17 años, matriculados en colegios femeninos y masculinos en Bogotá. La muestra estuvo compuesta por 224 mujeres (con una edad media de 14,04 ± 1,58 años) y 227 hombres (con una edad media de 14,25 ± 1,68 años).</p>



## Anexo I. Rejillas de pruebas

### REFERENCIAS

- Oliva, A., Pertegal, M. Á., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, Á., Parra, Á., Pascual, D. M., & Estévez, R. M. (2001). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: Un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud. [https://personal.us.es/oliva/DES\\_POS\\_ACTIVOS\\_PROMUEVEN.pdf](https://personal.us.es/oliva/DES_POS_ACTIVOS_PROMUEVEN.pdf)
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(9), 1197-1209. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>
- Castro, B. Y. M., Guayacundo, R. M. J., Giraldo, L. C. I., & Caro, D. A. G. (2022). Caracterización de la inteligencia emocional mediante el TMMS-24 en estudiantes de secundaria de Bogotá. *Psicoespacios*, 16(29), 1-18. <https://doi.org/10.25057/21452776.1451>
- Cerón Perdomo, D. M., Pérez-Olmos, I., & Ibáñez Pinilla, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40(1), 49-64.

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
Nombre Completo	Escala para la evaluación de la Regulación Emocional RE-MESACTS
Autor (es)	Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Técnicas y Socioemocionales (MESACTS)
País	La validación ha sido realizada en Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Paraguay y Uruguay
Año	2020
Población	13 y 20 años
Duración de aplicación	Sin información
Otros	

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	Actualmente no se dispone del manual de usuario. No obstante, se cuenta con acceso al documento del estudio, el cual contiene la siguiente: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antecedentes.</li> <li>2. El proceso de construcción de la escala</li> <li>3. Metodología del proceso de validación</li> <li>4. Los resultados del primer piloto</li> <li>5. El segundo piloto y la validación final de la escala RE-MESACTS</li> <li>6. Resultados de la validación</li> <li>7. Referencias bibliográficas</li> <li>8. Anexos</li> </ol>

		a. Cuestionario completo aplicado en el segundo piloto b. Versión validada de la escala para la evaluación de la regulación emocional RE-MESACTS c. Wscala de Autoestima de Rosemberg (EAR) Escala de Bienestar Escolar MESACTS  Documento disponible en: <a href="https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2020/03/Escala-de-Regulaci%C3%B3n-Emocional-RE-MESACTS_publicaci%C3%B3n-oficial-febrero-2020.pdf">https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2020/03/Escala-de-Regulaci%C3%B3n-Emocional-RE-MESACTS_publicaci%C3%B3n-oficial-febrero-2020.pdf</a>
Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ítems/ tareas	SI	Prueba de autorreporte compuesta por 15 preguntas Acceso en el Anexo 2 del documento MESACTS (2020). <a href="https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2020/03/Escala-de-Regulaci%C3%B3n-Emocional-RE-MESACTS_publicaci%C3%B3n-oficial-febrero-2020.pdf">https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2020/03/Escala-de-Regulaci%C3%B3n-Emocional-RE-MESACTS_publicaci%C3%B3n-oficial-febrero-2020.pdf</a>
Escala de respuesta	SI	Escala Likert de cuatro puntos, en la que las opciones de respuesta abarcan: Nunca, A veces, A menudo, Siempre Acceso en el Anexo 2 del documento MESACTS (2020). <a href="https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2020/03/Escala-de-Regulaci%C3%B3n-Emocional-RE-MESACTS_publicaci%C3%B3n-oficial-febrero-2020.pdf">https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2020/03/Escala-de-Regulaci%C3%B3n-Emocional-RE-MESACTS_publicaci%C3%B3n-oficial-febrero-2020.pdf</a>
Protocolo de calificación	PARCIAL	Se establecen los siguientes puntos de corte en la calificación <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulación emocional baja, con valores RE-<u>MESACTS</u> de 15 a 38</li> <li>• Regulación emocional vulnerable, con valores RE-<u>MESACTS</u> de 39 a 41</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Regulación emocional normal o alta, con valores RE-MESACTS de 42 a 60.</li> </ul>
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Criterio	Presencia de información	Descripción	
Constructo que evalúa la prueba	SI	Regulación emocional	
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de las emociones</li> <li>Expresión de las emociones</li> <li>Manejo de las emociones</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X
		Clínica	
		Neuropsicología	
		Otra	
Usos propuestos	NO	Clasificación-Detección	
		Descripción	
		Predicción	
		Planeación de intervención	

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
		Seguimiento	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	
		Colectiva	
		Escrita	X
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Jóvenes entre 13 y 20 años.	

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	<p>Se define la regulación emocional como un proceso a través del cual las personas manejan sus emociones en función de las metas priorizadas y de los diferentes contextos, con el fin de alcanzar su propio bienestar.</p> <p>Se asume el esquema interpretativo propuesto por Gross (citado en MESACTS, 2020), en el que diferencia entre cinco momentos en el proceso de regulación emocional: (a) identificación de la situación, (b) modificación de la situación, (c) despliegue de la atención, (d) cambio de cogniciones, y (e) modulación de la respuesta. En esta perspectiva, se observa el constructo a través de la</p>



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		retroalimentación entre tres momentos que lo conforman: el momento de la identificación, el momento del manejo y el momento de la expresión (o modulación) de la respuesta emocional. De esta manera se define la regulación emocional como el resultado de la constante retroalimentación de esos tres momentos durante la interacción de la persona con su entorno (MESACTS, 2020).
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Test retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.

	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Equivalencia	Se aplicó el Método de División a Mitad del cuestionario a cada muestra, junto con el uso de los coeficientes de Spearman-Brown y dos mitades de Guttman para evaluar la fiabilidad del instrumento. Los valores del coeficiente de Spearman-Brown oscilaron entre 0.759 y 0.803, mientras que los valores del coeficiente de dos mitades de Guttman variaron entre 0.758 y 0.802 (MESACTS, 2020).
	SI	Homogeneidad	Se realizó un análisis de la consistencia interna mediante la evaluación de los valores del Alfa de Cronbach y las relaciones ítem-test, aplicado tanto a la muestra de cada país como a la muestra general (MESACTS, 2020). Estos índices se calcularon utilizando los 15 ítems finales después de confirmar la estructura factorial de la prueba. El valor del Alfa de Cronbach para toda la prueba fue de 0.811 (MESACTS, 2020). Las relaciones entre los ítems y el test fueron mayores que 0.20, oscilando en un rango entre 0.263 y 0.603, con un promedio de 0.42 (MESACTS, 2020).
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	El estudio para estimar la Homogeneidad y Equivalencia de la prueba se llevó a cabo con la muestra del segundo piloto (MESACTS, 2020). Específicamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>Se llevó a cabo entre octubre y noviembre del 2019 en Argentina, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay</li> </ul>	

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participaron 2.521 jóvenes entre 13 y 20 años de escuela secundaria casi totalmente entre el noveno y undécimo año de escolarización en 5 países: Argentina (19.8%), Chile (15.9%), Colombia (21.1%), Paraguay (19.9%) y Uruguay (23.2%).</li> <li>• El 51.5% de género femenino, el 47.1% de género masculino y el 1.4% se declaró de otro género o prefirió no responder.</li> <li>• Los jóvenes de Chile, Colombia y Paraguay, el 35.3% de los encuestados pertenece a un nivel socioeconómico bajo y el 40.6% a un nivel socioeconómico medio-alto. No hay información de Argentina y Uruguay.</li> </ul>
Interpretación de resultados de confiabilidad		<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad reflejan un cumplimiento de los criterios establecidos respecto al estudio de consistencia interna. El resultado del coeficiente alfa Cronbach indica niveles aceptables (<math>&gt; .80</math>) para toda la prueba. Sin embargo, no se reportaron los índices Coeficiente de alfa de Cronbach por cada dimensión. Respecto a las correlaciones ítem-test, Frías-Navarro (2022) recomienda utilizar los ítems que tienen al menos un valor de <math>.3</math> como correlación del ítem con la puntuación total, y si superan los valores de <math>.4</math>, se considera que los niveles de homogeneidad son muy buenos. De los valores reportados, solo uno de los ítems tiene una correlación menor a <math>.3</math>; las otras correlaciones son superiores a <math>.3</math>, y <math>.4</math>, por lo que pueden considerarse como buenos.</p> <p>En relación con la equivalencia, los coeficientes obtenidos mediante el Método de División por Mitades, siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016), establecen que las correlaciones deben ser mayores a <math>0.5</math> como mínimo, y que las correlaciones mayores a <math>0.7</math> se pueden considerar como buenas. Con base en estos criterios, se puede concluir que tanto los valores encontrados para el coeficiente de Spearman-Brown como para el coeficiente de dos mitades de Guttman pueden ser considerados como buenos.</p>

	En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de confiabilidad cumple con un buen tamaño (Herrera et al., 2017), al incluir a más de 500 participantes colombianos.
--	---

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	SI	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	<p>Se llevó a cabo una revisión por expertos de ítems con el objetivo de verificar la comprensión de los mismos y el grado de cobertura del constructo (MESACTS, 2020). Dicho proceso se llevó a cabo en cada país, involucrando al menos 3 expertos (psicólogos, pedagogos, investigadores del tema) y 10 docentes a los cuales se les aplicó una ficha que indagaba tres dimensiones por cada ítem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad lingüística - se comprende fácilmente - sintáctica y semántica adecuada</li> <li>• Claridad conceptual - ítem adecuado para el contexto adolescente - ítem adecuado para el contexto nacional - ítem ambiguo</li> <li>• Grado de cobertura del constructo - para nada, parcialmente, suficientemente, totalmente</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<p>Asimismo, el conjunto de ítems fue discutido con al menos 30 estudiantes en cada país, con la finalidad de averiguar el nivel de comprensión de las preguntas y la eventual necesidad de adaptación al lenguaje de los adolescentes (MESACTS, 2020). Con este fin se les aplicó una ficha que los solicitaba respecto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si entendían el contenido de la pregunta (opciones de respuesta: sí; no)</li> <li>• De ser sí, qué entendían</li> <li>• Cómo lo <u>expresarían</u> con sus palabras</li> </ul> <p>No se reportan resultados de estos estudios.</p>
	<p>Si</p>	<p>Evidencia basada en la estructura interna de la prueba</p>	<p>En el primer pilotaje se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), con método de extracción de análisis de componentes principales; método de rotación: Varimax, aplicado a la muestra de cada país y a la muestra general (MESACTS, 2020).</p> <p>La estructura factorial respondió a cuatro factores (MESACTS, 2020):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión de Emociones Positivas (4 ítems)</li> <li>• Estrategias de Autorregulación (4 ítems).</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación de Emociones negativas (5 ítems)</li> <li>• Identificación de las Emociones (4 ítems) Dos ítems inversos.</li> </ul> <p>En el segundo pilotaje, se volvió a llevar a cabo el AFE, que confirmó la misma estructura factorial. Posteriormente, luego de confirmar la constancia de funcionamiento de la escala entre las distintas muestras de los dos pilotos en todos los países, el modelo factorial fue sometido a Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) fue llevado a cabo a nivel de muestra general y de cada muestra-país. A partir de los resultados obtenidos, se eliminaron dos ítems del factor Identificación, dado que no lograron garantizar valores psicométricamente aceptables en el modelo factorial. El total de varianza explicada con esta estructura factorial fue de 57.2% (MESACTS, 2020). Los resultados de los índices de ajuste considerados son los siguientes (MESACTS, 2020):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ratio entre <math>\chi^2</math> y grados de libertad (=5.97)</li> <li>• Tucker Lewis Index (TLI) (= .95)</li> <li>• Comparative Fit Index (CFI) (= .96)</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (<math>\approx .04</math>)</li> <li>• Standardized Root Mean Square Residual (SRMSR) (<math>\approx .04</math>)</li> </ul>
	SI	Evidencia basada en la relación con otras variables	<p>Se exploró la relación entre la escala RE-MESACTS validada y la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) (MESACTS, 2020). Se escoge el autoestima como variable dado que se ha demostrado la correlación con patologías como la depresión y con conductas de riesgo; así como con una experiencia emocional positiva (Rosemberg, 1965; Gómez, Quiñones-Camacho, &amp; Davis, 2018; Balaguer Pich, Sánchez Gómez, &amp; García Palacios, 2018; Garaigordobil, Durá &amp; Pérez, 2005; Garaigordobil, &amp; Durá, 2006; Montt &amp; Ulloa Chávez, 1995; Erkolahi, Illonen, Saarjarvi &amp; Terho, 2003; Kim, 2003 citados en MESACTS, 2020). Para este estudio participó la muestra del segundo pilotaje.</p> <p>El coeficiente de correlación entre las pruebas fueron estadísticamente significativos en el nivel de .01 en todas las muestras, con valores entre .413 y .535 (MESACTS, 2020). A continuación, se presentan las correlaciones (MESACTS, 2020):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra General .492**</li> <li>• Argentina .489**</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chile .531**</li> <li>• Colombia .461**</li> <li>• Paraguay .535**</li> <li>• Uruguay .413**</li> </ul>
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	<p>Para la validación psicométrica de la escala se llevaron a cabo dos estudios pilotos con muestras distintas. Ambas eran muestras no representativas, equilibradas por género, edad y condición socioeconómica (MESACTS, 2020).</p> <p>Primer Pilotaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se llevó a cabo entre octubre del 2018 y marzo del 2019 en Argentina (19.7%), Chile (19.8%), Colombia (26.5%), El Salvador (13.2%) y Paraguay (20.8%)</li> <li>• Participaron 1.513 estudiantes entre 13 y 18 años.</li> <li>• El 51.8% de género femenino, el 47.3% de género masculino y cerca del 1.0% se declaró de otro género.</li> </ul> <p>Segundo Pilotaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se llevó a cabo entre octubre y noviembre del 2019 en Argentina, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay</li> <li>• Participaron 2.521 jóvenes entre 13 y 20 años de escuela secundaria casi totalmente entre el noveno y undécimo año de escolarización en 5 países: Argentina (19.8%), Chile (15.9%), Colombia (21.1%), Paraguay (19.9%) y Uruguay (23.2%).</li> </ul>	

## Anexo I. Rejillas de pruebas

		<ul style="list-style-type: none"> <li>El 51.5% de género femenino, el 47.1% de género masculino y el 1.4% se declaró de otro género o prefirió no responder.</li> <li>Los jóvenes de Chile, Colombia y Paraguay, el 35.3% de los encuestados pertenece a un nivel socioeconómico bajo y el 40.6% a un nivel socioeconómico medio-alto. No hay información de Argentina y Uruguay.</li> </ul>
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada	<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para evaluar la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados muestran procesos de evidencia de validez de contenido, de la estructura interna y basada en la relación con otras variables. En relación con la evidencia de contenido, el estudio describe procedimientos para asegurar la coherencia entre los contenidos de la prueba y su definición conceptual. Sin embargo, en el procedimiento por revisión por expertos no se incluye el perfil de los jueces expertos según su dominio en el constructo que evalúa y no se reporta la información sobre los resultados encontrados de este procedimiento.</p> <p>Con respecto a la evidencia de validez basada en la relación con otras variables, se reportan correlaciones con la variable de Autoestima, las cuales varían entre .413 y .535. Dos de las correlaciones están dentro del mínimo sugerido por Herrera et al. (2016) (<math>\geq .50</math>), mientras que las otras cuatro no alcanzan el criterio. En cuanto a la muestra, el estudio cumple con el criterio propuesto por Herrera et al. (2016), al incluir a 533 examinados colombianos, superando el mínimo sugerido de 500.</p> <p>En cuanto a la evidencia de validez basada en la estructura interna de la prueba, el documento presenta procedimientos de análisis factorial exploratorio y confirmatorio en la muestra general y por países para ambos pilotajes. Los estudios permiten identificar la estructura de la prueba y la multidimensional del constructo evaluado. Se evaluaron los análisis factoriales confirmatorios utilizando los siguientes índices de ajuste para la última estructura factorial (4 factores, 15 ítems): el ratio <math>\chi^2/\text{grados de libertad}</math> (aceptable <math>&lt; 3</math> para muestras pequeñas), Tucker Lewis Index (TLI, <math>\geq .90</math> bueno, <math>\geq .95</math> excelente), Comparative Fit Index (CFI, <math>\geq .90</math> bueno, <math>\geq .95</math> excelente), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA, <math>\leq .08</math> bueno, <math>\leq .05</math> excelente), y</p>	

	Standardized Root Mean Square Residual (SRMSR, $\leq .08$ bueno, $\leq .05$ excelente) (MESACTS, 2020). Todos los índices fueron aprobados (MESACTS, 2020). Los resultados cumplen con estos criterios, indicando un buen ajuste del modelo. Los dos estudios empíricos sobre la estructura interna de la prueba cumplen con el criterio aceptable sugerido por Herrera et al. (2016) para el tamaño de la muestra, con un mínimo de 500 examinados colombianos y, en todo caso, no menos de 300 examinados colombianos y no menos de 5 examinados por ítem.
Otros	

### CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN

Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Selección de la(s) muestra(s) normativas	SI	El método de muestreo empleado fue no probabilístico de tipo intencional, equilibrado por género, edad y condición socioeconómica. No se incluye información sobre los criterios de inclusión o exclusión de los participantes (MESACTS, 2020).
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	SI	Primer Pilotaje (MESACTS, 2020): <ul style="list-style-type: none"> <li>Participaron 1.513 estudiantes entre 13 y 18 años en Argentina (19.7%), Chile (19.8%), Colombia (26.5%), el Salvador (13.2%) y Paraguay (20.8%). El 51.8% de género femenino, el 47.3% de género masculino y cerca del 1.0% se declaró de otro género.</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<p>Segundo Pilotaje (MESACTS, 2020):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participaron 2.521 jóvenes entre 13 y 20 años de escuela secundaria casi totalmente entre el noveno y undécimo año de escolarización en 5 países: Argentina (19.8%), Chile (15.9%), Colombia (21.1%), Paraguay (19.9%) y Uruguay (23.2%).</li> <li>• El 51.5% de género femenino, el 47.1% de género masculino y el 1.4% se declaró de otro género o prefirió no responder.</li> <li>• Los jóvenes de Chile, Colombia y Paraguay, el 35.3% de los encuestados pertenece a un nivel socioeconómico bajo y el 40.6% a un nivel socioeconómico medio-alto. No hay información de Argentina y Uruguay.</li> </ul>
Protocolo de interpretación	PARCIAL	<p>Se establecen puntos de corte de la RE-MESACTS (MESACTS, 2020) en tres clases</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulación emocional baja, con valores RE-MESACTS de 15 a 38</li> <li>• Regulación emocional vulnerable, con valores RE-MESACTS de 39 a 41</li> <li>• Regulación emocional normal o alta, con valores RE-MESACTS de 42 a 60.</li> </ul>

USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA	
La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales – MESACTS Departamento Nacional de Planeación – DNP, Colombia.

REFERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales – MESACTS. (2020). <i>Escala de Regulación Emocional RE-MESACTS Resultados del proceso de validación psicométrica en seis países de América Latina</i>. MESACTS</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
<b>Nombre Completo</b>	Survey on Social and Emotional Skills (SSES) (Cohorte mayor)
<b>Autor (es)</b>	OCDE
<b>País</b>	Colombia, Corea, Finlandia, Estados Unidos, Turquía, Federación de Rusia, Canadá, Portugal, República Popular de China
<b>Año</b>	2021
<b>Población</b>	Estudiantes de 15 años y 3 meses hasta 16 años y 2 meses, que estén cursando grado 7 o grados superiores.
<b>Duración de aplicación</b>	15-25 minutos
<b>Otros</b>	La Encuesta sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) fue creada en el marco del estudio de la OCDE (2021) en el que participan diversos países para proporcionar información detallada sobre las habilidades sociales y emocionales de estudiantes.

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	<p>Actualmente no se dispone del manual de usuario. No obstante, se cuenta con acceso al documento del estudio, el cual contiene la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción general</li> <li>• Diseño y desarrollo de ítems de habilidades sociales y emocionales directos e indirectos</li> <li>• Desarrollo de cuestionarios contextuales</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño muestral</li> <li>• La plataforma de entrega en línea</li> <li>• Garantía de calidad de los instrumentos</li> <li>• Operaciones de campo</li> <li>• Monitoreo de la calidad de SSES</li> <li>• Ponderación de la encuesta</li> <li>• Procesos de gestión de datos</li> <li>• Resultados del muestreo</li> <li>• Escalamiento de DATOS SSES</li> <li>• Adjudicación de datos</li> <li>• rocedimientos y validación de constructo de los datos del cuestionario contextual</li> <li>• Productos de datos internacionales</li> </ul>
Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ítems/ tareas	SI	<p>120 ítems organizados en 15 escalas. Cada escala cuenta con 8 ítems Prueba de autorreporte.</p> <p>Formulario de solicitud de evaluación SSES:  <a href="https://forms.office.com/pages/responsepage.aspx?id=1MdBrGEfDUaw9PySWitHHKyH8p4eTeVLgdSqh4UhF2FUMk1KTlpMR0RDRjVaTzMwMVVaWINEOUIZO C4u">https://forms.office.com/pages/responsepage.aspx?id=1MdBrGEfDUaw9PySWitHHKyH8p4eTeVLgdSqh4UhF2FUMk1KTlpMR0RDRjVaTzMwMVVaWINEOUIZO C4u</a></p>
Escala de respuesta	SI	El instrumento está conformado por ítems con una escala de respuesta tipo Likert de acuerdo/desacuerdo de 5 puntos, 1 "totalmente en desacuerdo", 2 "en desacuerdo", 3 "ni de acuerdo ni en desacuerdo", 4 "de acuerdo", 5 "totalmente de acuerdo".

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		Formulario de solicitud de evaluación SSES: <a href="https://forms.office.com/pages/responsepage.aspx?id=1MdBrGEfDUaw9PySWitHHKyH8p4eTeVLgdSqh4UhF2FUMk1KTIpMRORDRjVaTzMwMVVaWINEOUIZO C4u">https://forms.office.com/pages/responsepage.aspx?id=1MdBrGEfDUaw9PySWitHHKyH8p4eTeVLgdSqh4UhF2FUMk1KTIpMRORDRjVaTzMwMVVaWINEOUIZO C4u</a>
Protocolo de calificación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Criterio	Presencia de información	Descripción	
Constructo que evalúa la prueba	SÍ	Habilidades Socioemocionales	
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desempeño de tareas: Autocontrol, Responsabilidad y Perseverancia.</li> <li>Regulación emocional: Resistencia al estrés, Optimismo, Control emocional</li> <li>Colaboración: Empatía, Confianza, Cooperación</li> <li>Apertura Mental: Tolerancia, Curiosidad, Creatividad</li> <li>Relacionarse con los demás: Sociabilidad, Asertividad, Energía.</li> <li>Habilidades compuestas: Autoeficacia y Motivación al logro</li> </ul>	
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X
		Clínica	
		Neuropsicología	
		Otra	

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección	
		Descripción	X
		Predicción	
		Planeación de intervención	
		Seguimiento	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	
		Colectiva	
		Escrita	X
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	X
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	SI	Estudiantes de 15 años y 3 meses hasta 16 años y 2 meses, que estén cursando grado 7 o grados superiores de los países de Colombia, Corea, Finlandia, Estados Unidos, Turquía, Federación de Rusia, Canadá, Portugal, República Popular de China.	

## Anexo I. Rejillas de pruebas

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	<p>Se utiliza el marco conceptual de los 'Cinco Grandes'. El modelo tiene el objetivo de identificar la estructura general de las principales dimensiones de la personalidad humana. Cada dimensión representa un conjunto de pensamientos, sentimientos y comportamientos relacionados y, por lo tanto, puede dividirse en subdominios más limitados (OCDE, 2021a).</p> <p>Para el estudio, se distinguen cinco dimensiones de las habilidades sociales y emocionales: desempeño de tareas, regulación emocional, mentalidad abierta, colaboración y relacionarse con otros (John and De Fruyt, 2015; Abrahams et al., 2019; Lipnevich, Preckel and Roberts, 2017 citados en OCDE, 2021a). Cada uno de estos cinco amplios dominios representa un grupo de comportamientos o pensamientos relacionados y se puede dividir en subdominios más restringidos de habilidades sociales y emocionales, que son más descriptivos, específicos y precisos (OCDE, 2021a).</p>
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	<p>El instrumento contempla 5 dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrupulosidad (Desempeño en la tarea): Aquellos que son concienzudos, autodisciplinados y persistentes pueden concentrarse en la tarea y tienden a tener grandes logros, especialmente cuando se trata de resultados educativos y laborales. Se subdivide en tres habilidades: Autocontrol (Capaz de evitar distracciones e impulsos repentinos y centrar la atención en la tarea actual para lograr objetivos personales); Responsabilidad (Capaz de cumplir compromisos, ser puntual y confiable); y Perseverancia (Perseverar en las tareas y actividades hasta completarlas) (OCDE, 2021a; 2021b).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabilidad emocional (Regulación emocional): Abarca habilidades que permiten a las personas lidiar con experiencias emocionales negativas y factores estresantes. Ser capaz de regular las emociones es esencial para múltiples resultados en la vida y parece ser un predictor especialmente importante de una mejor salud física y mental. Se subdivide en tres habilidades: Resistencia al estrés (Efectividad en modular la ansiedad y capacidad para resolver problemas con calma); Optimismo, (Expectativas positivas y optimistas sobre uno mismo y la vida en general); y Control emocional (Estrategias efectivas para regular el temperamento, la ira y la irritación ante las frustraciones) (OCDE, 2021a; 2021b).</li> <li>• Amabilidad (Colaboración): las personas que están abiertas a la colaboración pueden ser comprensivas con los demás y expresar altruismo. La amabilidad se traduce en relaciones de mejor calidad, más comportamientos prosociales y menos problemas de comportamiento. Se subdivide en Empatía (Entender y preocuparse por los demás y su bienestar, lo que lleva a valorar e invertir en relaciones cercanas); Confianza (Suponer que los demás generalmente tienen buenas intenciones y perdonar a aquellos que han actuado mal); y Cooperación (Vivir en armonía con los demás y valorar la interconexión entre todas las personas) (OCDE, 2021a; 2021b).</li> <li>• Extraversión (Relacionarse con los demás): las personas que obtienen puntuaciones altas en extraversión son enérgicas, positivas y asertivas. Relacionarse con los demás es fundamental para el liderazgo y tiende a conducir a mejores resultados laborales. Los extrovertidos también construyen redes de apoyo social más rápidamente, lo que es beneficioso para los resultados de salud mental. Se subdivide en Sociabilidad (Capacidad para</li> </ul>
--	--	---

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<p>acercarse a los demás, tanto amigos como desconocidos, iniciando y manteniendo conexiones sociales); Asertividad (Capacidad para expresar opiniones, necesidades y sentimientos con confianza, y ejercer influencia social) y Energía (Aproximarse a la vida diaria con energía, entusiasmo y espontaneidad). (OCDE, 2021a; 2021b).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Apertura a la experiencia (en este estudio, mentalidad abierta): La mentalidad abierta también predice el logro educativo, lo que tiene beneficios positivos para toda la vida y parece equipar mejor a las personas para afrontar los cambios de la vida. Se subdivide en Tolerancia (Estar abierto a diferentes puntos de vista, valorar la diversidad, apreciar a personas y culturas extranjeras); Curiosidad (Interés en ideas y amor por el aprendizaje, comprensión y exploración intelectual; una mentalidad inquisitiva); y Creatividad (Generar formas novedosas de hacer o pensar sobre las cosas mediante la exploración, aprendizaje a partir del fracaso, visión e insight) (OCDE, 2021a; 2021b).</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.

	NO	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Test-retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	SI	Homogeneidad	<p>Se utilizaron dos conjuntos de coeficientes de confiabilidad de la escala: coeficientes alfa de Omega y Cronbach (OCDE, 2021a). A continuación se reportan estos índices respectivamente:</p> <p>Desempeño de tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Autocontrol SEL: 0.77; 0.77</li> <li>Responsabilidad RES: 0.75; 0.74</li> <li>Perseverancia PER: 0.85; 0.84</li> </ul> <p>Regulación emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Resistencia al estrés STR: 0.82; 0.82</li> <li>Optimismo OPT: 0.86; 0.85</li> <li>Control emocional EMO: 0.80; 0.80</li> </ul>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<p>Colaboración</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía EMP: 0.73; 0.73</li> <li>• Confianza TRU: 0.82; 0.82</li> <li>• Cooperación COO: 0.78; 0.77</li> </ul> <p>Apertura Mental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerancia TOL: 0.77; 0.77</li> <li>• Curiosidad CUR: 0.81; 0.79</li> <li>• Creatividad CRE: 0.78; 0.78</li> </ul> <p>Relacionarse con los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociabilidad SOC: : 0.77; 0.76</li> <li>• Asertividad ASS: 0.88; 0.88</li> <li>• Energía ENE: 0.80; 0.79</li> </ul> <p>Habilidades compuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoeficacia: : 0.72; 0.71</li> <li>• Motivación al logro: 0.76; 0.75</li> </ul>
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	Los índices reportados corresponden específicamente a la población de la Cohorte de mayor edad del estudio total, es decir, estudiantes de entre 15 años y 3 meses (completos) y 16 años y 2 meses (completos) al inicio de prueba; el 51.2% de sexo femenino, el 48.1% de sexo masculino y un 0.7% a la categoría 'otro' (OCDE, 2021a). Estos estudiantes estaban vinculados a instituciones educativas ubicadas dentro de los límites del sitio (ciudad, país o distrito escolar) y estaban en grado 7 o un grado superior. Aunque el rango de edad de la muestra podía variar hasta un mes, ya sea mayor o menor, se requería que el rango de edad permaneciera en una duración de 12 meses. Por lo tanto, la población podía tener entre 15 años y 2 meses (completos) y 16 años y 1 mes (completos) al inicio del	

		<p>período de prueba, o entre 15 años y 4 meses (completos) y 16 años y 3 meses (completos (OCDE, 2021a).</p> <p>En total, participaron 30,058 estudiantes. Específicamente, para el contexto colombiano participaron 3,380 estudiantes de Bogotá y 3,531 estudiantes de Manizales entre este rango de edad. Para la selección de las muestras, se utilizaron muestras de conglomerados estratificados en dos etapas. En la primera etapa, las escuelas fueron muestreadas con una probabilidad proporcional al tamaño, y en la segunda etapa, se seleccionó una muestra de igual probabilidad de un número acordado de estudiantes (el tamaño objetivo del conglomerado, TCS) de esas escuelas muestreadas. La combinación de muestreo de probabilidad proporcional al tamaño de la escuela en la primera etapa, seguida de una muestra de igual probabilidad de un grupo de estudiantes en la segunda etapa, aseguró el resultado deseable de que todos los estudiantes del sitio tuvieran las mismas posibilidades de inclusión en la muestra (OCDE, 2021a).</p>	
Interpretación de resultados de confiabilidad		<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad reflejan un cumplimiento satisfactorio de los criterios establecidos respecto al estudio de consistencia interna. Los resultados del coeficiente alfa de Cronbach y Omega indican niveles mínimos (&gt; .70) y aceptables (&gt; .80) para la consistencia interna de todas las escalas evaluadas. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de confiabilidad cumple con un buen tamaño (Herrera et al., 2017), al incluir a más de 500 participantes colombianos.</p>	

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

Evidencia de validez	SI	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	Los ítems pasaron por seis rondas de revisiones. Un contratista internacional, el grupo asesor técnico y la Secretaría de la OCDE les otorgaron una clasificación según el nivel de lectura, los modismos involucrados, la comparabilidad intercultural, el tema/redacción sensible y las cuestiones divergentes y de validez del contenido (OCDE, 2021a).
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) como parte del proceso de análisis con el objetivo de explorar la estructura subyacente de los datos y examinar cómo reflejaban inicialmente el constructo latente predefinido (OCDE, 2021a). Posteriormente, para confirmar los constructos identificados se empleó el análisis factorial confirmatorio (CFA), utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud robusta (MLR) debido a la naturaleza categórica de los datos de evaluación. Este enfoque forma parte del marco más amplio de modelado de ecuaciones estructurales (SEM), que permite examinar las relaciones entre variables observadas y latentes (OCDE, 2021a). El ajuste del modelo se evaluó principalmente mediante la revisión del Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA), el Residual Estandarizado de Raíz Cuadrada Medio (SRMR), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice de Tucker-Lewis (TLI). Además de estos índices de ajuste, las cargas factoriales estandarizadas y la

			<p>varianza residual del ítem correspondiente también se consideraron (OCDE, 2021a).</p> <p>A continuación se reportan los índices RMSEA; SRMR; CFI y TLI respectivamente (OCDE, 2021a):</p> <p>Desempeño de tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocontrol SEL: 0.038; 0.018; 0.981; 0.969</li> <li>• Responsabilidad RES: 0.066; 0.034; 0.936; 0.893</li> <li>• Perseverancia PER: 0.058; 0.030; 0.959; 0.939</li> </ul> <p>Regulación emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resistencia al estrés STR: 0.077; 0.030; 0.950; 0.917</li> <li>• Optimismo OPT: 0.060; 0.031; 0.967; 0.951</li> <li>• Control emocional EMO: 0.073; 0.038; 0.925; 0.888</li> </ul> <p>Colaboración</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía EMP: 0.075; 0.042; 0.908; 0.846</li> <li>• Confianza TRU: 0.048; 0.021; 0.979; 0.963</li> <li>• Cooperación COO: 0.079; 0.047; 0.902; 0.852</li> </ul> <p>Apertura Mental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerancia TOL: 0.050; 0.029; 0.953; 0.929</li> <li>• Curiosidad CUR: 0.064; 0.030; 0.956; 0.926</li> <li>• Creatividad CRE: 0.054; 0.027; 0.963; 0.939</li> </ul> <p>Relacionarse con los demás</p>
--	--	--	---

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociabilidad SOC: 0.061; 0.029; 0.956; 0.927</li> <li>• Asertividad ASS: 0.038; 0.015; 0.987; 0.981</li> <li>• Energía ENE: 0.073; 0.037; 0.926; 0.889</li> </ul> <p>Habilidades compuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoeficacia: : 0.041; 0.027; 0.946; 0.924</li> <li>• Motivación al logro: 0.042; 0.023; 0.975; 0.958</li> </ul> <p>Para toda el estudio, se llevó a cabo un análisis de MGCFA (Multiple Group Confirmatory Factor Analysis) que fue utilizado para evaluar la invarianza de medición de los modelos factoriales entre diferentes grupos, como cohortes, géneros y ciudades (OCDE, 2021a). Se aplicaron tres modelos con diferentes restricciones para evaluar los niveles de invarianza de medición: configuracional, métrica y escalar. Los resultados mostraron que algunas escalas alcanzaron invarianza escalar y métrica entre ciudades, géneros y cohortes, mientras que otras no. Se identificaron ítems problemáticos mediante revisiones de bajas cargas factoriales y modificaciones en el modelo, lo que llevó a la eliminación de algunos ítems para mejorar el ajuste del modelo y alcanzar la invarianza métrica. Además, se aplicaron modelos MGCFA utilizando conjuntos de respuestas de aquiescencia como variables de control, lo que mejoró el ajuste del modelo y los niveles de invarianza de medición (OCDE, 2021a).</p>
			<p>varianza residual del ítem correspondiente también se consideraron (OCDE, 2021a).</p> <p>A continuación se reportan los índices RMSEA; SRMR; CFI y TLI respectivamente (OCDE, 2021a):</p> <p>Desempeño de tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocontrol SEL: 0.038; 0.018; 0.981; 0.969</li> <li>• Responsabilidad RES: 0.066; 0.034; 0.936; 0.893</li> <li>• Perseverancia PER: 0.058; 0.030; 0.959; 0.939</li> </ul> <p>Regulación emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resistencia al estrés STR: 0.077; 0.030; 0.950; 0.917</li> <li>• Optimismo OPT: 0.060; 0.031; 0.967; 0.951</li> <li>• Control emocional EMO: 0.073; 0.038; 0.925; 0.888</li> </ul> <p>Colaboración</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía EMP: 0.075; 0.042; 0.908; 0.846</li> <li>• Confianza TRU: 0.048; 0.021; 0.979; 0.963</li> <li>• Cooperación COO: 0.079; 0.047; 0.902; 0.852</li> </ul> <p>Apertura Mental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerancia TOL: 0.050; 0.029; 0.953; 0.929</li> <li>• Curiosidad CUR: 0.064; 0.030; 0.956; 0.926</li> <li>• Creatividad CRE: 0.054; 0.027; 0.963; 0.939</li> </ul> <p>Relacionarse con los demás</p>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociabilidad SOC: 0.061; 0.029; 0.956; 0.927</li> <li>• Asertividad ASS: 0.038; 0.015; 0.987; 0.981</li> <li>• Energía ENE: 0.073; 0.037; 0.926; 0.889</li> </ul> <p>Habilidades compuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoeficacia: : 0.041; 0.027; 0.946; 0.924</li> <li>• Motivación al logro: 0.042; 0.023; 0.975; 0.958</li> </ul> <p>Para toda el estudio, se llevó a cabo un análisis de MGCF (Multiple Group Confirmatory Factor Analysis) que fue utilizado para evaluar la invarianza de medición de los modelos factoriales entre diferentes grupos, como cohortes, géneros y ciudades (OCDE, 2021a). Se aplicaron tres modelos con diferentes restricciones para evaluar los niveles de invarianza de medición: configuracional, métrica y escalar. Los resultados mostraron que algunas escalas alcanzaron invarianza escalar y métrica entre ciudades, géneros y cohortes, mientras que otras no. Se identificaron ítems problemáticos mediante revisiones de bajas cargas factoriales y modificaciones en el modelo, lo que llevó a la eliminación de algunos ítems para mejorar el ajuste del modelo y alcanzar la invarianza métrica. Además, se aplicaron modelos MGCF utilizando conjuntos de respuestas de aquiescencia como variables de control, lo que mejoró el ajuste del modelo y los niveles de invarianza de medición (OCDE, 2021a).</p>
			<p>Además, se aplicó el Modelo de Crédito Parcial Generalizado (GPCM) de la familia IRT para derivar las escalas de evaluación directa de estudiantes. Se utilizó el software ACER ConQuest 4 para la calibración de las escalas y la estimación de los parámetros de los ítems, utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud marginal (MML). Se asignaron pesos a los estudiantes mediante el "senate weight", garantizando una representación equitativa de las nueve ciudades que cumplían con los requisitos de participación en la muestra. Los resultados se utilizaron para identificar ítems problemáticos y tomar decisiones sobre la eliminación de ítems. Las eliminaciones de ítems se basaron en revisiones de varios aspectos del análisis de escalado, incluida la mejora del ajuste del modelo, el tamaño de las cargas factoriales de los ítems, la invarianza general entre cohortes, ciudades y grupos de género, y los resultados de calibraciones iniciales con GPCM. A partir de este modelo se eliminaron 23 ítems. Las razones específicas para la eliminación de los ítems incluyeron la duplicación con otros ítems, bajas cargas factoriales, valores atípicamente altos o bajos de los parámetros de los ítems y covariación residual con otros ítems dentro de la misma escala (OCDE, 2021a).</p>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	NO	Evidencia basada en la relación con otras variables	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	<p>Los índices reportados corresponden específicamente a la población de la Cohorte de mayor edad del estudio total, es decir, estudiantes de entre 15 años y 3 meses (completos) y 16 años y 2 meses (completos) al inicio de prueba; el 51.2% de sexo femenino, el 48.1% de sexo masculino y un 0.7% a la categoría 'otro' (OCDE, 2021a). Estos estudiantes estaban vinculados a instituciones educativas ubicadas dentro de los límites del sitio (ciudad, país o distrito escolar) y estaban en grado 7 o un grado superior. Aunque el rango de edad de la muestra podía variar hasta un mes, ya sea mayor o menor, se requería que el rango de edad permaneciera en una duración de 12 meses. Por lo tanto, la población podía tener entre 15 años y 2 meses (completos) y 16 años y 1 mes (completos) al inicio del período de prueba, o entre 15 años y 4 meses (completos) y 16 años y 3 meses (completos) (OCDE, 2021a).</p> <p>En total, participaron 30,058 estudiantes. Específicamente, para el contexto colombiano participaron 3,380 estudiantes de Bogotá y 3,531 estudiantes de Manizales entre este rango de edad. Para la selección de las muestras, se utilizaron muestras de conglomerados estratificados en dos etapas. En la primera etapa, las escuelas fueron muestreadas con una probabilidad proporcional al tamaño, y en la segunda etapa, se seleccionó una muestra de igual probabilidad de un número acordado de estudiantes (el tamaño objetivo del conglomerado, TCS) de esas escuelas muestreadas. La combinación de muestreo de probabilidad proporcional al tamaño de la escuela en la primera etapa, seguida de una muestra de igual probabilidad de un grupo de estudiantes en la segunda</p>	
		etapa, aseguró el resultado deseable de que todos los estudiantes del sitio tuvieran las mismas posibilidades de inclusión en la muestra (OCDE, 2021a).	
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada		<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, el estudio presenta evidencia de validez relacionada con el contenido y la estructura interna de la prueba.</p> <p>En cuanto a la validez de contenido, los autores mencionan un proceso de validación en el que participaron un contratista internacional, el grupo asesor técnico y la Secretaría de la OCDE. Sin embargo, no se presentan los resultados de este proceso.</p> <p>En relación con la validez de la estructura interna, y siguiendo los criterios establecidos por los autores (OCDE, 2021a), se consideraron valores de RMSEA y SRMR superiores a 0.10 como indicativos de un ajuste del modelo insatisfactorio. Valores por debajo de 0.05 se interpretaron como un ajuste del modelo cercano, mientras que aquellos en el rango de 0.05 a 0.08 se consideraron satisfactorios. Por otro lado, valores entre 0.08 y 0.10 se clasificaron como marginalmente satisfactorios. En cuanto a los índices de ajuste CFI y TLI, su escala varía de 0 a 1. Valores por debajo de 0.90 se asociaron con un ajuste deficiente del modelo, mientras que aquellos entre 0.90 y 0.95 se consideraron satisfactorios. Por último, valores superiores a 0.95 se interpretaron como un ajuste del modelo cercano. Los ítems con cargas factoriales en el rango entre 0,40 y 0,60 se consideraron moderadamente relacionados con el factor latente subyacente, mientras que aquellos con cargas factoriales de 0,60 o más se consideraron fuertemente relacionados con el factor latente subyacente.</p> <p>Para todas las escalas analizadas, se observó un ajuste satisfactorio del modelo en los diferentes índices de ajuste (OCDE, 2021a). Esto sugiere que la estructura interna de las escalas propuestas fue validada adecuadamente. En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de evidencia de validez de la estructura interna cumple con un buen tamaño (Herrera et al., 2016), al incluir a más de 500 participantes colombianos, y en todo caso, no menos de 10 examinados por ítem.</p>	
Otros			

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN		
Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	PARCIAL	El estudio aborda el proceso de derivación de puntajes, aunque no cuenta con un protocolo de calificación y baremación definido. El procedimiento seguido implicó, en primer lugar, la definición de conjuntos finales de ítems para cada escala, seguido por la estimación de parámetros finales de los ítems, que incluyeron su ubicación y pendiente, utilizando datos combinados con ponderación equitativa de los sitio (OCDE, 2021a). A partir de estos parámetros, se calcularon los Estimados de Puntuaciones Ponderadas (WLE) para cada encuestado, los cuales, originalmente en una métrica de logit, se transformaron a una métrica de informe, estableciendo los promedios de escala en 500 y la desviación estándar en 100 para datos igualmente ponderados de ciudades que cumplieran con los requisitos de participación de la muestra. Se llevó a cabo un proceso de estandarización en dos pasos: primero, mediante una transformación lineal utilizando las medias y desviaciones estándar para cada escala entre los estudiantes de la cohorte más joven; y segundo, calculando los puntajes promedio para los encuestados que, en promedio, habían seleccionado puntos medios en una escala, denominados Puntuaciones Medias Seleccionadas (SSM). Estos puntajes se restaron de 500 y las diferencias se agregaron a los puntajes de escala iniciales (SSn), asegurando así
		una estandarización precisa de los puntajes finales de la escala.
Selección de la(s) muestra(s) normativas	SI	Para la selección de las muestras, en el estudio se utilizaron muestras de conglomerados estratificados en dos etapas. En la primera etapa, las escuelas fueron muestreadas con una probabilidad proporcional al tamaño, y en la segunda etapa, se seleccionó una muestra de igual probabilidad de un número acordado de estudiantes (el tamaño objetivo del conglomerado, TCS) de esas escuelas muestreadas. La combinación de muestreo de probabilidad proporcional al tamaño de la escuela en la primera etapa, seguida de una muestra de igual probabilidad de un grupo de estudiantes en la segunda etapa, aseguró el resultado deseable de que todos los estudiantes del sitio tuvieran las mismas posibilidades de inclusión en la muestra (OCDE, 2021a).
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	SI	En total, en el estudio participaron 61572 estudiantes de 10 ciudades de 9 países: Bogotá, Colombia; Daegu Korea; Helsinki, Finlandia; Houston, Estados Unidos; Manizales, Colombia; Moscú, Rusia; Ottawa, Canadá; Sintra, Portugal; Suzhou, República de China; y Estambul; Turquía) (OCDE, 2021a).  Con respecto a la población específica de esta prueba (Cohorte de mayor edad), participaron 30058 estudiantes de entre 15 años y 3 meses (completos) y 16 años y 2 meses (completos) al inicio de prueba; el 51.2% de sexo

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		femenino, el 48.1% de sexo masculino y un 0.7% a la categoría 'otro'. Estos estudiantes estaban vinculados a instituciones educativas ubicadas dentro de los límites del sitio (ciudad, país o distrito escolar) y estaban en grado 7 o un grado superior. Aunque el rango de edad de la muestra podía variar hasta un mes, ya sea mayor o menor, se requería que el rango de edad permaneciera en una duración de 12 meses. Por lo tanto, la población podía tener entre 15 años y 2 meses (completos) y 16 años y 1 mes (completos) al inicio del período de prueba, o entre 15 años y 4 meses (completos) y 16 años y 3 meses (completos). Los datos por ciudad son los siguientes: Bogotá (3380); Daegu (3326); Helsinki (2466); Houston (3117); Manizales (3531); Moscú (3441); Ottawa (2349); Sintra (1643); Suzhou (3621); y Estambul (3184) (OCDE, 2021a).
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

### USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA

La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	OCDE (2021), ICFES (2021)

### REFERENCIAS

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021a). OECD Survey on Social and Emotional Skills Technical Report. OECD.</li> <li>• Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).. (2021b). Survey on social and emotional skills (SSES): Bogotá (Colombia). <a href="https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/66784742-en.pdf?expires=1721224520&amp;id=id&amp;accname=guest&amp;checksum=6352097C4453F4E84C1ACE81CE7CE895">https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/66784742-en.pdf?expires=1721224520&amp;id=id&amp;accname=guest&amp;checksum=6352097C4453F4E84C1ACE81CE7CE895</a></li> <li>• Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). Informe de resultados Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales SSES. ICFES</li> </ul>
--

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
<b>Nombre Completo</b>	Cuestionario de evaluación de habilidades socioemocionales Saber 3°, 5°, 7° 9°- ICFES
<b>Autor (es)</b>	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES
<b>País</b>	Colombia.
<b>Año</b>	2022
<b>Población</b>	Niños, Niñas y Adolescentes, estudiantes de grado 3°, 5°, 7° 9° correspondientemente
<b>Duración de aplicación</b>	No hay información disponible en las referencias revisadas.
<b>Otros</b>	El cuestionario forma parte de los cuadernillos auxiliares de la prueba Saber 3°, 5°, 7° 9°

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ítems/ tareas	SI	Las preguntas que construye, aplica y usa el ICFES se enmarcan en el diseño centrado en evidencias (DCE) (ICFES, 2018). Los estratos definidos son:

	<p>a) Conocimientos, Habilidades o Destrezas (CHD): Reúne los conocimientos, las habilidades y las destrezas que un estudiante muestra ante una situación específica o una pregunta de un área particular (ICFES, 2018).</p> <p>b) Afirmación: Es el conjunto de habilidades y destrezas que se espera que los estudiantes sean capaces de saber – hacer. Estas son extraídas directa o indirectamente de los estándares de educación (ICFES, 2018).</p> <p>c) Evidencia: Es la formulación de aspectos observables en los estudiantes que permiten obtener información sobre el nivel de adquisición de la afirmación.</p> <p>d) Ítems: Preguntas de los instrumentos de valoración (ICFES, 2018).</p> <p>Para el desarrollo del cuestionario de habilidades socioemocionales se tienen en cuenta los siguientes estratos (ordenados de manera correspondiente según las categorías presentadas):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Afirmación: Reconoce las emociones propias y las de los demás. Evidencia:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconoce las emociones básicas en sí mismo; 2 Reconoce las emociones básicas en otras personas. (ICFES, 2021)</li> </ol> </li> <li>2. Afirmación: Maneja las emociones negativas que experimenta y responde adecuadamente a las de los demás. Evidencia:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Controla sus emociones;</li> <li>2. Toma perspectiva frente a las emociones de los demás; 3. Empatiza con otros; 4. Expresa sus sentimientos y emociones (ICFES, 2021).</li> </ol> </li> <li>3. Afirmación: Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que se propone. Evidencia:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tiene confianza en su capacidad para desarrollar tareas y alcanzar objetivos; 2. Trabaja en grupo (en el marco de la interdependencia positiva entre los miembros de un grupo con roles definidos) (ICFES, 2021)</li> </ol> </li> </ol> <p>La distribución de ítems por grado según la evidencia es:</p>
--	--

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Grado 3: 35% de reconocimiento y manejo de emociones propias y ajenas, 27% de manejo de emociones negativas y respuesta adecuada a las de los demás, y 38% de confianza en habilidades para alcanzar metas (ICFES, 2021).</li> <li>Grado 5: 15% de reconocimiento y manejo de emociones propias y ajenas, 42% de manejo de emociones negativas y respuesta adecuada a las de los demás, y 43% de confianza en habilidades para alcanzar metas (ICFES, 2021).</li> <li>Grado 7: 10% de reconocimiento y manejo de emociones propias y ajenas, 50% de manejo de emociones negativas y respuesta adecuada a las de los demás, y 40% de confianza en habilidades para alcanzar metas (ICFES, 2021).</li> <li>Grado 9: 5% de reconocimiento y manejo de emociones propias y ajenas, 42% de manejo de emociones negativas y respuesta adecuada a las de los demás, y 53% de confianza en habilidades para alcanzar metas (ICFES, 2021).</li> </ul>
Escala de respuesta	SI	Se trata de un cuestionario tipo encuesta conformado por un conjunto de preguntas cualitativas de escalas de percepción (de acuerdo/en desacuerdo, sí/no) o de frecuencia (nunca/siempre), de identificación de emociones (feliz/triste/bravo/decepcionado, me siento mal/me siento bien, no me identifico en absoluto 0/ 1/ 2/ 3/ me identifico totalmente 4), de reacciones (lo golpeo/no hago nada/busco un adulto) (ICFES, 2021)
Protocolo de calificación	NO	A diferencia de los resultados de los otros instrumentos que se presentan a nivel de estudiante y acerca de las competencias básicas de los estudiantes, los resultados para los Cuestionarios Auxiliares se presentan a nivel de curso y se reportan como el porcentaje de estudiantes que seleccionan las respuestas esperadas en una habilidad o componente específico; adicionalmente, se

		reporta el porcentaje de omisiones, es decir aquellos ítems que no fueron respondidos por los estudiantes del curso (ICFES, 2021). La exploración de las habilidades y componentes se realiza a través del reporte de las percepciones de los estudiantes, es decir, a través de sus impresiones subjetivas, pero NO tiene la finalidad de dar un diagnóstico individual. Por ello, la información acerca de los Cuestionarios Auxiliares aplicados, no se reportará por estudiante sino por curso, ya que el objetivo de esta indagación es que los docentes puedan observar la tendencia grupal en cada uno de los dominios medidos (ICFES, 2021).
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA				
Criterio	Presencia de información	Descripción		
Constructo que evalúa la prueba	Sí			
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procesos emocionales: Incluye el reconocimiento y la expresión de las emociones, la regulación y el comportamiento emocional, y la empatía y la toma de perspectiva (ICFES, 2021).</li> <li>Regulación cognitiva: Incluye el control de la atención, la capacidad de planeación y la flexibilidad cognitiva (ICFES, 2021).</li> <li>Habilidades sociales e interpersonales (ICFES, 2021).</li> </ul>		
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X	

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA			
		Clínica	
		Neuropsicología	
		Otra	
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección	
		Descripción	X Grupal
		Predicción	
		Planeación de intervención	
		Seguimiento	
Aplicación de la prueba	SI	Individual	
		Colectiva	X
		Escrita	X
		Oral	
		Tareas de ejecución	
		Computarizada	X
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	SI	Niños, Niñas y Adolescentes, estudiantes de grado 3°, 5°, 7° 9° correspondientemente	

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	Capacidad para integrar habilidades, actitudes y comportamientos para lidiar con los retos y tareas de la vida de manera efectiva y ética (ICFES, 2021).
Definición de las dimensiones del constructo y las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Índice de autorregulación emocional: recoge procesos cognitivos como la empatía, el control emocional, la asertividad y la tolerancia a la frustración. La autorregulación emocional se define como el proceso de modificar, modular o mantener estados internos y darle forma a una respuesta emocional (Capella &amp; Mendoza, 2011 citado en ICFES, 2022, p. 25); es decir, el manejo que las personas hacen de las emociones que experimentan y la manera en que estas emociones son expresadas.               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Subíndice de Empatía: comprende la capacidad de reconocer e interpretar los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como igual, y responder a ellos de modo adecuado en diferentes contextos sociales (ICFES, 2022)</li> </ul> </li> <li>● Índice de automotivación: incluye dos procesos: Autoeficacia escolar y Trabajo en equipo, que recogen elementos clave como la valoración de las capacidades propias para obtener las metas que se proponen los estudiantes y la disposición a encontrarse con otros para trabajar en un entorno escolar (ICFES, 2022).               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Subíndice de Autoeficacia escolar: Se define como la convicción subjetiva de los individuos acerca de sus propias capacidades, para poder organizar y ejecutar las acciones requeridas para completar exitosamente una tarea académica (ICFES, 2022)</li> </ul> </li> </ul>



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Subíndice de Trabajo en equipo: Se define como la capacidad de integrar sus habilidades, conocimientos y destrezas a un espacio colaborativo con pares, en donde existen unos roles definidos y objetivos comunes (ICFES, 2022).</li> </ul>
Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Test retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.

	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Homogeneidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.	
Interpretación de resultados de confiabilidad	<p>No hay información disponible en las referencias revisadas sobre los cuestionarios Auxiliares de Habilidades socioemocionales. Sin embargo, dentro del proceso de análisis de ítems de las pruebas Saber, el ICFES (2022) refiere que se calcula el coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach. Dentro del ICFES (2022) se cuenta con los siguientes valores de referencia para este coeficiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Confiabilidad menor a 0,6 es baja y podría sugerir dificultades para la estimación de la habilidad de los evaluados.</li> <li>Confiabilidad entre 0,6 y 0,75 es baja, pero aceptable, lo que sugiere que, aunque hay aspectos para mejorar, permite estimar adecuadamente la habilidad de los evaluados.</li> <li>Confiabilidad entre 0,75 y 0,95 es óptima y podría sugerir que las medidas de las pruebas cuentan con un buen nivel de precisión en la estimación de la habilidad.</li> <li>Confiabilidad mayor a 0,95 sugiere redundancia en los ítems utilizados para estimar la habilidad de los evaluados.</li> </ul>		

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	NO	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	No hay información disponible en las referencias revisadas.



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	NO	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en la relación con otras variables	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.	
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada	No hay información disponible en las referencias revisadas sobre los cuestionarios Auxiliares de Habilidades socioemocionales. Sin embargo, el ICFES tras cada aplicación de las pruebas, realiza un conjunto de validaciones estadísticas sobre el comportamiento psicométrico de los ítems para asegurar la calidad de la evaluación realizada (ICFES, 2022b).		
Otros			

### CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN

Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Selección de la(s) muestra(s) normativas	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
-----------------------------	----	---

### USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA

La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	ICFES

### REFERENCIAS

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2018). <i>Guía introductoria al diseño centrado en evidencias</i>. ICFES. <a href="https://www.icfes.gov.co/documents/39286/14030789/1.+Guia+introdutoria+al+Dise%C3%B1o+Centrado+en+Evidencias.pdf">https://www.icfes.gov.co/documents/39286/14030789/1.+Guia+introdutoria+al+Dise%C3%B1o+Centrado+en+Evidencias.pdf</a></li> <li>• Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2021). Marco de referencia de la prueba de habilidades socioemocionales. Saber 3°, 5°, 7° y 9°. ICFES. <a href="https://www.icfes.gov.co/documents/39286/441106/Marco+de+Referencia+Habilidades+Socioemocionales+Saber+3579.pdf">https://www.icfes.gov.co/documents/39286/441106/Marco+de+Referencia+Habilidades+Socioemocionales+Saber+3579.pdf</a></li> <li>• Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. Aplicación 2022. ICFES. <a href="https://www.icfes.gov.co/documents/39286/19845423/Informe_saber_359_06_2022.pdf">https://www.icfes.gov.co/documents/39286/19845423/Informe_saber_359_06_2022.pdf</a></li> <li>• Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2022b). ¿Cómo se analizan los ítems de las pruebas SABER?. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. ICFES. <a href="https://www.icfes.gov.co/documents/39286/0/Edici%C3%B3n+9+-+C%C3%B3mo+se+analizan+los+%C3%ADtems+de+las+pruebas+Saber.pdf">https://www.icfes.gov.co/documents/39286/0/Edici%C3%B3n+9+-+C%C3%B3mo+se+analizan+los+%C3%ADtems+de+las+pruebas+Saber.pdf</a></li> </ul>
--

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

IDENTIFICACIÓN DE LA PRUEBA	
Nombre Completo	Instrumento para medir habilidades socioemocionales en el contexto escolar colombiano Media: 10° y 11°
Autor (es)	Banco Mundial
País	Colombia
Año	2020
Población	Jóvenes de educación media (grados 10° y 11°), de 15 a 17 años
Duración de aplicación	Sin información
Otros	En colaboración con Fundación Luker, Fundación Corona, la Alianza Educativa y la Fundación Carvajal

MATERIAL		
Material	Presencia	Descripción
Manual de usuario	NO	Actualmente no se dispone del manual de usuario. No obstante, se cuenta con acceso al documento del estudio (Banco Mundial, s.f), el cual contiene la siguiente información: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción</li> <li>• Diseño Del Instrumento</li> <li>• Estudio Piloto</li> <li>• Análisis De Evaluación Psicométrica</li> <li>• Recomendaciones</li> </ul>

Ficha técnica	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Ítems/ tareas	SI	Prueba de autorreporte. La prueba contiene 90 ítems organizados en 18 escalas Prueba disponible comunicándose con los autores
Escala de respuesta	SI	El instrumento está conformado por preguntas que tienen dos formatos de categorías de respuesta: escalas dicotómicas o binarias y escalas politómicas (con más de dos alternativas de respuesta de tipo ordinal).
Protocolo de calificación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Protocolo de informe	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Constructo que evalúa la prueba	SÍ	Habilidades Socioemocionales
Dimensiones del constructo Definición de las dimensiones del constructo y de las relaciones entre ellas	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de sí mismo</li> <li>• Gestión emocional</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Habilidades relacionales</li> <li>• Toma de decisiones de manera responsable</li> </ul>



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA				
Ámbito de aplicación	SI	Educación	X	
		Clínica		
		Neuropsicología		
		Otra		
Usos propuestos	SI	Clasificación-Detección		
		Descripción	X	A nivel grupal El instrumento no fue diseñado para evaluar el nivel de desarrollo de HSE de estudiantes individuales, de modo que es recomendado a la hora de evaluar el progreso de las HSE hacerlo a nivel de grupo (Banco Mundial, s.f).
		Predicción		
		Planeación de intervención		
		Seguimiento	X	A nivel grupal. El instrumento no fue diseñado para evaluar el nivel de desarrollo de HSE de estudiantes individuales, de modo que es fuertemente recomendado a la hora de evaluar el progreso de las HSE hacerlo a nivel de grupo (Banco Mundial, s.f).
Aplicación de la prueba	SI	Individual	X	
		Colectiva		
		Escrita	X	Opción de aplicarlo en formato físico

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA				
		Oral		
		Tareas de ejecución		
		Computarizada	X	Opción de aplicarlo en formato digital
Población a la que va dirigida la prueba (edad, nivel académico, género)	X	Jóvenes de educación media (grados 10º y 11º), de 15 a 17 años		

REFERENTES CONCEPTUALES		
Criterio	Presencia de información	Descripción
Definición conceptual del constructo	SI	Se utiliza el marco conceptual CASEL para la definición de las habilidades socioemocionales (Banco Mundial, s.f). El instrumento aborda los procesos a través de los cuales los niños, niñas y jóvenes adquieren y aplican efectivamente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para identificar y comprender las propias emociones y pensamientos (Autoconciencia), manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas (Autogestión), sentir empatía por los demás y apreciar la diversidad (Conciencia del otro), establecer y mantener relaciones positivas (Habilidades sociales) y tomar decisiones constructivas y respetuosas (Toma de decisiones responsables) (Banco Mundial, s.f).
Definición de las dimensiones del constructo y las	SI	El instrumento contempla 5 dimensiones (Banco Mundial, s.f).



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

relaciones entre ellas		<ul style="list-style-type: none"> <li>• La conciencia de sí (Autoconciencia) mismo es: (1) la capacidad de reconocer con precisión las propias emociones, pensamientos y valores y cómo influyen en el comportamiento; y 2) la capacidad de evaluar con precisión las fortalezas y limitaciones propias, con un sentido de confianza, optimismo y una "mentalidad de crecimiento" bien fundamentados. Las habilidades que incluye este dominio son: la autopercepción precisa, reconocimiento de fortalezas, autoconfianza, y autoeficacia (Banco Mundial, s.f).</li> <li>• La gestión emocional (Autogestión) es la capacidad de regular con éxito las emociones, los pensamientos y los comportamientos en diferentes situaciones: controlar eficazmente el estrés, controlar los impulsos y motivarse a sí mismo (Banco Mundial, s.f).</li> <li>• La conciencia social (Conciencia del otro) es la capacidad de tomar la perspectiva y empatizar con los demás, incluidos los de diversos orígenes y culturas. La capacidad de comprender las normas sociales y éticas para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad. Incluye habilidades como la empatía y la toma de perspectiva, el respeto por los otros (Banco Mundial, s.f).</li> <li>• Las habilidades relacionales (Habilidades sociales) se refieren a la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. La capacidad de comunicarse con claridad, escuchar bien, cooperar con los demás, resistir la presión social inapropiada, negociar el conflicto de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario. Algunas habilidades de esta dimensión son el trabajo en equipo y la asertividad. (Banco Mundial, s.f).</li> <li>• La toma de decisiones de manera responsable (Toma de decisiones responsables) se define como: (1) la capacidad de tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos, preocupaciones de seguridad y normas sociales, y (2) la</li> </ul>
		<p>evaluación realista de las consecuencias de varias acciones, y una consideración del bienestar de uno mismo y de los demás. Aquí se incluye la responsabilidad ética, así como la identificación y resolución de problemas, y algunas habilidades cognitivas y meta-cognitivas como el análisis de situaciones, la evaluación y la reflexión (Banco Mundial, s.f).</p> <p>Así, la prueba está dividida de la siguiente manera (Banco Mundial, s.f):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intra-personal: Autogestión       <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Autovaloración: Capacidad de sentirse feliz y orgulloso de uno mismo</li> <li>Autoeficacia académica: Cuando los y las estudiantes sienten que pueden aprender lo que les enseñan</li> </ol> </li> <li>2. Intra-personal: Autoeficacia       <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Regulación emocional: Capacidad de manejar las emociones propias y no actuar sobre estas.</li> <li>b. Perseverancia: Esfuerzo continuo por alcanzar las metas de largo plazo a pesar del fracaso y la adversidad.</li> </ol> </li> <li>3. Inter-personal: Conciencia del otro       <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Empatía: Capacidad de entender lo que sienten los demás, incluyendo a los compañeros que no les agradan</li> <li>b. Diversidad acciones: La percepción de los estudiantes sobre la tolerancia con la diversidad que existe en su salón.</li> <li>c. Diversidad actitudes: La tolerancia de los estudiantes frente a potenciales compañeros de grupos diversos.</li> <li>d. Género: Las creencias que tienen los estudiantes frente a los roles de género clásicos.</li> </ol> </li> </ol>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

		<p>e. Agresión escolar: Mide la prevalencia de violencia entre compañeros de colegio, específicamente situaciones en las que los estudiantes reportan haber sido víctimas de violencia.</p> <p>f. Acoso escolar: Mide situaciones en las que los estudiantes reportan haber sido víctimas de acoso.</p> <p>4. Inter-personal: Habilidades sociales</p> <p>a. Asertividad: Capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos, e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a los demás.</p> <p>b. Conducta prosocial: Consiste en acciones voluntarias que benefician a otras personas o a la sociedad como conjunto.</p> <p>c. Sentido de pertenencia con pares: Cuando los y las estudiantes sienten que son parte de un grupo de amigos de su edad y tienen amigos con quien contar cuando los necesitan.</p> <p>d. Intimidad en la amistad: Mide el grado de intimidad que sienten los estudiantes con sus amigos más cercano</p> <p>e. Actitudes que favorecen el trabajo (Trabajo en equipo): Las habilidades de los estudiantes para trabajar en grupo y su referencia por este tipo de actividades.</p> <p>5. Toma de decisiones responsables</p> <p>a. Seguimiento de la ley: La perspectiva de los estudiantes frente a la importancia del seguimiento de las reglas.</p> <p>b. Toma de decisiones responsables: La posición de los estudiantes frente a la copia en el contexto escolar.</p> <p>c. Proyecto de vida: Tener un propósito en la vida, un sentido de dirección y de orden, y una razón para existir.</p>
--	--	---

Referencias bibliográficas	SI	La prueba incluye el sustento bibliográfico que la sustenta.
----------------------------	----	--

CONFIABILIDAD			
Criterio	Presencia de Información	Tipo de Estudio según las Fuentes de Error	Descripción
Identificación de la o las fuentes de error de medición	NO	Sensibilidad y Especificidad Error estándar de medida	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Confiabilidad interevaluadores Índices de acuerdo	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Test retest Estabilidad	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Estudios de generalizabilidad Comparación de grupos	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Medidas repetidas	No hay información disponible en las referencias revisadas.
	NO	Equivalencia	No hay información disponible en las referencias revisadas.



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	SI	Homogeneidad	<p>La confiabilidad del cuestionario, específicamente de las escalas, se determinó evaluando la consistencia interna considerando el Alfa Ordinal (Banco Mundial, s.f).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intra-personal: Autogestión             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Autovaloración: 0.78</li> <li>b. Autoeficacia académica: 0.84</li> </ol> </li> <li>2. Intra-personal: Autoeficacia             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Regulación emocional: 0.79</li> <li>b. Perseverancia: 0.82</li> </ol> </li> <li>3. Inter-personal: Conciencia del otro             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Empatía: 0.93</li> <li>b. Diversidad acciones: 0.91</li> <li>c. Diversidad actitudes: 0.92</li> <li>d. Género: 0.94</li> <li>e. Agresión escolar: 0.86</li> <li>f. Acoso escolar: 0.92</li> </ol> </li> <li>4. Inter-personal: Habilidades sociales             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Asertividad: 0.79</li> <li>b. Conducta prosocial: 0.75</li> <li>c. Sentido de pertenencia con pares: 0.81</li> <li>d. Intimidad en la amistad: 0.87</li> <li>e. Actitudes que favorecen el trabajo: 0.86</li> </ol> </li> <li>5. Toma de decisiones responsables             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Seguimiento de la ley: 0.84</li> <li>b. Toma de decisiones responsables: 0.87</li> <li>c. Proyecto de vida: 0.83</li> </ol> </li> </ol>
--	----	--------------	--

Descripción del estudio para estimar la confiabilidad	SI	El estudio contó con una muestra que se compone de alrededor de 6.000 estudiantes distribuidos en 6 departamentos y 10 municipios de Colombia (Banco Mundial, s.f).. Los estudiantes asistían en el segundo semestre de 2019 a 41 sedes y 31 instituciones educativas alrededor del país. Para el nivel educativo de 10° y 11° (Media), se contó con la participación de 942 estudiantes de grado 10° y 770 estudiantes de grado 11°. Participaron estudiantes de la región Amazonas, Andina, Caribe, Orinoquía y Pacífica (Banco Mundial, s.f)..
Interpretación de resultados de confiabilidad		<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, los resultados del estudio de confiabilidad reflejan un cumplimiento satisfactorio de los criterios establecidos respecto al estudio de consistencia interna. Los resultados del coeficiente alfa ordinal indican niveles mínimos (&gt; .70), aceptables (&gt; .80) y buenos (&gt; .90) para la consistencia interna de las escalas evaluadas.</p> <p>En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de confiabilidad cumple con un buen tamaño (Herrera et al., 2016), al incluir a más de 500 participantes colombianos.</p>

VALIDEZ			
Criterio	Presencia de Información	Evidencias de validez	Descripción
Evidencia de validez	SI	Evidencia de validez basada en el contenido de la prueba	El instrumento se construyó utilizando un conjunto de escalas existentes que contaban con evidencia de validez de contenido (Banco Mundial, s.f). . Además de las escalas tomadas del Cuestionario de Bienestar Escolar (CuBe) y del instrumento SED (una adaptación de las escalas del instrumento de Aulas en Paz), que ya contaban con evidencia de validez de contenido, las

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<p>demás escalas se sometieron a validación por parte de un psicólogo experto, José Fernando Mejía, director de Aulas en Paz. Además, el equipo técnico del proyecto, integrado por representantes del Banco Mundial, Fundación Corona, Fundación Luker, el ICES y Qualificar, también participó en el proceso de validación (Banco Mundial, s.f).</p>
	SI	Evidencia basada en la estructura interna de la prueba	<p>Se evaluó la unidimensionalidad de las escalas para determinar si existe una variable subyacente unidimensional que explica las respuestas al conjunto de preguntas que conforman la escala (Banco Mundial, s.f). Para que una escala sea considerada unidimensional se deben cumplir al menos 2 de los 3 criterios: 1) La correlación de puntajes con factores mayores que 0.85; 2) El 40 % de proporción de variancia de las preguntas es explicada por el primer factor; y 3) la raíz cuadrada del error cuadrático medio debe ser menor que 0.05 (RSMR) (Banco Mundial, s.f).</p> <p>Para establecer si existen diferencias entre el modelo (un factor) y los datos, se utilizó la raíz cuadrada del error residual medio cuadrático. La unidimensionalidad de los cuestionarios se evaluó considerando las escalas como componentes, mediante un análisis TRI factorial de mínimos cuadrados no ponderados o de mínimos residuales con rotación oblimin, y un análisis factorial de ejes principales con rotación varimax, en ambos</p>
			<p>casos se utilizaron la matriz de correlaciones policóricas (Banco Mundial, s.f).</p> <p>Tras un análisis inicial de unidimensionalidad, se identificó un comportamiento inesperado en la escala de perseverancia. Por lo tanto, se llevó a cabo un análisis exploratorio que reveló dos componentes en esta escala. Uno de los componentes tenía un alfa muy bajo y no cumplía con las condiciones para probar la unicidad, por lo que solo se incluyó el otro componente en el instrumento. Como resultado, se redujo la escala de 10 ítems a 3. Finalmente, el instrumento para el nivel de educación media quedó compuesto por 90 preguntas organizadas en 18 escalas (Banco Mundial, s.f).</p> <p>A continuación, se presentan los resultados presentando en orden la raíz cuadrada del error cuadrático medio(RSMR); la varianza explicada primera factor; y la correlación de puntajes con el factor) (Banco Mundial, s.f).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intra-personal: Autogestión       <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Autovaloración: 0.000; 0.553; 0.887</li> <li>b. Autoeficacia académica: 0.033; 0.53; 0.923</li> </ol> </li> <li>2. Intra-personal: Autoeficacia       <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Regulación emocional: 0.046; 0.370; 0.894</li> </ol> </li> </ol>

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

			<p>b. Perseverancia: 0.00; 0.615; 0.909</p> <p>3. Inter-personal: Conciencia del otro</p> <p>a. Empatía: 0.049; 0.674; 0.967</p> <p>b. Diversidad acciones: 0.057; 0.592; 0.959</p> <p>c. Diversidad actitudes: 0.040; 0.635; 0.961</p> <p>d. Género: 0.039; 0.665; 0.973</p> <p>e. Agresión escolar: 0.043; 0.526; 0.932</p> <p>f. Acoso escolar: 0.050; 0.705; 0.960</p> <p>4. Inter-personal: Habilidades sociales</p> <p>a. Asertividad: 0.019; 0.497; 0.892</p> <p>b. Conducta prosocial: 0.000; 0.522; 0.874</p> <p>c. Sentido de pertenencia con pares: 0.000; 0.593; 0.902</p> <p>d. Intimidad en la amistad: 0.000; 0.714; 0.938</p> <p>e. Actitudes que favorecen el trabajo: 0.061; 0.485; 0.931</p> <p>5. Toma de decisiones responsables</p> <p>a. Seguimiento de la ley: 0.076; 0.589; 0.922</p> <p>b. Toma de decisiones responsables: 0.059; 0.836; 0.935</p> <p>c. Proyecto de vida: 0.092; 0.512; 0.915</p>
	NO	Evidencia basada en la relación con otras variables	No hay información disponible en las referencias revisadas.

	NO	Evidencia basada en el análisis de ítems	No hay información disponible en las referencias revisadas.
Descripción del estudio sobre la evidencia de validez reportada	SI	El estudio contó con una muestra que se compone de alrededor de 6.000 estudiantes distribuidos en 6 departamentos y 10 municipios de Colombia (Banco Mundial, s.f). Los estudiantes asistían en el segundo semestre de 2019 a 41 sedes y 31 instituciones educativas alrededor del país. Para el nivel educativo de 10º y 11º (Media), se contó con la participación de 942 estudiantes de grado 10º y 770 estudiantes de grado 11º. Participaron estudiantes de la región Amazonas, Andina, Caribe, Orinoquía y Pacífica (Banco Mundial, s.f).	
Interpretación de resultados de la evidencia de validez reportada	<p>Siguiendo los criterios de Herrera et al. (2016) para la evaluación de la calidad técnica de las pruebas psicológicas utilizadas en Colombia, el estudio presenta evidencia de validez relacionada con el contenido de y la estructura interna de la prueba.</p> <p>En cuanto a la validez de contenido, los autores mencionan un proceso de validación en el que participaron un experto en habilidades socioemocionales y un equipo técnico del proyecto. Sin embargo, no se presentan los resultados de este proceso, y falta claridad sobre los criterios de selección de los expertos y los aspectos evaluados.</p> <p>En relación con la validez de la estructura interna, y siguiendo los criterios establecidos por los autores para evaluar la unidimensionalidad de las escalas, se requería que se cumplieran al menos 2 de los 3 criterios siguientes: 1) Que la correlación de puntajes con los factores mayores fuera superior a 0.85; 2) que el 40 % de la proporción de varianza de las preguntas fuera explicada por el primer factor; y 3) que la raíz cuadrada del error cuadrático medio (RSMR) fuera menor que 0.05. Se observa que todas las escalas finales cumplen al menos 2 de los 3 criterios. El cumplimiento de los criterios de unidimensionalidad sugiere que las escalas finales del estudio están relacionadas de manera consistente con un solo constructo subyacente.</p>		

## Anexo 1. Rejillas de pruebas

	En cuanto al tamaño de la muestra, el estudio de evidencia de validez de la estructura interna cumple con un buen tamaño (Herrera et al., 2016), al incluir a más de 500 participantes colombianos, y en todo caso, no menos de 10 examinados por ítem.
Otros	Como el instrumento fue elaborado en su mayoría a partir de un conjunto de escalas existentes, se reporta que estas han presentado evidencias de validez (Banco Mundial, s.f.). Se especifica que para el caso del Cuestionario de Bienestar Escolar (CuBe), la mayoría de los ítems y escalas contenidas fueron analizadas en varios pilotos en instituciones públicas y privadas de primaria y secundaria en Perú. A su vez, un alto porcentaje de las preguntas incluidas en el CuBE forman parte del Middle Years Development Instrument (MDI), elaborado por investigadores de la Universidad de British Columbia en Vancouver, Canadá (Schonert-Reichl, Guhn, Gadermann, Hymel, Sweiss y Hertzman, 2012 citado en Banco Mundial, s.f) a partir de escalas existente. En el caso del instrumento SED, este es una adaptación de las escalas del instrumento de Aulas en Paz12; estas a su vez son adaptaciones de escalas que han sido sometidas a evaluación psicométrica en la literatura y han sido utilizadas para evaluar intervenciones que buscan mejorar las habilidades socioemocionales de niños y adolescentes y la calidad de los entornos escolares en los que se encuentran inmersos (Banco Mundial, s.f).

### CLASIFICACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN

Escalas y sistema de transformación de las puntuaciones	SI	Se definieron unos puntos de corte para determinar el porcentaje de alumnos en riesgo frente a cada habilidad socioemocional presentada en el instrumento. Estos puntajes se determinaron a partir de las preguntas que componen cada escala y teniendo en cuenta el grado de desarrollo de las habilidades para cada grupo de edad de referencia (Banco Mundial, s.f).
---	----	---

Selección de la(s) muestra(s) normativas	SI	El piloto fue llevado a cabo en tres regiones, seis departamentos y 10 municipios de Colombia. En cada colegio se escogió aleatoriamente un curso de 4o, 5o, 7o, 8o, 10o y 11o, del cual se recogió información para todos los estudiantes. La aleatorización de los cursos se hizo directamente para dos instituciones (Banco Mundial, s.f).
Tamaño de la(s) muestra(s) normativa(s)	SI	Para el rango específico (estudiantes de 10° y 11°), el estudio contó con una muestra que se compone de alrededor de 6.000 estudiantes distribuidos en 6 departamentos y 10 municipios de Colombia. Los estudiantes asistían en el segundo semestre de 2019 a 41 sedes y 31 instituciones educativas alrededor del país. Para el nivel educativo de 10° y 11° (Media), se contó con la participación de 942 estudiantes de grado 10° y 770 estudiantes de grado 11°. Participaron estudiantes de la región Amazonas, Andina, Caribe, Orinoquía y Pacífica (Banco Mundial, s.f).
Protocolo de interpretación	NO	No hay información disponible en las referencias revisadas.

### USOS DE LA PRUEBA EN COLOMBIA

La prueba ha sido usada en Colombia	SI
Organizaciones/Investigadores	Fundación Luker, Fundación Corona, Alianza Educativa y la Fundación Carvajal



## Anexo 1. Rejillas de pruebas

### REFERENCIAS

- Banco Mundial. (s.f). Validación de un instrumento para medir habilidades socioemocionales en el contexto escolar colombiano. Nota técnica. Banco Mundial - Colombia.  
[https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-tecnica\\_20200310-Validacion-de-instrumento-B.pdf](https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-tecnica_20200310-Validacion-de-instrumento-B.pdf)
- Fundación Luker, Fundación Corona, & Banco Mundial. (2020). Definición de niveles de desarrollo para las escalas del instrumento de medición de habilidades socioemocionales en el contexto escolar colombiano usando la Teoría de Respuesta al Ítem [Nota técnica].  
[https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-Tecnica-TRI\\_20200921-Definicion-de-niveles.docx.pdf](https://afsec.org/wp-content/uploads/2023/08/Nota-Tecnica-TRI_20200921-Definicion-de-niveles.docx.pdf)

## **Alianza para el Fomento del Aprendizaje Socioemocional en Colombia**

### **CONTÁCTANOS**

 Correo: [contacto@afsec.org](mailto:contacto@afsec.org)

 Bogotá, Colombia

