



La educación
es de todos

Mineducación



Cuestionarios Auxiliares

Valoración de aprendizajes 3° a 11°

evaluar
para
avanzar

Guía de orientación y uso de resultados - 2022

Presidente de la República
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional
María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media
Constanza Liliana Alarcón Párraga

Directora de Calidad para la Educación Preescolar,
Básica y Media
Danit María Torres Fuentes

Subdirectora de Referentes y Evaluación
de la Calidad Educativa
Liced Angélica Zea Silva

Publicación del Instituto Colombiano para la
Evaluación de la Educación (Icfes)
© Icfes, 2022.
Todos los derechos de autor reservados.
Bogotá, D. C., abril de 2022



Directora General
Mónica Patricia Ospina Londoño

Secretario General
Ciro González Ramírez

Directora Técnica de Evaluación
Natalia González Gómez

Director Técnico de Producción y Operaciones
Oscar Orlando Ortega Mantilla

Director Técnico de Tecnología e Información
Sergio Andrés Soler Rosas

Subdirector de Diseño de Instrumentos
Luis Javier Toro Baquero

Subdirectora de Análisis y Divulgación
Mara Brigitte Bravo Osorio

Subdirector de Estadísticas
Cristian Fabián Montaña

Subdirectora de Producción de Instrumentos
Nubia Rocío Sánchez Martínez

Subdirectora de Aplicación de Instrumentos
Yamile Ariza Luque

ADVERTENCIA

Todo el contenido es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a ningún tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.



Este documento se elaboró a partir de los documentos conceptuales del Icfes, con la participación de los equipos de gestores de cada área.

Diseño de portada y diagramación

Linda Nathaly Sarmiento Olaya

Kevin Ostos Peñaloza

Fotografía portada

URL <https://www.pexels.com/>

ISBN

Pendiente

Equipo de la Dirección de Evaluación

Elaboración del documento

Alejandro Corrales Espinoza

Jenny Cárdenas Buitrago

Lady Catheryne Lancheros Florián

Laura Elizabeth Molano Peña

TÉRMINOS Y CONDICIONES DE USO PARA PUBLICACIONES Y OBRAS DE PROPIEDAD DEL ICFES

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, **de forma gratuita y libre de cualquier cargo**, un conjunto de publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co. Dichos materiales y documentos están normados por la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co.

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. **Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos**. Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar*, promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material.

* La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones y, en general, cualquier modificación que de la obra se pueda realizar, de modo que la nueva obra resultante se constituya en una obra derivada protegida por el derecho de autor, con la única diferencia respecto de las obras originales de que aquellas requieren para su realización de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar, etcétera. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación del Icfes, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes respetando los derechos de cita; es decir, se podrán utilizar con los fines aquí previstos transcribiendo los pasajes necesarios, citando siempre al Icfes como fuente de autor. Lo anterior siempre que los pasajes no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse como una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Icfes. Por tanto, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto de cualesquiera productos o servicios prestados por esta entidad, cuando su uso pueda causar confusión. En todo caso queda prohibido su uso sin previa autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y, en su caso, penalmente, de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso, y los actualizará en esta publicación.

El Icfes adelantará las acciones legales pertinentes por cualquier violación a estas políticas y condiciones de uso.

Tabla de contenido

| | |
|--|-----------|
| Presentación | 8 |
| ¿Cuál es el objetivo de Evaluar para avanzar? | 9 |
| ¿Cómo está diseñada esta iniciativa? | 10 |
| Metodología de diseño centrado en evidencias. | 11 |
| ¿Qué contiene esta guía? | 14 |
| Consideraciones de aplicación | 15 |
| 1. ¿Qué miden los Cuestionarios Auxiliares? | 17 |
| 1.1. Habilidades Socioemocionales: | 18 |
| 1.1.1. Autoconciencia emocional | 18 |
| 1.1.2. Autorregulación emocional: Empatía | 19 |
| 1.1.3. Autorregulación emocional: Regulación emocional. | 20 |
| 1.1.4. Automotivación: Autoeficacia | 20 |
| 1.2. Factores asociados | 21 |
| 1.2.1. Preferencias del Aprendizaje: Aprendizaje colaborativo. | 20 |
| 1.3. Valoración de factores ante situaciones de cambio | 22 |
| 1.3.1. Efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes. | 22 |
| 1.3.2. Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio | 23 |
| 1.3.3. Prácticas docentes y recursos escolares disponibles | 24 |
| 1.3.4. Mentalidad de crecimiento | 25 |
| 2. Características de los Cuestionarios Auxiliares | 27 |
| 2.1. Especificaciones de los Cuestionarios Auxiliares | 28 |
| 2.2. Distribución de las preguntas | 30 |

Tabla de contenido

| | |
|--|-----------|
| 2.3. Descripción de los resultados | 31 |
| 2.4. Alcance de los resultados | 31 |
| 3. Análisis descriptivo | 33 |
| 3.1. Análisis de habilidades / componentes | 34 |
| 3.1.1. Autoconciencia emocional | 34 |
| 3.1.2. Autorregulación emocional: Empatía | 37 |
| 3.1.3. Autorregulación emocional: Regulación emocional. | 39 |
| 3.1.4. Automotivación: Autoeficacia | 41 |
| 3.1.5. Preferencias del Aprendizaje: Aprendizaje colaborativo. | 43 |
| 3.1.6. Efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes. | 45 |
| 3.1.7. Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio: Recursos físicos. | 49 |
| 3.1.8. Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio: Apoyo familiar | 53 |
| 3.1.9. Prácticas docentes y recursos escolares disponibles | 56 |
| 3.1.10. Mentalidad de Crecimiento. | 59 |
| 4. Referencias bibliográficas. | 62 |
| 5. Anexos | 66 |
| Anexo 1. Tabla resumen de habilidad, afirmación, evidencia y posición de los respectivos ítems. | 66 |
| Anexo 2. Ruta para el uso de resultados | 70 |

Presentación

Los esfuerzos del país por reducir los contagios de la Covid-19 en la población estudiantil y el retorno a la presencialidad (con todos los retos para docentes y estudiantes que esto implica) han generado nuevas iniciativas en educación y trabajo académico. Sin embargo, estas iniciativas no han sido ajenas a preocupaciones frente a posibles brechas educativas, sobre todo, considerando los diversos contextos del país.

En esa medida, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Icfes implementaron Evaluar para Avanzar, una iniciativa novedosa que busca dar respuesta a las actuales condiciones educativas y ser un apoyo al fortalecimiento de aprendizajes y la promoción del desarrollo de los niños, niñas y jóvenes. La propuesta es innovadora en el sentido que le permite a los y las docentes contar con la información sobre cómo se diseñan los instrumentos de valoración, las preguntas, la información sobre qué se evalúa, así como también conocer por qué una opción es la respuesta correcta y por qué las otras no lo son. Por tanto, esta iniciativa, de carácter voluntaria, busca orientar a los y las docentes en el diseño de estrategias de nivelación para el retorno de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes a la institución educativa o para mejorar las estrategias de educación y trabajo académico en casa. Evaluar para Avanzar cubre las áreas de Matemáticas para los grados tercero a once, Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura para los grados tercero a noveno, Lectura Crítica para los grados décimo y once, Competencias Ciudadanas: Pensamiento Ciudadano y Ciencias Naturales y Educación Ambiental para los grados quinto a noveno, Sociales y Ciudadanas y Ciencias Naturales para los grados décimo y once e Inglés para los grados noveno a once. Adicionalmente, provee cuestionarios sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes, factores asociados al aprendizaje, la percepción de los estudiantes ante las situaciones de cambio y la mentalidad de crecimiento.

¿Cuál es el objetivo de Evaluar para avanzar?

El objetivo de Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º es ofrecer un conjunto de herramientas de uso voluntario para apoyar y acompañar los procesos de enseñanza de los y las docentes durante la actual emergencia sanitaria y el retorno a las aulas. Esta información contribuye en el diseño de estrategias de nivelación para el retorno de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes o para mejorar las estrategias de educación y trabajo académico en el retorno progresivo a las aulas. Si bien debe entenderse que no es el único insumo ni herramienta con la que se debe contar para este objetivo, con base en estos instrumentos de valoración, los y las docentes contarán con un material que les permitirá elaborar estrategias de mejora a nivel local, en el aula y en el colegio, que posibiliten acciones educativas y de aprendizaje.

Evaluar para Avanzar 3.º a 11.º permite, además, identificar y brindar información sobre el nivel de desarrollo de las competencias en las áreas evaluadas, así como ejecutar planes de mejora para los próximos años.

En síntesis, se trata de una iniciativa que sirve como herramienta de apoyo para contribuir en el monitoreo y fortalecimiento del desarrollo de las competencias de los estudiantes. Sin embargo, esta iniciativa no puede ser vista como un organizador curricular, por lo cual no es suficiente y debe complementarse con otras herramientas y estrategias para tomar acciones concretas en el proceso de mejora y desarrollo de las competencias de cada una de las áreas evaluadas.

¿Cómo está diseñada esta iniciativa?

Evaluar para Avanzar consta de **cuadernillos** para cada una de las áreas de Matemáticas (de tercero a once), Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura (de tercero a noveno), Lectura Crítica (décimo y once), Competencias Ciudadanas: Pensamiento Ciudadano y Ciencias Naturales y Educación Ambiental (de quinto a noveno), Sociales y Ciudadanas y Ciencias Naturales (décimo y once) e Inglés (de noveno a once). Los **cuadernillos** constan de 20 preguntas. El cuadernillo de inglés tiene 22 preguntas para grado noveno y décimo y 25 preguntas para grado undécimo. Cada uno de estos instrumentos de valoración tiene una relación directa con los Estándares Básicos de Competencias; por tanto, los resultados brindan información sobre la relación de las competencias básicas y las que se desarrollan en el aula.

Con estos instrumentos de valoración, Evaluar para Avanzar contribuye a la eficacia en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, puesto que se espera que los y las docentes cuenten con una iniciativa que permita implementar estrategias y herramientas para trabajar con los niños, niñas, jóvenes y adolescentes en su labor diaria. En esa medida, los y las docentes podrán aplicar los cuadernillos por cada una de las áreas contempladas.

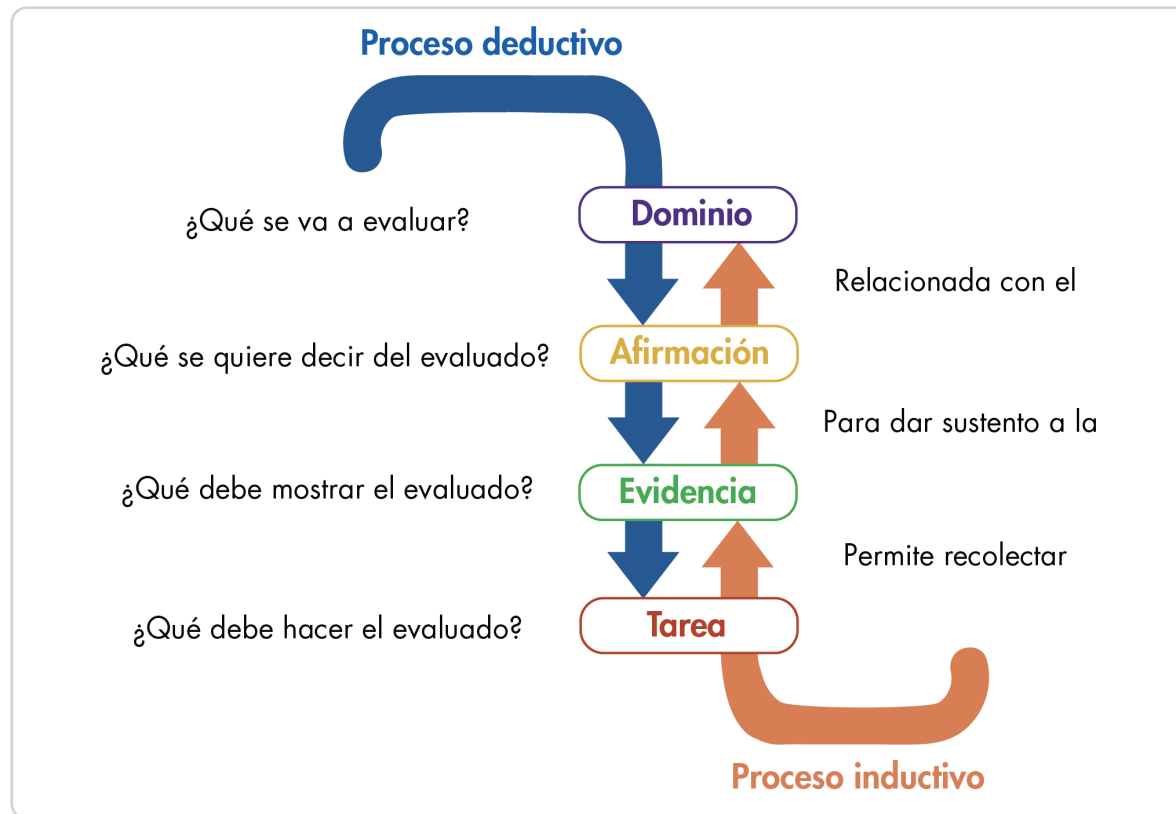
Adicionalmente, Evaluar para Avanzar pone a disposición de los docentes, especialmente a los directores de curso, un cuadernillo de Cuestionarios Auxiliares por ciclo educativo (básica primaria, básica secundaria y media), que busca identificar las creencias, actitudes y sentimientos de los estudiantes ante situaciones de cambio. Los resultados de los Cuestionarios Auxiliares se reportarán por curso con el fin de observar la tendencia de respuesta de los estudiantes y así identificar las fortalezas o posibles dificultades percibidas por los estudiantes con respecto a sus habilidades socioemocionales, las condiciones que favorecen el aprendizaje, las prácticas docentes, los recursos disponibles y la mentalidad de crecimiento.

Metodología de diseño centrado en evidencias

Evaluar para Avanzar utiliza el Diseño Centrado en Evidencias como metodología para el diseño de esta iniciativa en las áreas de Matemáticas, Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura, Lectura Crítica, Competencias Ciudadanas: Pensamiento Ciudadano, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Ciencias Naturales. De igual forma, fue empleado para el desarrollo de los Cuestionarios Auxiliares. Este diseño propone una serie de pasos que permiten desagregar y generar un puente entre lo que se quiere evaluar (las competencias) y las tareas que debería desarrollar un estudiante para dar cuenta de ello.

El primer paso es determinar aquello específico de un área de conocimiento (o de un conjunto de habilidades y destrezas) que se espera que los estudiantes sean capaces de saber-hacer. A esto se le conoce como afirmación, la cual, es extraída, directa o indirectamente, de los estándares de educación. El segundo paso consiste en determinar aquello que debería mostrar un estudiante que permita inferir que posee las habilidades que especifica la afirmación. Es decir, se trata de la formulación de aspectos observables en los estudiantes que permitan obtener información sobre el nivel de adquisición de las afirmaciones planteadas. Este segundo paso se conoce como evidencias, las cuales permiten articular aquello que debería saber un estudiante con las tareas específicas que se le pide ejecutar. El último paso es, precisamente, las tareas. Estas son una serie de situaciones concretas que se le plantean a los estudiantes y que permiten dar cuenta de aquello necesario para observar las evidencias planteadas. En síntesis, las tareas son aquello puntual que debería ejecutar un estudiante para tener una evidencia sobre aquello que debería saber-hacer (la afirmación) y, **así, poder estimar el nivel de desarrollo de una serie de conocimientos, habilidades o destrezas**. En la **figura 1** se muestran estos pasos y su encadenamiento.

Figura 1. Proceso deductivo e inductivo del Diseño Centrado en Evidencias.



Nota: Se encuentran dos flechas: una direccionada hacia abajo y una hacia arriba. La flecha direccionada hacia abajo indica el proceso deductivo que plantea el diseño centrado en evidencias, que va desde los Estándares Básicos de Competencias, hasta las afirmaciones, evidencias, tareas y

preguntas que se formulan. La flecha ascendente muestra el proceso inductivo que va desde la respuesta de los estudiantes, que permiten indicar si cumple o no con una tarea, que posibilita recolectar evidencias sobre una afirmación que pertenece a un dominio propio de los Estándares Básicos de Competencias.

En resumen, con base en una competencia, a través de un proceso deductivo, se generan afirmaciones, evidencias y tareas; es decir, las especificaciones que conforman la estructura de los instrumentos de valoración. Adicionalmente, mediante un análisis inferencial, es posible, a partir de las respuestas que dan los estudiantes a unas tareas, recolectar evidencias que permitan sustentar las afirmaciones relacionadas con un dominio o competencia. El diseño de esta iniciativa está basado en el enfoque de competencias en atención a los Estándares Básicos de Competencias; los contenidos, en los cuales las competencias cobran sentido, se han seleccionado a partir de los distintos documentos propuestos por el Ministerio de Educación, textos escolares, y atendiendo a la gradualidad de avance en el uso de las herramientas, es decir, del lenguaje natural al formal o del concreto al abstracto, así como su complejidad en el mismo lenguaje.

Las afirmaciones dadas en el diseño de esta iniciativa son globales y abarcan diferentes ejes de contenido que responden a la gradualidad mencionada, pero una sola pregunta no corresponde a todos los ejes de contenido mencionados en ella. Por ejemplo, que una afirmación mencione el uso de ecuaciones lineales, ecuaciones cuadráticas y sistemas de ecuaciones lineales no implica que en la pregunta asociada a ella se utilicen los dos tipos de ecuaciones y los sistemas simultáneamente; dependiendo del grado, se usará una herramienta u otra. De esta manera, las afirmaciones, así como los estándares, corresponden a ciclos de aprendizaje, pero las herramientas específicas (contenidos enmarcados en los componentes) dependen de cada grado.

¿Qué contiene esta guía?

Esta guía tiene como propósito orientar a los docentes sobre los aspectos generales de los Cuestionarios Auxiliares y brindar herramientas que permitan conocer las particularidades del reporte de resultados, para así apoyar su lectura e interpretación. A lo largo del documento, se describen las características de las habilidades y componentes de los Cuestionarios Auxiliares y su reporte de resultados, y se presenta un análisis cualitativo de los ítems con las consideraciones generales que deben tenerse en cuenta para realizar una lectura e interpretación adecuadas. Además, esta guía incluye dos anexos: el primero (**Anexo 1**) es una tabla de resumen de las especificaciones y posición de las preguntas en los respectivos cuadernillos. El segundo (**Anexo 2**) contiene una “Ruta para el uso de resultados” que ayudará al docente a navegar por los recursos que se tienen a disposición para leer e interpretar los resultados.

Consideraciones de modalidad de presentación

1. Modalidad Online: El estudiante accedió a través de un computador con conexión a internet y presentó el instrumento de valoración en la plataforma electrónica de Evaluar para Avanzar.

Modalidad Offline: El estudiante accedió a través de un computador sin acceso a Internet y presentó el instrumento de valoración en el aplicativo de Evaluar para Avanzar.

Modalidad Papel: El estudiante recibió un cuadernillo impreso y una hoja de respuestas, que el docente descargó de la plataforma y después de la aplicación digitó las respuestas de los estudiantes en la plataforma electrónica.

Modalidad Lápiz y Papel: El estudiante recibió un cuadernillo y una hoja de respuestas impresos por el Icfes y después de la aplicación el Icfes realizó el proceso de lectura de las hojas de respuesta para las sedes focalizadas.

Para la aplicación de Evaluar para Avanzar, el Icfes ha dispuesto tres modalidades: online, offline, papel y, lápiz y papel¹. Al hacer el registro en el aplicativo, cada uno de los docentes tiene la posibilidad de inscribir los cursos y los cuadernillos que quiere que sus estudiantes respondan. Para el caso de los Cuestionarios Auxiliares, se sugiere que sean los directores de curso o docentes encargados quienes seleccionen, registren y orienten su aplicación, ya que esto les permitirá obtener las tendencias de respuesta grupal y poder identificar las fortalezas o posibles dificultades percibidas por los estudiantes con respecto a sus capacidades, las condiciones que los rodean y sus percepciones acerca de los recursos, prácticas docentes y oportunidades con que cuentan para el aprendizaje.

Además, se invita a que luego de tener acceso al reporte de los resultados, los directores de curso o docentes encargados comuniquen a los demás docentes las tendencias de respuesta, con el fin de que todos, como equipo en cada institución educativa, lleven a cabo un acompañamiento efectivo al tener en cuenta las condiciones de vida de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias, así como sus sentimientos, percepciones y vivencias en sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

Los Cuestionarios Auxiliares están diseñados para cada ciclo y nivel educativo teniendo en cuenta la etapa de desarrollo de los estudiantes, por lo que deben ser aplicados a los grados correspondientes. Es decir que el cuadernillo definido para Educación básica primaria debe ser asignado a los grados 3°, 4° y 5°; el cuadernillo de Educación básica secundaria a los grados 6°, 7°, 8° y 9°; y el cuadernillo de Educación media a los grados 10° y 11°.

— **Cuestionarios Auxiliares**

1. ¿Qué miden los Cuestionarios Auxiliares?

El objetivo de los Cuestionarios Auxiliares es recoger información sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes, sus preferencias del aprendizaje y algunas de sus percepciones acerca de la forma en que valoran las situaciones de cambio. Se espera que la recolección y análisis de esta información sirva como uno de los insumos que les permita a los docentes diseñar experiencias educativas sencillas y estratégicas para que los estudiantes desarrollen el trabajo académico. Además, se espera que estos resultados sean empleados por los docentes para favorecer las interacciones con sus estudiantes diariamente en los espacios pedagógicos.

En la **figura 2** que se presenta a continuación, se pueden observar las habilidades y componentes que conforman los Cuestionarios Auxiliares. Estos elementos se describen en los apartados que siguen.

Figura 2. *Habilidades/componentes que se miden en los Cuestionarios Auxiliares*

| Cuestionarios Auxiliares | Habilidad/ Componente |
|--|--|
| Habilidades Socioemocionales | Autoconciencia emocional Autorregulación emocional: Empatía Autorregulación emocional: Regulación de emociones Automotivación: Autoeficacia |
| Factores asociados | Preferencias del Aprendizaje: Aprendizaje colaborativo |
| Valoración de factores ante situaciones de cambio | Efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes. Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio. Prácticas docentes y recursos escolares disponibles. Mentalidad de crecimiento. |

1.1. Habilidades Socioemocionales:

1.1.1. Autoconciencia emocional

Las personas emiten y reciben permanentemente mensajes emocionales y, para reconocerlos de forma adecuada, deben aprender a interpretar no solo el lenguaje verbal, sino las expresiones faciales y el lenguaje corporal de las personas a su alrededor. Por esta razón, la habilidad de reconocer las emociones propias y las de los demás es indispensable para emprender la construcción de relaciones interpersonales armónicas; y es fundamental para desarrollar la empatía, las habilidades sociales y la capacidad de convivir con éxito en una comunidad (Icfes, 2021).

De acuerdo con Mayer, Caruso y Salovey (2016), cuando los individuos reconocen y regulan sus propias emociones, logran una comunicación emocional asertiva y comprenden y manejan las normas, costumbres y expectativas de las

comunidades a las que pertenecen, lograrán desempeñarse con éxito como miembros de los diferentes grupos sociales de los que hacen parte y alcanzar los objetivos que orientan su proyecto de vida.

De esta manera, el reconocimiento de emociones adquiere un papel fundamental en el desarrollo de las Habilidades Socioemocionales y se convierte en un aspecto crítico de indagación en la escuela para comprender el nivel de desarrollo que están logrando los estudiantes de primaria (desde grado tercero) y, detectar de manera temprana, conductas internalizantes como ansiedad o depresión (Castro et al., 2018) que pueden ser trabajadas desde el aula con estrategias de acompañamiento docente y apoyo familiar.

1.1.2. Autorregulación emocional: Empatía

En el marco del Cuestionario de Habilidades Socioemocionales, la empatía se define como “la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar” (López, Filippetti y Richaud, 2014, en Icfes, 2021). Aunque incluye la capacidad para comprender los estados emocionales de las personas a nuestro alrededor, no implica compartir las opiniones que justifican su estado o las reacciones que expresan. Sin embargo, la empatía sí exige la comprensión de la situación y del estado emocional de la otra persona y la capacidad para apoyarla emocionalmente, de esta forma, es más probable tomar acciones que no solo beneficien intereses personales, sino también los intereses de los demás (Mirra, 2018); lo anterior se podría ver condensado en la “habilidad de ver a través de los ojos del otro” (Goleman, 2013).

Ahora bien, el impacto positivo que puede tener el desarrollo de la empatía va más allá del plano personal y trasciende al plano social, a la comunidad; de hecho, hay evidencia de la relación entre la competencia prosocial y la empatía (Simco y Joan., 2000 en Gilar, R., et al., 2008). Adicionalmente, según investigaciones hechas por CASEL²,

la mayoría de los directivos docentes están de acuerdo con que el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, deberían fomentarse en todos los estudiantes ya que les ayuda a prepararse para la fuerza laboral, lo que contribuye a tener un impacto en su proceso educativo desde el preescolar hasta educación media (DePaoli, et al., 2017).

Teniendo en cuenta las ventajas que puede tener el desarrollo de la empatía en los estudiantes del país, se determinó recolectar información sobre la forma en que los estudiantes de los niveles básica primaria (desde grado tercero), secundaria y media, empatizan con otros, es decir, la forma en que cada estudiante se pone en la situación del otro. De esta forma, se logra tener evidencia para afirmar si los estudiantes participantes manejan las emociones que experimentan y responden adecuadamente a las de los demás, que en última instancia permite identificar la forma en cómo los estudiantes del país regulan sus emociones, incluso en eventos externos como situaciones de cambio que se deban afrontar.

2. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL.

1.1.3. Autorregulación emocional: Regulación emocional

De acuerdo con Mayer, Caruso y Salovey (2016), cuando los individuos reconocen y regulan sus propias emociones logran una comunicación emocional asertiva, y comprenden y manejan las normas, costumbres y expectativas de las comunidades a las que pertenecen (citado en Icfes, 2021).

De esta manera, la regulación emocional es la capacidad de los individuos para manejar sus emociones de forma apropiada, lo que supone tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas, entre otros (Bisquerra, 2011, p.213). Además, implica que los individuos logren regular la impulsividad, tolerar la frustración, aprender a posponer la gratificación y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades.

Es así como resulta pertinente indagar acerca de las estrategias de regulación emocional que los estudiantes de los tres ciclos escolares utilizan para manejar situaciones cercanas que pueden estar por fuera de su control.

1.1.4. Automotivación: Autoeficacia

La autoeficacia representa la fuerza de las creencias de los individuos en su capacidad para realizar tareas y alcanzar metas. Esta competencia específicamente busca medir si los estudiantes tienen confianza en su capacidad para desarrollar tareas y alcanzar objetivos. La importancia de la autoeficacia radica en el hecho de que el desempeño de las personas en diversas situaciones de la vida está influenciado no solo por sus habilidades reales, sino también por su creencia en la fuerza y adecuación de esas habilidades.

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa en la que la identidad individual está en formación. A medida que las y los adolescentes se vuelven más hábiles para integrar información e identificar expectativas conflictivas, estos construyen puntos de vista más estables e integrados de sus capacidades, valores y atributos como individuos (Schunk y Meece, 2006). Por esta razón, es relevante indagar en estudiantes de Básica Secundaria y Educación Media acerca de las creencias en sus propias habilidades, en especial, en el entorno escolar, que contribuye a consolidar en gran medida muchas de estas ideas sobre sí mismos.

1.2. Factores asociados

1.2.1. Preferencias del Aprendizaje: Aprendizaje colaborativo

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes no están aislados, sus actividades se desarrollan a través de la comunicación y el intercambio de información con compañeros, docentes y entorno. Se espera que, al trabajar en grupos colaborativos, los estudiantes disfruten más de su trabajo, aprendan más y mejoren las relaciones con los demás (Vargas, et al., 2020).

El aprendizaje colaborativo puede ser pensado como un proceso colectivo donde cada estudiante es responsable de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. En este sentido, para Cenich & Santos (2005), el aprendizaje colaborativo es un enfoque que valora la autonomía de los estudiantes para contribuir a las metas del grupo y promover la capacidad de los estudiantes para formar conexiones.

La esencia del aprendizaje colaborativo es el intercambio de conocimientos entre compañeros y la participación efectiva y respetuosa en la definición de tareas, la construcción de conocimientos compartidos o la resolución de problemas. El trabajo colaborativo promueve niveles más altos de desarrollo cognitivo, mejora el aprendizaje y contribuye a la construcción social del conocimiento (Hamada y Scout, 2000; Castellanos & Niño, 2018).

1.3. Valoración de factores ante situaciones de cambio

Las situaciones atípicas que se pueden presentar por emergencias sanitarias, desastres naturales y/o conflictos sociales se pueden entender como situaciones de cambio, ya que generan cambios profundos y consecuencias importantes en diferentes aspectos de la vida y la percepción de éstos. Un aspecto importante de abordar es el cambio en el proceso educativo, ya que en ocasiones implica la interrupción de las clases presenciales y el ajuste necesario para asegurar una continuidad en la educación. Para ello, los estudiantes y docentes pueden hacer uso de tecnologías de información y comunicación (Gouëdard, Pont y Viennet, 2020) con el fin de potenciar y no discontinuar el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, es relevante explorar la valoración que realizan los estudiantes ante los cambios actuales. Con el objetivo de indagar sobre esta valoración, se exploran, por medio del Cuestionario de valoración de factores ante situaciones de cambio, **1)** los efectos de los cambios en las opiniones de los estudiantes, **2)** el entorno y las oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio, **3)** las prácticas docentes y recursos escolares disponibles y **4)** la mentalidad de crecimiento.

1.3.1. Efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes

En cuanto a los efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes, se busca identificar la manifestación de creencias, actitudes y sentimientos de los estudiantes ante situaciones de cambio. La exploración de estos elementos es relevante, ya que el aislamiento generado por situaciones externas puede producir efectos negativos en la salud física y mental de los estudiantes, dado que la ausencia de actividades fuera de la casa y la interacción con personas de la misma edad puede generar frustración, aburrimiento y estrés (Wang, et al., 2020).

Dados los efectos mencionados anteriormente, la expresión de los sentimientos de los estudiantes ante las situaciones de cambio busca ahondar sobre la socialización de estos posterior al aislamiento, pues es posible que hayan desarrollado interacciones constantes y significativas con sus compañeros durante las actividades virtuales propuestas por sus docentes (Yeomans y Silva, 2020). En cuanto a esto, Medlin (2013) indica que los estudiantes que estudian en casa son capaces de construir relaciones significativas y tener

relaciones exitosas con sus pares, ya que comparten conocimientos, experiencias y reflexiones con sus compañeros, por medio de las herramientas utilizadas durante el aprendizaje en casa. En este sentido, el componente pretende indagar si los sentimientos, las formas de interacción con sus compañeros se han visto afectadas, se mantienen o han cambiado con el retorno a la presencialidad.

Es importante considerar que tanto estudiantes como docentes se encuentran en un período de transición y cambio de los escenarios de aprendizaje, por lo tanto, la satisfacción de los estudiantes frente a las orientaciones de los docentes en situaciones de cambio es un factor fundamental. Este factor entendido como el grado de congruencia entre las expectativas de los estudiantes y los resultados obtenidos (Zambrano, 2016), permite conocer el grado de motivación y satisfacción del estudiante para facilitar la toma de decisiones que contribuyan al mejoramiento académico (Machuca Vivar, 2021). De acuerdo con Ferguson y DeFelice (2010), la satisfacción de los estudiantes se incrementa cuando perciben que las clases tienen una estructura definida, por ejemplo, que los estudiantes tengan claridad sobre los objetivos, tareas y calificaciones. Además, los autores indican que la satisfacción de los estudiantes en estos contextos también se ve influenciada por la interacción entre docente y estudiante, así como entre los mismos estudiantes de la clase (Ferguson y DeFelice, 2010; Nortvig, Petersen y Balle, 2018). De forma particular, la interacción

con el docente es uno de los elementos que más contribuye a la impresión subjetiva acerca del aprendizaje durante el colegio.

1.3.2. Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio

El componente de entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio hace referencia a los recursos con los que cuentan los estudiantes para realizar su proceso de aprendizaje, entendiendo que no sólo se hace referencia a recursos físicos sino también el apoyo que tienen en casa para continuar con su educación y trabajo académico, teniendo en cuenta el retorno a la presencialidad.

Es importante explorar acerca de los recursos disponibles, ya que muchos niños, niñas y adolescentes carecen o tienen acceso limitado a libros, material de lectura, conexión a internet, una computadora en casa o familiares que los apoyen para continuar con su proceso educativo. Por lo que, identificar este tipo de recursos les permitirá a los docentes reforzar las estrategias de acompañamiento o proponer nuevas estrategias con el fin de minimizar en la medida de lo posible, que las diferencias en las oportunidades se expandan y generen que las situaciones de cambio tengan un efecto negativo en los aprendizajes de sus estudiantes.

Especialmente las familias (padres, madres y cuidadores) son un soporte fundamental para mantener comprometidos a los niños, niñas y adolescentes en la educación y trabajo académico en casa, y evitar la deserción escolar que tiende a aumentar en las situaciones de cambio (Gouëdard, Pont y Viennet, 2020). Además, desde la infancia y durante la adolescencia, hay muchas oportunidades para que los padres, los maestros y las escuelas faciliten entornos de aprendizaje donde las habilidades académicas y socioemocionales puedan desarrollarse, mejorarse y reforzarse a través de la práctica y las experiencias diarias (Kankaraš, 2019), por lo que la identificación del apoyo parental permite dar cuenta al docente acerca de las redes de apoyo que pueden ser soporte del proceso.

1.3.3. Prácticas docentes y recursos escolares disponibles

El componente de prácticas docentes y recursos escolares disponibles hace referencia por una parte a esas acciones pedagógicas realizadas por los profesores con los estudiantes y otros actores involucrados en la educación (Akalin & Sucuoglu, 2015; García-Cabrero, Loredó-Enríquez & Carranza-Peña, 2008; En Cuervo et. al, 2018); y por otra parte a los apoyos pedagógicos que complementan la actuación docente, optimizando el proceso de enseñanza-

aprendizaje (Morales, 2012) ante situaciones de cambio. Entre los recursos educativos didácticos se encuentran material audiovisual, medios didácticos informáticos, soportes físicos y otros, que proporcionan al docente ayuda para desarrollar su actuación en el aula (Vargas, 2017).

Las medidas y prácticas que apropiaron los docentes a raíz de la pandemia, en especial aquellos centrados en el uso de la tecnología y el acompañamiento de los aprendizajes de forma remota, evidenciaron la capacidad de los docentes para construir y colaborar en el desarrollo de herramientas que permitieran el aprendizaje, seguimiento y valoración en línea (Reimers y Schleicher, 2020). En este sentido se espera que estas prácticas dejen de ser una respuesta inmediata al cambio generado por factores externos, sino que los docentes puedan integrar la tecnología y las nuevas prácticas en sus metodologías de enseñanza con el fin de apoyar aprendizajes a distancia o complementar el aprendizaje en el aula (Gouëdard, et al, 2020b).

Por lo anterior, es relevante conocer la percepción actual de los estudiantes respecto a las prácticas docentes y el uso de las herramientas destinadas a apoyar la práctica pedagógica. Es importante identificar si esta práctica ha cambiado o se ha mantenido con el retorno a la presencialidad para

facilitar la comunicación fluida y el trabajo colaborativo en torno al proceso de aprendizaje con los estudiantes, con sus pares docentes y con las familias. En este sentido, con la Directiva 08 del 2021, el MEN brindó las orientaciones para la prestación del servicio educativo de manera presencial, que incluyó los protocolos de bioseguridad, el calendario académico y la jornada escolar y un énfasis en el cierre de brechas y el fortalecimiento de los aprendizajes. En este sentido, se espera la implementación de estrategias que contribuyan a cerrar las brechas que la pandemia profundizó y nivelar a los estudiantes, de acuerdo con la etapa escolar en la que se encuentran (MEN, 2021).

1.3.4. Mentalidad de crecimiento

El dominio de mentalidad de crecimiento hace referencia a la creencia de que las habilidades humanas pueden desarrollarse y mejorar con el tiempo (Dweck y Yeager, 2019), contrario a la mentalidad fija que es la creencia de que las habilidades no pueden cambiar (Dweck y Yeager, 2021). La investigación ha mostrado la forma en que estas creencias afectan el comportamiento humano respecto a la búsqueda de desafíos y resiliencia, incidiendo en la formación de juicios y estereotipos (Dweck y Yeager, 2019). Uno de los aspectos que ha llamado la atención en los

últimos años por parte de los investigadores, es que algunos de los estudiantes pueden percibir la inteligencia como una cualidad fija, innata que se tiene o no se tiene; mientras que otros estudiantes la conciben como una cualidad que es maleable y que es posible desarrollar o incrementar, por medio del aprendizaje y el esfuerzo (Panizza, 2019). De acuerdo con Cury et al. (2006), los estudiantes con mentalidad de crecimiento tienen una mayor tendencia a automotivarse, persistir e involucrarse en tareas académicas. Además, perciben las tareas difíciles como desafíos que favorecen el desarrollo de su inteligencia y la mejora de su rendimiento académico (Blackwell et al., 2007). En este sentido, la mentalidad de crecimiento se considera un predictor importante del desempeño académico en todas las edades (Blackwell et al., 2007; Boaler, 2013 y Farrington et al., 2012).

En esta misma dirección, varios estudios han evidenciado que la mentalidad de crecimiento en los estudiantes se relaciona con un mayor bienestar, motivación y resultados académicos más equitativos (Burnette et al., 2013). La importancia de visibilizar esta habilidad se ve reflejada también en la prueba PISA, dado que, en el 2018, incluyó por primera vez una prueba de mentalidad de crecimiento que permitiera medir las creencias acerca de la maleabilidad

de la inteligencia, en el que además relacionó los resultados obtenidos con resultados de aprendizaje, actitudes, bienestar de los estudiantes, prácticas escolares de los docentes y las características contextuales del Sistema educativo. Entre las conclusiones más relevantes, se identifica que entre mayor sea la mentalidad de crecimiento, aumenta en mayor medida el rendimiento de los estudiantes que económicamente son más desfavorecidos (Gouëdard, 2021); y a su vez los efectos de la mentalidad de crecimiento fueron más fuertes en las aulas que brindaban más oportunidades de aprendizaje y crecimiento para los estudiantes (Gouëdard, 2021; Yeager, 2021).

Yeager (2021) utilizando datos del Estudio Nacional de Mentalidades de Aprendizaje (NSLM) evidenció que al comparar las respuestas de los estudiantes y los docentes respecto a la mentalidad de crecimiento, es posible sustentar que la mentalidad de crecimiento de los estudiantes debe ser apoyada por el propio crecimiento de su maestro; por lo que mantener los efectos de la mentalidad de crecimiento puede requerir apoyos contextuales, que permitan que

las creencias se mantengan, consoliden y continúen su desarrollo. En este sentido, la OECD señala que es necesario no solamente centrarse en mejorar la mentalidad de los estudiantes, sino también en cultivar culturas de apoyo en la escuela y el aula (Gouëdard, 2021).

2. Características de los Cuestionarios Auxiliares

Los Cuestionarios Auxiliares son cuadernillos desarrollados con el Diseño Centrado en Evidencias, y están conformados por preguntas que dan cuenta de las habilidades y componentes medidos, sus afirmaciones, evidencias y tareas. Sin embargo, a diferencia de las pruebas de competencias básicas, en estos cuestionarios no hay una opción correcta o clave y no existen respuestas correctas o incorrectas.

La medición de los dominios en estos cuestionarios se realiza a través de autorreportes, reportes sobre las acciones de los demás y reportes de tenencia de recursos o características del entorno, con opciones de respuesta de distintos tipos como: escala de emociones (*alegría/tristeza/rabia/sorpresa/miedo*), escala de acuerdo (*de acuerdo/en desacuerdo, sí/no*), escala de frecuencia (*pocos días/muchos días, sí/algunas veces/no*), escala de satisfacción (*satisfecho/insatisfecho*).

Es importante precisar que la medición a través de autorreporte, refleja solo un aspecto del aprendizaje logrado (Huizinga, 1986). Adicionalmente, es importante tener en cuenta que las preguntas que se indagan a través de

autorreportes tienen alta carga de deseabilidad social, toda vez que quienes las responden pueden tender a contestar lo que perciben que la sociedad considera correcto. Sin embargo, el autorreporte es más efectivo que otros métodos para determinar los sentimientos de las personas (Day y Carroll, 2004).

A continuación, se presentan las especificaciones de los Cuestionarios Auxiliares y la distribución de los ítems en los cuadernillos por ciclo y nivel educativo.

2.1. Especificaciones de los Cuestionarios Auxiliares

La siguiente tabla muestra las especificaciones que serán medidas mediante los Cuestionarios Auxiliares de Evaluar para Avanzar 3°. a 11°.

Tabla 1. Especificaciones de los Cuestionarios Auxiliares

| Habilidades/ Componentes | Afirmaciones | Evidencias |
|-----------------------------|--|--|
| Autoconciencia emocional | Reconoce las emociones propias y las de los demás | Reconoce las emociones básicas en otras personas |
| Autorregulación emocional | Maneja las emociones negativas que experimenta y responde adecuadamente a las de los demás | Empatía: empatiza con otros |
| | | Regulación emocional: maneja sus emociones |
| Automotivación | Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que se propone | Autoeficacia: Tiene confianza en su capacidad para desarrollar tareas y alcanzar objetivos |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 1. Especificaciones de los Cuestionarios Auxiliares

| Habilidades/ Componentes | Afirmaciones | Evidencias |
|--|--|--|
| Aprendizaje colaborativo | Identifica formas de contribuir a la construcción social del conocimiento en el salón de clases | Reconoce aspectos fundamentales para promover el aprendizaje colaborativo en el salón de clases |
| Efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes | Exterioriza la percepción ante las exigencias del entorno para responder a situaciones de cambio | Manifiesta creencias, actitudes y sentimientos ante las situaciones de cambio |
| Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio | Cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo el aprendizaje en situaciones de cambio | Recursos físicos: Dispone de recursos físicos que favorecen el autoaprendizaje |
| | | Apoyo familiar: Dispone de apoyo en casa que favorece el aprendizaje |
| Prácticas docentes y recursos escolares disponibles | Dispone de estrategias propuestas por los docentes y recursos para dar continuidad al proceso de aprendizaje | Manifiesta recibir apoyo docente a través de determinados medios y recursos para dar continuidad al proceso de aprendizaje |
| Mentalidad de crecimiento | Cree que las habilidades se pueden transformar y desarrollar a través del esfuerzo. | Percibe que en los espacios académicos puede mejorar y adquirir habilidades para tener éxito escolar |

2.2. Distribución de las preguntas

La siguiente tabla muestra el número total de preguntas que responderán los estudiantes de los grados de cada ciclo y nivel educativo por cada habilidad medida. Para consultar la

ubicación de las preguntas con base en las especificaciones para cada uno de los tres cuadernillos se debe remitir al **Anexo 1**.

Tabla 2. *Distribución de preguntas por ciclo educativo*

| Habilidades | Básica primaria | Básica secundaria | Media |
|--|-----------------|-------------------|-----------|
| Autoconciencia emocional | 4 | -- | -- |
| Autorregulación emocional: Empatía y Regulación emocional | 6 | 8 | 8 |
| Automotivación: Autoeficacia | -- | 5 | 5 |
| Preferencias del Aprendizaje: Aprendizaje colaborativo | -- | 3 | 3 |
| Efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes | 5 | 5 | 8 |
| Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio | 12 | 13 | 8 |
| Prácticas docentes y recursos escolares disponibles | 3 | 3 | 4 |
| Mentalidad de crecimiento | -- | 3 | 9 |
| TOTAL | 30 | 40 | 45 |

2.3. Descripción de los resultados

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.

2.4. Alcance de los resultados

Los Cuestionarios Auxiliares tienen como propósito generar información que sea insumo para que los docentes puedan conocer y contextualizar algunas características, percepciones, actitudes y acciones de los estudiantes acerca del trabajo académico. El análisis de estos resultados es importante para la formulación de actividades pedagógicas que, junto con la evaluación interna realizada por las instituciones, permiten dinamizar las prácticas de enseñanza y adelantar acciones en torno al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (MEN, 2020b).

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.

Si bien el reporte generado por el aplicativo será por curso, es probable que en la modalidad de aplicación offline o de lápiz y papel los directores de curso o docentes encargados tengan conocimiento de las respuestas individuales de sus estudiantes. No obstante, se espera que, conforme a su ética profesional, los docentes usen esas respuestas solamente para ingresar la información al aplicativo y NO como informe individual de resultados ya que estos cuadernillos NO son instrumentos de evaluación diagnóstica a nivel clínico, de personalidad, de desarrollo o psicoeducativo.

Las evaluaciones diagnósticas con propósitos clínicos o del desarrollo, hacen parte de estudios científicos del funcionamiento bio-psicosocial de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en interacción con el medio al que pertenecen, y se llevan a cabo con el objetivo de determinar para los examinados y sus familias, la orientación o tratamiento más apto de acuerdo con sus necesidades (Gomila, 2008). Por su parte, la evaluación de personalidad se refiere a los procedimientos diseñados para medir las características de pensar y actuar de una persona, así como sus intereses, valores, actitudes y estilos cognitivos (Aiken, 2003). Finalmente, la evaluación psicoeducativa consiste en la exploración en distintos momentos de procesos intelectuales determinantes para propiciar el aprendizaje (Saavedra, 2008).

La información reportada por los Cuestionarios Auxiliares permite que los docentes tengan más información acerca de cómo los estudiantes están afrontando la situación actual, los recursos con los que cuentan y la valoración de sus potencialidades y dificultades para el aprendizaje. Sin embargo, no se espera que sea el único instrumento con base en el cual los docentes desarrollen las estrategias pedagógicas necesarias para continuar con la educación y el trabajo académico en casa, puesto que se debe acompañar por otras herramientas y estrategias propias de cada docente para identificar los factores que favorecen o limitan el aprendizaje de sus estudiantes.

3. Análisis descriptivo

Los docentes recibirán un reporte de resultados que contiene, para cada curso, el porcentaje de estudiantes que seleccionó cada opción de respuestas por pregunta. Este porcentaje resume el estado actual de las percepciones, nivel de satisfacción, acciones, características de entorno y actitudes de sus estudiantes, de acuerdo con lo indagado por cada ítem, para hacer un diagnóstico frente a la tendencia de respuesta de los estudiantes en cada curso.

A continuación, se presenta el análisis descriptivo para cada grupo de preguntas por afirmación medida en los Cuestionarios Auxiliares. Esta información les sirve a los directores de curso como insumo para la lectura e interpretación de la tendencia de respuesta de los estudiantes del curso. Además, puede utilizar la información de los resultados de su curso para caracterizar y poner en contexto el aprendizaje de los estudiantes.

Para cada habilidad o componente encontrará la afirmación y evidencia que lo componen, así como las descripciones de lo que se está midiendo a través del grupo de preguntas. Luego se presentan las preguntas que componen la afirmación (el número antes de cada una indica la posición en el cuadernillo), las opciones de respuesta y su orientación para la interpretación. **Las preguntas que incluyen un asterisco (*) son las que están diseñadas en sentido inverso y su interpretación se indica en cada tabla.** Finalmente se presentan las diferencias de interpretación entre ciclos y niveles académicos (básica primaria, básica secundaria y media).

3.1. Análisis de habilidades / componentes





3.1.1. Autoconciencia emocional

Tabla 3. Análisis de la habilidad de Autoconciencia emocional

| | |
|--|--|
| Información de las especificaciones | <p>Habilidad: Autoconciencia emocional.</p> <p>Afirmación: las preguntas asociadas a esta habilidad permiten indagar acerca de la capacidad de los estudiantes para reconocer las emociones propias y las de los demás.</p> <p>Evidencia: Reconoce las emociones básicas en otras personas.</p> |
| Descriptor | <p>A través de estas preguntas los estudiantes del curso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Recurren a las emociones como fundamento y motivación central para facilitar el pensamiento.• Reconocen las emociones y su correspondencia con el comportamiento. |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 3. Análisis de la habilidad de Autoconciencia emocional

| | | | |
|-----------|---|---|--|
| Preguntas | Básica primaria: Observa las fotografías ¿qué crees que siente cada niño? Marca UNA opción por cada fotografía. |  FOTO 1: Alegría |  FOTO 2: Rabia |
| | |  FOTO 3: Tristeza |  FOTO 4: Sorpresa |
| | | | |
| | | | |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 3. *Análisis de la habilidad de Autoconciencia emocional*

| | |
|---|--|
| Dirección de escala de respuesta | Escala de respuesta: <ul style="list-style-type: none">• Emociones (alegría/tristeza/rabia/sorpresa/miedo) Dirección de escala de la respuesta: <p>Directa. Se espera que los estudiantes identifiquen las expresiones y las manifestaciones no verbales de cada emoción en otros.</p> |
| Diferencias entre ciclos | Esta habilidad o componente aplica solamente para los estudiantes de Educación Básica Primaria. |
| Notas de interpretación | Un alto porcentaje de selección en la opción de respuesta correcta de cada foto indica que los estudiantes identifican adecuadamente las expresiones emocionales en otras personas. |

3.1.2. Autorregulación emocional: Empatía

Tabla 4. *Análisis de la habilidad de Autorregulación emocional: Empatía*

| | |
|--|--|
| Información de las especificaciones | <p>Habilidad: Autorregulación emocional: Empatía.</p> <p>Afirmación: las preguntas asociadas a esta habilidad permiten indagar acerca de la capacidad de los estudiantes para manejar las emociones que experimentan y responder a las emociones que manifiesten los demás estudiantes.</p> <p>Evidencias: Empatiza con otros.</p> |
| Descriptor | <p>A través de estas preguntas los estudiantes del curso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresan los sentimientos y emociones de otra persona en una situación específica.• Manifiestan un sentimiento o emoción como respuesta al reconocimiento de los sentimientos o emociones de otra persona en una situación específica.• Identifican las emociones y sentimientos de una persona o grupo de personas independientemente de sus características.• Manifiestan brindar apoyo emocional dentro de sus posibilidades a una persona o grupo de personas cuando se requiera en una situación específica. |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 4. Análisis de la habilidad de Autorregulación emocional: Empatía

| | |
|--|--|
| <p>Preguntas</p> | <p>Básica primaria: <i>Marca Sí o No para cada afirmación</i></p> <p>8. Me afecta cuando veo que alguien molesta a un amigo o una amiga. 9. Me enojo cuando veo que tratan mal a otra persona. 10. Me siento triste cuando veo que una persona se siente triste.</p> <p>Básica secundaria y Educación media: <i>Marca Sí o No para cada afirmación</i></p> <p>8. Me afecta cuando veo que alguien molesta a un amigo o una amiga. 9. Me enojo cuando veo que tratan mal a otra persona. 10. Me preocupa cuando alguien se siente mal. 11. Me siento triste cuando veo que una persona se siente triste.</p> |
| <p>Dirección de escala de respuesta</p> | <p>Escala de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí/No <p>Dirección de escala de la respuesta:</p> <p>Directa. Se espera que la mayoría de los estudiantes respondan Sí a las afirmaciones que conforman esta evidencia.</p> |
| <p>Diferencias entre ciclos</p> | <p>Se comparten los mismos descriptores entre Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media.</p> |
| <p>Notas de interpretación</p> | <p>Un alto porcentaje de selección en la respuesta Sí indica que los estudiantes muestran una tendencia por “ponerse en la situación del otro”.</p> |

3.1.3. Autorregulación emocional: Regulación emocional

Tabla 5. Análisis de la habilidad de Autorregulación emocional: Regulación emocional

| | |
|--|--|
| Información de las especificaciones | <p>Habilidad: Autorregulación emocional: Regulación emocional.</p> <p>Afirmación: las preguntas asociadas a esta habilidad permiten indagar acerca de la capacidad de los estudiantes para manejar las emociones que experimentan y responder a las emociones que manifiestan los demás estudiantes.</p> <p>Evidencia: Controla sus emociones.</p> |
| Descriptor | <p>A través de estas preguntas los estudiantes del curso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Toleran situaciones que les generan frustración.• Regulan su comportamiento impulsivo.• Demuestran algunas estrategias de respuesta ante situaciones que se salen de su control. |
| Preguntas | <p>Básica primaria:</p> <p>Imagina que tus padres te prohíben salir con tus amigos sin ninguna razón, ¿qué harías? <i>Marca Sí o No para cada afirmación</i></p> <ol style="list-style-type: none">5. Les digo a mis padres lo que siento en ese momento.6. Me encierro en mi cuarto*.7. Respiro profundamente para calmarme. |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 5. Análisis de la habilidad de Autorregulación emocional: Regulación emocional

| | |
|--|--|
| <p>Preguntas</p> | <p>Básica secundaria y Educación media:</p> <p>Imagina que tus padres te prohíben salir con tus amigos sin ninguna razón, ¿qué harías? <i>Marca Sí o No para cada afirmación</i></p> <p>4. Les digo a mis padres lo que siento en ese momento. 5. Me encierro en mi cuarto*. 6. Prefiero NO hablar con mis padres*. 7. Respiro profundamente para calmarme.</p> |
| <p>Dirección de escala de respuesta</p> | <p>Escala de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí/No <p>Dirección de escala de la respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Directa. Se espera que la mayoría de los estudiantes respondan Sí a las afirmaciones que conforman esta evidencia. • Inversa. Se espera que los estudiantes respondan que No a las preguntas marcadas con un asterisco (*) de esta habilidad. |
| <p>Diferencias entre ciclos</p> | <p>Se comparten los mismos descriptores entre Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media.</p> |
| <p>Notas de interpretación</p> | <p>Un alto porcentaje de selección en la respuesta Sí indica que los estudiantes muestran facilidad para entender sus estados emocionales y tolerar situaciones frustrantes.</p> |

3.1.4. Automotivación: Autoeficacia

Tabla 6. Análisis de la habilidad de Automotivación: Autoeficacia

| | |
|--|---|
| Información de las especificaciones | <p>Habilidad: Automotivación: Autoeficacia.</p> <p>Afirmación: las preguntas asociadas a esta habilidad permiten indagar acerca de la confianza de los estudiantes en sus habilidades para alcanzar las metas que se proponen.</p> <p>Evidencias: Tiene confianza en su capacidad para desarrollar tareas y alcanzar objetivos.</p> |
| Descriptor | <p>A través de estas preguntas los estudiantes del curso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Manifiestan su capacidad de reconocer que pueden llevar a cabo tareas que han hecho antes.• Expresan su confianza de realizar actividades retadoras.• Indican su capacidad para sobreponerse a las adversidades.• Declaran ser conscientes que deben esforzarse para alcanzar las metas que se propongan.• Consideran la persistencia que se requiere para realizar sus tareas. |
| Preguntas | <p>Básica secundaria y Educación media: <i>Marca Sí o No para cada afirmación</i></p> <p>12. Cuando NO sé hacer bien algo que me gusta, practico mucho hasta lograrlo.</p> <p>13. Cuando tengo el tiempo suficiente, puedo hacer todas las tareas que me ponen.</p> <p>14. Estoy decidido a aprender todo lo que nos enseñen en el colegio.</p> <p>15. Hago cosas para lograr lo que quiero.</p> <p>16. Entiendo la importancia de esforzarme en el estudio para NO perder materias o repetir años.</p> |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 6. *Análisis de la habilidad de Automotivación: Autoeficacia*

| | |
|---|--|
| Dirección de escala de respuesta | Escala de respuesta: <ul style="list-style-type: none">• Sí/No Dirección de escala de la respuesta: <p>Directa. Se espera que la mayoría de los estudiantes responda Sí a las afirmaciones que conforman esta evidencia.</p> |
| Diferencias entre ciclos | Se comparten los mismos descriptores entre Básica Secundaria y Educación Media. |
| Notas de interpretación | Altos porcentajes de selección de la respuesta Sí indican que los estudiantes tienen creencias fuertes sobre su capacidad para realizar tareas y alcanzar metas, lo que les permite tener mayor confianza en sí mismos. |

3.1.5. Preferencias del Aprendizaje: Aprendizaje colaborativo

Tabla 7. Análisis del componente Preferencias del Aprendizaje: Aprendizaje colaborativo

| | |
|--|---|
| Información de las especificaciones | <p>Componente: Preferencias del Aprendizaje: Aprendizaje colaborativo.</p> <p>Afirmación: Las preguntas asociadas a este componente permiten identificar la percepción de los estudiantes sobre el trabajo colaborativo y algunos de los rasgos característicos de esta metodología de trabajo que se pueden dar en el salón de clases.</p> <p>Evidencia: Aprendizaje colaborativo</p> |
| Descriptor | <p>A través de estas preguntas los estudiantes del curso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifican aspectos fundamentales para promover el aprendizaje colaborativo en el salón de clases.• Reconocen la importancia del apoyo de sus compañeros para avanzar en el aprendizaje. |
| Preguntas | <p>Básica secundaria y media:</p> <p>¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? (Escala: Mucho/Poco/Nada)</p> <ol style="list-style-type: none">1. Respeto las ideas de todos mis compañeros cuando trabajo en grupo.2. Aprendo más cuando trabajo con otros compañeros.3. Mis compañeros me pueden ayudar si es necesario. |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 7. *Análisis del componente Preferencias del Aprendizaje: Aprendizaje colaborativo*

| | |
|---|--|
| Dirección de escala de respuesta | <p>Escala de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none">• Mucho/Poco/Nada <p>Dirección de escala de la respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none">• Directa. Se espera que la mayoría de los estudiantes respondan Mucho a las tres afirmaciones que conforman esta evidencia. |
| Diferencias entre ciclos | <ul style="list-style-type: none">• Esta evidencia aplica para los estudiantes de básica secundaria y media.• Se comparten los mismos descriptores entre los ciclos. |
| Notas de interpretación | <p>Altos porcentajes de selección de la opción Mucho evidencia que los estudiantes reconocen la importancia del intercambio de conocimientos entre pares, la participación efectiva y respetuosa en la definición de tareas y la adquisición de conocimientos.</p> |

3.1.6. Efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes

Tabla 8. *Análisis del componente Efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes*

| | |
|--|---|
| Información de las especificaciones | <p>Componente: Los estudiantes del curso identifican y manifiestan los efectos que las situaciones de cambio han tenido en sus sentimientos, opiniones sobre el aprendizaje en el colegio y satisfacción con sus docentes.</p> <p>Afirmación: Exterioriza la percepción ante las exigencias del entorno para responder a situaciones de cambio.</p> <p>Evidencia: Manifiesta creencias, actitudes y sentimientos ante las situaciones de cambio.</p> |
| Descriptor | <p>A través de estas preguntas los estudiantes del curso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Manifiestan que aprender en el colegio es una experiencia agradable.• Reportan su interés por mantener la comunicación con sus pares a pesar de las situaciones de cambio.• Valoran el nivel de su aprendizaje con el retorno al colegio en comparación con el aprendizaje en casa.• Indican su nivel de satisfacción con el retorno a la presencialidad acerca de: (i) las orientaciones dadas por los docentes, (ii) el apoyo proporcionado por los docentes, (iii) el material suministrado por su colegio y (iv) el número de tareas asignadas por su docente. |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 8. Análisis del componente Efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes

| | |
|------------------|---|
| Preguntas | <p>Básica primaria:</p> <p><i>Marca Sí o No para cada afirmación</i> Desde que regresé a mi colegio:</p> <ul style="list-style-type: none">11. Me siento solo.*12. Disfruto aprendiendo con mis profesores y compañeros.13. Volví a jugar y hacer deportes.14. Tengo otras formas de hablar con mis amigos. <p><i>Marca una opción por cada afirmación.</i></p> <ul style="list-style-type: none">21. Desde que regresé a mi colegio: aprendo MENOS/IGUAL/MÁS que cuando estaba en casa. <p>Básica secundaria y media:</p> <p><i>Marca una opción para cada afirmación.</i> <i>Desde que regresé a mi colegio:</i> <i>(Escala de acuerdo: Muy en desacuerdo/En desacuerdo/De acuerdo/Muy de acuerdo)</i></p> <ul style="list-style-type: none">17. Me siento solo.*18. Disfruto aprendiendo con mis profesores y compañeros.19. Tengo otras formas de hablar con mis amigos. |
|------------------|---|

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 8. Análisis del componente Efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes

| | |
|------------------|--|
| Preguntas | <p>Básica secundaria y media:</p> <p>Marca una opción para la siguiente afirmación.</p> <p>28. Desde que regresé a mi colegio: aprendo MENOS/IGUAL/MÁS que cuando estaba en casa.</p> <p>Marca una opción para la siguiente afirmación.</p> <p>Desde que regresé a mi colegio, estoy satisfecho con: (Escala de satisfacción: Insatisfecho/Me da igual/Satisfecho)</p> <p>29. Las instrucciones de las actividades proporcionadas por mis docentes.</p> <p>Educación Media</p> <p>Marca una opción para cada afirmación. (Escala de satisfacción: Insatisfecho/Me da igual/Satisfecho)</p> <p>30. El apoyo que recibo de mis docentes.</p> <p>31. Los recursos para el aprendizaje proporcionados por mi colegio, tales como libros, cartillas, guías, entre otros.</p> <p>32. La cantidad de tareas que me envían para la casa.</p> |
|------------------|--|

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 8. Análisis del componente Efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes

| | |
|--|---|
| <p>Dirección de escala de respuesta</p> | <p>Escala de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí/No • Escala de acuerdo con cuatro opciones de respuesta: Muy en desacuerdo/En desacuerdo/De acuerdo/Muy de acuerdo • Escala de satisfacción con tres opciones de respuesta: Insatisfecho/Me da igual/Satisfecho <p>Dirección de escala de la respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Directa. Se espera que los estudiantes respondan Sí o Muy de acuerdo o Satisfecho a la mayoría de las preguntas que conforman esta habilidad o componente. • Inversa. Se espera que los estudiantes respondan que No o Muy en desacuerdo a las preguntas marcadas con un asterisco (*) de este componente. |
| <p>Diferencias entre ciclos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Para los estudiantes de básica primaria no se incluyen las preguntas que exploran por su satisfacción con algunos de los aspectos del regreso a la presencialidad. • A los estudiantes de básica secundaria solo se les realiza una pregunta que indaga por su satisfacción con el retorno al aprendizaje en el colegio. Es decir que las preguntas 30 a 32 son exclusivas para los estudiantes de Educación Media. |
| <p>Notas de interpretación</p> | <p>Un alto porcentaje en la respuesta Sí o Muy de acuerdo o Satisfecho indica que los estudiantes del curso identifican y manifiestan los efectos que han tenido los cambios actuales en sus sentimientos, opiniones sobre el retorno al aprendizaje en el colegio y el nivel de satisfacción con las estrategias de sus docentes. Además, se puede afirmar que los estudiantes que responden de esta manera tienden a cumplir con la mayoría de los descriptores mencionados anteriormente.</p> |

3.1.7. Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio: Recursos físicos

Tabla 9. Análisis del componente de Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio: Recursos físicos

| | |
|--|---|
| Información de las especificaciones | <p>Componente: Este componente permite identificar la disponibilidad de recursos de tiempo, materiales y parentales como oportunidades para el aprendizaje ante situaciones de cambio.</p> <p>Afirmación: Cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo el aprendizaje en situaciones de cambio.</p> <p>Evidencia: Dispone de recursos físicos que favorecen el autoaprendizaje.</p> |
| Descriptor | <p>A través de estas preguntas los estudiantes del curso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Manifiestan la frecuencia de acceso a internet para la realización de sus labores escolares.• Indican la calidad de señal de internet a la que tienen acceso para llevar a cabo sus labores escolares.• Expresan la posibilidad de acceder a algún aparato tecnológico para sus actividades escolares.• Manifiestan la disponibilidad de condiciones físicas en el hogar que permiten llevar a cabo las labores académicas con calma.• Indican la frecuencia de disponibilidad de materiales educativos físicos para sus actividades escolares.• Manifiestan la frecuencia de acceso a útiles escolares para sus actividades.• Manifiestan la frecuencia de disponibilidad a materiales educativos digitales para sus actividades escolares.• Indican la frecuencia de disponibilidad de tiempo que se tuvo para cumplir con sus actividades escolares, sin tener que compartir el tiempo para el cuidado de alguien más.* |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 9. Análisis del componente de Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio: Recursos físicos

| | |
|-------------------------|---|
| <p>Preguntas</p> | <p>Básica primaria:</p> <p><i>Marca una opción para cada afirmación.</i></p> <p>Donde vivo: (Escala: Si, Algunas veces, No)</p> <p>15. Puedo usar internet.</p> <p>16. Mi internet funciona para completar mis tareas escolares.</p> <p>17. Puedo usar un dispositivo como celular, tableta o computador cuando lo necesito.</p> <p>18. Tengo un espacio tranquilo para estudiar.</p> <p>19. Puedo usar material impreso como libros, guías o cartillas para completar mis tareas escolares.</p> <p>20. Tengo los útiles escolares necesarios como cuadernos o lápices.</p> <p><i>Marca una opción para la siguiente afirmación.</i></p> <p>Donde vivo: (Escala: Ningún día/Algunos días/Muchos días)</p> <p>22. Tengo que compartir un dispositivo como celular, tableta o computador para hacer mis tareas.*</p> |
|-------------------------|---|

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 9. *Análisis del componente de Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio: Recursos físicos*

| | |
|-------------------------|--|
| <p>Preguntas</p> | <p>Básica secundaria y educación media:</p> <p><i>Marca una opción para cada afirmación.</i></p> <p>Donde vivo: Escala frecuencia (Nunca/Pocas veces/Muchas veces/Siempre)</p> <p>20. Tengo acceso a internet.</p> <p>21. Mi internet es adecuado para completar mis tareas escolares.</p> <p>22. Tengo acceso cuando lo necesito a un dispositivo como celular, tableta o computador.</p> <p>23. Tengo un espacio tranquilo para estudiar.</p> <p>24. Tengo que compartir un dispositivo como celular, tableta o computador para hacer mis tareas.*</p> <p>25. Tengo acceso a material impreso como libros, guías o cartillas para completar mis tareas escolares.</p> <p>26. Tengo los útiles escolares necesarios como cuadernos o lápices.</p> <p>27. Tengo que estudiar y también cuidar a una persona que vive en mi casa.*</p> |
|-------------------------|--|

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 9. Análisis del componente de Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio: Recursos físicos

| | |
|--|--|
| <p>Dirección de escala de respuesta</p> | <p>Escala de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si/Algunas veces/ No • Escala de frecuencia con tres opciones de respuesta: (Ningún día/Algunos días/Muchos días) • Escala de frecuencia con cuatro opciones de respuesta: (Nunca/Pocas veces/Muchas veces/Siempre) <p>Dirección de escala de la respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Directa. Se espera que la mayoría de los estudiantes seleccionen las opciones Sí, Muchos días, Muchas veces o Siempre a las preguntas que conforman esta evidencia. • Inversa. Se espera que los estudiantes respondan que No, Ningún día o Nunca a las preguntas marcadas con un asterisco (*) de este componente. |
| <p>Diferencias entre ciclos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se comparten los mismos descriptores entre los ciclos. • Las preguntas tienen redacciones diferentes entre los ciclos de Educación Básica Primaria y Educación Básica Secundaria y Media para lograr mejor comprensión. • El descriptor “Indican la frecuencia de disponibilidad de tiempo que se tuvo para cumplir con sus actividades escolares, sin tener que compartir el tiempo con el cuidado de alguien más” se indaga solamente en los ciclos de Educación Básica secundaria y Media. |
| <p>Notas de interpretación</p> | <p>Un alto porcentaje en las opciones Sí, Muchos días, Muchas veces o Siempre indica que los estudiantes manifiestan que pueden hacer uso frecuente de recursos físicos, digitales o de tiempo requeridos para complementar su proceso de aprendizaje.</p> |

3.1.8. Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio: Apoyo familiar

Tabla 10. Análisis del componente de Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio: Apoyo familiar

| | |
|---|---|
| <p>Información de las especificaciones</p> | <p>Componente: Este componente permite identificar la disponibilidad de recursos de tiempo, materiales y parentales como oportunidades para el aprendizaje.</p> <p>Afirmación: Cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo el aprendizaje en situaciones de cambio.</p> <p>Evidencia: Dispone de apoyo en casa que favorece el aprendizaje.</p> |
| <p>Descriptor</p> | <p>A través de estas preguntas los estudiantes del curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresan la frecuencia de acompañamiento con la que se cuenta en el hogar para el desarrollo de sus labores académicas. • Manifiestan la frecuencia de seguimiento parental de sus labores académicas. |
| <p>Preguntas</p> | <p>Básica primaria:</p> <p>Marca una opción para cada afirmación. Cuántos días alguien de mi casa: (Escala: Ningún día/Algunos días/Muchos días)</p> <p>26. Me ayuda con las tareas escolares. 27. Me pregunta los temas que estoy estudiando. 28. Me revisa que haga las tareas escolares. 29. Me explica temas difíciles. 30. Me enseña de diferentes maneras.</p> |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 10. *Análisis del componente de Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio: Apoyo familiar*

| | |
|--|---|
| <p>Preguntas</p> | <p>Básica Secundaria: <i>Desde que regresé a mi colegio, alguien de mi casa:</i> <i>(Escala: Nunca/Pocas veces/Muchas veces/Siempre)</i></p> <p>33. Me ayuda con tareas escolares. 34. Me pregunta qué estoy aprendiendo. 35. Se asegura que avance en mis tareas escolares. 36. Me explica temas difíciles. 37. Me ayuda a encontrar herramientas adicionales para el aprendizaje.</p> |
| <p>Dirección de escala de respuesta</p> | <p>Escala de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala de frecuencia con tres opciones de respuesta: (Ningún día/Algunos días/Muchos días) • Escala de frecuencia con cuatro opciones de respuesta: (Nunca/Pocas veces/Muchas veces Siempre) <p>Dirección de escala de la respuesta:</p> <p>Directa. Se espera que la mayoría de los estudiantes seleccionen la opción Muchos días, Muchas veces o Siempre a las preguntas que conforman esta evidencia.</p> |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 10. *Análisis del componente de Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio: Apoyo familiar*

| | |
|--|--|
| <p>Diferencias entre ciclos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se comparten los mismos descriptores entre los ciclos. • Las preguntas tienen redacciones diferentes entre los ciclos de Educación Básica Primaria y Educación Básica Secundaria para lograr mejor comprensión. • Esta evidencia no se indaga para los estudiantes de Educación Media. |
| <p>Notas de interpretación</p> | <p>Un alto porcentaje de selección en las opciones Muchos días, Muchas veces o Siempre indica que los estudiantes manifiestan que cuentan con apoyo parental frecuente en el acompañamiento y seguimiento de la realización de las labores escolares en casa.</p> |

3.1.9. Prácticas docentes y recursos escolares disponibles

Tabla 11. Análisis del componente Prácticas docentes y recursos escolares disponibles

| | |
|--|---|
| Información de las especificaciones | <p>Componente: Las preguntas asociadas a este componente permiten identificar si los estudiantes del curso disponen de estrategias propuestas por los docentes y recursos para dar continuidad al proceso de aprendizaje ante situaciones de cambio.</p> <p>Afirmación: Dispone de estrategias propuestas por los docentes y recursos para dar continuidad al proceso de aprendizaje.</p> <p>Evidencia: Manifiesta recibir apoyo docente a través de determinados medios y recursos para dar continuidad al proceso de aprendizaje.</p> |
| Descriptor | <p>A través de estas preguntas los estudiantes del curso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Señalan la frecuencia con que los docentes envían actividades complementarias a las clases.• Manifiestan la frecuencia con que el docente utiliza un medio de comunicación virtual para dar continuidad al proceso de aprendizaje.• Expresan la frecuencia con que el docente resuelve dudas respecto a las actividades académicas planteadas. <p>Adicional para media:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresan la frecuencia con que el docente brinda herramientas que promueven el aprendizaje de forma autónoma. |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 11. Análisis del componente *Prácticas docentes y recursos escolares disponibles*

| | |
|------------------|--|
| Preguntas | <p>Básica primaria:</p> <p><i>Marca una opción para cada afirmación.</i> Desde que regresé a mi colegio, cuántos días mis docentes: (Escala: Ningún día/Algunos días/Muchos días)</p> <p>23. Me envían tareas. 24. Me ayudan con mis tareas cuando lo necesito. 25. Me envían actividades y evaluaciones por internet.</p> <p>Básica secundaria:</p> <p>Desde que regresaste a tu colegio, ¿con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones? (Escala: Nunca/Pocas veces/Muchas veces/Siempre)</p> <p>30. Mis docentes me envían tareas. 31. Mis docentes están disponibles cuando necesito ayuda, por ejemplo, a través de horas de atención, teléfono, correo electrónico, chat, entre otros. 32. Mis docentes me envían actividades y evaluaciones por internet.</p> <p>Educación Media:</p> <p><i>Marca una opción para cada afirmación.</i> Desde que regresaste a tu colegio, ¿con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones? (Escala: Nunca/Pocas veces/Muchas veces/Siempre)</p> <p>33. Mis docentes me envían tareas. 34. Mis docentes están disponibles cuando necesito ayuda, por ejemplo, a través de horas de atención, teléfono, correo electrónico, chat, entre otros. 35. Mis docentes me envían actividades y evaluaciones por internet. 36. Mis docentes me brindan consejos útiles sobre cómo aprender más efectivamente por mi cuenta.</p> |
|------------------|--|

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 11. Análisis del componente *Prácticas docentes y recursos escolares disponibles*

| | |
|--|---|
| <p>Dirección de escala de respuesta</p> | <p>Escala de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala de frecuencia con tres opciones de respuesta: (Ningún día/Algunos días/Muchos días) • Escala de frecuencia con cuatro opciones de respuesta: (Nunca/Pocas veces/Muchas veces Siempre) <p>Dirección de escala de la respuesta:</p> <p>Directa. Se espera que la mayoría de los estudiantes seleccionen la opción Muchos días, Muchas veces o Siempre a las preguntas que conforman esta evidencia.</p> |
| <p>Diferencias entre ciclos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • A los estudiantes de básica primaria y secundaria no se les indaga por los consejos dados por sus docentes para aprender de forma autónoma. • A los estudiantes de media se les añade la pregunta sobre los consejos para aprender efectivamente por su cuenta. Es decir que la pregunta 36 es exclusiva de los estudiantes de media. |
| <p>Notas de interpretación</p> | <p>Un alto porcentaje en las opciones Sí, Muchos días, Muchas veces o Siempre indica que los estudiantes tienen una percepción positiva acerca de las prácticas de los docentes y los recursos disponibles para darle continuidad al proceso de aprendizaje desde el retorno a la presencialidad en los colegios.</p> |

3.1.10. Mentalidad de Crecimiento

Tabla 12. *Análisis de la habilidad de Mentalidad de Crecimiento*

| | |
|--|--|
| Información de las especificaciones | <p>Habilidad: Mentalidad de Crecimiento.</p> <p>Afirmación: Cree que las habilidades se pueden transformar y desarrollar a través del esfuerzo.</p> <p>Evidencia: Percibe que en los espacios académicos puede mejorar y adquirir habilidades para tener éxito escolar.</p> |
| Descriptores | <p>A través de estas preguntas los estudiantes del curso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresan su confianza frente a la posibilidad de desarrollar y mejorar sus habilidades académicas.• Reconocen en el aula un clima propicio para mejorar sus habilidades académicas y percibir los errores como parte del proceso de aprendizaje.• Valoran el esfuerzo personal y la persistencia en la mejora de sus habilidades académicas. |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 12. *Análisis de la habilidad de Mentalidad de Crecimiento*

| | |
|-------------------------|--|
| <p>Preguntas</p> | <p>Educación Básica Secundaria:</p> <p><i>Marca una opción para cada afirmación.</i> (Escala: Muy en desacuerdo/En desacuerdo/De acuerdo/Muy de acuerdo)</p> <p>38. Puedo aprender por mi cuenta gracias a lo que me han enseñado mis docentes. 39. Creo en mi talento e inteligencia, aunque me equivoque o se me dificulte entender. 40. Puedo mejorar mi rendimiento académico con mi esfuerzo y la ayuda de mis docentes.</p> <p>Educación Media:</p> <p><i>Marca una opción para cada afirmación.</i> (Escala: Muy en desacuerdo/En desacuerdo/De acuerdo/Muy de acuerdo)</p> <p>37. Puedo aprender por mi cuenta gracias a lo que me han enseñado mis docentes. 38. Creo en mi talento e inteligencia, aunque me equivoque o se me dificulte entender. 39. Puedo mejorar mi rendimiento académico con mi esfuerzo y la ayuda de mis docentes. 40. Mis docentes separan a los que más y menos entienden de un tema.* 41. Pienso que algunos estudiantes son más inteligentes que otros por las notas que obtienen.* 42. Siento que mis docentes nos dan a todos las mismas oportunidades para aprender y tener buenas notas. 43. Creo que es más difícil aprender si me equivoco en las actividades de clase.* 44. Mis docentes me han enseñado que cuando me equivoco tengo la oportunidad de aprender. 45. Confío en que si me equivoco puedo probar diferentes opciones para aprender.</p> |
|-------------------------|--|

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 12. *Análisis de la habilidad de Mentalidad de Crecimiento*

| | |
|--|--|
| <p>Dirección de escala de respuesta</p> | <p>Escala de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala de acuerdo con cuatro opciones de respuesta: (Muy en desacuerdo/En desacuerdo/De acuerdo/Muy de acuerdo) <p>Dirección de escala de la respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Directa. Se espera que los estudiantes respondan Muy de acuerdo a la mayoría de las preguntas que conforman esta habilidad. • Inversa. Se espera que los estudiantes respondan Muy en desacuerdo a las preguntas marcadas con un asterisco (*) de esta habilidad. |
| <p>Diferencias entre ciclos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Para los estudiantes de básica primaria no se incluyen las preguntas que exploran por la mentalidad de crecimiento. • A los estudiantes de básica secundaria solo se les realizan tres preguntas que indagan por la mentalidad de crecimiento (38, 39 y 40). • Las preguntas 40 - 45 son exclusivas para indagar la mentalidad de crecimiento en los estudiantes de media. |
| <p>Notas de interpretación</p> | <p>Altos porcentajes en la selección de la opción Muy de acuerdo evidencia que los estudiantes perciben la posibilidad de mejorar sus habilidades académicas, en un ambiente académico en el que se valora el esfuerzo y se incorpora el error como parte del proceso de aprendizaje.</p> |

4. Referencias bibliográficas

Aiken, L. (2003). Tests psicológicos y evaluación. México: Pearson Educación.

Aizer, A. (2008). Neighborhood violence and urban youth. National Bureau of Economic Research Cambridge, Mass., USA.

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brower Editores.

Boaler, J. (2013). Ability and Mathematics: The Mindset Revolution that Is Reshaping Education. *Forum*, 55(1), 143-152.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. y Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>

Burnette, J. L., O'boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: a meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological bulletin*, 139(3), 655.

Castellanos Ramírez, J. C., & Niño, S. A. (2018). Aprendizaje colaborativo y fases de construcción compartida del conocimiento en entornos tecnológicos de comunicación asíncrona. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(76), 69-88.

Castro, V. L., Cooke, A. N., Halberstadt, A. G., & Garrett-Peters, P. (2018). Bidirectional linkages between emotion recognition and problem behaviors in elementary school children. *Journal of nonverbal behavior*, 42(2), 155-178.

Cenich, G., & Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7(2), 1-18.

Cuervo, A. A. V., Quintana, J. T., Quiñones, T. I. S., & Arreola, J. A. O. (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 109-120.

Cury, F., Elliot, A. J., da Fonseca, D. y Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 90(666-679). <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>

Day, A. L., y Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.

DePaoli, J. L., Atwell, M. N., & Bridgeland, J. (2017). Ready to Lead: A National Principal Survey on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools. A Report for CASEL. Civic Enterprises.

Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological science*, 14(3), 481-496.

Dweck, C. S., & Yeager, D. (2021). Global Mindset Initiative Introduction: Envisioning the Future of Growth Mindset Research in Education. Available at SSRN 3911564.

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W. y Beechum, N. O. (2012). Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Ferguson, J. M., & DeFelice, A. E. (2010). Length of online course and student satisfaction, perceived learning, and academic performance. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 73-84.

Goleman, D. (2013). Empathy. Recuperado de <http://www.danielgoleman.info/empathy-101/>

Gomila, M. V. (2008). *Psicodiagnóstico clínico infantil* (Vol. 4). Edicions Universitat Barcelona.

Gouédard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). Education responses to COVID-19: Implementing a way forward. *OECD Education Working Papers*, 224, 1-44. doi:<https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>

Gouédard, P. (2021). Sky's the Limit: Growth Mindset, Students, and Schools in PISA. PISA 2018. OECD Publishing.

Hamada, T. y Scout, K. (2000). A collaborative learning model. *The Journal of Electronic Publishing*, 6 (1)

Huizinga, D., & Elliott, D. S. (1986). Reassessing the reliability and validity of self-report delinquency measures. *Journal of Quantitative Criminology*, 2, 293-327.

Icfes, (2021). Marco de referencia de la prueba de habilidades socioemocionales. Saber3.º, 5.º, 7.º y 9.º. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes.

Jargowsky, P., & El Komi, M. (2009). Before or after the bell? School context and neighborhood effects on student achievement (Working Paper 28). Washington: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Urban Institute.

Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", OECD Education Working Papers, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>.

López, M., Filippetti, V. y Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1).

Machuca Vivar, S. A., Sánchez Trávez, D. E., Sampedro Guamán, C. R., & Palma Rivera, D. P. (2021). Percepción de los estudiantes de las clases síncronas y asíncronas a un año de educación virtual. *Conrado*, 17(81), 269-276.

Mayer, Caruso y Salovey (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review* 1-11. Recuperado de: https://mypages.unh.edu/sites/default/files/jdmayer/files/rp2016a-mayercarusosalovey_01.pdf. 28 de agosto de 2016

Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the Question of Socialization Revisited. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284-297. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2013.796825>

Ministerio de Educación Nacional (2020a) Circular 19. Orientaciones para las Secretarías de Educación sobre las recomendaciones para mitigar la propagación del virus en establecimientos educativos y ofrece alternativas para la estructuración de estrategias de apoyo al aprendizaje y la planeación de la prestación del servicio educativo. Bogotá, Colombia, 14 de marzo de 2020.

Ministerio de Educación Nacional (2020b) Directiva 05. Orientaciones para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa y la implementación de una modalidad de complemento alimentario para consumo en casa. Bogotá, Colombia, 25 de marzo de 2020.

Ministerio de Educación Nacional (2020c). Directiva 11. Orientaciones adicionales a colegios privados a propósito de la prestación del servicio educativo durante la emergencia sanitaria por el COVID-19. Bogotá, Colombia, 29 de mayo de 2020.

Morales, P (2012). Elaboración de Material Didáctico. Red Tercer Milenio. Tlalnepantla. México.

Nortvig, A. M., Petersen, A. K., & Balle, S. H. (2018). A Literature Review of the Factors Influencing E-Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. *Electronic Journal of e-Learning*, 16(1), 46-55.

Panizza, M., Cuevasanta, D., & Mels, C. (2019). Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media. Instituto Nacional de Investigación Educativa. Montevideo: INDEEd.

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD. Retrieved April, 14(2020), 2020-04.

Saavedra, M. (2008). Evaluación del aprendizaje. Editorial Pax México.

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 71-96.

Simco, M. y Joan, A. (2000). Differences among peer status groups on levels of loneliness, social competence and empathy. En Gilar, R., Miñano, P., y Castejon, J. L. "Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria". *SUMMA Psicológica UST*. Vol. 5, No. 1 (2008). ISSN 0718-0446, pp. 3.

Vargas Murillo, Gabino. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es.

Vargas, K., Yana, M., Perez, K., Chura, W., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947.

Yeager, D. S., Carroll, J. M., Buontempo, J., Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R., ... & Dweck, C. S. (2021). Teacher Mindsets Help Explain Where a Growth-Mindset Intervention Does and Doesn't Work. *Psychological science*, 09567976211028984.

Yeomans, M., & Silva, A. (2020). Pedagogical and Psychosocial Implications of Quarantine by Covid-19 on Chilean Students. *Revista Educación las Américas*, 10, 106-117.

Zambrano Ramírez, J. (2016). Factores predictores de la satisfacción de estudiantes de cursos virtuales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 217-235

5. Anexos

Anexo 1. Tabla resumen de habilidad, afirmación, evidencia y posición de los respectivos ítems.

| Habilidades | Afirmación | Evidencias | Posición de la pregunta en el cuadernillo | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|-------------|------------|-------------|-------|-------------|
| | | | Primaria | ID pregunta | Secundaria | ID pregunta | Media | ID pregunta |
| Autoconciencia emocional. | Reconoce las emociones propias y las de los demás. | Reconoce las emociones básicas en otras personas. | 1 | 1900651 | N/A | N/A | N/A | N/A |
| | | | 2 | 1900665 | | | | |
| | | | 3 | 1900678 | | | | |
| | | | 4 | 1900689 | | | | |
| Autorregulación emocional. | Maneja las emociones negativas que experimenta y responde adecuadamente a las de los demás. | Regulación emocional: maneja sus emociones. | 5 | 1900704 | 4 | 1901060 | 4 | 1901547 |
| | | | 6 | 1900718 | 5 | 1901077 | 5 | 1901550 |
| | | | 7 | 1900727 | 6 | 1901084 | 6 | 1901565 |
| | | | N/A | N/A | 7 | 1901094 | 7 | 1901571 |
| | | Empatía: empatiza con otros. | 8 | 1900747 | 8 | 1901119 | 8 | 1901590 |
| | | | 9 | 1900750 | 9 | 1901129 | 9 | 1901609 |
| | | | 10 | 1900764 | 10 | 1901139 | 10 | 1901610 |
| | | | | N/A | 11 | 1901147 | 11 | 1901628 |

La tabla continúa en la siguiente página

| Habilidades | Afirmación | Evidencias | Posición de la pregunta en el cuadernillo | | | | | |
|--|---|--|---|-------------|------------|-------------|-------|-------------|
| | | | Primaria | ID pregunta | Secundaria | ID pregunta | Media | ID pregunta |
| Automotivación. | Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que se propone. | Autoeficacia: Tiene confianza en su capacidad para desarrollar tareas y alcanzar objetivos. | N/A | N/A | 12 | 1901159 | 12 | 1901639 |
| | | | | | 13 | 1901169 | 13 | 1901642 |
| | | | | | 14 | 1901175 | 14 | 1901657 |
| | | | | | 15 | 1901189 | 15 | 1901665 |
| | | | | | 16 | 1901190 | 16 | 1901674 |
| Preferencias del Aprendizaje: Aprendizaje colaborativo | Identifica formas de contribuir a la construcción social del conocimiento en el salón de clases. | Reconoce aspectos fundamentales para promover el aprendizaje colaborativo en el salón de clases. | N/A | N/A | 1 | 1901022 | 1 | 1901502 |
| | | | | | 2 | 1901036 | 2 | 1901510 |
| | | | | | 3 | 1901040 | 3 | 1901525 |
| Efectos de las situaciones de cambio. | Exterioriza la percepción ante las exigencias del entorno para responder a situaciones de cambio. | Manifiesta creencias, actitudes y sentimientos ante las situaciones de cambio. | 11 | 1900788 | 17 | 1901213 | 17 | 1901698 |
| | | | 12 | 1900795 | 18 | 1901221 | 18 | 1901703 |
| | | | 13 | 1900806 | 19 | 1901237 | 19 | 1901713 |
| | | | 14 | 1900811 | 28 | 1901337 | 28 | 1901810 |
| | | | 21 | 1900894 | 29 | 1901340 | 29 | 1901833 |
| | | | NA | N/A | N/A | N/A | 30 | 1901841 |
| | | | | | | | 31 | 1901859 |
| | | | | | | | 32 | 1901861 |

La tabla continúa en la siguiente página

| Habilidades | Afirmación | Evidencias | Posición de la pregunta en el cuadernillo | | | | | |
|---|--|---|---|-------------|------------|-------------|-------|-------------|
| | | | Primaria | ID pregunta | Secundaria | ID pregunta | Media | ID pregunta |
| Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio. | Cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo el aprendizaje en situaciones de cambio. | Recursos físicos: Dispone de recursos físicos que favorecen el autoaprendizaje. | 15 | 1900839 | 20 | 1901251 | 20 | 1901736 |
| | | | 16 | 1900842 | 21 | 1901266 | 21 | 1901746 |
| | | | 17 | 1900850 | 22 | 1901276 | 22 | 1901759 |
| | | | 18 | 1900865 | 23 | 1901283 | 23 | 1901760 |
| | | | 19 | 1900874 | 24 | 1901291 | 24 | 1901774 |
| | | | 20 | 1900887 | 25 | 1901306 | 25 | 1901780 |
| | | | 22 | 1900900 | 26 | 1901317 | 26 | 1901794 |
| | | | NA | NA | 27 | 1901326 | 27 | 1901805 |
| | | Apoyo familiar: Dispone de apoyo en casa que favorece el aprendizaje. | 26 | 1900962 | 33 | 1901404 | NA | NA |
| | | | 27 | 1900975 | 34 | 1901411 | NA | NA |
| | | | 28 | 1900986 | 35 | 1901424 | NA | NA |
| | | | 29 | 1900991 | 36 | 1901434 | NA | NA |
| | | | 30 | 1901000 | 37 | 1901442 | NA | NA |

La tabla continúa en la siguiente página

| Habilidades | Afirmación | Evidencias | Posición de la pregunta en el cuadernillo | | | | | |
|--|---|--|---|-------------|------------|-------------|-------|-------------|
| | | | Primaria | ID pregunta | Secundaria | ID pregunta | Media | ID pregunta |
| Prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante las situaciones de cambio. | Dispone de estrategias propuestas por los docentes y recursos para dar continuidad al proceso de aprendizaje durante las situaciones de cambio. | Manifiesta recibir apoyo docente a través de determinados medios y recursos para para dar continuidad al proceso de aprendizaje. | 23 | 1900924 | 30 | 1901364 | 33 | 1901889 |
| | | | 24 | 1900933 | 31 | 1901372 | 34 | 1901892 |
| | | | 25 | 1900941 | 32 | 1901388 | 35 | 1901900 |
| | | | NA | NA | NA | NA | 36 | 1901911 |
| Mentalidad de crecimiento. | Cree que las habilidades se pueden transformar y desarrollar a través del esfuerzo. | Percibe que en los espacios académicos puede mejorar y adquirir habilidades para tener éxito escolar. | NA | NA | 38 | 1901469 | 37 | 1901939 |
| | | | | | 39 | 1901471 | 38 | 1901947 |
| | | | | | 40 | 1901480 | 39 | 1901957 |
| | | | NA | NA | 40 | 1901967 | | |
| | | | | | 41 | 1901971 | | |
| | | | | | 42 | 1901988 | | |
| | | | | | 43 | 1901998 | | |
| 44 | 1902005 | | | | | | | |
| 45 | 1902013 | | | | | | | |

Anexo 2. Ruta para el uso de resultados

Evaluar para Avanzar es una iniciativa que sirve como herramienta de apoyo a los docentes para contribuir en el monitoreo y fortalecimiento del desarrollo de las competencias de los estudiantes. Sin embargo, debe complementarse con otras herramientas y estrategias para tomar acciones concretas en el proceso de mejora y desarrollo de las competencias de cada una de las áreas evaluadas.

Cuestionarios Auxiliares

¡Tenga en cuenta!

Adicional a los cuestionarios de competencias básicas (Matemáticas, Lectura, Competencias Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés), Evaluar para Avanzar dispone un cuadernillo que indaga por las creencias, actitudes y sentimientos de los estudiantes ante situaciones de cambio con el fin de identificar las fortalezas o posibles dificultades percibidas por ellos con respecto a sus capacidades, las condiciones que los rodean y los factores que se han visto alterados por los cambios.

¿Cuál es la diferencia con los cuestionarios de competencias básicas?

- Se aplica un cuadernillo por cada ciclo educativo (básica primaria, básica secundaria y media), **NO** por cada grado.
- No hay respuestas correctas o incorrectas.
- Los resultados se reportarán por curso, permitiendo conocer cómo se distribuyen las percepciones de los estudiantes en general, **NO** por cada estudiante.

Antes de la aplicación

- Se sugiere que sean los **directores de curso o docentes encargados** quienes seleccionen, registren y orienten la aplicación de los Cuestionarios Auxiliares, ya que el análisis de las condiciones y el contexto de los estudiantes también implica el conocimiento del grupo o curso que va a aplicar la prueba.

Durante la aplicación

- Los Cuestionarios Auxiliares están diseñados para cada ciclo educativo por lo que deben ser aplicados a los grados correspondientes a cada ciclo. El cuadernillo definido para Educación básica primaria será asignado a los grados 3°, 4° y 5°; el cuadernillo de Educación básica secundaria será asignado a los grados 6°, 7°, 8° y 9°; y el cuadernillo de Educación media a los grados 10° y 11°.
- Es importante recordar a los estudiantes que estos cuestionarios pretenden indagar por aspectos del contexto y características personales de los estudiantes y que NO hay no hay respuestas correctas e incorrectas, por tanto, pueden responder con sinceridad la opción con la que se sientan más identificados.

Después de la aplicación

- Se invita a que, luego de tener acceso al reporte de los resultados, los directores de curso o docentes encargados comuniquen a los demás docentes las tendencias de respuesta, con el fin de que todos, como equipo en cada institución educativa, lleven a cabo un acompañamiento efectivo y sus familias.

Leer e interpretar los resultados

Los docentes reciben la información básica para la lectura e interpretación de los resultados. En la siguiente figura se presentan los recursos que se tienen a disposición para leer e interpretar los resultados.



Reporte de resultados

1. Especificaciones de la pregunta.
2. Porcentajes de respuesta en cada pregunta.



Guía de interpretación de resultados con apoyo de matrices de análisis

3. Definición de habilidades y componentes medidos.
4. Análisis descriptivo de las preguntas.



Video

Complemento para la lectura e interpretación de resultados.

¿Cómo nos preparamos para iniciar la ruta?

En este primer momento se preparan y organizan las actividades, recursos y espacios para el desarrollo del proceso de análisis y uso de las herramientas que entrega Evaluar para Avanzar.

Antes de iniciar es necesario que el docente realice las siguientes actividades:

- Descargue el reporte de resultados. Tenga en cuenta que el reporte descargará en formato Excel para su consulta.
 - Verifique que la información corresponde al curso.
 - Descargue el documento “Cuestionarios Auxiliares. Guía de orientación y uso de resultados”.
 - Identifique la información principal que entrega Evaluar para Avanzar en los dos documentos descargados:
 1. Reporte – Especificaciones de preguntas aplicadas
 2. Reporte - Resultados por curso: porcentajes de Respuesta
3. Guía de orientación y uso de resultados – Definición de habilidades y componentes
 4. Guía de interpretación con apoyo de matrices de análisis – Análisis cualitativo de las respuestas
- Prepárese para hacer la lectura de esta información. A continuación, le presentamos una alternativa para hacerlo.

En el Reporte de resultados:

Identifique el número de estudiantes inscritos y el número de estudiantes que presentaron la prueba. Esta información es importante puesto que debe tener cuidado con la generalización de los resultados si las preguntas fueron respondidas por menos de la mitad de los estudiantes de un mismo curso.

1. Especificaciones de las preguntas: El reporte de resultados presenta las especificaciones (componente/habilidad, afirmación y evidencia) para cada pregunta.
2. Porcentajes de respuesta: Para cada pregunta que respondieron los estudiantes se presenta de la proporción

de estudiantes, en porcentaje, que respondió a cada opción de respuesta. Aquí puede revisar las tendencias de las repuestas, es decir, si la distribución de respuestas se centra más en unas opciones que en otras. Además, se puede resaltar aquellos porcentajes que llamen la atención debido a que son muy altos o muy bajos, puede revisar aquellas tendencias relevantes de acuerdo con la información previa que tiene el director de curso sobre sus estudiantes

En la Guía de orientación y uso de resultados:

3. Definición de habilidades y componentes medidos: La guía presenta en el apartado “1. ¿Qué miden los Cuestionarios Auxiliares?” (en las páginas 18 a 26) las definiciones de las habilidades y componentes medidos en los Cuestionarios Auxiliares. Esta información es importante puesto que debe tener en cuenta que solo se está midiendo lo que se describe allí.

4. Análisis descriptivo de las preguntas: La guía presenta (de la página 33 en adelante) para cada habilidad o componente un análisis descriptivo que orienta a los directores de curso o docentes encargados en la lectura e interpretación de la tendencia de respuesta de los estudiantes del curso.

Ejemplo de uso de la ruta

Suponga que usted es un director de curso de 9° grado de Educación Básica Secundaria y descargó el reporte de resultados de sus estudiantes. Al revisarlo le llamaron la atención unas preguntas y quiere saber cómo leer e interpretar los resultados. Para hacer esto debe seguir los siguientes pasos:

1. En el reporte identifique las preguntas de su interés y sus especificaciones (habilidad/componente, afirmación, evidencia).

Por ejemplo: las preguntas “Me siento mal cuando veo que alguien molesta a un amigo”, “Me molesta ver que tratan mal a otra persona” y “Me preocupan los sentimientos de las personas menos afortunadas que yo”, pertenecen a la habilidad “Autorregulación emocional”, a la afirmación “Maneja las emociones negativas que experimenta y responde adecuadamente a la de los demás”, y a la evidencia “Empatiza con otros”.

2. Revise los porcentajes de los estudiantes por opción de respuesta e identifique las tendencias de respuesta.

Por ejemplo: en las tres preguntas observe el porcentaje de selección de las opciones SÍ, NO, así como el porcentaje de estudiantes que Omitieron su respuesta, es decir, que no seleccionaron ninguna de estas opciones.

3. Ubique en la Guía de interpretación y uso de resultados (páginas 18 a 26) la definición de la habilidad/componente que mide las preguntas de su interés.

Por ejemplo: como ya se identificó que las tres preguntas corresponden a la evidencia “Empatiza con otros”, se ubica la definición de esta habilidad en la página 19.

4. Revise el análisis descriptivo (páginas 34 en adelante) de la habilidad/componente al que pertenecen las preguntas de su interés. Este es un cuadro que presenta elementos para orientar el análisis e interpretación de los resultados, para cada habilidad o componente medido.

Por ejemplo: el análisis descriptivo de las tres preguntas de la evidencia “Empatiza con otros” se encuentra en la **Tabla 4** de las páginas 37 y 38. La tabla tiene los elementos que se presentan a continuación y que se identifican con las letras a, b, c, d, e, y f como se muestra en la imagen de abajo.

- a. Información de las especificaciones:** Qué componente o habilidad se está midiendo.
- b. Descriptores:** Corresponde a las descripciones de lo que se está midiendo a través del grupo de preguntas.
- c. Preguntas:** Contiene las preguntas con las que se mide la habilidad o componente.

Tenga en cuenta que:

- El número que acompaña la pregunta corresponde a su posición en el cuadernillo.
- Las preguntas que incluyen un asterisco (*) son las que están diseñadas en sentido inverso, por tanto, su interpretación es especial.

- Se presenta la instrucción y las opciones de respuesta a las preguntas.

- Se presenta el ciclo escolar al que se aplicaron las preguntas.

- d. Escalas de respuesta:** Indica las opciones de respuestas de las preguntas y cuál es su dirección de interpretación, es decir, si es directa, donde se espera que los estudiantes respondan valores altos/frecuentes a las preguntas, o inversa, donde se espera que los estudiantes respondan valores bajos/poco frecuentes.
- e. Diferencia entre ciclos:** Se aclara si se deben revisar e interpretar de manera diferencial las tendencias de respuesta de acuerdo con el ciclo escolar al que pertenece el grado que se está revisando.
- f. Notas de interpretación:** Se dan algunas notas para guiar la interpretación de las tendencias de respuesta de los estudiantes del respectivo grado.

Tabla 3. Análisis de la habilidad de Autorregulación emocional: Empatía

| | | |
|-----------|---|---|
| a. | <p>Información de las especificaciones</p> | <p>Habilidad: Autorregulación emocional: Empatía.</p> <p>Afirmación: las preguntas asociadas a esta habilidad permiten indagar acerca de la capacidad de los estudiantes para manejar las emociones que experimentan y responder a las emociones que manifiesten los demás estudiantes.</p> <p>Evidencia: Empatiza con otros.</p> |
| b. | <p>Descriptor</p> | <p>A través de estas preguntas los estudiantes del curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresan los sentimientos y emociones de otra persona en una situación específica. • Manifiestan un sentimiento o emoción como respuesta al reconocimiento de los sentimientos o emociones de otra persona en una situación específica. • Identifican las emociones y sentimientos de una persona o grupo de personas independientemente de sus características. • Manifiestan brindar apoyo emocional dentro de sus posibilidades a una persona o grupo de personas cuando se requiera en una situación específica. |
| c. | <p>Preguntas</p> | <p>Básica secundaria y media:</p> <p>Marca Sí o No para cada afirmación.</p> <p>8. Me afecta cuando veo que alguien molesta a un amigo o una amiga.</p> <p>9. Me enoja cuando veo que tratan mal a otra persona.</p> <p>10. Me preocupa cuando alguien se siente mal</p> <p>11. Me siento triste cuando veo que una persona se siente triste.</p> |

La tabla continúa en la siguiente página

Tabla 3. Análisis de la habilidad de Autorregulación emocional: Empatía

| | | |
|-----------|----------------------------------|---|
| d. | Dirección de escala de respuesta | Escala de respuesta: <ul style="list-style-type: none">• Sí/No Dirección de escala de la respuesta: <p>Directa. Se espera que la mayoría de los estudiantes respondan Sí a las afirmaciones que conforman esta evidencia.</p> |
| e. | Diferencias entre ciclos | <ul style="list-style-type: none">• Se comparten los mismos descriptores entre Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media. |
| f. | Notas de interpretación | Un alto porcentaje de selección en la respuesta Sí indica que los estudiantes muestran gran inclinación por “ponerse en la situación del otro”. |



Educación media 10.º y 11.º

Cuestionarios auxiliares 2022



DATOS PERSONALES

Tipo de documento _____

Número de documento _____

Nombres y apellidos _____

Curso _____

Sexo

Niño - Hombre



Niña - Mujer



Apreciado estudiante



¡Hola!

Queremos agradecer tu participación. Antes de empezar a responder, es importante que tengas en cuenta lo siguiente:

- Lee cada pregunta cuidadosamente y elige UNA opción.
- Para responder rellena completamente el círculo (○) de la opción que elegiste.
- Si no entiendes algo o no estás seguro de cómo responder alguna pregunta, pídele ayuda a tu docente.
- Por favor, responde TODAS las preguntas.
- **Recuerda que NO te estamos evaluando, así que NO hay respuestas correctas ni equivocadas.**

Pasa a la siguiente página

Marca UNA opción para cada afirmación.

¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

| Nada | Poco | Mucho |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



1. Respeto las ideas de todos mis compañeros cuando trabajo en grupo.

2. Aprendo más cuando trabajo con otros compañeros.

3. Mis compañeros me pueden ayudar si es necesario.

Marca Sí o No para cada afirmación.

Imagina que tus padres te prohíben salir con tus amigos sin ninguna razón, ¿qué harías?

|  |  |
|---|---|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



4. Les digo a mis padres lo que siento en ese momento.

5. Me encierro en mi cuarto.

6. Prefiero NO hablar con mis padres.

7. Respiro profundamente para calmarme.

Marca Sí o No para cada afirmación.

|  |  |
|---|---|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8. Me afecta cuando veo que alguien molesta a un amigo o una amiga.

9. Me enojo cuando veo que tratan mal a otra persona.

10. Me preocupa cuando alguien se siente mal.

11. Me siento triste cuando veo que una persona se siente triste.

12. Cuando NO sé hacer bien algo que me gusta, practico mucho hasta lograrlo.

13. Cuando tengo el tiempo suficiente, puedo hacer todas las tareas que me ponen.

14. Estoy decidido a aprender todo lo que nos enseñen en el colegio.

15. Hago cosas para lograr lo que quiero.

16. Entiendo la importancia de esforzarme en el estudio para NO perder materias o repetir años.

Pasa a la siguiente página

Marca UNA opción para cada afirmación.

Desde que regresé a mi colegio:

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 17. Me siento solo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Disfruto aprendiendo en mi colegio. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Tengo otras formas de interactuar con mis amigos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Marca UNA opción para cada afirmación.

Donde vivo:

| | Nunca | Pocas veces | Muchas veces | Siempre |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 20. Tengo acceso a internet. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Mi internet es adecuado para completar mis tareas escolares. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Tengo acceso cuando lo necesito a un dispositivo como celular, tableta o computador. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Tengo un espacio tranquilo para estudiar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Tengo que compartir un dispositivo como celular, tableta o computador para hacer mis tareas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Tengo acceso a material impreso como libros, guías o cartillas para completar mis tareas escolares. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Tengo los útiles escolares necesarios como cuadernos o lápices. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Tengo que estudiar y también cuidar a una persona que vive en mi casa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Pasa a la siguiente página

Marca una opción para la siguiente afirmación.

| | Aprendo MENOS que cuando estaba en casa | Aprendo IGUAL que cuando estaba en casa | Aprendo MÁS que cuando estaba en casa |
|-------------------------------------|---|---|---------------------------------------|
| 28. Desde que regresé a mi colegio: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Marca una opción para cada afirmación.

Desde que regresé a mi colegio, estoy satisfecho con:

| | Satisfecho | Me da igual | Insatisfecho |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 29. Las instrucciones de las actividades proporcionadas por mis docentes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. El apoyo que recibo de mis docentes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Los recursos para el aprendizaje proporcionados por mi colegio, tales como libros, cartillas, guías, entre otros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. La cantidad de tareas que me envían para la casa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Marca una opción para cada afirmación.

Desde que regresaste a tu colegio, ¿con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones?

| | Nunca | Pocas veces | Muchas veces | Siempre |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 33. Mis docentes me envían tareas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Mis docentes están disponibles cuando necesito ayuda, por ejemplo, a través de horas de atención, teléfono, correo electrónico, chat, entre otros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Mis docentes me envían actividades y evaluaciones por internet. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Mis docentes me brindan consejos útiles sobre cómo aprender más efectivamente por mi cuenta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Pasa a la siguiente página

Marca una opción para cada afirmación.

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 37. Puedo aprender por mi cuenta gracias a lo que me han enseñado mis docentes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Creo en mi talento e inteligencia, aunque me equivoque o se me dificulte entender. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Puedo mejorar mi rendimiento académico con mi esfuerzo y la ayuda de mis docentes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. Mis docentes clasifican y separan a los que más y menos entienden de un tema. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41. Pienso que algunos estudiantes son más inteligentes que otros por las notas que obtienen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42. Siento que mis docentes nos dan a todos las mismas oportunidades para aprender y tener buenas notas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43. Creo que es más difícil aprender si me equivoco en las actividades de clase. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 44. Mis docentes me han enseñado que cuando me equivoco tengo la oportunidad de aprender. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 45. Confío en que si me equivoco puedo probar diferentes opciones para aprender. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

FIN

Valoración de aprendizajes **3° a 11°**

evaluar
para
avanzar

Calle 26 N.º 69-76, Torre 2, Piso 15, Edificio Elemento, Bogotá, D. C., Colombia • www.icfes.gov.co
Líneas de atención al usuario: Bogotá Tel.: (57+1) 484-1460 | PBX: (57+1) 484-1410 - Gratuita nacional: 018000-519535