



La educación
es de todos

Mineducación



Habilidades Socioemocionales

Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º

MARCO DE REFERENCIA
PARA LA EVALUACIÓN, ICFES

2021

icfes 
mejor saber

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, 2021.

Todos los derechos de autor reservados.

Equipo Dirección de Evaluación
Jenny Cárdenas Buitrago
Alejandro Corrales Espinosa
Andrea Catalina Gonzalez Garcia
Liliam Hortencia Herrera Clavijo
Laura Elizabeth Molano Peña

Autora
Carolina Valencia Vargas

Colaboradores
Ana María Velásquez
José Fernando Mejía

Edición
Juan Camilo Gómez Barrera

Diseño de portada y diagramación
Linda Nathaly Sarmiento Olaya
Kevin Ostos Peñaloza
Freepik (2015) - Freepik (2018a) - Freepik (2018b)

¿Cómo citar?

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.

Directora General
Mónica Patricia Ospina Londoño

Secretario General
Ciro González Ramírez

Directora de Evaluación
Natalia González Gómez

Director de Producción y Operaciones
Oscar Orlando Ortega Mantilla

Director de Tecnología
Sergio Andrés Soler Rosas

Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo
María Paula Vernaza Díaz

Oficina Gestión de Proyectos de Investigación
Clara Lorena Trujillo Quintero

Subdirectora de Producción de Instrumentos
Nubia Rocío Sánchez Martínez

Subdirector de Diseño de Instrumentos
Luis Javier Toro Baquero

Subdirector de Estadísticas
Cristian Fabián Montaña Rincón

Subdirectora de Análisis y Divulgación
Mara Briggite Bravo Osorio

ISBN de la versión digital: 978-958-11-0835-0

**Bogotá, D. C.,
agosto de 2021**

ADVERTENCIA

El contenido de este documento 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.

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| ▶ Preámbulo | 5 |
| ▶ Introducción..... | 7 |
| Antecedentes | 9 |
| ▶ 1.1 Marco legal..... | 9 |
| ▶ 1.2 Alcance de los exámenes de Estado..... | 9 |
| ▶ 1.3 Normativa relacionada | 10 |
| ▶ 1.4 Referentes y conceptos teóricos de la prueba | 16 |
| ▶ 1.5 Historia de la prueba | 20 |
| Diseño del cuestionario | 21 |
| ▶ 2.1 Diseño Centrado en Evidencias..... | 21 |
| ▶ 2.2 Esquema general del cuestionario | 22 |
| ▶ 2.3 Distribución de los ítems | 26 |
| ▶ 2.4 Uso de los resultados del cuestionario | 27 |
| 2.4.1 Presentación de los resultados del cuestionario..... | 27 |
| ▶ 2.5 Limitaciones de los instrumentos | 28 |
| ▶ Referencias..... | 29 |

Lista de tablas

- ▶ Tabla 1. Afirmaciones y evidencias del cuestionario socioemocional..... 23
- ▶ Tabla 2. Distribución de ítems por competencia en grado tercero..... 26

Preámbulo

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), junto con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), está proponiendo tres pruebas para medir las competencias ciudadanas de los estudiantes de los grados 3.º, 5.º, 7.º y 9.º en Colombia: la prueba de Pensamiento Ciudadano, la prueba de Actitudes y Acciones Ciudadanas y el cuestionario de Habilidades Socioemocionales. La intención de este esfuerzo es lograr un diagnóstico amplio y riguroso que tenga en cuenta la complejidad de los aspectos significativos de la competencia ciudadana. La evaluación directa de cada uno de los elementos mencionados permite establecer conexiones al momento de interpretar los resultados. De esta manera, los docentes e instituciones tendrán a su disposición información suficiente para diseñar los planes de mejoramiento de acuerdo con las necesidades específicas de sus estudiantes.

La prueba de Competencias Ciudadanas pretende evaluar un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que son necesarios para el ejercicio consciente y responsable de la ciudadanía en el ámbito social y político, dentro de una perspectiva de derechos (Icfes, 2019). Esta prueba está constituida por dos instrumentos: Pensamiento Ciudadano y Acciones y Actitudes Ciudadanas. El primero de estos busca evaluar los conocimientos y las competencias de pensamiento ciudadano. Mientras que el segundo evalúa las acciones y actitudes ciudadanas. Las actitudes ciudadanas son entendidas como valoraciones que se efectúan —a partir de las emociones o afectos— sobre algún asunto general de interés ciudadano. Tienen que ver, por tanto, con qué tanto, cómo nos importan y en general cómo se perciben los temas del dominio de lo ciudadano como la paz, la justicia, la equidad, la corrupción, el ambiente, el poder, la democracia, la autonomía, entre otros.

Por otro lado, las acciones ciudadanas corresponden al cuidado de las comunidades a las que pertenecemos a través de nuestras acciones cotidianas y la participación democrática en la construcción colectiva de los asuntos públicos de las comunidades a las que pertenecemos (Icfes, 2019). Por último, el cuestionario de Habilidades Socioemocionales evalúa las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás; en este cuestionario se centra el presente documento.

Este marco de referencia ha sido construido con la intención de satisfacer las necesidades de evaluación para la comunidad en general. Su construcción se llevó a cabo a partir de los lineamientos y orientaciones del MEN acerca de las Competencias Ciudadanas, a través de reuniones, discusiones, grupos de estudio en los que participaron investigadores, asesores expertos, expertos integrantes de los equipos del MEN y profesionales encargados de las pruebas del Icfes. De igual manera, la escritura del documento contó con la participación de Ana María Velásquez y de José Fernando Mejía, quienes fungieron como pares académicos en la revisión del documento. Esto permitió garantizar miradas externas que aportaron, desde sus quehaceres y conocimientos, una mayor validez y calidad académica.

Adicionalmente, se ha realizado la socialización y reflexión de este marco de la medición de las Habilidades Socioemocionales con la comunidad educativa en diferentes espacios como lo son, los Encuentros nacionales de líderes de evaluación, y en las mesas desarrolladas con estudiantes, docentes, directivos docentes y líderes de la comunidad Nasa (Inzá, Cauca).

Introducción

En la última década, las discusiones en educación se han centrado en cómo las emociones, los sentimientos y los estados de ánimo de los estudiantes son importantes para facilitar el aprendizaje y apoyar la construcción de los proyectos de vida de los niños, niñas y jóvenes. De hecho, múltiples estudios han demostrado que la inclusión de programas de aprendizaje socioemocional en los colegios contribuye a la transformación del clima de aula, la construcción de un ambiente escolar positivo, la disminución de la deserción y la repitencia y el mejoramiento de los resultados académicos (Payton, et al., 2008; McCormick, et al., 2015; Berkowitz, et al., 2017).

Jagers, Harris y Skoog (2015) y la OCDE (2015)¹, entre muchos otros, indican que los efectos del desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes influyen en la reducción del consumo de sustancias psicoactivas, en los problemas de salud mental y en el aumento de la satisfacción personal. De igual manera, el desarrollo de habilidades socioemocionales es fundamental en la capacidad para tomar decisiones con responsabilidad, alcanzar las metas propuestas, comprender a los pares y mantener relaciones sociales positivas y duraderas (Bisquerra, 2011; Jones y Doolittle, 2017²; y otros). En esa medida, estos estudios indican que las escuelas deben asumir con responsabilidad el proceso de

-
- 1 Las evidencias obtenidas de estudios longitudinales en nueve países de la OCDE muestran que las habilidades cognitivas, sociales y emocionales tienen un papel significativo en la mejora de los resultados económicos y sociales. (...) El incremento de los niveles de habilidades sociales y emocionales (como por ejemplo la perseverancia, la autoestima y la sociabilidad) puede a su vez tener un efecto especialmente significativo en la mejora de los resultados relacionados con la salud y el bienestar subjetivo, así como en la reducción de los comportamientos antisociales. Los resultados muestran que la responsabilidad, la sociabilidad y la estabilidad emocional están entre las dimensiones más importantes de las habilidades sociales y emocionales que afectan las perspectivas futuras de los niños. Las habilidades sociales y emocionales no tienen un papel aislado: interactúan con las habilidades cognitivas, se estimulan unas a otras y mejoran aún más la probabilidad de que los niños consigan resultados positivos en el futuro” (OECD, 2015, p.13).
 - 2 “Cada vez más, la investigación sugiere que el aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés) impacta de manera importante resultados de la vida de los estudiantes como el éxito escolar, el ingreso y la permanencia en la educación superior y los ingresos en la vida profesional. Esta misma investigación también nos indica que las SEL se pueden enseñar y nutrir en la escuela de tal manera que los estudiantes mejoren sus habilidades para integrar el pensamiento, las emociones y el comportamiento de manera tal que genere resultados escolares y vitales positivos” (Jones y Doolittle, 2017, p.3).

desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esta conclusión también está plasmada en la propuesta de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y en otros documentos de política pública en Colombia (Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022).

Sin embargo, a pesar del interés generalizado, muchas escuelas aún no tienen claro cómo asumir la práctica cotidiana de la formación socioemocional de sus estudiantes, ni cómo evaluar los resultados de las intervenciones que están promoviendo. Así mismo, pese a que desde el 2004 los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas resaltan que una de las metas prioritarias de la formación ciudadana es el desarrollo de competencias emocionales que les permitan a los estudiantes “la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás” (MEN, 2004, p.155), la evaluación nacional no abarcaba la complejidad de la propuesta.

Basado en todo lo anterior, el Icfes presenta al país una propuesta que contribuye a evaluar los resultados de los esfuerzos de las escuelas por alcanzar la meta de formar a sus estudiantes en habilidades socioemocionales. El cuestionario que resultó de este trabajo incluye las habilidades socioemocionales que se quieren evaluar en cada una de las etapas de desarrollo de los estudiantes, teniendo en cuenta la propuesta de la política pública frente al tema.

Es por esto que, el Icfes presenta el marco de referencia y las bases teóricas que sustentan el cuestionario de evaluación de Habilidades Socioemocionales, que pertenece a las pruebas Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º. En el capítulo uno, el lector encontrará el marco legal que orienta la propuesta y las conexiones específicas de la prueba con la legislación y la política pública vigente para el tema. También podrá revisar los referentes teóricos que justifican la definición de las habilidades socioemocionales que se evalúan y la historia de la prueba en el país.

En el capítulo dos se exponen las particularidades del diseño del cuestionario, para cada uno de los grados evaluados 3.º, 5.º, 7.º y 9.º. Allí también se analizan la presentación y la interpretación de los resultados. Por último, se reflexiona sobre las limitaciones de la prueba, incluyendo aquellas que resultan de la aplicación de un cuestionario de autoreporte y de una prueba de papel y lápiz con ítems de selección múltiple.

1.1 Marco legal

Los exámenes de Estado que realiza el Icfes están sustentados en la Ley 1324 de 2009, que establece el objeto del Icfes es “ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación” (artículo 12.). Para estos efectos, en esta ley se le asigna al Icfes la función de desarrollar la fundamentación teórica de los instrumentos de evaluación, así como las de diseñar, elaborar y aplicar estos instrumentos, de acuerdo con las orientaciones que defina el MEN (Ibid., numeral 2).

A partir de este marco legal, el Icfes diseña, desarrolla, aplica, califica y entrega resultados de los tres exámenes de Estado: Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro. Adicionalmente, realiza un examen nacional por encargo del MEN para las pruebas de la educación básica: Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º. Cada una de estas evaluaciones tiene su respaldo en distintas normativas. A continuación, se describe brevemente el marco legal de esta prueba.

1.2 Alcance de los exámenes de Estado

Vale la pena señalar qué instancias participan en los procesos de evaluación de la educación y de qué manera lo hacen. Por un lado, las funciones que le competen al Icfes, al MEN y a otras entidades en la evaluación de la educación básica, media y superior, se delimitan de la siguiente manera: el MEN define las políticas, los propósitos y los usos de las evaluaciones, al igual que los referentes de lo que se quiere evaluar, en consulta con los grupos de interés; a la vez que hace seguimiento a estrategias y planes de mejoramiento. A partir de los criterios definidos por el MEN, el Icfes diseña, construye y aplica las evaluaciones; analiza y divulga los resultados, e identifica aspectos críticos a ser abordados, todo esto como insumo para los distintos miembros de la comunidad educativa. Debido al desarrollo de estas funciones, otras entidades —como las secretarías de educación, los establecimientos educativos y las instituciones de educación superior— formulan, implementan y coordinan planes de mejoramiento.

Además, se cuenta con asesoría académica y técnica como parte fundamental de los procesos propios del desarrollo de las evaluaciones a cargo del Icfes. Teniendo en cuenta que los lineamientos para el diseño de los nuevos exámenes se definieron de acuerdo con la política de formación por competencias del MEN, estas evaluaciones se desarrollaron en todas sus etapas (diseño, construcción de instrumentos, validación y calificación) con la participación de las comunidades académicas y de las redes y asociaciones de facultades y programas, tanto en lo que se refiere a la educación básica y media como a la superior. Así mismo, desde 2014, se han puesto en funcionamiento los Comités Técnicos de Área, una instancia consultiva de la Dirección de Evaluación para hacer seguimiento a las evaluaciones que realiza el Icfes. Esta instancia está conformada por consultores de alto nivel en las distintas áreas evaluadas en los exámenes Saber.

1.3 Normativa relacionada

Los documentos principales que enmarcan la política pública en educación en Colombia son cuatro: la Constitución política de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Plan nacional decenal de educación 2016-2026 (“El camino hacia la calidad y la equidad”) y el Plan Nacional de Desarrollo (“Pacto por Colombia, pacto por la equidad”). La Constitución, en el artículo 44, afirma que “la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos”. Este desarrollo armónico e integral implica que los niños, niñas y jóvenes colombianos tengan espacios de formación en habilidades socioemocionales, de la mano de la familia, la escuela, la sociedad y el Estado.

De igual manera, la Constitución establece que todas “las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico” (artículo 16). Para que esta pretensión se convierta en una realidad y los colombianos logren el pleno desarrollo de su personalidad, es indispensable que las escuelas fortalezcan los procesos de formación socioemocional en los estudiantes. Este proceso debe procurar que todos reconozcan y manejen sus propias emociones, reconozcan las emociones de los demás y respondan adecuadamente a su estímulo y desarrollen las habilidades necesarias para alcanzar las metas que se proponen.

La Ley General de Educación no menciona la formación en competencias socioemocionales. Tampoco alude a las palabras “emoción”, “emocional” o “sentimientos”. Sin embargo, en el artículo 1 define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. El artículo 13, de igual manera, menciona que dentro de los objetivos comunes de todos los niveles se encuentra el desarrollo integral de los educandos, lo que incluye “formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes”.

En el caso del Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026) se menciona la necesidad de incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela como el camino para transformar el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento. En esa medida, afirma que es indispensable:

“promover la creatividad individual y colectiva, el deseo y la voluntad de saber, el pensamiento crítico, el desarrollo de las competencias socioemocionales que requiere la convivencia y una ética que oriente la acción sobre la base de la solidaridad y el respeto mutuo, la autonomía responsable y el reconocimiento y cuidado de la riqueza asociada a la diversidad territorial, étnica y cultural del país **(PNDE, 2016, p.18)**.”

De igual manera, el Plan Nacional de Desarrollo, en su línea estratégica “Educación con calidad para un futuro con oportunidades para todos”, plantea mejorar la calidad de la educación a través del fortalecimiento de las competencias básicas y socioemocionales de los estudiantes. Así mismo, propone una revisión de los lineamientos curriculares para asegurarse que tengan en cuenta el desarrollo de competencias socioemocionales: “se trata de garantizar la integralidad de la formación de los ciudadanos, lo que implica el desarrollo de las competencias básicas, comunicativas y socioemocionales que requieren la convivencia, la participación social y el trabajo” (PNDE, 2016, p.19).

Si bien estos referentes legales se han concretado en múltiples documentos de política pública sobre el tema, para diseñar este cuestionario de evaluación de habilidades socioemocionales, se tuvieron en cuenta los Lineamientos curriculares en ética y valores humanos (MEN, 1998), los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) y la Cátedra de la Paz (MEN, 2016). A continuación, se referirán algunos aspectos centrales de cada uno.

a. Lineamientos curriculares

Siguiendo la Resolución 2343 de 5 de junio de 1996, el MEN diseñó once lineamientos generales de los procesos curriculares para el sistema educativo y estableció unos indicadores de logros curriculares para la educación formal. Estos lineamientos sirven de orientación para que las instituciones educativas públicas y privadas del país diseñen sus proyectos educativos institucionales (PEI), orientados a lograr las metas propuestas en la legislación pública en educación.

En lo que se refiere a la formación en habilidades socioemocionales, es importante centrarse en las propuestas de los Lineamientos curriculares de educación ética y valores humanos. Estos lineamientos enfatizan en la formación integral de los estudiantes (MEN, 1998, p.6), de tal manera que se preparen para ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades. Uno de los componentes que propone es el de “Sentimientos de vínculo y empatía”, definido de la siguiente manera:

“Muchas de las acciones humanas son motivadas por los sentimientos; sentimientos que crean fuertes vínculos afectivos. La comprensión del ser humano como sujeto que además de racional es sujeto de pasiones y emociones, lleva a la necesidad de incorporar esta dimensión en la formación ética y moral, como elemento fundamental para la comprensión del papel que ellas juegan en las acciones morales (MEN, 1998, p.54).”

b. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

Los Estándares Básicos de Competencias que definió el MEN en el 2004 determinan lo que se espera que desarrollen todos los estudiantes del país. El MEN los describe como “uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (MEN, 2006, p.9). Al hablar de competencias, el MEN busca:

“superar las visiones tradicionales [de la educación] que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, a favor de una pedagogía que permitiera a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los diferentes contextos (MEN, 2006, p.12).”

En la definición del tipo de formación que se privilegia en la formulación de los estándares, el MEN deja claro que se debe transformar la mirada tradicional que privilegia la transmisión de conocimientos por una aproximación que enfatice en el desarrollo de seres humanos competentes emocional, cognitiva y comunicativamente:

“La propuesta de formación ciudadana de los estándares toma en consideración la complejidad del ser humano y contempla el desarrollo integral necesario para posibilitar la acción constructiva en la sociedad. Esto significa transformar la educación tradicional en Cívica y Valores (y en otras áreas afines) que ha privilegiado la transmisión de conocimientos y apoyar, en cambio, el desarrollo de seres humanos competentes emocional, cognitiva y comunicativamente, y en la integración de dichas competencias (emocionales, cognitivas y comunicativas) tanto en el ámbito privado como público, con lo cual se favorece su desarrollo moral (MEN, 2006, p.154).”

En consecuencia, el MEN enfatiza en que la formación para la ciudadanía (incluyendo las competencias emocionales) no es una asignatura aislada, sino que es una responsabilidad de toda la escuela, que atraviesa todas las áreas académicas y todos los espacios institucionales. Eso significa que todos los docentes de las instituciones educativas básicas, públicas y privadas tienen que enfrentar el reto de promover la formación socioemocional de sus estudiantes.

De otra parte, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas “suponen el concurso de un conjunto de conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que, articulados entre sí, hacen posible actuar de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2006, p. 157). Estas son:

▶ **Los conocimientos ciudadanos:**

Se refieren a la construcción de contenidos “enriquecedores y significativos” para promover las competencias ciudadanas. El MEN invita a los docentes a que se apoyen en las propuestas de los estándares de ciencias sociales y naturales.

▶ **Las competencias cognitivas:**

Se refieren a la capacidad para efectuar diversos procesos mentales, fundamentales para el ejercicio ciudadano:

“Entre ellas se destacan la competencia para generar alternativas de solución a los conflictos, para identificar distintas consecuencias que podría tener una decisión, para ver la misma situación desde el punto de vista de cada una de las personas o grupos involucrados y las competencias de argumentación, reflexión y análisis crítico, entre otras (MEN, 2006, p.157).”

► **Las competencias emocionales:**

Son aquellas necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás.

► **Las competencias comunicativas:**

Son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas.

► **Las competencias integradoras:**

Articulan, en las actitudes y las acciones, todas las demás competencias, reconociendo que en la vida cotidiana se usan varios tipos de competencias difíciles de separar: “Las competencias integradoras articulan [...] todas las demás competencias y conocimientos” (MEN, 2006, p.158)

c. Cátedra de Paz

La Ley 1732 de 2014 y el Decreto reglamentario 1038 de 2015 establecieron que la Cátedra de Paz era de obligatoria observación en todas las instituciones educativas del país. En resumen, esta cátedra promueve:

“Una ciudadanía activa en la cual los estudiantes puedan analizar críticamente sus contextos, identificar aquellas situaciones de inequidad, discriminación, exclusión, maltrato, vulneración de derechos o cualquier otra problemática que consideren que debe cambiarse; reforzar su comprensión sobre dicha problemática; identificar formas creativas, pacíficas y democráticas en las que pueden contribuir a generar cambios, y organizarse con otro para llevar a cabo acciones colectivas usando los mecanismos pacíficos y democráticos identificados (MEN, 2016a, p.19).”

En coherencia con lo anterior, el MEN desarrolló una propuesta de orientaciones para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia está relacionada con el desarrollo de habilidades emocionales. Con estas orientaciones se busca que “los estudiantes trasciendan los procesos cognitivos [...] para alcanzar a desarrollar las habilidades socioemocionales necesarias para participar, de una forma informada y responsable, en iniciativas, proyectos y acciones para la construcción de la paz en su contexto” (MEN, 2016b, p.194).

En esta propuesta se incluyen desempeños generales y específicos para cada uno de los grados escolares donde se resalta la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales (2016), por lo que se enfatiza, por ejemplo:

- ▶ **para grado 3.º**, en la identificación de las emociones propias y las de los demás y por la expresión adecuada de los sentimientos para la resolución de conflictos;
- ▶ **para grado 4.º**, en el manejo empático de las relaciones, la comunicación asertiva y el reconocimiento de emociones propias y de los demás, entre otros elementos, enfocados en la prevención del acoso escolar;
- ▶ **para grado 5.º**, en el reconocimiento y manejo de emociones complejas, y que los estudiantes identifiquen que la solución de conflictos pasa por el manejo de las emociones asociadas;
- ▶ **para grado 6.º**, en la capacidad para trabajar en grupo, como el reconocimiento de las ventajas y oportunidades de las diferencias en puntos de vista, intereses, deseos y necesidades con sus compañeros;
- ▶ **para grado 7.º**, en las competencias necesarias para mediar como estrategia de resolución de conflictos, escucha activa y asertividad, así como identificación y manejo de emociones;
- ▶ **para grado 8.º**, en el desarrollo competencias que permitan identificar cómo resistir a la presión de grupo y estrategias de manejo constructivo de conflictos entre grupos para desarrollar acciones positivas en el entorno;
- ▶ **para grado 9.º**, en el manejo de los conflictos de pareja de manera constructiva, con el objetivo de que los estudiantes tengan herramientas para identificar y afrontar relaciones de pareja que no son sanas.

(MEN, 2016b)

Sumado a lo anterior, la Ley 1620 de 15 de marzo de 2011 y el Decreto reglamentario 1965 de 11 de septiembre de 2013 creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. En el marco del mejoramiento del clima escolar, este sistema propone que las acciones de fomento de la convivencia incluyan:

“Articular el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas orientados a fortalecer un clima escolar y de aula positivos que aborden como mínimo temáticas relacionadas con la clarificación de normas, la definición de estrategias para la toma de decisiones, la concertación y la negociación de intereses y objetivos, el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar, entre otros **(Decreto reglamentario 1965 de 11 de septiembre de 2013, artículo 36)**.”

1.4 Referentes y conceptos teóricos de la prueba

Con base en los referentes normativos presentados se conceptualizaron las habilidades socioemocionales, de modo que fueran coherentes con la visión del MEN con respecto a la formación integral para el desarrollo de ciudadanos. Con esta formación se espera que los ciudadanos logren desarrollar las habilidades socioemocionales necesarias para participar, de manera informada y responsable, en nuestra sociedad. A continuación, se presentan los principales referentes teóricos al respecto.

En 1990, el *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (en adelante CASEL) definió el término competencias socioemocionales como la capacidad para integrar habilidades, actitudes y comportamientos para lidiar con los retos y tareas de la vida de manera efectiva y ética. Estas habilidades, acciones y actitudes incluyeron:

“La habilidad para comprender, manejar y expresar los aspectos sociales y emocionales de la vida propia, de manera tal que permita el manejo exitoso de tareas tales como aprender, consolidar relaciones, resolver problemas cotidianos y adaptarse a las complejas demandas del crecimiento y el desarrollo. Incluyendo el autoconocimiento, el control de la impulsividad, el trabajo cooperativo y el cuidado de uno mismo y de los demás **(Elias, 1997, p.2)**.”

El marco integrado de CASEL promueve cinco competencias intrapersonales, interpersonales y cognitivas básicas: 1) autoconciencia, 2) autogestión, 3) conciencia del otro, 4) habilidades sociales y 5) toma responsable de decisiones. Por su parte, Humphrey, et al. (2011) definieron las habilidades socioemocionales como el conjunto de habilidades emocionales, sociales, comportamentales y de carácter que se necesitan para tener éxito en las relaciones escolares y laborales y en el ejercicio de la ciudadanía.

En las últimas dos décadas, se ha llegado a un consenso en torno a la idea de que las competencias socioemocionales influyen en diversas áreas del desarrollo de los seres humanos, en las que se incluye el aprendizaje, la salud y el bienestar general (Jones et al., 2017, p.7). Sin embargo, bajo la sombrilla de competencias socioemocionales, se ha incluido un margen de valores, actitudes, rasgos de personalidad, comportamientos y habilidades que pueden influir en el éxito personal, escolar o social de los estudiantes. Esto ha generado que los límites del concepto resulten difíciles de establecer y, por tanto, difíciles de evaluar. Con el ánimo de delimitar el ámbito de la evaluación, se remite a la propuesta de marco de referencia para las competencias socioemocionales de Jones et al. (2017). Esta propuesta limita el campo a tres dominios:

a. Procesos emocionales:

Incluye el reconocimiento y la expresión de las emociones, la regulación y el comportamiento emocional, y la empatía y la toma de perspectiva.

b. Regulación cognitiva:

Incluye el control de la atención, la capacidad de planeación y la flexibilidad cognitiva.

c. Habilidades sociales e interpersonales:

Incluyen la comprensión de las señales sociales, la resolución de conflictos y el comportamiento prosocial.

Dado que la prueba de Competencias Ciudadanas evalúa la capacidad de planear y la flexibilidad cognitiva, incluidas en el segundo dominio; se propone la conformación de un cuestionario nacional de evaluación que se concentre en la medición de las señales sociales, la resolución de conflictos y los comportamientos prosociales, incluidos en el tercer dominio. De esta manera, la elaboración del cuestionario nacional de evaluación de habilidades socioemocionales se concentra en la medición de los procesos emocionales (primer dominio) y de los procesos de regulación cognitiva (segundo dominio), ya que estos no se encuentran incluidos en la prueba de Competencias Ciudadanas, ni en otras pruebas, y que son importantes para apoyar la formación de los estudiantes colombianos.

Con esa intención, se definieron tres afirmaciones que nos permiten abarcar estas competencias con la especificidad que exige una prueba nacional de evaluación escrita. Las dos primeras se refieren al dominio de los procesos emocionales y la tercera al dominio de la regulación cognitiva y las habilidades sociales e interpersonales, tal como se observa a continuación:

- ▶ Reconoce las emociones propias y las de los demás.
- ▶ Maneja las emociones negativas que experimenta y responde adecuadamente a las de los demás.
- ▶ Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que propone.

Es importante tener presente que, aunque estas afirmaciones se evalúan separadamente, existe una relación intrínseca entre los elementos que las componen, ya que el proceso de autorregulación emocional, que se evalúa a través de la segunda afirmación, le permite al individuo generar la confianza en sus habilidades para alcanzar objetivos propuestos, lo cual se evalúa en la tercera afirmación. A su vez, la autorregulación emocional depende del desarrollo de las emociones primarias (también denominadas básicas por estar asociadas a la naturaleza biológica), y de la aparición de las emociones secundarias (asociadas con niveles superiores de interacción social) de los niños, niñas y adolescentes (Mestre y Guil, 2012), cuyo reconocimiento se evalúa a través de la primera afirmación.

Reconoce las emociones propias y las de los demás

Para delimitar el ámbito del reconocimiento de las emociones propias y las de los demás, se retoman a Mayer, Caruso y Salovey (2016) y se adopta la definición que ofrecen de inteligencia emocional, entendida como la “habilidad de los individuos para reconocer las emociones y la información relacionada con ellas como insumo para fortalecer el pensamiento” (p. 296). El desarrollo de la competencia emocional permite que el individuo pueda alcanzar estados y experiencias emocionales adecuadas para sí mismo y para los demás. La competencia emocional busca que las personas logren:

- ▶ Identificar las emociones propias, usando el lenguaje verbal y no verbal esperado.
- ▶ Recurrir a las emociones como fundamento y motivación central para facilitar el pensamiento.
- ▶ Comprender el significado de las emociones y de sus implicaciones en el comportamiento.

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

Esta afirmación se refiere no solo a la habilidad de los niños, niñas y jóvenes para expresar y regular sus emociones, sino a su capacidad para interactuar con las emociones de los otros a partir de una perspectiva adecuada (Jones et al., 2017). Los estudiantes tienen que usar estas habilidades cada vez que enfrentan tareas y situaciones que exigen regulación emocional y de comportamiento. Las habilidades evaluadas a través de las afirmaciones y evidencias definidas en este cuestionario les permiten a los niños, niñas y jóvenes enfrentar la expresión de sus emociones de una manera prosocial, de tal manera que resultan útiles para construir relaciones sociales sanas y para consolidar buenas relaciones con pares y adultos.

El desarrollo de estas habilidades busca que los estudiantes logren:

- ▶ Expresar sus sentimientos y emociones de una manera prosocial.
- ▶ Regular sus emociones.
- ▶ Tomar perspectiva frente a las emociones de los demás.
- ▶ Empatizar con las emociones de los otros.

Una vez los estudiantes aprenden a reconocer, expresar y regular sus emociones, se facilitarán los espacios de interacción con pares que están pasando por el mismo proceso de formación. Las habilidades de reconocimiento de las emociones propias y las de los demás, y el manejo de las emociones propias y la respuesta adecuada a las emociones de los demás son indispensables para emprender la construcción de relaciones interpersonales armónicas. A su vez, estas relaciones son productivas, puesto que permiten que los estudiantes logren trabajar de manera colaborativa, resuelvan problemas comunes y convivan pacíficamente en los espacios sociales que comparten.

De igual forma, se indaga por las habilidades empáticas, entendiéndolas como elementos favorecedores de la convivencia entre iguales que contribuyen al desarrollo de pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las normas grupales, así como a la construcción del autoconcepto (Doherty, 1997). Al respecto de los modos de la empatía, tradicionalmente conocidos como empatía cognitiva y empatía afectiva (o emocional), las evidencias que evalúan estas habilidades se orientan al primer modo, ya que buscan la toma de perspectiva para la comprensión del otro, con base en la planificación de la acción, mas no en la respuesta afectiva que hace parte del segundo modo. Este énfasis se realiza teniendo en

cuenta que estas habilidades se entienden como parte del dominio de Regulación cognitiva y las limitaciones que tendría evaluar las respuestas afectivas a través de una prueba de lápiz y papel.

Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que se propone

La confianza en las habilidades para alcanzar las metas que cada uno se propone es una actitud que parte de la visión positiva que tienen los individuos sobre sí mismos. Sin embargo, no significa que crean que pueden llevarlo a cabo todo. Por el contrario, implica que tienen unas expectativas realistas sobre sus capacidades.

En esa medida, la confianza en sus habilidades permite que los niños, niñas y jóvenes se acepten a sí mismos y sientan que no deben complacer a otros para ser aceptados. De acuerdo con Mayer, Caruso y Salovey (2016), cuando los individuos reconocen y regulan sus propias emociones logran una comunicación emocional asertiva, comprenden y manejan las normas, costumbres y expectativas de las comunidades a las que pertenecen. De esta forma, ellos lograrán desempeñarse con éxito como miembros de los diferentes grupos y alcanzarán los objetivos que orientan su proyecto de vida.

1.5 Historia de la prueba

En años anteriores, el Icfes evaluó algunas competencias socioemocionales como parte de las pruebas de Competencias Ciudadanas, específicamente la de Acciones y Actitudes Ciudadanas. En estos primeros intentos, la evaluación se concentró en tres habilidades: la empatía, la toma de perspectiva y la habilidad para manejar la ira. Estos resultados fueron muy útiles para la construcción de mejores ambientes escolares, pero no ofrecieron un marco general del proceso de formación socioemocional de los estudiantes colombianos. Estas evaluaciones se aplicaron a nivel censal en todo el territorio, como parte de los exámenes Saber 5.º y Saber 9.º, para colegios de calendarios A y B, en los años 2002-2003, 2005-2006 y 2012. Adicionalmente, en 2012 se aplicó por primera vez la prueba de competencias ciudadanas en el examen Saber Pro y, en 2014, en los exámenes Saber 11.º y Saber TyT.

Por su parte, la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá desde 1997, ha aplicado las pruebas de Comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. En estas pruebas se evalúa cómo se perciben a sí mismos los estudiantes de 5.º, 7.º y 9.º y cómo se relacionaban entre ellos y con el resto de la sociedad.

Diseño del cuestionario

El diseño del cuestionario de evaluación de habilidades socioemocionales se basa en las propuestas de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2006), el criterio básico de calidad propuesto por el MEN. Adicionalmente, el Icfes contó con la asesoría de un grupo de expertos que contribuyó a la formulación de unas pruebas que atendieran a la realidad contemporánea de la escuela colombiana, de una manera pertinente y significativa.

El diseño y formulación de esta propuesta de evaluación incluyó un cuidadoso proceso de selección de las habilidades socioemocionales susceptibles de ser evaluadas a través de un examen estandarizado. Posteriormente, se discutieron con expertos y se ajustaron de acuerdo con la pertinencia de sus recomendaciones. Los cuestionarios se sometieron a un prepiloteo en el que estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno las analizaron y las discutieron; a partir de su retroalimentación, se efectuaron ajustes de pertinencia y vocabulario.

2.1 Diseño Centrado en Evidencias

Para el diseño del cuestionario de habilidades socioemocionales, el Icfes basó su propuesta en el Diseño Centrado en Evidencias (en adelante, DCE), un marco sistemático para la “creación, aplicación y uso de instrumentos de evaluación de pruebas” (Icfes, 2018a, p.3). Siguiendo la propuesta de este modelo, se definió qué se quiere evaluar según una estructura de tres niveles formales: afirmaciones, evidencias y tareas.

“El Diseño centrado en evidencias es una serie de prácticas que definen los procesos de diseño, desarrollo y uso de un instrumento de evaluación en términos de varios estratos relacionados lógicamente. Estas prácticas ayudan a clarificar y asegurar la validez de las inferencias que se pueden hacer a partir de la puntuación que obtiene un estudiante en una prueba, así como determinar cómo proveer la evidencia para sustentar estas inferencias, dados los constreñimientos y limitaciones propios de la aplicación de una prueba **(Mislevy y Riconscente, 2005, citado por Icfes 2018a, p.5)**.”

La definición de los estratos de la prueba es definitiva en el DCE. El dominio describe los conocimientos, las habilidades y las destrezas que se quieren medir. La afirmación es el enunciado que detalla las capacidades, habilidades o conocimientos que pueden atribuirse a los estudiantes. Las evidencias son las acciones que los estudiantes deben realizar para poder afirmar que cuentan con una competencia particular; es decir, las operaciones que ponen en evidencia que los estudiantes tienen los conocimientos, las habilidades y las destrezas detallados en la afirmación. Finalmente, las tareas son el desempeño de los estudiantes al contestar una pregunta o seguir una instrucción. La idea es lograr diseñar un tipo y cantidad suficiente de tareas para poder afirmar que, cuando un estudiante resuelve varias tareas correctamente, cuenta con los conocimientos, las habilidades y las destrezas suficientes para sustentar una evidencia (Icfes, 2013, pp. 29-30).

2.2 Esquema general del cuestionario

El cuestionario de habilidades socioemocionales se diseñó teniendo en cuenta los distintos niveles de desarrollo de los estudiantes de grado tercero, quinto, séptimo y noveno. En esta sección se exponen la estructura del cuestionario y la información sobre el número y distribución de preguntas para cada módulo que se incluirán en las pruebas Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º.

Se trata de un cuestionario tipo encuesta conformado por un conjunto de preguntas cualitativas de escalas de percepción (*de acuerdo/en desacuerdo, sí/no*) o de frecuencia (*nunca/siempre*), de identificación de emociones (*feliz/triste/bravo/decepcionado, me siento mal/me siento bien, no me identifico en absoluto 0/ 1/ 2/ 3/ me identifico totalmente 4*), de reacciones (*lo golpeo/no hago nada/busco un adulto*).

Tabla 1. Afirmaciones y evidencias del cuestionario socioemocional

| Afirmación | Evidencia |
|--|---|
| Reconoce las emociones propias y las de los demás | <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las emociones básicas en sí mismo. • Reconoce las emociones básicas en otras personas. |
| Maneja las emociones negativas que experimenta y responde adecuadamente a las de los demás | <ul style="list-style-type: none"> • Controla sus emociones. • Toma perspectivas frente a las emociones de los demás. • Empatiza con otros. • Expresa sus sentimientos y emociones. |
| Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que se propone | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene confianza en su capacidad para desarrollar tareas y alcanzar objetivos. <p>Trabaja en grupo (en el marco de la interdependencia positiva entre los miembros de un grupo con roles definidos).</p> |

Siguiendo la propuesta del DCE, para la afirmación “reconoce las emociones propias y las de los demás” se definieron dos evidencias: reconoce las emociones básicas en sí mismo y reconoce las emociones básicas en los demás.

► **Reconoce las emociones básicas en sí mismo.**

Es el primer escalón que deben alcanzar los estudiantes para lograr una regulación emocional que les permita ser más competentes en sus vidas. Sin embargo, esta meta no es sencilla, puesto que, a menudo, los niños, niñas y adolescentes se encuentran atrapados en estados emocionales que solo pueden identificar como un malestar generalizado. Goleman (2006) afirma que asumir una práctica consciente de las emociones propias mejora la capacidad de las personas para adaptarse a los problemas y desafíos cotidianos.

► **Reconoce las emociones básicas en los demás.**

Para desarrollar la empatía, las habilidades sociales y la capacidad de convivir con éxito en una comunidad, los niños, niñas y adolescentes deben aprender a identificar las emociones de los demás. 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.

En lo que respecta a la segunda afirmación, “maneja las emociones propias y responde adecuadamente a las de los demás”, se definieron cuatro evidencias que resultan suficientes para dar cuenta de ella: regula sus emociones, toma perspectiva frente a las emociones de los demás, logra empatizar con otros y expresa sus sentimientos y emociones.

► **Controla sus emociones.**

La regulación emocional es la capacidad de los individuos para manejar sus emociones de forma apropiada, lo que para Bisquerra (2011):

“Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. **(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.

► **Toma perspectiva frente a las emociones de los demás.**

Esta evidencia se define como la habilidad que poseen los estudiantes para interpretar los estados mentales y emocionales propios y ajenos. Además,

“[se refiere] a la estrategia de saber parar ciertos pensamientos y sentimientos, que suponen barreras, y redirigirlos. A la vez, tomar perspectiva se considera la base de otros fenómenos psicológicos como la empatía, la capacidad de distinguir lo que un individuo conoce de sí (autoconocimiento), las relaciones interpersonales y otros déficits en las aptitudes sociales” **(Martín, Gómez, Chavez y Greer, 2006, p. 6)**”

► **Empatiza con otros.**

La empatía cognitiva es mucho más que ponerse en los zapatos del otro. De hecho, 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, p.38). 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.

► **Expresa sentimientos y emociones.**

Es la habilidad para expresar las emociones de manera apropiada y supone “la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento puedan tener en otras personas” (Bisquerra, 2011, p. 293).

Por último, para la afirmación, “tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que propone”, se definieron dos evidencias: tiene confianza en sus habilidades para desarrollar tareas y alcanzar objetivos y trabaja en grupo (en el marco de la interdependencia positiva entre los miembros de un grupo con roles definidos).

► **Tiene confianza en sus habilidades para desarrollar tareas y alcanzar objetivos.**

Esta evidencia apela a la confianza que tienen los estudiantes de que el uso de un conjunto de habilidades (capacidad de concentración, planeación, atención, perseverancia, compromiso y confianza en sí mismo) se traduce en acciones que les permiten interactuar en la escuela y tener éxito en sus tareas escolares:

“Cuando los niños tienen confianza en sus habilidades y están optimistas sobre sus oportunidades para aprender, crecer y sobreponerse a obstáculos, tienen más posibilidades de construir relaciones fuertes y ser más positivos. Por ejemplo: si un niño cree que él y sus pares pueden desarrollar sus habilidades, talentos y comportamientos a través del trabajo duro, tendrán mayor posibilidad de manejar sus sentimientos de frustración para resolver conflictos interpersonales y perseverar al enfrentar situaciones desafiantes (Jones et al., 2017, p.17).”

► **Trabaja en grupo (en el marco de la interdependencia positiva entre los miembros de un grupo con roles definidos).**

Dentro de las habilidades sociales, CASEL resalta la importancia de funcionar efectivamente en grupos de trabajo de pares, permitiendo que todos los miembros realicen actividades diferentes. Todo ello a través de la búsqueda de metas comunes, compartiendo responsabilidades, apreciando los aportes de todos y regulando su comportamiento y el de sus pares desde normas acordadas en común.

2.3 Distribución de los ítems

En la tabla 2 se encuentra la distribución porcentual de las preguntas por afirmación para los grados 3.º, 5.º, 7.º y 9.º. El peso de las afirmaciones en la distribución para cada grado obedece a lo que se espera de los estudiantes de acuerdo con su nivel de desarrollo y a la propuesta de competencias por grado plasmadas en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

Tabla 2 Distribución de ítems por afirmación

| Afirmación | Distribución por grados | | | |
|--|-------------------------|------|------|------|
| GRADO | 3.º | 5.º | 7.º | 9.º |
| Reconoce las emociones propias y las de los demás. | 35 % | 15 % | 10 % | 5 % |
| Maneja las emociones negativas que experimenta y responde adecuadamente a las de los demás | 27 % | 42 % | 50 % | 42 % |
| Tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que propone. | 38 % | 43 % | 40 % | 53 % |

2.4 Uso de los resultados del cuestionario

El cuestionario de habilidades socioemocionales tiene como propósito contribuir a que la educación colombiana forme seres humanos íntegros, con habilidades que les permitan reconocer y aprovechar sus emociones. Así mismo, contribuir a la formación de habilidades que favorezcan la disciplina, la perseverancia y la capacidad de trabajo en grupo, necesarias para lograr las metas que se proponen los estudiantes como individuos y ciudadanos.

Específicamente, para la evaluación de competencias ciudadanas, se busca que los resultados de este cuestionario sean complementarios a los derivados de los instrumentos de Pensamiento ciudadano y de Acciones y actitudes ciudadanas, al entender que las habilidades socioemocionales hacen parte del dominio afectivo de los ciudadanos (Hoffman, 2008), y por ende, son elementos cualificadores de las acciones ciudadanas (Icfes, 2019).

Los resultados de estos cuestionarios permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el MEN y la sociedad en general identifiquen las habilidades socioemocionales que todos los estudiantes colombianos desarrollan durante su trayectoria escolar, y puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. Además, su carácter periódico posibilita valorar cuáles los avances en el tiempo y establecer el efecto de programas y acciones específicas de mejoramiento (Icfes, 2018b).

2.4.1 Presentación de los resultados del cuestionario

Los resultados de la evaluación de habilidades socioemocionales se presentarán diferenciados por afirmación de la siguiente manera:

- ▶ Reconocimiento de las emociones propias y las de los demás.
- ▶ Manejo de las emociones negativas que experimenta y respuesta adecuada a las de los demás.
- ▶ Confianza en las habilidades para alcanzar las metas que se propone.

A partir de los hallazgos de la prueba de habilidades socioemocionales se construirán índices que permitirán describir de manera sintética las percepciones de los estudiantes sobre las afirmaciones evaluadas.

2.5 Limitaciones de los instrumentos

Para finalizar, se presenta una corta reflexión sobre las limitaciones del cuestionario, de acuerdo con las características del instrumento y el formato de lápiz y papel.

► Instrumentos de autoreporte

Al igual que con cualquier medida de lápiz y papel de las características y comportamientos humanos, un problema relacionado con la medición del tipo de atributos como lo son las habilidades socioemocionales, se vincula con su validez. Muchas de las preguntas de este tipo de pruebas requieren que quienes responden admitan cosas que podrían desear no admitir, y por lo tanto decidan presentarse de la manera más favorable. La veracidad cuando se debe responder puede ser un problema grave y es probable que los individuos no estén dispuestos a decir la verdad (Aiken, 2003)

Al igual que otros métodos que se emplean para evaluar este tipo de atributos, el autoreporte tiene problemas de deseabilidad social, toda vez que quienes responden las preguntas pueden tender a contestar lo que perciben que la sociedad considera correcto, sin embargo, es más efectivo para determinar los sentimientos de las personas (Day y Carroll, 2008).

► Prueba de lápiz y papel con ítems de selección múltiple con única respuesta

Las pruebas de estas características reflejan solo una parte este tipo de atributos en un momento determinado, que no siempre es la más interesante y genuina, del aprendizaje logrado (Elliott, 1991). Adicionalmente, puede que corrompan el proceso de la enseñanza y aprendizaje mediante la proposición de motivaciones externas al propio aprendizaje; sin embargo, no existe evidencia suficiente de otras herramientas de medición desarrolladas puedan sustituirla, por lo que, hay que tener precaución con el uso y generalización de sus resultados.

Con el objetivo de mitigar estas dificultades, se dispone de dos cuadernillos por grado, con varias escalas de respuesta y con preguntas formuladas de manera directa e inversa. Las preguntas inversas son aquellas que, de acuerdo con la dirección de interpretación, se espera que los estudiantes respondan de manera contraria de la escala de respuestas, por ejemplo, en las escalas de percepción se esperaría la selección de las opciones *en desacuerdo o no* y en la escala de frecuencia, la selección de la opción *nunca*.

Finalmente, estos cuadernillos se desarrollaron como pruebas paralelas, lo que servirá como herramienta para el análisis de respuestas socialmente deseables en los resultados.

Referencias

- Aiken, L. R. (2003). *Test Psicológicos y Evaluación (Undécima ed.)*. México: Pearson Prentice Hall.
- Asamblea Nacional por la Educación (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/novedades/56-documento-final-plan-decenal-de-educacion-2016-2026>. Julio 1, 2019.
- Berowitz, R. Moore, H., Astor, R. y Benbenishty, R. (2016). A Research Synthesis of the Association Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. Review of Educational Research. Doi: 10.3102/0034654316669821
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower Editores.
- Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Secretaría General del Senado, República de Colombia. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html. Julio 1, 2019.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial, 8 de febrero de 1994, nº 41.214. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia
- Congreso de la República de Colombia (2013). *Ley 1620 de 15 de marzo de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm. Octubre 12 de 2019.

Congreso de la República de Colombia (2013a). *Decreto reglamentario 1965 de 11 de septiembre de 2013 de la Ley 1620 de 15 de marzo de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf.

Octubre 12 de 2019.

Congreso de la República de Colombia (2014). *Ley 1732 de 2014 por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país*. Bogotá: Secretaría General del Senado, República de Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381604.html>. Julio 1 de 2019.

Cox, C. (2010). *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: Currículos comparados*. Bogotá: Editorial La Rocca.

Cherniss, Extein, Goleman y Weissberg (2006). Emotional Intelligence: What does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.

Day, A. L., & Carroll, S. A. (2008). *Faking emotional intelligence (EI): comparing response distortion on ability and trait-based EI measures*. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 29(6), 761-784.

Doherty, R. W. (1997). *The emotional contagion scale: A measure of individual differences*. *Journal of Nonverbal Behavior*, 21 (2), 131-154.

Elliott, S. N. (1991). *Authentic assessment: An introduction to a neobehavioral approach to classroom assessment*. *School Psychology Quarterly*, 6(4), 273-278. <https://doi.org/10.1037/h0088820>

Elias, M. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Freepik (2015). *Alumnos pasándolo bien mientras leen*. Freepikcompany. https://www.freepik.es/foto-gratis/alumnos-pasandolo-bien-mientras-leen-clase_868088.htm

Freepik (2018a). *Grupo niños que mienten leyendo campo hierba*. Freepikcompany. Recuperado de: https://www.freepik.es/foto-gratis/grupo-ninos-que-mienten-leyendo-campo-hierba_2523575.htm#page=4&query=african+school&position=18

Freepik (2018b). *Niños jugando futbol soccer*. Freepikcompany. https://www.freepik.es/foto-gratis/ninos-jugando-futbol-soccer_2523579.htm#page=1&query=ni%C3%B1os%20africanos%20jugando&position=28

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Editorial Kairos

Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J. y Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurements*. 71 – 4. P.617-637. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/254090426_Measures_of_Social_and_Emotional_Skills_for_Children_and_Young_People_A_Systematic_Review/link/00b7d53c69eadee586000000/download. 3 de septiembre de 2019.

Hoffman, M. L. (2008). *Empathy and prosocial behavior*. Handbook of emotions, 3, 440-455.

Icfes (2012). *Evaluación de competencias ciudadanas*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-314094_archivo_pdf_6.pdf. Agosto 14, 2019)

- Icfes (2018). *Marco de referencia para la evaluación – Prueba de competencias ciudadanas Saber 5, Saber 9, Saber 11, Saber TyT y Saber Pro*. Bogotá: Icfes
- Icfes (2018a). *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*. Bogotá: Icfes
- Icfes (2018b). *Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º*. Bogotá: Icfes. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1325537/Guia%20de%20interpretacion%20de%20resultados%20359%202018%20EE.pdf>. Agosto 14, 2019
- Icfes (2019). *Marco de referencia de la prueba de Competencias Ciudadanas: pensamiento ciudadano y acciones y actitudes ciudadanas. Saber 5.º y 9.º*. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes.
- Jagers, R. J., Harris, A. y Skoog, A. (2015). *A review of classroom- based SEL programs at the middle school level*. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & Thomas P. Gullota, (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 167-180). NewYork: Guilford press.
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B. y Stickle, L. (2017). *Navigating SEL From The Inside Out Looking Inside and Across 25 Leading SEL Programs: A Practical Resource for Schools and OST Providers*. Boston: Harvard University Graduate School of Education.
- Jones S. M. y Doolittle E. (2016). *Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. The Future of Children Princeton-Brookings, Vol.27 No 1, Spring 2017*. Recuperado de: [foc_spring_vol27_no1_for_web.pdf](#). Noviembre 16, 2019

-
- López, M., Filippetti, V. y Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51.
- Martín, M., Gómez, I., Chávez, M. y Greer, D. (2006). *Toma de perspectiva y teoría de la mente: aspectos conceptuales y empíricos. Una propuesta complementaria y pragmática*. Revista Salud Mental, Vol.29, No.6, noviembre-diciembre 2006. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2006/sam066b.pdf>. Octubre 12, 2019.
- Martínez, M. y González, R. (2010). *Informe regional 2010*. Bogotá: Sistema regional de información y desarrollo de competencias ciudadanas (SREDECC)
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (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
- McCormick, M., Capella, E., O'Connor, E. y McClowry, S. (2015). *Do Intervention Impacts on Academic Achievement Vary By School Climate? Eviendece From Randomized Trial in Urban Elementary Schools*. *Society for Research on Educational Effectiveness*
- Mestre, J. M. y Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones: una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Resolución 2343 de 5 de junio de 1996 por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. Bogotá: MEN. Recuperado de: http://e-learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf. Julio 1 de 2019.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares en educación ética y valores humanos*. Bogotá: MEN. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf. Julio 1 de 2019

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía con lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Decreto reglamentario 1038 de 2015 por el cual se reglamenta la cátedra de la paz*. *Diario oficial de 25 de mayo de 2015, n° 49.522*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>. Julio 1, 2016

Ministerio de Educación Nacional (2016a). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2016b). *Propuesta de desempeños de educación para la paz*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2019). *Con lo aprobado en el Plan de Desarrollo, la educación se consolida como uno de los sectores con más alto presupuesto. Así, trabajamos por una educación de calidad que brinde garantías de acceso y permanencia para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: MEN. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-384493.html?_noredirect=1. 5 de septiembre de 2019

Mislevy, R. y Riconscente, M. (2005). *Evidence-Centered Design: Layers, Structures, and Terminology*. Menlo Park, California: SRI International

OECD, (2015). *Skills for Social Progress – The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies*. OECD Publishing.

Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicke, A., Taylor, R., Schellinger, K. and Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews, Technical Report, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. ED505370*

Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American Report. Civic Knowledge and Attitudes Among Lower-Secondary Students in Six Latin American Countries*. The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)



La educación
es de todos

Mineducación

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