



La educación
es de todos

Mineducación



3° a 11°
evaluar
para
avanzar

CUESTIONARIOS AUXILIARES GUÍA DE ORIENTACIÓN Y USO DE RESULTADOS

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

Elaboración del documento
Andrea Catalina González García
Alejandro Corrales Espinosa
Liliam Hortencia Herrera Clavijo
Daniel Guerrero López
Lady Catheryne Lancheros Florián
Jenny Cárdenas Buitrago



Publicación del Instituto Colombiano para la
Evaluación de la Educación (Icfes)
© Icfes, 2020.
Todos los derechos de autor reservados.
Bogotá, D. C., septiembre de 2020

Directora General
Mónica Patricia Ospina Londoño

Secretario General
Ciro González Ramírez

Directora de Evaluación
Natalia González Gómez

Director de Producción y Operaciones (E)
Álvaro Alonso Pérez Tirado

Director de Tecnología
Carlos Alberto Sánchez Rave

Subdirector de Diseño de Instrumentos
Luis Javier Toro Baquero

Subdirectora de Estadísticas
Jeimy Paola Aristizabal Rodríguez

Subdirectora de Análisis y Divulgación
Mara Brigitte Bravo Osorio

Diseño de portada y diagramación
Linda Nathaly Sarmiento Olaya
Kevin Ostos Peñaloza

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

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.

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.

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.

* 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.



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	7
¿Cuál es el objetivo de Evaluar para avanzar?	8
¿Cómo está diseñada esta iniciativa?	9
Metodología de diseño centrado en evidencias.	10
¿Qué contiene esta guía?	12
Consideraciones de aplicación	13
1. ¿Qué miden los Cuestionarios Auxiliares?	14
1.1. Habilidades Socioemocionales: Empatía y Autoeficacia	15
1.1.1. Empatiza con otros	15
1.1.2. Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que propone	16
1.2. Factores asociados: Entorno para el aprendizaje	17
1.3. Valoración de factores ante situaciones de cambio	18
1.3.1. Efectos de la crisis en las opiniones de los estudiantes	18
1.3.2. Oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis	19
1.3.3. Prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante la crisis	20
2. Características de los Cuestionarios Auxiliares	22
2.1. Especificaciones de los Cuestionarios Auxiliares	23

Tabla de contenido

2.2. Distribución de los ítems	25
2.3. Descripción de los resultados	26
2.4. Alcance de los resultados	26
3. Análisis descriptivo	28
3.1. Análisis de habilidades / componentes	29
3.1.1. Maneja las emociones negativas que experimenta y responde adecuadamente a las de los demás.	29
3.1.2. Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que propone	31
3.1.3. Entorno para el aprendizaje	35
3.1.4. Efectos de la crisis en las opiniones de los estudiantes	37
3.1.5. Oportunidades de aprendizaje	41
3.1.6. Prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante la crisis.	48
4. Referencias bibliográficas.	52
5. Anexos	55
Anexo 1. Tabla resumen de habilidad, afirmación, evidencia y posición de los respectivos ítems.	55
Anexo 2. Ruta para el uso de resultados.	57

Presentación

Los esfuerzos del país por reducir los contagios de la Covid-19 en la población estudiantil han estado enfocados en propiciar iniciativas de educación y trabajo académico en casa. 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, como respuesta a las actuales condiciones educativas. 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 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 y competencias comunicativas en lenguaje: lectura para los grados tercero a once, competencias ciudadanas y ciencias naturales para los grados quinto a once, e inglés para los grados noveno a once; adicionalmente, provee cuestionarios sobre las habilidades socioemocionales, factores asociados al aprendizaje y percepciones de factores de cambio ante la crisis.

¿Cuál es el objetivo de Evaluar para avanzar?

El objetivo de Evaluar para Avanzar 3° a 11° 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. 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 casa frente a los efectos que la cuarentena haya podido generar en ellos y ellas. 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 estrategias educativas y de aprendizaje.

Evaluar para Avanzar 3° a 11° 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 el año 2021.

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, competencias comunicativas en lenguaje: lectura (de tercero a once), competencias ciudadanas y ciencias naturales (de quinto a once) e inglés (de noveno a once). Los **cuadernillos** constan de 20 preguntas cada uno, para un total de 40 preguntas disponibles para cada área por grado. El cuadernillo de inglés consta de 22 preguntas para grado noveno y décimo y de 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 dos 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 la crisis. 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 capacidades, las condiciones que los rodean y los factores que se han visto alterados por la crisis.

Metodología de diseño centrado en evidencias

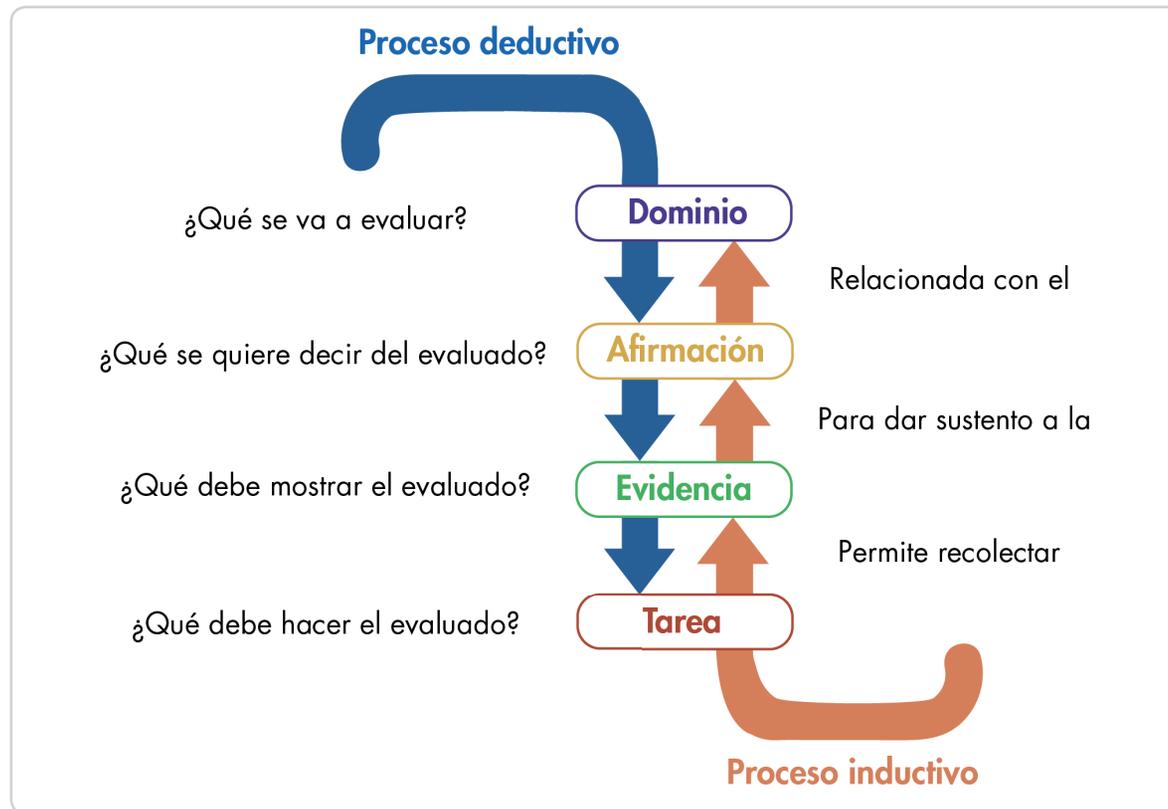
Evaluar para Avanzar utiliza el diseño centrado en evidencias como metodología para el diseño de esta iniciativa en las áreas de matemáticas, competencias comunicativas en lenguaje: lectura, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Este diseño propone una serie de pasos que permiten desagregar y generar un puente entre lo que se quiere evaluar (las competencias) y las tareas o preguntas 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 la afirmación hecha. 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 adquisición de una serie de conocimientos habilidades o destrezas**. En la figura 1 se muestran estos pasos y su encadenamiento.

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

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, 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 permite recolectar evidencias sobre una afirmación que pertenece a un dominio propio de los estándares básicos de competencia.

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 adecuada. 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

Para la aplicación de Evaluar para Avanzar, el Icfes ha dispuesto tres modalidades: *online*, *offline* 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 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 los factores que se han visto alterados por la crisis.

Además, se invita a que luego de tener acceso al reporte de los resultados, los directores de curso 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 durante y después del aislamiento obligatorio.

1. Para más información acerca de las modalidades de aplicación se pueden consultar las guías dispuestas en el aplicativo.

Los Cuestionarios Auxiliares están diseñados para cada ciclo educativo teniendo en cuenta la etapa de desarrollo de los estudiantes, por lo que deben ser aplicados a los grados correspondientes a cada ciclo. Es decir que 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°.

1. ¿Qué miden los Cuestionarios Auxiliares?

El objetivo de los Cuestionarios Auxiliares es recoger información sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes, su entorno socioeconómico y algunas características del contexto de la actual crisis sanitaria. Se espera que la recolección de esta información sirva como uno de los insumos que les permitan a los docentes diseñar experiencias educativas sencillas y estratégicas para que los estudiantes desarrollen el trabajo académico en casa, con el acompañamiento de sus familias. Además, se espera que estos resultados sean empleados por los docentes para favorecer las interacciones con sus estudiantes en el trabajo académico en casa o durante el retorno gradual y progresivo a los establecimientos educativos, cuando las condiciones sanitarias así lo permitan. (MEN, 2020a; MEN, 2020b; MEN, 2020c).

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

Figura 2. *Habilidades/Componentes que se evalúan en los Cuestionarios Auxiliares.*

Habilidades socioemocionales	Empatiza con otros Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que propone
Factores asociados	Entorno para el aprendizaje
Valoración de factores ante situaciones de cambio	Efectos de la crisis en las opiniones de los estudiantes Entorno y oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis Prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante la crisis

Nota: Se encuentran tres recuadros a la izquierda que contienen las habilidades y componentes evaluados en los Cuestionarios Auxiliares, y para cada uno de ellos, en el rectángulo de la derecha se presentan las evidencias que le corresponden.

1.1. Habilidades Socioemocionales: Empatía y Autoeficacia

1.1.1. Empatiza con otros

Una de esas habilidades por las cuales se indaga en el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales es la empatía. Esta se puede definir 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, 2019). 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 los ayuda a prepararse para la fuerza laboral, lo que ayuda a tener un impacto en su proceso educativo desde el kínder 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

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

los estudiantes de los niveles básica primaria (desde grado tercero), secundaria y media, empatizan con otros, es decir, la forma en como el estudiante se pone en la situación del otro. De esta forma, se logra tener evidencia para afirmar si el examinando maneja las emociones que experimenta y responde adecuadamente a la 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 crisis que se deban afrontar.

1.1.2. Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que propone

Las habilidades relacionadas con reconocer y manejar las emociones propias son indispensables para la construcción de relaciones interpersonales armónicas y productivas en las que los estudiantes logren trabajar de manera colaborativa, resolver problemas comunes y convivir pacíficamente en los espacios sociales que comparten.

De acuerdo con Mayer, Caruso y Salovey (2007), 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 y alcanzar los objetivos que orientan su proyecto de vida. 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.

1.2. Factores asociados: Entorno para el aprendizaje

Las características de miembros de la comunidad escolar, los estudiantes, docentes y padres, además de situaciones económicas y sociales de la comunidad que rodea a los hogares de los estudiantes constituyen el entorno para el aprendizaje. Sin embargo, la crisis mundial ha cambiado las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, ya que el ambiente para el aprendizaje de los estudiantes ahora es el de sus hogares y comunidades. Por esta razón se considera importante tener indicadores acerca del contexto en el que los estudiantes están aprendiendo.

Si bien las características sociales y económicas de la comunidad que rodea los hogares están fuera del control de las instituciones, estas deben ser un agente activo en la interacción de los estudiantes con la realidad social y la comunidad que los rodea. En este sentido, las instituciones, además del diseño de estrategias para impartir conocimientos, debe avanzar hacia el desarrollo de planes y programas institucionales que le permitan contrarrestar las características desfavorables del entorno de sus estudiantes para que estas no imposibiliten el proceso de enseñanza.

La información sobre el entorno de aprendizaje de los estudiantes permite a los docentes identificar salones de clase donde sus estudiantes son vulnerables debido a la

exposición a conflictos sociales. Identificar esta vulnerabilidad es importante puesto que, de acuerdo con la literatura, ser testigo de conflictos sociales tiene consecuencias negativas en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y jóvenes, demostrando un rendimiento escolar bajo y una adaptación más pobre al entorno académico (Jargowsky & El Komi, 2009). Algunas de las consecuencias expuestas en la literatura son:

- La capacidad para concentrarse.
- La habilidad para construir buenas relaciones con los compañeros.
- El impulso básico de un niño para explorar el mundo.
- Se frustra la curiosidad natural.
- Los niños pueden estar menos dispuestos a probar cosas nuevas.

Adicionalmente, la exposición a violencia en la comunidad está altamente correlacionada con niveles socio económicos bajos, violencia intrafamiliar y factores de estrés como mala nutrición, hacinamiento, desempleo de los padres y psicopatología de los padres, entre otros factores que pueden exacerbar y extender los efectos negativos de la exposición a los conflictos en los niños (Aizer, 2008).

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 crisis, 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 durante las crisis, 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 llevar a cabo la educación y trabajo académico en casa.

En consecuencia, es relevante explorar la valoración que realizan los estudiantes ante las contingencias 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 que ha tenido esta crisis en las opiniones de los estudiantes, 2) el entorno y las

oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis y 3) las prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante la crisis.

1.3.1. Efectos de la crisis en las opiniones de los estudiantes

En cuanto a los efectos de la crisis en las opiniones de los estudiantes, se busca identificar la manifestación de creencias, actitudes y sentimientos de los estudiantes ante la crisis. La exploración de estos elementos es relevante, ya que el aislamiento puede producir efectos negativos en la salud física y mental de los estudiantes, pues 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 la crisis busca ahondar sobre la socialización de estos durante el 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 cuanto a la satisfacción de los estudiantes frente a las orientaciones de los docentes durante la crisis, la evidencia sugiere que las experiencias poco satisfactorias y los cursos virtuales diseñados de forma inapropiada pueden llevar al fracaso y deserción académica. Esto puede ser causado por una frustración de los estudiantes de no ser capaces de usar de forma precisa las plataformas virtuales o la ansiedad que se genera por la falta de recursos para completar sus tareas (Yaomans y Silva, 2020). 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. Oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis

El dominio de entorno y oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis hace referencia a los recursos con los que cuentan los estudiantes para llevar a cabo el aprendizaje en casa durante la crisis, entendiendo no sólo recursos físicos sino también el apoyo que tienen en casa para continuar con su educación y trabajo académico.

Es importante explorar acerca de los recursos disponibles, ya que muchos niños, niñas y adolescentes no tienen 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 le 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 causen que la crisis tenga un efecto negativo aún mayor en los aprendizajes de sus estudiantes.

Especialmente la familia (padres, madres y cuidadores) es 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 crisis como la Pandemia. (OCDE, 2020a). Además, desde la infancia y durante la adolescencia, hay muchas oportunidades para que los padres, los maestros y las escuelas proporcionen 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 durante la crisis

El dominio de prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante la crisis 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). Entre los recursos educativos didácticos se encuentran material audiovisual, medios didácticos informáticos, soportes físicos y otros, que van a proporcionar al formador ayuda para desarrollar su actuación en el aula (Vargas, 2017).

Una de las primeras actividades realizadas por los docentes al inicio de la crisis consistió en seleccionar de forma interdisciplinaria los temas de los planes de estudio de las diferentes asignaturas que fueran factibles de integrar y que cumplieran con los requisitos de ser convenientes, estratégicos y plausibles, dado el contexto actual. Adicionalmente, identificar metodologías fáciles de aplicar en el entorno de

los estudiantes y que permitieran contextualizar e integrar las temáticas y las estrategias a las dinámicas familiares, acordes con la realidad actual y finalmente, que favorecieran el diálogo, la expresión de emociones, el reconocimiento y puesta en práctica de capacidades y habilidades, la valoración de recursos y condiciones, y la motivación para seguir avanzando en sus proyectos de vida durante la estrategia de trabajo académico en casa (MEN, 2020b).

Esta estrategia se centró en articular los aprendizajes con los recursos disponibles en el hogar, con el fin de generar ambientes enriquecidos que motivaran los aprendizajes significativos enmarcados en el contexto y la situación actual. Lo anterior, a través del equilibrio entre el estudio y las demás actividades cotidianas, el reencuentro con la historia familiar y el patrimonio cultural, el cuestionamiento sobre las creencias, las prácticas cotidianas y las normas de casa, el desarrollo de habilidades de comunicación, la formulación de proyectos de investigación a mediano plazo, el aprendizaje de hábitos de estudio y las reflexiones sobre la gestión de las TIC (MEN, 2020b). Por esto, es relevante conocer la percepción de los estudiantes respecto a las prácticas docentes durante el desarrollo de la estrategia y el uso de las herramientas

virtuales destinadas a apoyar la práctica pedagógica, que fueron implementadas 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.

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 percepción (de acuerdo/en desacuerdo, sí/no), escala de frecuencia (nunca/siempre, pocos días/muchos días), 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 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
Autorregulación emocional	Maneja las emociones negativas que experimenta y responde adecuadamente a las de los demás	Empatiza con otros
Automotivación	Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que se propone	Tiene confianza en su capacidad para desarrollar tareas y alcanzar objetivos
Entorno	Identifica situaciones de conflictos sociales que se presentan en la comunidad donde vive	Reporta situaciones que reflejan un contexto de riesgo en su comunidad
Efectos de la crisis en las opiniones de los estudiantes	Exterioriza la percepción ante las exigencias del entorno para responder a situaciones de crisis	Manifiesta creencias, actitudes y sentimientos ante la crisis

Continúa

Tabla 1. Especificaciones de los Cuestionarios Auxiliares

Habilidades/ Componentes	Afirmaciones	Evidencias
Oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis	Cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo el aprendizaje en casa durante la crisis	Dispone de recursos físicos que favorecen el autoaprendizaje
		Dispone de apoyo en casa que favorece el aprendizaje
Prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante la crisis	Dispone de estrategias propuestas por los docentes y recursos para dar continuidad al proceso de aprendizaje durante la crisis	Manifiesta recibir apoyo docente a través de determinados medios y recursos para dar continuidad al proceso de aprendizaje

2.2. Distribución de los ítems

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

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

Tabla 2. *Distribución de ítems por ciclo educativo*

Habilidades	Básica primaria	Básica secundaria	Media
Automotivación	6	9	9
Autorregulación emocional	--	3	3
Entorno	--	3	3
Efectos de la crisis en las opiniones de los estudiantes	5	5	9
Oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis	14	15	15
Prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante la crisis	5	5	6
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 y su entorno durante el periodo de educación y trabajo académico en casa. El análisis de estos resultados es importante para la formulación de actividades pedagógicas que, junto a 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 docentes directores de curso 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 y adolescentes 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 a 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 las condiciones de los entornos donde viven. 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 durante el periodo de aprendizaje y trabajo en casa.

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 académicos (básica primaria, básica secundaria y media).

3.1. Análisis de habilidades / componentes

3.1.1. Maneja las emociones negativas que experimenta y responde adecuadamente a las de los demás

Tabla 3. Análisis de la habilidad de Autorregulación emocional

Información de las especificaciones	<p>Habilidad: Autorregulación 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 manifiesten los demás estudiantes.</p> <p>Evidencia: Empatiza con otros.</p>
Descriptores	<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.

Continúa

Tabla 3. Análisis de la habilidad de Autorregulación emocional

<p>Preguntas</p>	<p>Básica secundaria y media: <i>Marca Sí o No para cada afirmación.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento mal cuando veo que alguien molesta a un amigo. 2. Me molesta ver que tratan mal a otra persona. 3. Me preocupan los sentimientos de las personas menos afortunadas que yo.
<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 tres preguntas que conforman esta evidencia.</p>
<p>Diferencias entre ciclos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esta habilidad o componente aplica para los estudiantes de Educación Básica secundaria y Media. • Se comparten los mismos descriptores entre los ciclos.
<p>Notas de interpretación</p>	<p>Un alto porcentaje de selección en la respuesta Sí indica que los estudiantes muestran gran inclinación por “ponerse en la situación del otro” en la actual situación de crisis.</p>

3.1.2. Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que propone

Tabla 4. *Análisis de la habilidad de Automotivación*

Información de las especificaciones	<p>Habilidad: Automotivación.</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 propone.</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 puede llevar a cabo tareas que ha 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.• Indican su capacidad para mantener la concentración mientras realizan sus actividades escolares.

Continúa

Tabla 4. Análisis de la habilidad de Automotivación

<p>Preguntas</p>	<p>Básica primaria: <i>Marca Sí o No para cada afirmación</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Si me dedico mucho, puedo aprender lo que sea.2. Soy capaz de hacer las tareas difíciles cuando me lo propongo.3. Cuando me saco una mala nota, sé que puedo corregir mis errores.4. Terminó lo que empiezo.5. Me doy por vencido fácilmente. *6. Me esfuerzo en las tareas del colegio. <p>Básica secundaria: <i>Marca Sí o No para cada afirmación</i></p> <ol style="list-style-type: none">4. Si me dedico mucho, puedo aprender lo que sea.5. Soy capaz de hacer las tareas difíciles cuando me lo propongo.6. Doy lo mejor de mí para alcanzar los objetivos que me propongo.7. Cuando me saco una mala nota, sé que puedo corregir mis errores.8. Terminó lo que empiezo.9. Me doy por vencido fácilmente. *10. Me distraigo con facilidad mientras estoy estudiando. *11. Me esfuerzo en las tareas del colegio.12. Me dedico a algo hasta terminarlo.
------------------	--

Continúa

Tabla 4. Análisis de la habilidad de Automotivación

<p>Preguntas</p>	<p>Media: <i>Marca Sí o No para cada afirmación</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Si me dedico mucho, puedo aprender lo que sea. 5. Soy capaz de hacer las tareas difíciles cuando me lo propongo. 6. Doy lo mejor de mí para alcanzar los objetivos que me propongo. 7. Cuando me sacó una mala nota, sé que puedo corregir mis errores. 8. Termino lo que empiezo. 9. Me doy por vencido fácilmente. * 10. Me distraigo con facilidad mientras estoy estudiando. * 11. Me dedico a algo hasta terminarlo. 12. Hago lo posible por hacer mis tareas completas.
<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 responda SÍ a las afirmaciones que conforman esta evidencia. • Inversa. Se espera que un alto porcentaje de estudiantes responda NO a las afirmaciones marcadas con asterisco (*) al final.

Continúa

Tabla 4. *Análisis de la habilidad de Automotivación*

Diferencias entre ciclos	<ul style="list-style-type: none">• Se comparten los mismos descriptores entre los tres ciclos.• Las preguntas tienen redacciones diferentes entre los ciclos de Educación Básica Primaria y Educación Básica Secundaria y Media para lograr mejor comprensión.
Notas de interpretación	Altos porcentajes de selección de la respuesta Sí (o NO cuando la afirmación tiene *) 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.

3.1.3. Entorno para el aprendizaje

Tabla 5. Análisis del componente Entorno de aprendizaje

Información de las especificaciones	<p>Componente: Entorno para el aprendizaje.</p> <p>Afirmación: las preguntas asociadas a este componente permiten identificar situaciones de conflictos sociales que se presentan en la comunidad donde viven los estudiantes.</p> <p>Evidencia: Reporta situaciones que reflejan un contexto de riesgo en su comunidad.</p>
Descriptores	<p>A través de estas preguntas los estudiantes del curso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconocen la presencia de situaciones en su comunidad que representan vulnerabilidad por exposición de estudiantes a conflictos sociales y acciones violentas como: peleas, consumo de drogas y alcohol o pandillas o barras bravas en su comunidad que representan una tensión alrededor del hogar.
Preguntas	<p>Básica secundaria y media: <i>Marca Sí o No para cada afirmación</i></p> <p>13. Hay pandillas juveniles o barras bravas.</p> <p>14. Hay personas que consumen drogas.</p> <p>15. Se presentan robos o agresiones entre las personas.</p>

Continúa

Tabla 5. *Análisis del componente Entorno de aprendizaje*

Dirección de escala de respuesta	Escala de respuesta: <ul style="list-style-type: none">• Sí/No Dirección de escala de la respuesta: <ul style="list-style-type: none">• Inversa. Se espera que la mayoría de los estudiantes respondan NO 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	Altos porcentajes de selección de la opción NO representa que los hogares de los estudiantes se encuentran en comunidades con baja exposición a los conflictos sociales por los que se pregunta, lo que implica un entorno más adecuado para el aprendizaje y trabajo en casa.

3.1.4. Efectos de la crisis en las opiniones de los estudiantes

Tabla 6. *Análisis del componente Efectos de la crisis en las opiniones de los estudiantes*

Información de las especificaciones	<p>Componente: Los estudiantes del curso identifican y manifiestan los efectos que ha tenido la crisis actuales en sus sentimientos, opiniones sobre el aprendizaje en casa y satisfacción con sus docentes.</p> <p>Afirmación: Los estudiantes del curso exteriorizan su percepción ante las exigencias del entorno para responder a situaciones de crisis.</p> <p>Evidencia: Los estudiantes del curso expresan sus creencias, actitudes y sentimientos ante la crisis.</p>
Descriptores	<p>A través de estas preguntas los estudiantes del curso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresan que ante la situación de crisis experimentaron sentimientos de soledad.• Manifiestan que aprender en casa fue una experiencia agradable.• Reportan su interés por comunicarse con sus pares durante la crisis.• Valoran el nivel de su aprendizaje durante el cierre de su colegio.• Indican su nivel de satisfacción durante el aprendizaje en casa sobre: (i) las orientaciones dadas por los docentes, (ii) el apoyo proporcionado por los docentes, (iii) el material suministrado por su colegio, (iv) el número de tareas asignadas por su docente y (v) la forma en que su docente calificó su trabajo.

Continúa

Tabla 6. *Análisis del componente Efectos de la crisis en las opiniones de los estudiantes*

<p>Preguntas</p>	<p>Básica primaria:</p> <p><i>Marca Sí o No para cada afirmación</i> Cuando mi colegio estaba cerrado yo...</p> <ol style="list-style-type: none">7. Me sentí solo.*8. Disfruté aprendiendo en mi casa.9. Extrañé jugar y hacer deportes.10. Me gustó encontrar nuevas formas de hablar con mis amigos. <p><i>Marca una opción para la siguiente afirmación.</i></p> <ol style="list-style-type: none">17. Desde que estoy en casa aprendí MENOS/IGUAL/MÁS que cuando iba al colegio. <p>Básica secundaria y media:</p> <p><i>Marca una opción por cada afirmación.</i> Cuando mi colegio estaba cerrado... (Escala de acuerdo)</p> <ol style="list-style-type: none">16. Me sentí solo.*17. Disfruté aprendiendo en mi casa.18. Me gustó encontrar nuevas formas de interactuar con mis amigos.
-------------------------	---

Continúa

Tabla 6. Análisis del componente Efectos de la crisis en las opiniones de los estudiantes

<p>Preguntas</p>	<p>Básica secundaria y media:</p> <p><i>Marca una opción por cada afirmación.</i> Desde que estoy en casa aprendí MENOS/IGUAL/MÁS que cuando iba al colegio.</p> <p><i>Marca una opción por cada afirmación.</i> Cuando tu colegio estaba cerrado, ¿qué tan satisfecho estuviste en general con las siguientes cosas? (Escala de satisfacción)</p> <p>30. Las instrucciones en línea proporcionadas por mis docentes.</p> <p>Solo educación media:</p> <p>31. El apoyo que recibí de mis docentes. 32. Recursos para el aprendizaje proporcionados por mi colegio, tales como libros, cartillas, guías, entre otros. 33. Cantidad de tareas. 34. Cómo se determinaron mis calificaciones.</p>
<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

Continúa

Tabla 6. Análisis del componente Efectos de la crisis en las opiniones de los estudiantes

<p>Dirección de escala de respuesta</p>	<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 durante el aprendizaje en casa. • A los estudiantes de básica secundaria solo se les realiza una pregunta que indaga por su satisfacción durante el aprendizaje en casa. Es decir que las preguntas 31 a 34 son exclusivas de los estudiantes de 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 las contingencias actuales en sus sentimientos, opiniones sobre el aprendizaje en casa y 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>

3.1.5. Oportunidades de aprendizaje

Tabla 7. *Análisis del componente Oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis Evidencia 1 Dispone de recursos físicos que favorecen el autoaprendizaje*

Información de las especificaciones	<p>Componente: Este componente permite identificar la disponibilidad de recursos de tiempo, materiales y parentales como oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis.</p> <p>Afirmación: Cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo el aprendizaje en casa durante la crisis.</p> <p>Evidencia: Dispone de recursos físicos que favorecen el autoaprendizaje.</p>
Descriptores	<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 con el cuidado de alguien más.*

Continúa

Tabla 7. Análisis del componente Oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis
Evidencia 1 Dispone de recursos físicos que favorecen el autoaprendizaje

<p>Preguntas</p>	<p>Básica primaria: <i>Marca Sí o No para cada afirmación</i></p> <ol style="list-style-type: none">11. Pude usar internet.12. Mi internet funcionaba para completar mis tareas escolares.13. Pude usar un dispositivo como celular, tableta o computador cuando lo necesitaba.14. Tenía un espacio tranquilo para estudiar.15. Pude usar material impreso como libros, guías o cartillas para completar mis tareas escolares.16. Tenía los útiles escolares necesarios como cuadernos o lápices. <p><i>Marca una opción por cada afirmación.</i> Cuando mi colegio estaba cerrado... (Escala: Ningún día/Algunos días/Muchos días)</p> <ol style="list-style-type: none">18. Tenía que compartir un dispositivo como celular, tableta o computador para hacer mis tareas.19. Libros, cartillas y guías en papel.20. Libros, cartillas y guías digitales.
-------------------------	---

Continúa

Tabla 7. Análisis del componente Oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis
Evidencia 1 Dispone de recursos físicos que favorecen el autoaprendizaje

Preguntas	<p>Básica secundaria y media:</p> <p><i>Marca una opción para cada afirmación.</i> Cuando mi colegio estaba cerrado... (Escala: Nunca/Pocas veces/Muchas veces/Siempre)</p> <p>19. Tenía acceso a internet. 20. Mi internet era adecuado para completar mis tareas escolares. 21. Tenía acceso cuando lo necesitaba a un dispositivo como celular, tableta o computador. 22. Tenía un espacio tranquilo para estudiar. 23. Tenía que compartir un dispositivo como celular, tableta o computador para hacer mis tareas. 24. Tenía acceso a material impreso como libros, guías o cartillas para completar mis tareas escolares. 25. Tenía los útiles escolares necesarios como cuadernos o lápices. 26. Tenía que estudiar y también cuidar a una persona que vive en mi casa.</p> <p><i>Marca una opción para cada afirmación.</i> Cuando tu colegio estaba cerrado, ¿con qué frecuencia utilizaste los siguientes tipos de recursos de aprendizaje? (Escala: Nunca/Pocas veces/Muchas veces/Siempre)</p> <p>27. Libros, cartillas y guías en papel. 28. Libros, cartillas y guías digitales.</p>
------------------	---

Continúa

Tabla 7. Análisis del componente Oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis
Evidencia 1 Dispone de recursos físicos que favorecen el autoaprendizaje

<p>Escalas de respuesta</p>	<p>Escala de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí/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.
<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 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 indican que pueden hacer uso frecuente de recursos físicos, digitales o de tiempo requeridos para el aprendizaje en casa</p>

Tabla 8. Análisis del componente Oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis
Evidencia 2 Dispone de apoyo en casa que favorece el aprendizaje

<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 en casa durante la crisis.</p> <p>Afirmación: Cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo el aprendizaje en casa durante la crisis.</p> <p>Evidencia: 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><i>Marca una opción para cada afirmación.</i></p> <p>Cuando mi colegio estaba cerrado, cuántos días alguien de mi casa...</p> <p>(Escala: Ningún día/Algunos días/Muchos días)</p> <p>26. Me ayudó con las tareas escolares.</p> <p>27. Me preguntó los temas que estaba estudiando.</p> <p>28. Me revisó que hiciera las tareas escolares.</p> <p>29. Me explicó temas difíciles.</p> <p>30. Me mostró otras formas para aprender.</p>

Continúa

Tabla 8. Análisis del componente Oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis
Evidencia 2 Dispone de apoyo en casa que favorece el aprendizaje

Preguntas	<p>Básica secundaria: <i>Marca una opción para cada afirmación</i> Cuando tu colegio estaba cerrado, ¿con qué frecuencia alguien de tu casa te apoyó de las siguientes maneras? (Escala: Nunca/Pocas veces/Muchas veces/Siempre)</p> <p>36. Me ayudó con tareas escolares. 37. Me preguntó qué estaba aprendiendo. 38. Se aseguró de que estaba avanzando en mis tareas escolares. 39. Me explicó temas difíciles. 40. Me ayudó a encontrar herramientas adicionales para el aprendizaje.</p> <p>Media: <i>Marca una opción para cada afirmación</i> Cuando tu colegio estaba cerrado, ¿con qué frecuencia alguien de tu casa te apoyó de las siguientes maneras? (Escala: Nunca/Pocas veces/Muchas veces/Siempre)</p> <p>41. Me ayudó con tareas escolares. 42. Me preguntó qué estaba aprendiendo. 43. Se aseguró de que estaba avanzando en mis tareas escolares. 44. Me explicó temas difíciles. 45. Me ayudó a encontrar herramientas adicionales para el aprendizaje.</p>
------------------	---

Continúa

Tabla 8. *Análisis del componente Oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis Evidencia 2 Dispone de apoyo en casa que favorece el aprendizaje*

<p>Escalas 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> <ul style="list-style-type: none"> • 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>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.
<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 cuenta con apoyo parental frecuente en el acompañamiento y seguimiento de la realización de las labores escolares en casa.</p>

3.1.6. Prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante la crisis

Tabla 9. *Análisis del componente Prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante la crisis*

Información de las especificaciones	<p>Componente: Este componente permite identificar la disponibilidad de recursos de tiempo, materiales y parentales como oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis.</p> <p>Afirmación: Cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo el aprendizaje en casa durante la crisis.</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">• Señalan la frecuencia con que los docentes enviaron actividades complementarias a las clases.• Manifiestan el trabajo realizado por el docente respecto a la organización de las temáticas para el trabajo en casa.• Manifiestan la frecuencia con que el docente utilizó un medio de comunicación virtual para dar continuidad al proceso de aprendizaje.• Expresan la frecuencia con que el docente resolvió 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.

Continúa

Tabla 9. Análisis del componente Prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante la crisis

<p>Preguntas</p>	<p>Básica primaria: <i>Marca una opción para cada afirmación.</i> Cuando mi colegio estaba cerrado, cuántos días mis docentes... (Escala: Ningún día/Algunos días/Muchos días)</p> <ol style="list-style-type: none">21. Me enviaron tareas.22. Me dijeron los temas que íbamos a ver.23. Me dieron clases por internet.24. Me ayudaron con mis tareas cuando lo necesitaba.25. Me enviaron evaluaciones por internet. <p>Básica secundaria: <i>Marca una opción para cada afirmación</i> Cuando tu colegio estaba cerrado, ¿con qué frecuencia ocurrieron las siguientes situaciones? (Escala: Nunca/Pocas veces/Muchas veces/Siempre)</p> <ol style="list-style-type: none">31. Mis docentes me enviaron tareas.32. Mis docentes me indicaron lo que necesitaba aprender.33. Mis docentes utilizaron una plataforma en internet para el desarrollo de las clases.34. Mis docentes estaban disponibles cuando necesitaba ayuda, por ejemplo, a través de horas de atención, teléfono, correo electrónico, chat, entre otros.35. Mis docentes me enviaron pruebas y evaluaciones en línea.
-------------------------	--

Continúa

Tabla 9. *Análisis del componente Prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante la crisis*

<p>Preguntas</p>	<p>Media:</p> <p><i>Marca una opción para cada afirmación.</i></p> <p>Quando tu colegio estaba cerrado, ¿con qué frecuencia ocurrieron las siguientes situaciones? (Escala: Nunca/Pocas veces/Muchas veces/Siempre)</p> <p>35. Mis docentes me enviaron tareas.</p> <p>36. Mis docentes me indicaron lo que necesitaba aprender.</p> <p>37. Mis docentes utilizaron una plataforma en internet para el desarrollo de las clases.</p> <p>38. Mis docentes estaban disponibles cuando necesitaba ayuda, por ejemplo, a través de horas de atención, teléfono, correo electrónico, chat, entre otros.</p> <p>39. Mis docentes me enviaron pruebas y evaluaciones por internet.</p> <p>40. Mis docentes me dieron consejos útiles sobre cómo aprender más efectivamente por mi cuenta.</p>
<p>Escalas 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> <ul style="list-style-type: none"> • 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.

Continúa

Tabla 9. *Análisis del componente Prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante la crisis*

<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 preguntas 40 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 en casa.</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.

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.

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.

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.

Gouëdard, 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>

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

Icfes, (2019). Marco de referencia de la prueba de habilidades socioemocionales. Saber 3°, 5° y 9°. 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).

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.

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

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.

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

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.

5. Anexos

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

Habilidades o Componentes	Afirmaciones	Evidencias	Posición de la pregunta en el cuadernillo		
			Básica primaria	Básica secundaria	Media
Autorregulación emocional	Maneja las emociones negativas que experimenta y responde adecuadamente a las de los demás	Empatiza con otros	---	1, 2, 3	1, 2, 3
Automotivación	Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que se propone	Tiene confianza en su capacidad para desarrollar tareas y alcanzar objetivos	1, 2, 3, 4, 5, 6	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Entorno	Contexto de riesgo	Contexto de riesgo	---	13, 14, 15	13, 14, 15
Efectos de la crisis en las opiniones de los estudiantes	Exterioriza la percepción ante las exigencias del entorno para responder a situaciones de crisis	Manifiesta creencias, actitudes y sentimientos ante la crisis	7, 8, 9, 10, 17	16, 17, 18, 29, 30	16, 17, 18, 29, 30, 31, 32, 33, 34

Continúa

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

Habilidades o Componentes	Afirmaciones	Evidencias	Posición de la pregunta en el cuadernillo		
			Básica primaria	Básica secundaria	Media
Oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis	Cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo el aprendizaje en casa durante la crisis	Dispone de recursos físicos que favorecen el autoaprendizaje	11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28
Oportunidades para el aprendizaje en casa durante la crisis	Cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo el aprendizaje en casa durante la crisis	Dispone de apoyo en casa que favorece el aprendizaje	26, 27, 28, 29, 30	36, 37, 38, 39, 40	41, 42, 43, 44, 45
Prácticas docentes y recursos escolares disponibles durante la crisis	Dispone de estrategias propuestas por los docentes y recursos para dar continuidad al proceso de aprendizaje durante la crisis	Manifiesta recibir apoyo docente a través de determinados medios y recursos para dar continuidad al proceso de aprendizaje	21, 22, 23, 24, 25	31, 32, 33, 34, 35	35, 36, 37, 38, 39, 40

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 la crisis 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 la crisis.

¿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** 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 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

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 orientación y uso de resultado – Análisis cualitativo de preguntas
- 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 14 a 21) 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 28 en adelante) para cada habilidad o componente un análisis descriptivo que orienta a los directores de curso 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 14 a 21) 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 15.

4. Revise el análisis descriptivo (páginas 28 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 3 de las páginas 29 y 30. 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*

a.	<p>Información de las especificaciones</p>	<p>Habilidad: Autorregulación 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 manifiesten los demás estudiantes.</p> <p>Evidencia: Empatiza con otros.</p>
b.	<p>Descriptores</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.

Tabla 3. Análisis de la habilidad de Autorregulación emocional

c.	Preguntas	<p>Básica secundaria y media: <i>Marca Sí o No para cada afirmación.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento mal cuando veo que alguien molesta a un amigo. 2. Me molesta ver que tratan mal a otra persona. 3. Me preocupan los sentimientos de las personas menos afortunadas que yo.
d.	Dirección de escala de respuesta	<p>Escala de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí/No <p>Dirección de escala de la respuesta: Directa. Se espera que la mayoría de los estudiantes respondan Sí a las tres preguntas que conforman esta evidencia.</p>
e.	Diferencias entre ciclos	<ul style="list-style-type: none"> • Esta habilidad o componente aplica para los estudiantes de Educación Básica secundaria y Media. • Se comparten los mismos descriptores entre los ciclos.
f.	Notas de interpretación	<p>Un alto porcentaje de selección en la respuesta Sí indica que los estudiantes muestran gran inclinación por “ponerse en la situación del otro” en la actual situación de crisis.</p>



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