

Universidad Santo Tomás
Facultad De Educación
Doctorado en Educación

**Sentido Y Alcance Las Habilidades Socioemocionales En La
Evaluación Estandarizada En La Educación Básica En Colombia**

Autor: Bernardo Pérez Salazar

Bogotá D, C.
3 de noviembre de 2023

**Sentido Y Alcance De Las Habilidades Socioemocionales En La Evaluación
Estandarizada En La Educación Básica En Colombia**

Bernardo Pérez Salazar

Autor

Dr. Julio Ernesto ROJAS MESA – Universidad Santo Tomás

Dr. Elías Manuel SAID HUNG – Universidad Internacional de la Rioja

Codirectores de la tesis

Tesis para optar al título de
Doctor en Educación

Bogotá D. C. , 3 de noviembre de 2023

Tesis aprobada por:

Dr. Julio Ernesto ROJAS MESA - Codirector _____

Dr. Elías Manuel SAID HUNG – Codirector _____

Jurados:

Dra. Angela MARTÍN GUTIÉRREZ _____

Dr. David LUQUETA CEDIEL _____

Dr. José Guillermo ORTIZ JIMÉNEZ _____

Nota De Advertencia

Para la redacción de este estudio se han tomado en cuenta las normas formales generalmente aceptadas para hacerlo. Así, el texto se apega a un estilo claro, ordenado, sobrio y conciso. En las versiones previas de este escrito se ensayó utilizar la práctica comúnmente observada en la literatura científica en el idioma inglés, que consiste en utilizar el género femenino cuando es necesario un pronombre referido a una persona. La intención de hacerlo así fue llamar la atención acerca de las distintas maneras en las que sexo y género afectan la experiencia educativa vivida en los ciclos básicos de educación primaria y secundaria. No obstante, quienes leyeron las versiones previas de este manuscrito en español universalmente manifestaron su incomodidad e inconformidad con esta redacción. El efecto buscado no se logró y en vez se convirtió en fuente de ruido y distracción durante la lectura. Por tal razón, esta versión está redactada siguiendo el uso convencional del pronombre masculino para referirse a personas de distinto sexo. Persiste una excepción: este manuscrito utiliza el término *maestra* para referirse a quienes tienen la responsabilidad de conducir la enseñanza-aprendizaje escolar. Con esto reconoce que en Colombia las mujeres son el 77 por ciento de la planta de educadores con asignación académica en el ciclo de básica primaria, y el 52 por ciento en el ciclo de básica secundaria (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, 2021).

Tabla de Contenido

Sentido Y Alcance Las Habilidades Socioemocionales En La Evaluación

Estandarizada En La Educación Básica En Colombia	1
Abreviaturas	11
Introducción	16
El Problema	17
Metodología	19
La Justificación	21
Las Limitaciones	23
Distribución Y Síntesis De Los Capítulos	24
Autores Más Representativos En Los Que Se Apoya La Investigación	26
Capítulo 1. El Problema De Investigación	28
1.1 El Dominio Socioemocional En La Educación Básica	28
1.2 Política Educativa Internacional, Pruebas Estandarizadas Y	
Evaluación De Habilidades Socioemocionales - HSE	31
1.3 La Doble Desventaja Educativa	41
1.4 La Evaluación De HSE En La Estrategia Evaluar Para Avanzar -	
EEPA	45

	6
1.5 Objetivos General Y Específicos	50
General.	50
Específicos.	51
1.6 Justificación	51
2. Marcos De Referencia	56
2.1. Estado De La Cuestión	56
2.1.1 Métodos Y Técnicas De Recolección De Información	56
2.1.2 Lo Socioemocional Desde La Neurociencia Y La Psicología Del Aprendizaje	61
2.1.4 Lo Socioemocional E Interferencias Traumáticas En El Aprendizaje	66
2.1.5. Limitaciones De Las Métricas Estandarizadas Para Informar La Toma de Decisiones Educativas	71
2.1.6 La Evaluación Estandarizada De Las HSE	75
2.1.7 Las HSE En La Educación Básica	84
2.2. Marco Teórico	86
2.2.1 Contextos Pragmáticos Y Metacomunicación En La Enseñanza-Aprendizaje Socioemocional	88
2.2.2. El Bajo Nivel De Desempeño En Pruebas Estandarizadas Y La Doble Desventaja Educativa	91

2.2.3 Condiciones De Ineducabilidad Y Ontologías Relacionales	98
2.2.4. Agencia estudiantil, corresponsabilidad y co-regulación socioemocional	107
2.3. Categorías Conceptuales	115
2.3.1. Contextos Pragmáticos Y Metacomunicación	115
2.3.2 La Doble Desventaja Educativa	117
2.3.3 El Perfil Socioemocional Para La Resiliencia Académica	118
3. Marco Metodológico	121
3.1. Enfoque y métodos de investigación	121
3.2 Diseño Metodológico	124
3.2.1 Entrada Al Círculo Hermenéutico: Presuposiciones Sobre El Sentido De Las HSE En Evaluación Estandarizada	127
3.2.2 Fase De Interpretación: El Contexto Pragmático De Los Resultados La Evaluación Socioemocional Estandarizada En <i>EEPA</i>	129
3.2.3 Fase De Traslación Hermenéutica: El Contexto Pragmático De Las HSE En La Evaluación Formativa Para La Educabilidad	130
3.3 Técnicas De Recolección Y Clasificación De La Base Documental	133
4. Resultados: El Sentido Enunciado De Las HSE En La Evaluación Estandarizada En La EEPA	138

4.1 Prescripciones, Predicciones y Presuposiciones Asociadas Al Sentido De LaS HSE En La Evaluación Estandarizada En EEPA	146
4.2 Conexiones y Articulaciones Pragmáticas Del Sentido De Las HSE En La Evaluación Estandarizada En EEPA	155
4.2.1 A Nivel Referencial	156
4.2.2 A Nivel De La Metacomunicación Emocional	176
4.3 Traslación Hermenéutica: Evidencias Para Robustecer Contextos Metacomunicativos	192
4.3.1 Ansiedad Y Confianza En Autenticidad De Vínculos Emotivos	198
4.3.2 Conexión Con Espacios De Aprendizaje	214
4.3.3 Apegos Que Motivan Aprendizajes	217
4.3.4 Conexión Con Lugares Motivan Nuevas Ideas	219
4.3.5 Problemas y expectativas sobre adultos su rol ante estos	221
5. Discusión: La Interpretación De Los Sentidos De Las HSE En La EEPA En Contextos De Doble Desventaja Educativa	227
5.1 Resultados De Las Pruebas Estandarizadas Socioemocionales De Evaluar Para Avanzar Y Su Afectación De La Metacomunicación Emotiva En Contextos Pragmáticos De Doble Desventaja Educativa	228

5.2 El Contexto Pragmático De Bajo Desempeño Educativo Y El Sentido Segregador De Los Resultados De Las Pruebas Estandarizadas Socioemocionales	235
---	-----

5.3 El Nivel De La Metacomunicación Emotiva Y La Desconexión Relacional Ante Los Resultados De Las Prueba Estandarizadas Socioemocionales En El Contexto Pragmático De Bajo Desempeño Educativo	248
---	-----

5.4 La Gobernanza De La Evidencia Para Fomentar La Educabilidad En Ámbitos Escolares	271
--	-----

Conclusiones	283
---------------------	------------

Los Enunciados Sobre HSE En La EEPA: Sus Sentidos Referenciales y Metacomunicativos	287
---	-----

Los Sentidos Y Alcances De La Evaluación de HSE En Contextos Pragmáticos De DDE y Bajo Desempeño Académico	289
--	-----

Un Contexto Pragmático Relacional Para El Desarrollo De HSE En Escuelas De DDE Bajo Desempeño Académico	295
---	-----

Limitaciones Y Nuevos Horizontes Para La Investigación Sobre HSE En Contextos De Bajo Desempeño Educativo	298
---	-----

Referencias	305
--------------------	------------

Apéndice A. <i>Evaluar Para Avanzar</i>. Cuestionario Auxiliar De HSE Grados 3.º, 4.º, 5.º.	335
--	------------

Apéndice B. <i>Evaluar Para Avanzar</i>. Cuestionario Auxiliar De HSE	
Grados 6.º, 7.º, 8.º, y 9.º.	336
Apéndice C: <i>Evaluar Para Avanzar</i>. Ítems Del Cuestionario Auxiliar	
Sobre Mentalidad de Crecimiento En El Ciclo De Educación Básica.	337
Apéndice D: Diagnóstico Socioemocional Complementario.	
Pregunta 1.	338
Apéndice E: Diagnóstico Socioemocional Complementario.	
Pregunta 2.	339
Apéndice F: Diagnóstico Socioemocional Complementario.	
Pregunta 3	340
Apéndice G: Diagnóstico Socioemocional Complementario.	
Pregunta 4	341
Apéndice H: Diagnóstico Socioemocional Complementario.	
Pregunta 5	342

Abreviaturas

CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas

DCE: Diseño Centrado en Evidencia

EA: Enseñanza-Aprendizaje

EEPA: Estrategia Evaluar para Avanzar

HSE: Habilidades socioemocionales

ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

ISCE: Índice Sintético de Calidad Educativa

MEN: Ministerio de Educación Nacional

OCDE: Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico

OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development

ODS: Objetivos del Desarrollo Sostenible

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PISA: Programme for International Student Assessment

SABER: Pruebas de evaluación externa estandarizadas aplicadas por ICFES

SSES: Estudio de Habilidades Socioemocionales realizado a escala internacional por la OCDE en 2019.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

WEF: World Economic Forum

Sentido Y Alcance De La Habilidades Socioemocionales En La Evaluación Estandarizada En La Educación Básica En Colombia

Resumen

Este estudio analiza el sentido de las habilidades socioemocionales en la evaluación estandarizada en la educación básica. Desde el realismo sociomaterial y el método del círculo hermenéutico, aplica el análisis documental cualitativo a comunicaciones de política educativa, marcos de referencia, cuestionarios y guías de orientación para la interpretación de resultados del aprendizaje socioemocional en la educación básica.

Las pruebas estandarizadas de habilidades socioemocionales - HSE miden habilidades tales como la autoconciencia emocional, la autorregulación de emociones negativas, y la autoeficacia. Estas mediciones dejan a un lado la dimensión *metacomunicativa* o de la comunicación sobre la comunicación que presta soporte emotivo a la relación de enseñanza-aprendizaje - EA en la escuela. Debido a este vacío, la maestra carece de insumos para hacer de la dimensión relacional del proceso de EA materia de consideración y reflexión en la toma de decisiones educativas a nivel del aula.

Especialmente en el contexto de la doble desventaja educativa, donde la mayoría de los estudiantes no alcanzan resultados académicos de nivel satisfactorio a lo largo de toda su trayectoria de educación básica, de manera no intencionada, las pruebas estandarizadas pueden influir de manera adversa a

muchos escolares que exhiben conductas disruptivas e internalizantes en contextos de bajo desempeño educativo. Así, pueden contribuir a reproducir las condiciones que típicamente se relacionan con el bajo desempeño educativo y se señalan como sus principales defectos.

Alternativamente, se proponen ejemplos de *diagnósticos socioemocionales formativos*. La evidencia que aportada por estos diagnósticos busca complementar las pruebas estandarizadas, remediando el vacío encontrado con evidencia sobre la metacomunicativa que soporta la relación de EA en la escuela. El estudio concluye introduciendo una reflexión exploratoria sobre alternativas para la gobernanza de la evidencia de aprendizaje que se utiliza en la toma de decisiones educativas en el dominio socioemocional en los niveles básicos de educación en Colombia.

Palabras clave: evaluación del estudiante; aprendizaje socioemocional; norma académica; ambientes educacionales; diagnósticos socioemocionales formativos.

Meaning And Scope Of Social-Emotional Skills In Standardized Evaluation in Colombia's Basic Education

Summary

This research analyzes the meaning of the standardized assessment of social-emotional learning in basic education. From a socio-material realism approach and following the hermeneutic circle method, it applies qualitative documentary analysis to educational policy communications, reference frameworks, questionnaires, and guidebooks for the interpretation of the outcomes of social-emotional learning in basic education.

Standardized socio-emotional tests measure emotional self-awareness, self-regulation of negative emotions, and self-efficacy. These measurements leave aside the *metacommunicative* dimension, that is, the communication about communication that offers emotional support for the teaching-learning relationship in school. Due to this void, teachers lack inputs to make the metacommunicative dimension of the teaching-learning process a matter of consideration and reflection in her educational decision-making at classroom level.

Especially in the context of double educational disadvantage, where most students do not achieve satisfactory academic results throughout their basic education trajectory, unintentionally, standardized tests can adversely influence many schoolchildren who exhibit disruptive and internalizing behaviors in contexts of low educational performance. Thus, they can contribute to reproduce

the conditions that are typically related to poor educational performance and are pointed out as their main defects.

Alternatively, examples of *formative social-emotional diagnoses* are proposed. The evidence provided by these diagnoses seeks to complement standardized tests, remedying the gap found offering evidence about the metacommunicative dimension that supports the teaching-learning relationship in school. The study concludes by introducing an exploratory reflection on alternatives for the governance of learning evidence used in educational decision-making in the socio-emotional domain at basic levels of education in Colombia.

Keywords: student evaluation; social and emotional learning; academic standards; educational environment; formative social-emotional diagnosis.

Una vez, tu finado padre nos dijo que no se puede medir el tiempo por días, como el dinero por centavos o pesos, porque los pesos son iguales y cada día es distinto y tal vez cada hora. No comprendí muy bien lo que decía, pero me quedó grabada la frase..

Juan Muraña, *El informe Brodie*

Jorge Luis Borges.

Introducción

La calidad de la educación básica es un valor universal de los sistemas educativos en el mundo (UNESCO, 2016). Es la principal justificación detrás del modelo estandarizado de educación centrado en el rendimiento académico. Es decir, de aquel basado en currículos, tecnologías y materiales educativos, prácticas de manejo de aula y EA estandarizados, al igual que en sistemas de evaluación estandarizada asociados con parámetros de rendimiento académico de orden internacional (Biesta, 2020; Garrison, 2018; 2020). De manera progresiva, durante los últimos tres lustros este modelo educativo ha incorporado lineamientos para la EA de competencias emocionales y habilidades socioemocionales - HSE en la educación básica. Estas competencias y habilidades se consideran imprescindibles para asegurar la adquisición y retención de nuevos conocimientos por los estudiantes, con lo cual se espera

que logren el aprendizaje significativo y el rendimiento académico esperado en estos niveles educativos (ColombiaAprende, 29 de octubre de 2022; UNESCO et al., 2017).

El Problema

En Colombia, como en el resto del mundo, el modelo de educación estandarizada centrado en el rendimiento demanda el desarrollo de instrumentos de evaluación estandarizada para el seguimiento y comparación de los avances en el cumplimiento de metas educativas (ICFES, 2013a; 2018b). El reconocimiento de las propias emociones, el manejo de la rabia, la empatía, y la confianza en las propias habilidades son los principales constructos que el Instituto Colombiano Para la Evaluación Educativa –ICFES incluye de manera consistente en distintos componentes de las pruebas de gran escala que se aplican periódicamente a escolares de básica primaria y básica secundaria en nuestro país (ICFES, 2013b, 2016; 2018a, 2019, 2021a).

A pesar de la persistencia en la enseñanza y el refuerzo de estos atributos y conductas a largo de la trayectoria de la educación básica primaria y secundaria, en los contextos educativos de bajo desempeño –aquellos donde menos del 30 por ciento de los estudiantes del plantel alcanzan resultados de nivel satisfactorio o avanzado en las pruebas estandarizadas Saber–, se observa una brecha entre lo que pregonan las predicciones en estos constructos y los resultados de rendimiento académicos que arrojan las mediciones estandarizadas (Departamento Nacional de Planeación, 2021; ICFES, 2020;

Ministerio de Educación Nacional, 2020). El perenne nivel insatisfactorio que dictaminan las pruebas estandarizadas a lo largo de los ciclos de básica primaria y básica secundaria en los contextos educativos bajo desempeño, exacerba el *efecto pragmático* –es decir, la manera como los resultados afectan al contexto en el cual éstos se interpretan– (Beavin-Bavelas, 2022; Gibbs y Colston, 2020; MacConachy y Spencer-Oatey, 2021), sobre cómo los estudiantes comprenden su relación emotiva con los procesos de EA en la escuela, al igual que su compromiso socioemocional de aprender lo que se le enseña en ese contexto (Alves y Candido, 2020; Brunner et al., 2018; OECD, 2018a).

En el presente las pruebas estandarizadas sobre HSE no aportan evidencia sobre cómo los estudiantes comprenden su papel en el proceso de EA (Ortíz-Jiménez et al., 2018; Torres y Reyes, 2015), ni sobre cómo sortean personalmente el malestar emocional que les produce el fracaso perseverante en contextos educativos de bajo desempeño escolar (Cortés-Salcedo, 2018). En vez, constatan y confirman el impacto de las bajas condiciones económicas de los hogares sobre el rendimiento educativo de los escolares (ICFES, 2020; OECD, 2018a). Aun así, esta evidencia no deriva en acciones para remediar las bajas condiciones socioeconómicas de los hogares de donde provienen los escolares. En lugar de ello, la evidencia que producen las pruebas sobre HSE deriva en recomendaciones a las maestras en el sentido de que deben reforzar en los escolares la instrucción sobre la autorregulación emocional, la empatía y la confianza en que deben aprender lo se les enseña en la escuela.

En consecuencia esta investigación se propone desarrollar un modelo hermenéutico interpretativo para comprender, desde distintos contextos educativos, cómo los persistente resultados educativos insatisfactorios pueden afectar los contextos pragmáticos de EA en los cuales se perpetúan las condiciones que reproducen de manera generalizada el desempeño educativo insatisfactorio. Para hacerlo, examina el sentido y alcance de los instrumentos que conforman el sistema de evaluación estandarizada de las HSE que se aplica en los ciclos de educación básica primaria y secundaria desde 2021 en el marco de la estrategia *Evaluar para Aprender* - EEPA (ColombiaApende, 29 de octubre, 2022) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN).

Metodología

La investigación se desarrolla desde un enfoque hermenéutico interpretativo (Grondin, 2017; Krieger y Belliger, 2014, Pickering, 2004), utilizando el método del círculo hermenéutico y la técnica del análisis documental cualitativo. La base documental consiste en las comunicaciones de política educativa, los marcos de referencia, los cuestionarios y las guías para interpretar los resultados de las pruebas estandarizadas que actualmente se aplican en el marco de la ya mencionada EEPA.

El método entra al círculo hermenéutico describiendo y analizando las diversas categorías de documentos enumeradas atrás, que se utilizan para la evaluación de HSE en los grados 3º, 5º, 7º y 9º en los ciclos de educación básica primaria y básica secundaria en establecimientos públicos de todo el

país. Considera tanto las presuposiciones asociadas a las prescripciones en materia de aprendizaje socioemocional, como el autocontrol emocional, la empatía y la confianza en las propias habilidades para el aprendizaje, así como aquellas coligadas a las predicciones enunciadas en el sentido de que tales atributos personales serán conducentes al buen rendimiento académico. Enseguida interpreta el sentido y los alcances de dichas prescripciones y predicciones, diferenciando, asociando, conectando y articulando sus efectos pragmáticos sobre maestras y estudiantes en dos contextos educativos ontológicos distintos: el de la educabilidad, donde la mayoría de los escolares alcanzan satisfactoriamente los resultados de aprendizaje esperados de manera continuada, y el de la ineducabilidad, donde la mayoría de no lo logra a lo largo de su trayectoria en la educación básica (Achilli, 2019; Baquero, 2002; Bonal y Tarabini, 2013; Tarabini, 2015; Venegas, 2021) .

A partir de esta interpretación, se propone una traslación hermenéutica del sentido de evaluación del aprendizaje socioemocional en cada uno de estos contextos (Gadamer, 1993; Grondin, 2017; Krieger y Belliger, 2014). De este ejercicio emerge la propuesta de un ejemplo de diagnóstico socioemocional complementario para generar evidencia que motive emprendimientos de *co-agencia y corresponsabilidad* que desestabilicen aquellas conexiones y rutinas que reproducen el bajo desempeño educativo en las transacciones cotidianas en la escuela (Burke y DeLeon, 2015; Dohn, 2014, OECD, 2019c; Parra, 2005; Talreja, 2017).

La Justificación

Como se verá en el desarrollo de esta investigación, los constructos utilizados en la evaluación estandarizada suelen cumplir dos funciones simultáneas (Addey y Sellar, 2019; Alarcón, 2015; Galas-Taboada et al., 2020; Lockheed y Wagemaker, 2013; Ravela, 2015; Sandoval-Hernández, 2016; Singer et al., 2018). La primera es producir evidencia que soporta la calificación y clasificación de las respuestas de los estudiantes evaluados de conformidad con estándares predefinidos. La segunda es generar evidencia autorreferencial, es decir, que sirva para corroborar la validez de los propios constructos y estándares utilizados en las pruebas. Estas especificaciones se constituyen en sesgos o puntos ciegos en la producción de evidencia obtenida con base en dichos estándares y constructos (Parkhurst, 2017). Como se indicó atrás, las propias pruebas estandarizadas no suelen producir evidencia sobre cómo la aplicación y devolución de sus resultados afectan la comprensión de los estudiantes de su propio papel en la relación de EA, ni cómo sortean el malestar emocional ante los resultados insatisfactorios persistentes a lo largo de su trayectoria educativa (Castro et al., 2018; Gray, 2019).

Este asunto es especialmente pertinente en *contextos de bajo desempeño educativo*, categoría constituida por aquellos establecimientos donde más del 70 por ciento de los resultados de las pruebas estandarizadas se encuentra por debajo del nivel satisfactorio (Departamento Nacional de Planeación, 2021; Ministerio de Educación Nacional, 2015; 2020). Es decir,

donde el fracaso en términos de rendimiento académico es generalizado y persistente a lo largo de la trayectoria educativa en los ciclos de básica primaria y básica secundaria. Por eso, en esta etapa exploratoria de la investigación resulta de interés estudiar el contexto pragmático desde el cual la EEPA plantea que los escolares reconozcan y den sentido a sus experiencias y expectativas de aprendizaje y, así mismo, perciban y proyecten sus aspiraciones y proyectos de vida en el futuro.

Para ello, el análisis se centra en las presuposiciones, propósitos, objetivos, estándares, constructos, prescripciones, cuestionarios e instrumentos definidos para la calificación y clasificación de la evidencia que actualmente se produce sobre HSE en el marco de la referida estrategia. Son estos los elementos que moldean el *contexto pragmático* (Beavin-Bavelas, 2022; Firth, 2010; Garfinkel, 1967; MacConachy y Spencer-Oatey, 2021) desde el cual se propone la comprensión de las pruebas estandarizadas y sus resultados .

Desde la perspectiva hermenéutica interpretativa este estudio propone diversas interpretaciones del sentido y alcances de las brechas palpables que se derivan de lo que se prescribe y se predice a propósito del aporte de las HSE al rendimiento académico en la educación básica y, en contraste, los resultados académicos insatisfactorios generalizados que persisten a lo largo de la trayectoria escolar en establecimientos cuyo desempeño educativo se clasifica como bajo. Analiza el efecto segregador que obran las pruebas estandarizadas con base en los atributos, conductas y expectativas que se enuncian como el

perfil socioemocional estudiantil deseado. Como se verá, este perfil socioemocional se enuncia como modelo para alcanzar la *resiliencia académica*, es decir, la capacidad de estudiantes afectados por las condiciones socioeconómicas adversas de sus hogares de obtener resultados académicos superiores a los que predicen su condición de desventaja (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019; McKown, 2017; ICFES, 2020; 2021a; OECD, 2018a; Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso y Muñiz; 2014).

A partir del análisis interpretativo del sentido del perfil socioemocional enunciado en la respuestas esperadas por las pruebas en el contexto pragmático del bajo desempeño educativo, se destacan otros contextos y constructos para generar evidencia útil que promueva y fomente comunicaciones significativas sobre aspectos socioemocionales de la experiencia educativa en diversos contextos de desempeño educativo.

Las Limitaciones

Cabe reiterar que esta investigación apenas abre el camino para explorar las posibilidades y potencialidades de otra manera de abordar la evaluación en el dominio socioemocional. Abandona el sentido sumativo de las evaluaciones estandarizadas con las que se establece la conformidad con prescripciones y referentes socioemocionales preestablecidas (Blyth et al., 2018; Taylor et al., 2018). Este estudio presupone como hipótesis que la dimensión relacional, es decir la comunicación sobre la comunicación o *metacomunicación* en el aprendizaje socioemocional está ausente de los confines y alcances de la

evaluación estandarizada de las HSE (Watzlawick et al., 2011). Ante este vacío propone un diagnóstico socioemocional complementario cuyo diseño aporte evidencia para motivar emprendimientos de *co-agencia* y *corresponsabilidad* que canalice constructivamente la ansiedad que interfiere en la creación de vínculos y apegos emocionales de apoyo para la adquisición y retención de nuevos conocimientos necesarios para el aprendizaje significativo y el rendimiento académico. El limitado alcance de esta investigación no le permite generar la evidencia empírica para verificar estas hipótesis en el presente. Ello constituirá un paso siguiente en el desarrollo de esta propuesta investigativa.

Distribución Y Síntesis De Los Capítulos

Dentro de este alcance limitado, el presente trabajo se desarrolla en cuatro capítulos. El primero amplía el problema que da origen a la pregunta, objetivos y justificación de esta investigación, que consiste en elaborar un marco interpretativo para apreciar el sentido y alcance de las HSE en las pruebas estandarizadas en la educación básica y sus efectos pragmáticos sobre los estudiantes en distintos contextos educativos, tal como los califica el MEN en nuestro país.

Un siguiente capítulo presenta el marco referencial definido para el desarrollo de este estudio. Este recoge un estado de la cuestión sobre las pruebas estandarizadas en el modelo educativo centrado en rendimiento académico y la estandarización de las HSE. Destaca las limitaciones que plantean las métricas estandarizadas para la interpretación de los resultados del

aprendizaje en distintos contextos educativos, y sus efectos pragmáticos sobre la toma de decisiones educativas para orientar el aprendizaje socioemocional en la educación básica. Este capítulo también incluye el marco teórico desde el cual se aborda el problema de comprender el sentido de las pruebas estandarizadas de HSE y la diferenciación de sus efectos pragmáticos en distintos contextos educativos. Cierra con un marco conceptual y categorial en el que se definen los conceptos centrales utilizados en el desarrollo de esta investigación.

En el tercer capítulo se presenta el enfoque hermenéutico interpretativo y el método del círculo hermenéutico utilizado en el análisis de cuerpo documental que incluye las diversas categorías de documentos que constituyen el componente de evaluación de HSE de la EEPA del MEN. En este capítulo se presenta en detalle el diseño metodológico que orienta el análisis interpretativo que se desarrolla como resultado principal de esta investigación, así como las técnicas utilizadas en la compilación y clasificación de la base documental analizada.

El capítulo cuarto presenta el análisis de las presuposiciones, asociaciones, conexiones y articulaciones halladas en la revisión del cuerpo documental definido para establecer el sentido enunciado de las pruebas estandarizadas de HSE en el marco de la referida EEPA.

El siguiente capítulo, ofrece el análisis y discusión de la interpretación de esos elementos, a la luz de los atributos de propios de los establecimientos de bajo desempeño educativo, donde no se cumplen los presupuestos asociados al

moldeo de educación estandarizada donde se constata el avance en el aprendizaje de la mayoría de los estudiantes. A continuación, el capítulo quinto desarrolla una propuesta para resignificar la evaluación del aprendizaje socioemocional desde un horizonte relacional que genere evidencia que facilite abordar la metacomunicación entre maestras y estudiantes sobre la pertinencia de las prescripciones socioemocionales y las comunicaciones que median el aprendizaje socioemocional en cada contexto específico.

En el capítulo de conclusión de esta investigación se sintetiza su aporte a la comprensión del sentido de las HSE en la evaluación estandarizada en la educación básica. Termina destacando algunas líneas de trabajo necesarias para generar evidencia que corrobore o invalide la hipótesis que se deriva de este ejercicio interpretativo, así como algunos elementos que se desprenden de este estudio en relación con la gobernanza de nuevas evidencias para orientar el aprendizaje socioemocional en la educación básica en Colombia.

Autores Más Representativos En Los Que Se Apoya La Investigación

En el ámbito de la teoría sobre el aprendizaje socioemocional esta investigación se apoya en los trabajos realizados por John Mayer, David Caruso y Peter Salovey a partir de 1990 (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 2016) en el desarrollo del modelo de habilidades de inteligencia emocional. Estos autores son referentes teóricos principales en los marcos de referencia desarrollados por el ICFES (2018, 2019, 2021) para la evaluación socioemocional. También lo son los investigadores asociados con

centros de desarrollo de los principales marcos de referencia para el aprendizaje socioemocional, como el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* – CASEL, entre ellos, Daniel Goleman (1995), y Roger Wiessberg (Cherniss et al., 2006), al igual que investigadoras vinculadas al laboratorio *Ecological Approaches to Social Emotional Learning* – EASEL, entre ellas, Stephanie Jones y Rebecca Bailey (Jones et al, 2017; 2019; 2021; Bailey et al., 2019). Los aportes desde la psicología positiva de Rafael Bisquerra (2000; 2011) también son reconocidos como relevantes en los marcos de referencia del ICFES.

Por otro lado, la discusión sobre los contextos de aprendizaje socioemocional se nutre de la teoría del análisis pragmático de la comunicación. Parte del aporte de investigadores en el campo de la antropología, como Gregory Bateson (1987), psicólogos como Paul Watzlawick, Janet Beavin-Bavelas y Don Jackson (Beavin-Bavelas, 2022; Watzlawick et al., 2011), y filósofos como Jürgen Habermas (1987, 2001a). También se soporta en trabajos desde la sociología de la educación como los de Xavier Bonal y Aina Tarabini (2010, 2013). Los aportes de todos estos autores a la discusión sobre la afectación segregadora de las prescripciones socioemocionales en distintos contextos pragmáticos son complementados con los desarrollos elaborados por el sociólogo Bruno Latour (2005) desde las *ontologías variables* que plantea la teoría actor-red. El puente entre esta teoría y la hermenéutica interpretativa se

basa en un trabajo en ese sentido realizado por David Krieger y Andréa Belliger (2014).

En cuanto a los aspectos relacionados con las políticas educativas y la evaluación del aprendizaje socioemocional, este trabajo recoge los documentos aportados en ese sentido desde los organismos internacionales de cooperación para el desarrollo como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, entre otras. A escala nacional, este estudio reúne documentos relevantes del MEN e ICFES, los cuales constituyen la base documental objeto de análisis de esta investigación.

Capítulo 1. El Problema De Investigación

1.1 El Dominio Socioemocional En La Educación Básica

Los términos inteligencia emocional, habilidades para la vida y habilidades sociales y emocionales comenzaron a aparecer abundantemente en la literatura académica a partir del decenio de los 90. Su utilización se hizo común en la literatura que reporta los hallazgos obtenidos en relación con el papel que juegan las emociones en los procesos de aprendizaje a lo largo de las etapas de desarrollo formativo (Bisquerra y Fernández; 2000; Greenberg y Snell, 1997; Goleman, 1995; Larson, 2000; Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001; Mayer et al., 2016, Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990; Zins et al., 2004). Con anterioridad, las emociones eran consideradas obstáculos para el proceso educativo por efecto de su interferencia en procesos cognitivos como la concentración de la atención necesaria para fijar y alcanzar metas de

aprendizaje y el desarrollo del funcionamiento ejecutivo. La emoción se trataba como elemento motivador de conductas disruptivas, entre ellas, las agresiones entre pares, la falta de respeto a la autoridad del maestro, y sus efectos negativos sobre el clima del aula (Fishbein y Ajzen, 1975). En un ambiente en el que predominaba el aprendizaje memorístico y, en el mejor de los casos, un aprendizaje por recepción en el que los nuevos conceptos se adquirían principalmente con la mediación de la descripción transmitida al aprendiz por medio del lenguaje y actividades prácticas de aprendizaje (Holland y Skinner, 1961), el diagnóstico de la crisis de la educación estaba centrado en la pérdida de autoridad de los maestros y el debilitamiento de la razón y el conocimiento (Arendt, 1977).

El mundo tecno-cultural impuesto por el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de información y comunicación –TIC–, reventó el monopolio de la escuela y de los expertos sobre la experiencia social y las formas de procesar y razonar sobre la educación básica. El nuevo entorno cultural, informacional y educacional llevó a reorganizar los saberes con base en los flujos que hoy soportan las redes digitales, que transmiten no solo información sino también interacciones productivas y recreativas que mezclan literaturas escritas y audiovisuales. Así, la propia experiencia social y la narratividad cultural que se hace de la misma, se realiza en el presente predominantemente a través de modos híbridos de lectura y expresión (Barbero, 1999).

Esta transformación no sólo desactivó la función de control social de la escuela (Touraine, 2000). También puso en crisis el aprendizaje memorístico y sus correspondientes formas de evaluación escolar, las cuales típicamente demandan recordar enunciados al pie de la letra. En un espacio escolar donde la maestra y los currículos han perdido centralidad, el compromiso emocional que motiva el aprendizaje se torna central:

La única condición sobre la cual el maestro o mentor tiene solo control indirecto es la motivación de los estudiantes de elegir aprender por medio de intentar incorporar nuevos significados dentro de su conocimiento previo, en lugar de simplemente memorizar definiciones de conceptos o declaraciones proposicionales o procedimientos computacionales. El control indirecto sobre esta opción está sobre todo en las estrategias instruccionales y de evaluación utilizadas. Las estrategias instruccionales que enfatizan el relacionar nuevo conocimiento con el conocimiento ya existente en el aprendiz fomentan el aprendizaje significativo (Novak y Cañas, 2006, p.4).

Durante los últimos decenios, el desarrollo del *compromiso emocional de las escolares con las actividades de aprendizaje* se ha tornado un componente de importancia primordial para motivar el sentido de pertenencia y conexión con lo que sucede en la escuela. La activación de su compromiso emocional propicia la concentración, persistencia y satisfacción con la realización de tareas y la

reflexión sobre lo que hacen en el proceso de adquisición de nuevas habilidades y conocimientos. Como lo señalan Novak y Cañas (2006), es una condición indispensable para el *aprendizaje significativo*, es decir, para el proceso de asimilación y conexión de nuevas experiencias y aprendizaje con conocimientos previos, creando vínculos y apegos emocionales de apoyo para la adquisición y retención duradera de nuevos conocimientos. Estos vínculos y apegos emocionales cumplen numerosas funciones psicológicas: ayudan a descargar estrés; incentivan el ejercicio de la memoria; promueven las habilidades comunicativas; desarrollan el funcionamiento ejecutivo de la mente para fijar metas y planificar cómo alcanzarlas; y, mejoran las habilidades para leer señales sociales necesarias para colaborar en actividades conjuntas de identificación y solución de problemas, entre otros (Ausubel, 2002).

1.2 Política Educativa Internacional, Pruebas Estandarizadas Y Evaluación De Habilidades Socioemocionales - HSE

Invocando la aspiración de las comunidades desfavorecidas para acceder a una educación de calidad, la política educativa internacional impulsa desde el último decenio del siglo XX el establecimiento de estándares de excelencia en el rendimiento académico, así como de pruebas estandarizadas que garanticen mediciones uniformes y robustas de poblaciones e instituciones diversas. Aseguran los promotores de la política de la educación de calidad que el camino para reducir la inequidad educativa pasa por establecer estándares de aprendizaje exigentes, que indiquen

claramente los estándares de lo que todo estudiante en los ciclos de educación básica primaria y básica secundaria debe ser, saber y saber hacer. En el marco de este modelo estandarizado de educación centrado en el rendimiento académico, las pruebas estandarizadas ofrecen una forma confiable para medir resultados de aprendizaje esperados (UNESCO et al., 2017).

Internacionalmente, el modelo estandarizado de educación centrado en rendimiento académico define estándares de máximo nivel de conformidad en los dominios de razonamiento verbal y matemático, contra los cuales se miden, discriminan y clasifican los resultados de las pruebas estandarizadas. Estos resultados se agregan por establecimiento o país para establecer entre ellos una jerarquía de niveles de educación de calidad. Esta es la base para hacer comparaciones internacionales y además medir el avance de la equidad en la educación básica con base en la reducción en la brecha en los resultados entre estudiantes provenientes de hogares con distintas circunstancias sociales, económicas y culturales (OCDE, 2018a).

En Colombia, los estándares básicos de competencia que sirven como referente para las pruebas estandarizadas con las cuales se hace la evaluación externa del desempeño educativo de los establecimientos educativos de nivel básica primaria y secundaria, son el resultado del trabajo coordinado y concertado entre el MEN y las facultades de Educación del país agrupadas en la Asociación Colombiana de Facultades de Educación – Ascofade (MEN 2006).

Esta colaboración propició el concurso de muchos agentes educativos, entre ellos, maestras adscritas a instituciones de educación básica y media del país, asociaciones y organizaciones académicas y científicas, redes de educadores e investigadores, al igual la participación significativa de técnicos de secretarías territoriales de Educación en la proyección, enunciación, ratificación y escrutinio de los estándares entre los años 2002 y 2004. Su formulación se hizo desde concepciones pedagógicas alineadas con estrategias y perspectivas que privilegian la participación activa del estudiante en la construcción de su conocimiento, e igualmente estimulan el papel activo de la maestra conocedora de su disciplina en el desarrollo y mejoramiento continuo de las competencias de sus estudiantes.

Los referidos estándares básicos se inscriben claramente en el modelo de educación estandarizada centrado en el rendimiento académico. Como se señaló atrás, este modelo educativo apunta a garantizar la equidad mediante la reducción de las brechas en los resultados académicos. Desde sus enunciados, este modelo se basa en la noción de que los estándares expresan criterios explícitos sobre unas expectativas comunes de calidad que se espera que cumplan todos los estudiantes, instituciones y los sistemas educativos.

En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias constituyen 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 y la

evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar (MEN, 2006, p. 9).

En este contexto, la evaluación estandarizada se define como una práctica que debe generar evidencia para el seguimiento y comparación de los avances de los estudiantes en relación con el aprendizaje que se desea que todos alcancen, y asegurar de esta manera el acceso de cada estudiante a los aprendizajes necesarios para que se pueda desempeñar en la esfera ciudadana y productiva en igualdad de condiciones. En consecuencia, los estándares de evaluación de estudiantes de nivel nacional garantizan la comparabilidad de resultados académicos en todo el país. Con ello se facilita la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regiones. Además, estos estándares de evaluación están alineados con los que se aplican en otros países para asegurar que al término de la educación básica secundaria los estudiantes colombianos sean competitivos en el mundo globalizado del presente y el futuro (MEN, 2006).

Al nivel estratégico, los estándares básicos de competencia están en el corazón del sistema de calidad educativa cuyo propósito principal es mejorar el aprendizaje de los estudiantes de nivel básico primaria y básico secundaria en

Colombia. Este sistema de calidad educativa gira en torno a dos ejes complementarios. El primero está constituido por las evaluaciones estandarizadas censales que se administran a escala nacional por el MEN y el ICFES. Los resultados de estas pruebas posibilitan monitorear los avances en el tiempo y son el insumo principal para la calificación y clasificación del desempeño educativo de las instituciones de educación de nivel básico primaria, básico secundaria y media. El segundo eje está conformado por una propuesta focalizada para mejoramiento continuo del desempeño de las distintas regiones del país de conformidad con sus requerimientos específicos, y también de los establecimientos escolares. Estas estrategias se traducen en la formulación, aplicación y seguimiento de planes y metas de mejoramiento que se establecen para cada institución educativa desde el nivel nacional. De esta manera se comprometen y alinean los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas con el esfuerzo intencional de mejoramiento continuo (MEN, 2006; 2015).

En el sistema educativo colombiano, las pruebas SABER son el principal referente de evaluación estandarizada. El sistema de evaluación de estudiantes establecido por el decreto 1290 de 2009, las establece como el elemento de evaluación externa a través del cual el MEN hace seguimiento del avance en el logro de las metas educativas establecidas para la educación básica primaria, básica secundaria y media. Desde 2012, en Colombia se consolidó la implantación del sistema nacional de evaluación de

estudiantes. A partir de ese año el sistema aseguró la aplicación y replicabilidad de las pruebas SABER en los ciclos educativos mencionados, así como la comparabilidad de las series anuales de resultados en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciudadanas y ciencias naturales.

Colombia fue pionera a escala mundial en la inclusión de competencias emocionales entre los estándares básicos que estableció el MEN desde 2004 para los ciclos de educación básica primaria y secundaria. Las pruebas estandarizadas internacionales como PISA introdujeron por primera vez en su versión de 2015 ítems socioemocionales como la satisfacción que siente el escolar con su vida, su sentido de pertenencia en la escuela, y su capacidad de manejar la ansiedad al tomar pruebas en la escuela o *test anxiety* como se denomina esta condición en inglés (OECD, 2017).

En contraste, con casi una década de anticipación, los lineamientos de estándares básicos de competencias ciudadanas del MEN establecieron el desarrollo de competencias emocionales entre las grandes metas de la formación ciudadana en la educación básica. Entre esas competencias se encuentra la identificación de las propias emociones como base del autoconocimiento y la autorregulación de la intensidad de las emociones y de las propias acciones, evitando aquellas hagan daño a otros y a sí mismo. También se contempla tener empatía emocional, entendida como la conexión emocional que motiva a actuar en favor del bien común. Siguiendo a

Habermas (1985), Kohlberg (1997) y Nussbaum (1997), las competencias ciudadanas básicas definidas por el MEN fijan el desarrollo moral como horizonte de formación en este ámbito. En ese marco, los estándares de competencia emocional buscan aportar tanto al rendimiento académico como para formar ciudadanos competentes, comprometidos con la construcción de la convivencia y la paz, la promoción de la participación y la responsabilidad democrática, y la valoración de las diferencias humanas (MEN, 2006).

Desde los propios estándares básicos de competencias ciudadanas se reconoce las exigencias de orientar y dar sentido a la formación ciudadana, y en particular, para desarrollar las emociones morales que deben informar la toma de decisiones autónomas, creativas, flexibles y responsables para contribuir al bien común conciliando los propios intereses con los de los otros en distintas situaciones y contextos (Martínez-Morales, 2014). Al respecto, el documento de MEN (2006) destaca el sentido que debe guiar al acto de EA en el que se acompaña al aprendiz a saber actuar en distintos contextos desde una posición reflexiva.

Recorre a la siguiente cita extensa de Sören Kierkegaard para ilustrarlo claramente:

...Si el éxito consiste en conseguir que la persona llegue a una posición clara, lo primero que debo hacer es esforzarme por encontrar a la persona donde ella misma se halla y comenzar desde ahí. Este es el secreto del arte de ayudar a otros. Quien aún no haya dominado este

arte, se engaña al intentar apoyar a los demás. Porque para poder ayudar efectivamente es necesario comprender lo que la otra persona está comprendiendo. Si no reconozco esto, de nada le servirá a la otra persona mi mayor comprensión. Por el contrario, si lo que hago es ufanarme de mi buena comprensión porque soy vanidoso y orgulloso, en el fondo, lo único que estoy haciendo es conseguir ser admirado y no beneficiar al otro. Porque el verdadero valor de ayudar no está en ser señor sino servidor, saber que ayudar no significa ser ambicioso, sino paciente; significa saber sobrellevar por un tiempo la atribución de que uno está equivocado y no comprende lo que el otro sí comprende [...] Porque ser maestro no significa afirmar simplemente que una cosa es de tal o cual manera o echar un buen discurso. Ser maestro, en el buen sentido de la palabra, significa ser aprendiz. La instrucción comienza cuando uno como profesor aprende del aprendiz, se pone en su lugar para poder comprender lo que él o ella comprende y la forma en que lo comprende...” Sören Kierkegaard (tomado de MEN, 2006, 161)

El documento de estándares básicos del MEN utiliza esta reflexión para destacar que la formación del aprendiz, primero como agente activo de su aprendizaje y luego para la ciudadanía democrática plena, requiere que la maestra comprenda lo que comprende el aprendiz y la manera como lo comprende. Esto plantea desde los propios estándares básicos, una tensión

entre la construcción de ambientes democráticos y pacíficos en los que se arraigue, en la práctica, la formación ciudadana y, también, la evaluación rigurosa como garantía de la efectividad de la EA.

En relación con este último aspecto, la guía del MEN (2006) recalca la importancia de la prueba SABER de Competencias Ciudadanas, así como de los estándares asociados con la misma, como referentes para hacer el seguimiento de la formación ciudadana tanto del avance de los estudiantes como de la comunidad educativa. Cabe señalar que en su momento los estándares del MEN de 2006 no hacen referencia a las dificultades que plantea el dominio emocional ante el propósito de predeterminar respuestas *correctas* en este ámbito, de una manera análoga a como se hace con los conocimientos sobre los derechos y deberes ciudadanos o con las habilidades para la argumentación lógica.

Las emociones son formas expresivas y de conducta con las que el cuerpo responde de manera adaptativa y específica a contextos situacionales distintos. Generalmente se observan como un *síndrome* (Torre y Lieberman, 2018), o colección de respuestas asociadas con alguna emoción en particular, como la satisfacción, la ansiedad, el temor, la ira, o la decepción, entre otras. Muchas expresiones emocionales pueden combinarse en una respuesta específica, pero ninguna es esencial o característica de una emoción particular. Al etiquetar una emoción, la persona articula todos estos elementos, a veces en un todo coherente, y otras no, como sucede con las *emociones encontradas*. Aun cuando estas emerjan como respuesta a estímulos inconexos que no tienen

nada en común entre sí, la persona aglutina el cúmulo emocional en un constructo mental con el que identifica, nombra y comprende una emoción determinada. Adicionalmente, la comprensión de cierto síndrome emocional permite a la persona hacer juicios sobre cuando otra persona experimenta sus propios síndromes emocionales –por ejemplo, la ansiedad–, al igual que sobre su autenticidad y grado de afectación. En atención a estas especificidades de las respuestas emocionales, años después de la formulación inicial de los estándares básicos de competencias emocionales del MEN, sucesivos marcos de referencia e interpretación indicarían que en este dominio no hay respuestas correctas sino *deseables* (ICFES, 2016; 2018a; 2019; 2021a; 2021d; 2021e).

Sin embargo, retomando el sentido de la advertencia de Kierkegaard (citado por MEN, 2006, p. 161), cuando el estudiante experimenta amenazas y agresiones por ser ajeno o no pertenecer *al grupo de referencia empática* (Bloom, 2016) de pares que le discriminan y le maltratan en el ámbito escolar, la empatía cobra para él un sentido distinto al que comunica la prescripción contemplada en los estándares de las pruebas de competencias emocionales. La discordancia entre la prescripción de la empatía emocional como motivación para actuar en favor del bien común, tal como lo establecen los estándares de las pruebas SABER, y la experiencia del escolar puede desembocar en una relación comunicativa entre maestra y aprendiz en la que se trasmite una información que prescribe creencias, actitudes y conductas, cuyo resultado esperado o predicción no es consistente o lógico con la vivencia del estudiante

(Beavin-Bavelas, 2022; Watzlawick et al., 2011). En esta circunstancia, se distorsiona el sentido del cuestionario sobre HSE y su valor como instrumento diseñado para informar el diseño de planes de mejoramiento que elabora la maestra con la intención de reforzar las fortalezas y remediar las debilidades del grupo a su cargo.

1.3 La Doble Desventaja Educativa

De manera similar a lo indicado en el caso de la empatía emotiva, la prescripción de la autorregulación emocional y la confianza en las propias habilidades para aprender como condición para logro del rendimiento académico satisfactorio, repercute con sentido diferente en distintos contextos educativos. El valor de los referidos atributos y conductas socioemocionales se confirma cuando los estudiantes que las han internalizado conscientemente obtienen resultados académicos positivos en las pruebas estandarizadas, al igual que sucede con la mayoría de sus pares en los contextos educativos de desempeño educativo satisfactorio o superior.

Pero en muchos casos la predicción del mejoramiento continuado del aprendizaje y los resultados educativos, sencillamente no se materializa a lo largo de la trayectoria del escolar en su educación básica. Así lo evidencia el análisis de las series de resultados arrojados por el primer ciclo de pruebas SABER aplicado entre 2014 a 2017 en los grados 3º, 5º, y 9º.

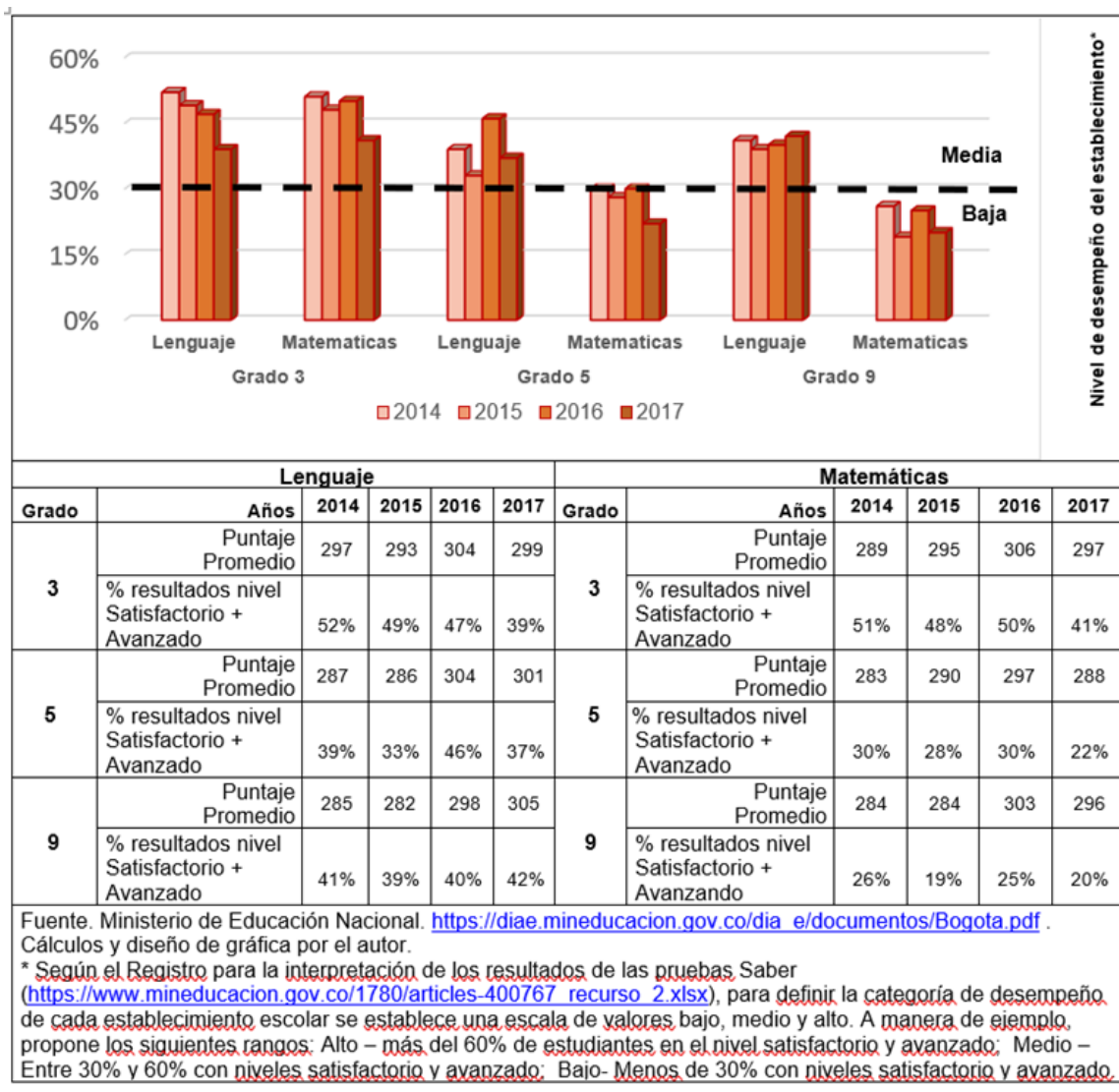


Figura 1. Colombia. Establecimientos oficiales: Porcentaje los resultados agregados de nivel *Satisfactorio + Avanzado* en pruebas SABER 3°, 5° y 9° grados, 2014 - 2017

En la figura 1 se aprecian los porcentajes de resultados agregados a escala nacional de las pruebas SABER que alcanzaron niveles satisfactorio y avanzado en dichos grados en establecimientos oficiales de educación básica

primaria y básica secundaria durante el referido lapso. Como se advierte, en vez de una mejora en los resultados a partir de las líneas base iniciales, durante el período se observaron tendencias estáticas o decrecientes en el rendimiento académico, tanto a nivel de cada grado como longitudinalmente a lo largo de la trayectoria de las cohortes escolares que transitaron del ciclo de educación básica primaria al de básica secundaria.

Como este estado de cosas lo sugiere, esas prescripciones socioemocionales adquieren otro sentido desde *la doble desventaja educativa*, donde a la precaria situación socioeconómica de los hogares de donde provienen, se suman las condiciones adversas para el aprendizaje que predominan en escuelas de perfil socioeconómico más bajo. Típicamente, se trata de contextos cuyos atributos principales son la indisciplina y la desvinculación emotiva de maestros y estudiantes con la relación de EA, con la consiguiente baja motivación tanto de estudiantes como de maestros, y medios educativos insuficientes, entre otros (Alves y Candido, 2020; Brunner et al., 2018; ICFES, 2020, OECD, 2019). Ante la persistente incongruencia entre los resultados académicos de los escolares y las expectativas de lo que se enseña, se debe reconocer que esta constituye en sí misma un *valor comunicativo* (Beavin-Bavelas, 2022; Watzlawick et al., 2011), que afecta de manera diferente y diferenciadora a los escolares, dependiendo de cómo se califican y clasifican los resultados que obtienen en las pruebas estandarizadas.

La perspectiva que sugieren Beavin-Bavelas (2022) y Watzlawick et al. (2011) abre un abanico de sentidos posibles desde los cuales los escolares pueden interpretar y comprender el significado de sus reiterados resultados académicos insatisfactorios, el papel que ellos cumplen en el aprendizaje escolar, y la relación comunicativa de EA entre ellos y sus maestras. El panorama persistentemente insatisfactorio de resultados académicos ilustra cómo las pruebas estandarizadas pueden generar para los escolares *contextos pragmáticos* dañinos, es decir, contextos de metacomunicación que minan su confianza tanto en las propias habilidades para el aprendizaje, como en la escuela, lo que se enseña en ella y, también, en la intencionalidad de la maestra que conduce el proceso de EA.

El efecto pragmático se magnifica especialmente en los establecimientos calificados en la categoría de *bajo desempeño educativo*, es decir, de acuerdo con los estándares definidos en ISCE del MEN (2015), aquellos establecimientos donde el 70 por ciento o más de los resultados de las pruebas estandarizadas en las áreas de lectura y matemáticas, agregados por institución educativa, no alcanzan el nivel satisfactorio o avanzado. En este contexto pragmático, la EA transmite una información que prescribe ciertas creencias, actitudes, atributos y conductas socioemocionales con la expectativa de que los escolares que las observen mejorarán su rendimiento académico. Sin embargo, una mayoría angustiosa de las estudiantes en las instituciones educativas de bajo desempeño educativo obtiene reiteradamente calificaciones insatisfactorias a lo

largo de su trayectoria en los ciclos de educación básica primaria y secundaria. Por consiguiente, cabe indagar sobre el sentido de las HSE en la evaluación estandarizada en el contexto de escuelas de bajo desempeño educativo y cómo sus resultados afectan la comprensión de las escolares tanto de su experiencia educativa como de su autoconcepto como aprendices. Y también, sobre el sentido que pueden darle los estudiante a su experiencia educativa en planteles donde la gran mayoría de los escolares jamás logran un nivel satisfactorio de aprendizaje a lo largo de su trayectoria en la escuela.

1.4 La Evaluación De HSE En La Estrategia *Evaluar Para Avanzar - EEPA*

El cambio reciente observado en el marco de referencia de para la evaluación de HSE (ICFES, 2021) en el marco de la denominada EEPA (ColombiaAprende, 29 de octubre de 2022), ofrece una oportunidad propicia para profundizar sobre el sentido de las HSE en la evaluación estandarizada en los ciclos de educación básica primaria y básica secundaria en Colombia. La mencionada estrategia tiene su origen en la decisión que toman las autoridades educativas de orden nacional a partir de 2018 en el sentido de cerrar el ciclo de evaluación con pruebas SABER que se había iniciado en 2014 en los grados 3.º, 5.º y 9.º. En adelante, la evaluación de estudiantes con base en pruebas estandarizadas de gran escala de nivel nacional persistió únicamente con la prueba al término del nivel de educación media, conocida como SABER 11. Entre tanto, se inició el diseño de un nuevo ciclo de evaluación y una nueva

línea base para el monitoreo del avance del aprendizaje en los grados inferiores de educación básica primaria y básica secundaria.

Como se verá en el desarrollo de esta investigación, el nuevo ciclo de pruebas estandarizadas para la evaluación del avance de aprendizaje en los grados de 3.º a 11.º se concibió como una estrategia centrada en elaborar y ofrecer herramientas de uso voluntario para el acompañamiento y apoyo a las maestras en el desarrollo de sus procesos de EA. Consta de cuatro componentes estructurados para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los escolares de los grados ya mencionados en todo el país. El componente de valoración observa y recopila evidencia de lo que saben y pueden hacer los estudiantes, sus intereses, ideas y conceptos. El componente de apropiación de resultados ofrece orientaciones para la lectura y análisis de resultados de las evaluaciones, y elementos para valorar los logros y desafíos que enfrenta cada estudiante en su proceso de desarrollo y aprendizaje. El componente de fortalecimiento académico y pedagógico contempla acciones para fortalecer los aprendizajes y pautas para la comunicación con las familias en relación con los avances de los estudiantes. Finalmente, el componente de monitoreo y seguimiento provee información para el fortalecimiento de capacidades de los actores del sector educativo para la gestión de los demás componentes de la EEPA.

Entre los propósitos centrales de la EEPA, se destaca el de generar evidencia sobre los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes en todo el

territorio y, a partir de dicha evidencia definir rutas que permitan analizar los resultados y traducirlos en ajustes curriculares innovadores, flexibles y acordes con las necesidades del contexto. Como lo sugiere el nombre de la nueva estrategia, disponible tanto en línea *—online—* como fuera de línea *—offline—*, y también en cartillas, se basa en un modelo que hace uso intensivo de la evaluación estandarizada con el propósito de generar evidencia del aprendizaje con mayor volumen y frecuencia. Con ello busca disponer de mejores insumos para la toma de decisiones educativas por parte de las maestras en la planificación de sus estrategias de EA, al igual que en el refuerzo de las competencias necesarias para el logro del rendimiento académico esperado en cada grado.

El diseño del nuevo ciclo de evaluación estandarizada con su respectiva línea de base y el lanzamiento de la EEPA coincidieron con la coyuntura de la pandemia del Covid -19, que a partir de marzo de 2020 obligó a la educación básica a pasar a la modalidad remota. A partir de octubre del mismo año entró en servicio la plataforma *Evaluar para Avanzar* desde el portal *Colombia Aprende* (ColombiaAprende, 29 de octubre de 2022), para apoyar las estrategias educativas de modalidad remota y de trabajo académico en casa de los estudiantes por efecto de la cuarentena. Así mismo, anticipando el retorno de los estudiantes a la presencialidad, las herramientas de esta estrategia se utilizaron para generar evidencias sobre el estado de las habilidades de los escolares en distintos dominios. Esta evidencia luego se utilizó como insumo para informar las

estrategias de nivelación que fueron implementadas al inicio de las clases presenciales. A partir de entonces, la estrategia se constituyó en la herramienta en línea para que estudiantes de los grados 3.º a 11.º presenten pruebas estandarizadas en las áreas de lectura, matemáticas, ciencias naturales y educación ambiental, el componente de pensamiento ciudadano de competencias ciudadanas, e inglés. Adicionalmente, facilita a los docentes el acceso inmediato a los resultados de sus estudiantes.

Una innovación introducida por la estrategia fue la inclusión de la evaluación de HSE en el módulo denominado *Cartillas Auxiliares*. El propósito de este módulo es obtener evidencia adicional acerca de las condiciones socioeconómicas de los hogares de las escolares, su satisfacción con los materiales y el acompañamiento que tuvieron de sus maestras en la modalidad remota durante la cuarentena, y establecer el nivel de desarrollo de sus HSE. Este último aspecto es de interés central para esta investigación, en tanto su introducción en este contexto se presentó como complemento de los estándares de competencias emocionales establecidos por el MEN en el dominio de ciudadanas en 2004. Es decir, aparte de las competencias de empatía emotiva y autorregulación de las emociones contemplados en los componentes de pensamiento, actitudes y acciones ciudadanas, la EEPA elaboró un nuevo marco de referencia explícitamente dedicado a orientar la evaluación de HSE.

Adicionalmente, para el nivel de educación básica primaria la EEPA diseñó una cartilla auxiliar con un cuestionario para los grados 3.º, 4.º y 5.º, y

otra para el nivel básica secundaria que se aplica en los grados 6.º, 7.º, 8.º y 9.º. Los cuadernillos no se aplican por grado sino por ciclo y los resultados se reportan agregados por cursos, no por estudiante, con el fin de contar con evidencias sobre la distribución de las apreciaciones de los estudiantes en general.

Una diferencia significativa en este nuevo módulo auxiliar es el sentido que da a la empatía en el contexto de las HSE, especialmente en el cuestionario del nivel de básica secundaria. Aquí se aparta de la noción de *empatía emotiva*, tal como está definida por el MEN en los estándares de competencias ciudadanas de 2004, es decir, la capacidad de expresar y compartir emociones o sentimientos parecidos a los de los otros. En su lugar, introduce la *empatía cognitiva*, que busca desarrollar la capacidad de comprender el estado emocional de las personas con las que se interactúa, como insumo para la autorregulación cognitiva de las habilidades sociales para las relaciones interpersonales. De manera complementaria, el nuevo módulo introduce en el cuestionario diseñado para el ciclo de educación básica secundaria, la medición de la automotivación o auto-eficacia como habilidad socioemocional, definida como la seguridad en las propias destrezas para lograr lo que se propone. Al respecto, el nuevo marco de referencia asocia las respuestas deseables en este ámbito con el robustecimiento en las escolares de un autoconcepto arraigado en rasgos como el optimismo, la disciplina, la perseverancia y la capacidad de trabajo en grupo (ICFES, 2021a).

Ante la introducción de las HSE y el alcance particular que se les otorga a estas en el marco de la EEPA, resulta oportuno apreciar el sentido que cobran estas habilidades en la evaluación estandarizada en contextos de distinto desempeño educativo en la educación básica en Colombia. La EEPA ofrece un referente claro para la evaluación estandarizada de las HSE, con lo cual resulta propicia para proponer nuevas interpretaciones del sentido y los alcances de las HSE en la evaluación estandarizada a partir del examen y comprensión de sus presuposiciones, anticipaciones, expectativas. Se trata de una oportunidad para comprender cómo el sentido de las HSE en las pruebas estandarizadas pueden afectar de manera diferenciada los atributos, conductas y expectativas que se asocian, conectan y articulan en contextos de distinto desempeño educativo. E igualmente, para revelar la evidencia que permitiría comprender mejor cómo el sentido de las las HSE en las pruebas estandarizadas afecta la relación entre maestras y estudiantes en la EA en contextos educativos de bajo desempeño académico. Desde esta perspectiva se hace pertinente la siguiente pregunta orientadora de para esta investigación:

¿Cuál es el sentido y alcance de las HSE en la evaluación estandarizada en los ciclos de educación básica en Colombia?

1.5 Objetivos General Y Específicos

General.

Valorar el sentido y alcance de las HSE en la evaluación estandarizada en los ciclos educación básica en Colombia.

Específicos.

- Comprender el sentido enunciado de las HSE en el componente de evaluación la EEPA.
- Interpretar el sentido y alcances de los enunciados sobre HSE en el contexto de doble desventaja educativa.
- Elaborar un instrumento complementario para mejorar la E-A de HSE en los ciclos de educación básica en Colombia.

1.6 Justificación

El igual que en los demás dominios de la educación básica, el modelo de educación estandarizada centrado en el rendimiento académico propone una interpretación unívoca de la evidencia obtenida de las pruebas estandarizadas sobre HSE. De conformidad con los lineamientos generales que gobiernan el modelo educativo estandarizado, la EEPA propone que la interpretación de la evidencia generada por sus pruebas se debe hacer a la luz de parámetros y estándares previamente definidos, tanto para calificar y clasificar el nivel de aprendizaje, como para informar la toma de decisiones educativas de las maestras sobre los correctivos y refuerzos que deben efectuar (ICFES, 2018b; ICFES, 2022). Por consiguiente, presupone que habría un único *contexto pragmático* (Beavin-Bavelas, 2022; Firth, 2010; Garfinkel, 1967; MacConachy y Spencer-Oatey, 2021), es decir, una misma matriz de información tácita, que ordena y da sentido unívoco a las normas sociales, tradiciones culturales, vivencias, emociones, intencionalidades, aspiraciones, comunicaciones y

acciones que se materializan en la experiencia de los escolares en su paso por la educación básica.

Este estudio no pretende elaborar ni aplicar instrumentos para obtener evidencia empírica que confirme o desconfirme la validez de las premisas y estándares que se utilizan los sistemas de evaluación estandarizada actualmente en uso en los niveles de educación básica. Toma la evaluación estandarizada como punto de partida, en tanto es el sistema que está oficialmente vigente en Colombia al igual que en gran parte del mundo, sin que con ello el autor exprese respaldo o coincidencia ideológica con éste. Al respecto, cabe señalar que el sistema estandarizado de evaluación no sólo está enfocado en el desempeño académico de los estudiantes; también es un sistema de petición y rendición de cuentas permanente sobre el desempeño de las maestras en su labor de EA. Por consiguiente, los resultados insatisfactorios de los estudiantes en este sistema acarrearán consecuencias altamente significativas no solo para ellos sino también para sus maestras.

Como se verá en este estudio, la evaluación estandarizada incorpora incentivos que distorsionan la relación maestra-estudiante en el proceso de EA, por cuanto sobrevalora los estándares de aprendizaje y las respuestas conformes con los mismos, en perjuicio de la *metacomunicación*, o la comunicación sobre la comunicación en la relación educativa. Es decir, sobre la dimensión que soporta el compromiso y la motivación de los estudiante con aprendizaje activo *co-agenciado* y significativo en la escuela.

Partiendo de esta visión del sistema estandarizado de evaluación, este estudio toma una perspectiva hermenéutica interpretativa para analizar el contexto pragmático de los enunciados de las pruebas de competencias sociales y emocionales, así como de las respuestas esperadas, y su interpretación no solo desde evidencia de los resultados, sino también desde la experiencia educativa de los escolares (Dohn, 2014). Examina las presuposiciones, prescripciones y predicciones consignadas en los enunciados y estándares de las pruebas estandarizadas sobre HSE y su significado. El análisis se aborda el sentido de estas tanto en el contexto pragmático de los colegios en los que las pruebas afirman y confirman el avance continuo y satisfactorio del aprendizaje del escolar, como en el contexto de las escuelas de bajo desempeño educativo donde, según este sistema de evaluación, perdura el nivel generalizado y persistente insatisfactorio de aprendizaje durante toda la trayectoria de la mayoría de los escolares en su educación básica. A través de este ejercicio considera cómo, en estos dos contextos pragmáticos claramente dispares, las prescripciones y predicciones pregonadas por estándares y enunciados de las pruebas estandarizadas sobre HSE cobran sentidos distintos y afectan de manera diferente la comprensión de los estudiantes de su experiencia educativa.

Dada la importancia que esta investigación le otorga al contexto pragmático en el que los escolares procesan los enunciados con que las pruebas indagan sobre sus rasgos, creencias y conductas socioemocionales, este estudio no limita su foco a la interpretación de los enunciados de los

cuestionarios y las respuestas de los escolares. También se interesa por considerar cómo la conexión de los escolares con la prueba afecta otros aspectos relacionales del proceso de EA y de su experiencia escolar. Esta perspectiva apunta a desestabilizar la premisa según la cual las pruebas estandarizadas y sus resultados se pueden interpretar de manera unívoca. Señala las brechas entre enunciados y aspectos relacionales o de metacomunicación, y cómo éstas afectan el compromiso emotivo y la motivación para el aprendizaje activo y significativo en contextos escolares de bajo desempeño educativo. A su vez, explora los posibles sentidos que estos enunciados pueden tomar en contextos pragmáticos donde no se cumplen los presupuestos asociados a experiencias educativas de aprendizaje y mejoramiento continuo de resultados académicos.

El descubrimiento de la multiplicidad de sentidos con los que se pueden comprender los enunciados y estándares socioemocionales contemplados en los cuestionarios y las guías de interpretación de *Evaluar para Avanzar*, conduce a explorar la posibilidad de que estos instrumentos tengan, de manera no intencionada, influencias adversas en algunos escolares en distintos contextos de desempeño educativo. El análisis de estas posibles afectaciones hará visibles oportunidades para prevenir daños a esos escolares. Además, sugiere evidencia que puede ser de utilidad tanto para propiciar comunicaciones significativas sobre el sentido de las prescripciones y predicciones socioemocionales en diversos contextos de desempeño educativo, al igual que sobre la calidad de la

metacomunicación que media el proceso de EA socioemocional en contextos educativos específicos. De esta manera, abre la posibilidad de complementar los resultados de las pruebas de evaluación estandarizada de las HSE con la producción de evidencia sobre la dimensión relacional o metacomunicativa como componente significativo del aprendizaje socioemocional en la escuela.

Este estudio restringe su alcance a la educación básica primaria y secundaria, por cuanto la población escolar en estos ciclos educativos es la que se prepara con mayor intensidad para mejorar sus resultados académicos, no solo en las pruebas estandarizadas externas de orden nacional como Saber 11, sino también las internacionales como PISA. Esta última está confeccionada para evaluar el nivel de logro académico de los estudiantes al final de su ciclo de educación secundaria. El especial interés en los ciclos de educación básica primaria y secundaria radica en que, en sus ediciones más recientes, PISA ha incorporado indicadores de índole socioemocional a sus cuestionarios auxiliares cuyo sentido se asemeja a los contemplados en esta misma clase de cuestionarios *Evaluar para Avanzar*. Esta es la razón por la cual este estudio opta por acotar su alcance al análisis interpretativo y pragmático de la documentación asociada a la evaluación estandarizada de HSE en los ya referidos ciclos educativos.

2. Marcos De Referencia

2.1. Estado De La Cuestión

2.1.1 Métodos Y Técnicas De Recolección De Información

La selección y recolección de la base documental para esta revisión del estado de la cuestión sobre los alcances de las evaluaciones estandarizadas de gran escala sobre HSE en la educación básica, se realizó a partir de la búsqueda sistemática de comunicaciones en bases de datos especializadas y sitios Web institucionales, utilizando los términos para el análisis temático y la búsqueda de documentos ofrecidos en el Tesauro de la

UNESCO (30 de agosto de 2022), para el campo de la educación. El tesauro ofrece una lista controlada de temáticas jerarquizadas, útiles para la búsqueda de documentos y publicaciones en este entre campo del conocimiento. Las búsquedas de documentos para abordar la pregunta y los objetivos de esta investigación se hicieron utilizando los términos genéricos que se relacionan en la tabla 1.

Término	Agrupación conceptual a la que pertenece	Nota de alcance
Política educacional	Educación	Pronunciamiento oficial de los objetivos que deben regir un sistema educativo
Pertinencia de la educación	Educación > Evaluación de la educación	Adecuación entre lo que se enseña y las necesidades e intereses de los estudiantes y de la sociedad
Ambiente educacional	Educación > Ciencias de la educación y ambiente educacional	No disponible
Aprendizaje socioemocional	Educación > Materias de enseñanza básica y general	Proceso mediante el cual infancia y adultos comprenden y manejan emociones, fijan y alcanzan metas positivas, sienten y demuestran empatía por otros y establecen y mantienen relaciones positivas y toman decisiones responsables.

Tabla 1. Alcances temáticos de los términos de búsqueda utilizados con base en el Tesoro de UNESCO (30 de agosto, 2022)

Se hicieron búsquedas generales privilegiando aquellos resultados publicados de 2015 en adelante, con algunas excepciones de fuentes que datan de años anteriores y que fueron incluidas debido a su especial relevancia para esta investigación, en los campos temáticos marcados por estos términos, combinando los términos más generales como *Política educacional* con aquellos de menor jerarquía, como *Evaluación de la educación*, *Ambiente educacional* y *Aprendizaje socioemocional*.

La figura 2 muestra la distribución geográfica de las principales fuentes de documentación hallada con base en los términos de búsqueda referidos. A escala mundial, se destacan las Universidad de Chicago y Harvard en los Estados Unidos de América como centros principales de publicación y producción de documentos sobre el aprendizaje socioemocional y su evaluación. La primera ejerce gran influencia en ese campo desde la década de los años 90 a través de investigaciones y académicos cuyo trabajo ha sido sistematizado y divulgado por el programa denominado *Collaborative Academic Social and Emotional Learning - CASEL*. Por su parte, la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard realiza aportes importantes en el desarrollo, análisis y clasificación de marcos de referencia de aprendizaje socioemocional, a través del programa *Ecological Approaches to Social Emotional Learning Laboratory - EASEL*.

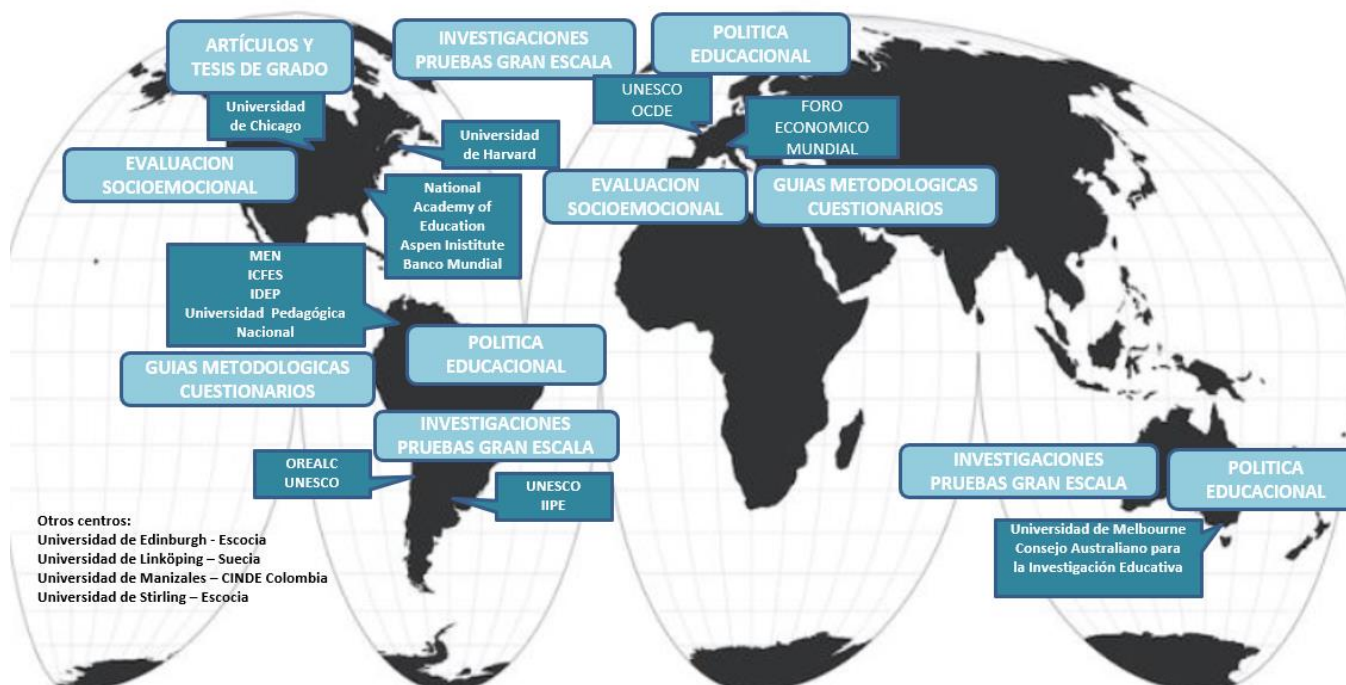


Figura 2. Evaluación del aprendizaje socioemocional: Distribución geográfica de principales fuentes de documentación 2015 - presente

De otra parte, el *National Academy of Education*, el *Aspen Institute* y el Grupo del Banco Mundial, entre otras organizaciones estadounidenses e internacionales con sede en la ciudad de Washington D. C., gozan de reconocimiento global por la calidad y número de publicaciones influyentes elaboradas en relación con aspectos de política educacional internacional de HSE e investigaciones sobre pruebas estandarizadas de gran escala para su evaluación en la educación básica. También en el hemisferio Norte, al otro lado del Océano Atlántico, se encuentran las sedes de organizaciones internacionales como la UNESCO y la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico - OCDE en París, y el *World Economic Forum* en Ginebra.

Las tres patrocinan centros de pensamiento educativo desde los cuales se realizan investigaciones y divulgan publicaciones con lineamientos de política educacional sobre HSE. Las tres entidades también son referentes importantes en temas de evaluación de estas habilidades en la educación básica, especialmente en cuanto al desarrollo de marcos de referencia, guías metodológicas y cuestionarios. Otros centros europeos cuyos investigadores realizan investigaciones en estos campos incluyen a las Universidades de Edinburgh y Stirling en Escocia, y la Universidad de Linköping en Suecia.

En el hemisferio Sur, por su parte, se destacan los aportes sobre aspectos de política educacional internacional socioemocional de la Universidad de Melbourne y el Consejo Australiano para la Investigación Educativa. Su investigación sobre el desarrollo de instrumentos de evaluación y la administración de pruebas de gran escala en el dominio socioemocional también es objeto de reconocimiento internacional, toda vez que son los operadores contratados por la OCDE para sus estudios internacionales en esta materia.

Finalmente, en América Latina, organizaciones regionales vinculadas con la UNESCO como el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - IIPE en Buenos Aires, y la Oficina Regional para la Educación en América Latina y el Caribe - OREALC con su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - LLECE en Santiago de Chile, han liderado la elaboración y divulgación de investigaciones para informar la toma de decisiones de política educacional sobre el aprendizaje socioemocional a escala regional,

así como sobre los resultados de la evaluación en este dominio de la educación básica y utilización de sus resultados. La reflexión sobre estos aspectos en Colombia se ha nutrido por aportes del MEN, el ICFES, la Secretaría de Educación Distrital del Bogotá y su Instituto Distrital de Educación y Pedagogía (IDEP), e investigadores vinculados a las Universidades Pedagógica Nacional y de Manizales (CINDE).

2.1.2 Lo Socioemocional Desde La Neurociencia Y La Psicología Del Aprendizaje

La centralidad del compromiso emocional de los estudiantes con su aprendizaje interesó a educadores y administradores educativos en conocer los aportes de la neurociencia sobre el papel de las emociones en el aprendizaje (Ausubel, 2002; Larson, 2000; Mayer et al., 2016; Novak y Cañas, 2006; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Zins et al., 2004).

Desde la primera mitad del siglo XX las investigaciones empíricas sobre el desarrollo sociocultural de las emociones destacaron que en el proceso de maduración del cerebro del recién nacido, el desarrollo emocional suele preceder a las principales operaciones cognitivas. En las etapas tempranas de la infancia, las emociones se experimentan y reaccionan con anterioridad al desarrollo de la capacidad de verbalizar las experiencias. Como lo registraron Vygotski (1978) y otros autores en el marco de la teoría sociocultural (Cole, 1990; Moll, 2014), los gestos indicativos, la memoria mediada y el habla, entre otros procesos mentales superiores, aparecen en doble reiteración. Primero a

través de procesos interpsicológicos, en los cuales el niño participa de procesos culturales con las demás personas de su entorno inmediato: al sonreír en respuesta a una sonrisa de su cuidadora, el infante experimenta la situación como un proceso psicológico compartido. Luego con la experiencia reiterada, el niño internaliza el proceso interpsicológico y lo convierte en intrapsicológico, lo que le permite ganar control sobre sus expresiones faciales. Así, el desarrollo afectivo en esta etapa es un precursor de los procesos mentales superiores. Con el tiempo, éste se integra con las habilidades cognitivas y lingüísticas que se desarrollan ulteriormente.

En el decenio de los 90, la neurociencia confirmó que el desarrollo de las redes neuronales en el cerebro es influido por las relaciones e interacciones interpsicológicas con personas significativas (Thompson, 1994). El proceso es análogo a cultivar una huerta. Si se ofrecen condiciones adecuadas, las plantas que se siembran en ella crecen siguiendo fases de desarrollo ajustadas como la germinación, el crecimiento, la maduración sexual y la florecencia.

Naturalmente las características particulares de cada huerta dependerán de una combinación de factores como la geografía, el clima, la calidad del suelo, las prácticas culturales de manejo, así como el tipo y edad de las plantas cultivadas. El gusto, las habilidades, los patrones de uso y el tiempo que le dedica su jardinero, afectan y moldean el crecimiento y mantenimiento de la huerta. De manera semejante, las conexiones neuronales en el cerebro se desarrollan de conformidad con la edad, predisposiciones, oportunidades, experiencias, y

entornos en que crece y se desenvuelve el niño. Sus patrones de pensamiento, sentimientos, emociones y conexiones con el mundo físico y social se desarrollarán de conformidad con el soporte, cuidado, atención, confianza y estímulo que reciba de sus cuidadores y adultos significativos para él durante su infancia temprana, e influirán en su crecimiento, inteligencia y salud en el futuro (Immordino-Yang et al., 2018).

De acuerdo con los modelos de desarrollo organizacional del cerebro, la experiencia emocional se percibe y se procesa primariamente en el sistema límbico, ubicado en la parte media del cerebro. Esta información se transmite a los lóbulos frontales del neocórtex cerebral para su interpretación. Los mensajes procesados allí se transmiten de nuevo al sistema límbico para ajustar o modificar las señales emotivas, al igual que a la corteza sensoriomotora para afectar las acciones potenciales de reacción. El procesamiento primario rápido de la experiencia emocional que se realiza en el sistema límbico suele ser crucial para la sobrevivencia, como sucede cuando se reacciona para esquivar la trayectoria no advertida de un vehículo, mientras el procesamiento adicional que ocurre posteriormente en la corteza frontal, permite integrar la información y asistir en la toma de decisiones acerca de cursos de acción alternativos a seguir (Greenberg y Snell, 1997).

En la etapa inicial de desarrollo de la infancia temprana, suele haber escasa interconexión vertical entre el sistema límbico y los lóbulos frontales del cerebro, lo cual se manifiesta con la ausencia de control de emociones como la

ira en el niño y, simultáneamente, en reacciones físicas automáticas como golpear, morder o patear. La comprensión de señales emotivas externas que percibe la niña, como la sonrisa o el ceño fruncido de su cuidadora, requiere procesamiento cognitivo. La asimetría en el procesamiento de información en las dos mitades del neocórtex cerebral demanda el desarrollo de interconexiones *horizontales* entre hemisferios por vía del *corpus callosum*, que obra a manera de puente entre ambos. Por allí las señales emotivas percibidas se transmiten al hemisferio izquierdo del cerebro para su plena comprensión. Estas conexiones horizontales contribuyen a robustecer y consolidar la integración neuronal necesaria para que el niño aprenda a manejar sus sentimientos y controlar su conducta en contextos de interacción interpsicológica. La capacidad de comprensión de las emociones se desarrolla durante la infancia en ambientes que propician confianza y estimulan a niñas y niños a hablar sobre sus experiencias emocionales (Kusché et al., 2004; Immordino-Yang et al., 2018).

Con la experiencia reiterada durante la infancia con actividades que demandan la utilización de la comunicación, la memoria mediada y la imitación, entre otros procesos mentales superiores, ocurre la maduración de la autorregulación emocional soportada en una mayor densidad de interconexiones neuronales entre los lóbulos frontales y el sistema límbico. Entre los tres y seis años los niños comienzan a desarrollar progresivamente su habilidad de conectar las respuestas emocionales de otras personas con las creencias y deseos que pueden inferir a partir de su comunicación con ellas (McKown,

2017). En contextos de interacción propicia para la internalización de reglas, este proceso se refuerza entre los 5 a 7 años y se manifiesta con el progresivo afianzamiento del autocontrol de las emociones y la conducta como resultado de la capacidad de la corteza frontal tanto para regular los impulsos provenientes del sistema límbico, como para modificar los cursos potenciales de acción (Immordino-Yang et al., 2018).

Hacia los últimos grados de la educación básica primaria, los escolares consolidan su capacidad para comprender las conexiones entre pensamientos, emociones y conductas, tanto en sí mismos como en los demás. Durante esta etapa de desarrollo es cuando, además, se comienza a observar la estabilización de habilidades sociales en los escolares para el manejo de conflictos interpersonales. Entre estas, el control de la ira y la frustración por medio de estrategias cognitivas para controlar la propia conducta, como por ejemplo, respirar profundamente para calmarse, expresar asertivamente emociones como la gratitud, el aprecio por aspectos positivos de situaciones y replantear sus pensamientos negativos (McKown, 2017).

Luego, en la adolescencia, el escolar robustece su capacidad para comprender las normas, costumbres y expectativas de los distintos grupos de referencia a los que pertenece. También afina su habilidad para responder de manera adecuada y diferenciada en sus transacciones en contextos distintos, aprende a sortear la frustración, a aplazar la recompensa y persistir hasta alcanzar los propósitos fijados, aún ante la adversidad. A la vez, en esta etapa

enfrenta nuevos desafíos y decisiones acerca de su identidad. Debe sortear la tensión entre sus experiencias previas, las expectativas de su entorno social, sus aspiraciones y la presión por establecer los valores a los cuales prestará lealtad hasta encontrarse a sí mismo (Orenstein y Lewis, 22 de mayo de 2022).

En esta etapa la escuela y la actividad física ocupan la mayor parte de su tiempo y representan sus principales responsabilidades personales. Por consiguiente, los resultados académicos se encuentran entre sus logros más importantes y son referentes centrales para reafirmar la manera como los escolares se presentan ante sí mismos y los demás. También constituyen pilares centrales para la edificación de su confianza en las propias habilidades, robustecer su capacidad de resiliencia frente a las dificultades de navegar la escuela, asimilar nuevas experiencias y participar activamente en el aprendizaje significativo en la escuela (Ausubel, 2002; Bailey et al., 2019; Gray, 2019; Novak y Cañas, 2006).

2.1.4 Lo Socioemocional E Interferencias Traumáticas En El Aprendizaje

Ahora bien, algunas experiencias emocionales y sentimientos traumáticos producen estrés y bloquean su procesamiento adecuado, con lo cual interfieren el funcionamiento de los centros de aprendizaje del cerebro. Así, por ejemplo, cuando el escolar es objeto del acoso persistente por sus pares, la memoria del escolar y otras funciones ejecutivas requeridas para la solución de situaciones problemáticas se bloquean debido al efecto sobrecogedor de emociones

reiteradas y continuas, como el miedo, el dolor y el estrés y otras sensaciones corporales de malestar. Estos bloqueos generan conductas de respuestas e ideas mal ajustadas que sobrecargan la memoria con la retención de información no pertinente y, en algunos casos, induce la reexperimentación del trauma cuando se enfrentan situaciones o experiencias nuevas que evocan dicha información, como lo ilustra la Figura 3.

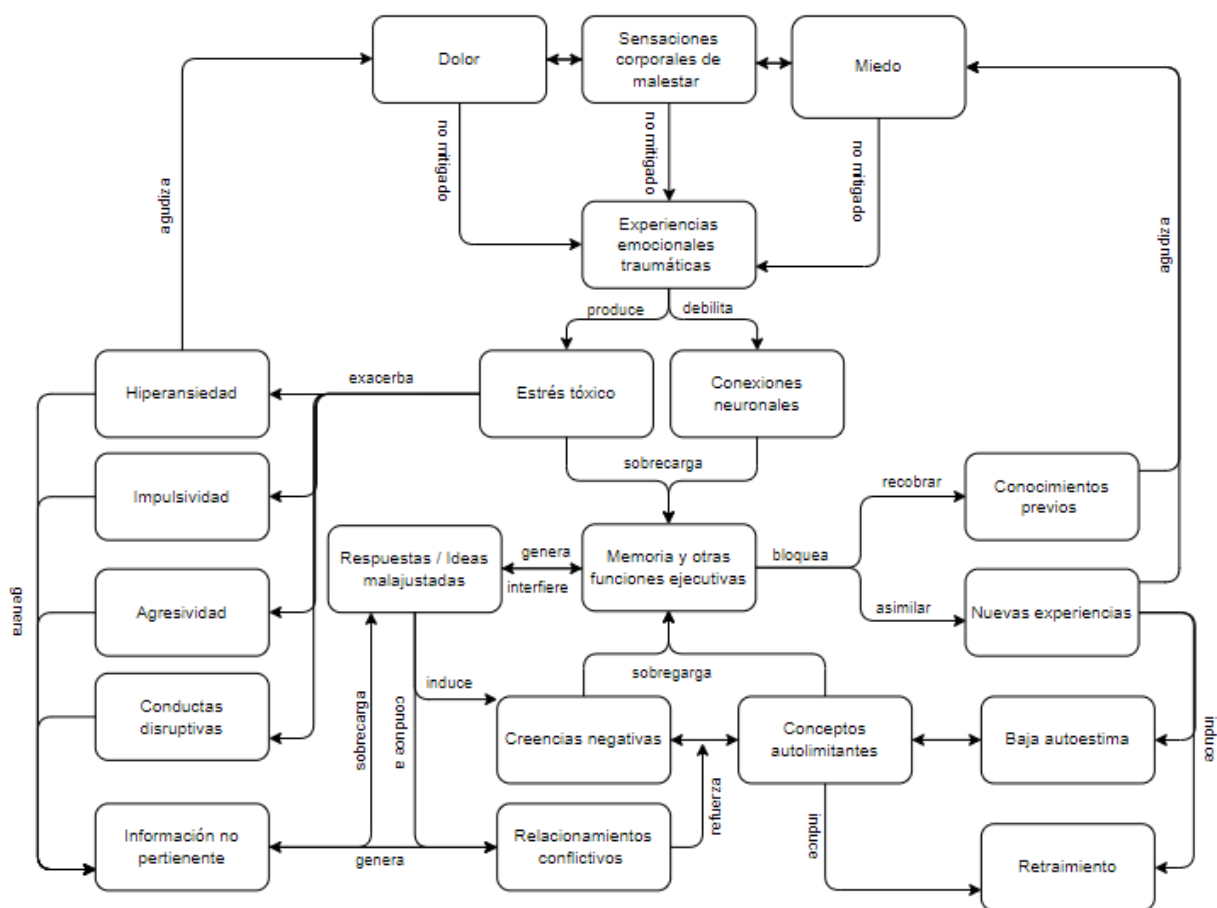


Figura 3. Dominio socioemocional y experiencias traumáticas no mitigadas que interfieren el aprendizaje

Por consiguiente, la reexperimentación no mitigada de traumas en contextos hostiles, sin suficiente tiempo para permitir que el estrés recobre su nivel de base convierte esta respuesta en *estrés tóxico* (Gray, 2019). Sobrecarga la memoria, bloquea los conocimientos previos de la persona, desinforma la asimilación de nuevas experiencias, genera conceptos autolimitantes y refuerza creencias negativas sobre las propias habilidades que afectan negativamente funciones ejecutivas como la concentración, la fijación de metas, la habilidad de organizar, planificar, de leer señales sociales, de comunicarse y relacionarse con los demás (Siegel, 2012).

Las experiencias negativas de conexión a su vez desencadenan ciclos de conflictividad con figuras de autoridad y grupos de pares, y refuerzan pautas de conductas impulsivas, disruptivas, agresivas que redundan en baja autoestima. A medida que estos ciclos de conflictividad se escalan, se fragua en el escolar autoconceptos y las creencias negativas. Esto conduce al retraimiento y la inhibición del compromiso emocional con cualquier vínculo. Estas dos últimas condiciones están asociadas con la experiencia de la ineducabilidad, es decir, de aquellas contingencias o experiencias que languidecen el potencial del sujeto para el aprendizaje significativo en la escuela, es decir, para la adquisición y retención duradera de nuevos conocimientos (Ausubel, 2002; Bonal y Tarabini, 2013; Novak y Cañas, 2006).

En los contextos educativos del pasado, en los que las emociones y sus manifestaciones en las conductas de los estudiantes eran percibidas como

obstáculos para el aprendizaje, la educabilidad de un sujeto era evaluada con base en un diagnóstico de las capacidades de su intelecto (Stern, 2016).

...[Se] entiende la educabilidad como una capacidad subjetiva, es decir como un límite que el sujeto porta para ser educado. Lo que podríamos llamar potencial de aprendizaje, capacidad de aprendizaje o competencia intelectual de un sujeto. Generalmente esto se reduce en muchos casos a través de lo que sería un diagnóstico de capacidades intelectuales. Al hacerlo estamos evaluando muchas cosas más que la cuestión técnica de lo que nuestro instrumento pondera como habilidad intelectual, estamos [...] midiendo el grado de animalidad de los sujetos –si ustedes quieren, de humanidad – porque la distancia que nos separa del animal es nuestra posibilidad educable, es decir nuestro intelecto (Baquero, 2002, 12).

Pero el propio Baquero invita a repensar la definición de la educabilidad como atributo del intelecto de los sujetos. Sostiene que la educabilidad se debe definir como una propiedad de las situaciones y las condiciones que estas ofrecen para potenciar la adaptación de los sujetos a las mismas. Desde esta perspectiva el aprendizaje socioemocional no solo debe fortalecer la resiliencia social y emocional de los escolares, sino a la vez a resignificar los artefactos, objetos, roles, normas, funciones e

identidades que afectan los contextos en los que ocurren sus experiencias de aprendizaje y desarrollo relacional.

Lo referido hasta aquí es un panorama amplio del dominio de lo socioemocional desde la neurociencia y la psicología del aprendizaje en el contexto de la educación básica escolarizada. En síntesis, las emociones vistas como el fundamento energético y sensible de nuestras acciones constituyen respuestas adaptativas momentáneas, no siempre expresamente conscientes, en niveles que van desde el corporal instintivo y pre-reflexivo hasta las respuestas de consciencia situacional, que influyen en las decisiones y acciones de las personas y su disposición acomodarse en los distintos entornos en lo que transcurren sus vidas (Turner, 2014).

Las respuestas socioemocionales son maleables por medio de la aplicación de procesos mentales superiores como la concentración, la memoria y otras funciones ejecutivas, con lo cual se pueden desarrollar a manera de habilidades, especialmente en las etapas formativas. El propósito del aprendizaje socioemocional por lo tanto se puede definir como la adquisición de patrones relativamente persistentes o hábitos de sentimiento emotivo, pensamiento y conducta que afecten favorablemente la disposición y el potencial del escolar para el aprendizaje en entornos escolares (Jones et al., 2021). Pero, además de fortalecer la resiliencia social y emocional de los escolares, el aprendizaje socioemocional

también debe propiciar la resignificación de las conexiones que establece el escolar con aquellos elementos de su experiencia educativa que languidecen su potencial para el aprendizaje significativo en la escuela y reproducen en ella condiciones de *ineducabilidad* (Baquero, 2002; Bonal y Tarabini, 2013).

2.1.5. Limitaciones De Las Métricas Estandarizadas Para Informar La Toma de Decisiones Educativas

Hay hallazgos mixtos en los estudios que han evaluado la idoneidad de las pruebas estandarizadas internacionales de gran escala para contribuir a los diversos propósitos que les atribuyen sus promotores. Entre ellos se destaca la contribución de la métrica estandarizada con la que se presentan y comparan sus resultados para mantener la atención del público centrada en el desempeño académico competitivo de estudiantes, establecimientos y países. Pero de igual manera, se advierte la facilidad con la cual los medios de comunicación, tomadores de decisiones y el público en general distorsionan su sentido y alcance cuando, por ejemplo, les atribuyen simultáneamente a estas pruebas el potencial para estimular el mejoramiento individual del desempeño académico de estudiantes y maestros y, a la vez, para avanzar hacia fines más amplios de educación como la equidad y la solidaridad social (Singer et al., 2018).

En el caso de Noruega, por ejemplo, Mausethagen (2013) señala que la introducción de la métrica estandarizada de los resultados de las pruebas PISA en su país ha servido para dirigir el foco de la política educativa a monitorear el

desempeño individual de estudiantes y maestros. La desmedida importancia otorgada a alcanzar los niveles más altos de resultados en las pruebas internacionales ha llevado a las maestras a concentrar su esfuerzo principal en los *buenos estudiantes*. Entre los efectos de este cambio se destaca un incremento significativo en el número de estudiantes cuyo rendimiento académico es insatisfactorio en relación con el pasado, y el debilitamiento en la calidez y calidad en la conexión entre maestras y estudiantes en el entorno escolar.

En cuanto al aporte de las pruebas estandarizadas al seguimiento de cambios y tendencias de los resultados educativos, se destaca el efecto distractor que ejerce sobre las maestras la centralidad del foco en las métricas estandarizadas. Así, el tiempo de aula destinado a simulaciones de pruebas estandarizadas para mejorar la destreza de sus estudiantes para responder esta modalidad de evaluación, con frecuencia desplaza la atención, los esfuerzos, el tiempo y los espacios que alternativamente se podrían destinar a otras estrategias de aprendizaje y evaluación. Entre ellas, aquellas diseñadas para hacer el seguimiento longitudinal de los ritmos diferenciales de progreso o estancamiento de los estudiantes, así como los patrones que siguen dichos ritmos a medida que los estudiantes progresan dentro del sistema educativo. Las métricas estandarizadas de resultados informan poco acerca de las oportunidades de establecer vínculos y los momentos efectivos para el aprendizaje en distintos contextos culturales, lingüísticos y socioeconómicos.

Numerosos estudios señalan que disponer de suficiente tiempo y espacio para desarrollar estrategias de aprendizaje y evaluación distintas a las estandarizadas, contribuye a enriquecer la pertinencia y representatividad de la evidencia sobre los momentos y espacios más estratégicos para, por ejemplo, trabajar procesos y orientar proyectos transversales que desarrollen y mejoren la disposición al aprendizaje (Reardon et al., 2016).

También se mencionan preocupaciones sobre la transformación de las métricas estandarizadas de los resultados de estas pruebas en recomendaciones de política educativa y mejores prácticas (OECD, 2016a). Si bien se reconoce que las pruebas estandarizadas permiten comparar resultados educativos entre países y pueden aportar ideas, aprendizajes y modelos susceptibles de ser trasplantados entre contextos, sus críticos advierten de sus notorios defectos. Con base en lógicas estadísticas, las métricas estandarizadas suelen agregar necesidades, aspiraciones, relaciones, prácticas y resultados utilizando categorías o macro-unidades de análisis como grupos etarios, de trayectoria y nivel educativo, socioeconómico, entre otros muchos, que encierran notable complejidad y amplia variación a su interior y entre ellos (Singer et al., 2018). Prácticas como la estandarización de métricas para llegar a resultados que convenientemente soporten medidas de política predeterminadas, suelen ser indicativas de ambientes cerrados al diálogo político en torno a necesidades y aspiraciones de orientación diversa, así como sobre la manera de atenderlas (Gorur and Koyama, 2013).

En relación estrecha con la preocupación anterior, se menciona la utilización de las métricas estandarizadas de resultados como insumo para la creación de estándares de excelencia internacional o *benchmarking*. La OCDE (OECD, 2016a), por ejemplo, promueve modelos de política y mejores prácticas educativas a escala internacional con base en las que se aplican en las jurisdicciones o países que alcanzan los niveles más altos en la métrica estandarizada de resultados en sus pruebas internacionales de gran escala. Aunque nunca se reconoce de manera explícita, en la base de esa lógica se encuentra la premisa de que hay relaciones de causalidad entre los componentes educacionales de los sistemas educativos de esos países y los resultados de nivel de excelencia que alcanzan sus estudiantes según la métrica estandarizada de las pruebas de la OCDE. Esto a pesar de que en el campo educativo se ha demostrado que no hay relación causal unívoca.

Considérese la correlación positiva entre la edad y el nivel de desempeño académico en tareas de lectura en las pruebas estandarizadas, una de las más comúnmente aceptadas por educadores e investigadores. La prueba *Progress in International Reading Literacy Study* – PIRLS, se administra a escolares entre 9.5 y 11 años, en distintos países del mundo. En los años 2001 y 2006, los resultados de los países que administraron las pruebas a estudiantes en el extremo superior de este rango de edad no alcanzaron los puntajes más altos en dichas versiones de la prueba internacional. Aparte de la edad del escolar, hay demasiados factores que intervienen en el desempeño de la lectura y esta

complejidad oscurece incluso el sentido de la correlación entre las variables como sucedió en este caso. De allí la improcedencia de inferir que estandarizar y trasplantar lo que se identifica como una buena práctica en los países donde se registran los niveles de resultado más alto en pruebas internacionales, automáticamente conducirá a mejorar los resultados académicos en otros países (Singer et al., 2018).

2.1.6 La Evaluación Estandarizada De Las HSE

La definición de un estándar o sistema de estándares con sus respectivos indicadores de medición es una *declaración* –en el sentido de una manifestación de ánimo, intención o de posicionamiento retórico– sobre la existencia de un fenómeno susceptible de ser representado mediante algún constructo (Parkhurst, 2017). Un constructo es una proposición lógica que permite contrastar una respuesta frente a un reconocimiento, situación o tarea planteada contra una escala de niveles de conformidad en relación con un resultado esperado previamente definido como estándar (ICFES, 2018b).

Ya específicamente en relación con la aplicación métricas estandarizadas a la evaluación del aprendizaje socioemocional, la propia OCDE señala que respuestas que indiquen una disposición negativa a empatizar pueden ser indicativas del malestar social que experimenta el escolar en el ámbito de la escuela, al sentir el rechazo generalizado por las pobres condiciones socioeconómicas del hogar de donde proviene (OECD, 2018a). Igualmente, así como una manifestación de empatía positiva se puede interpretar como

evidencia de una perspectiva amplia desde la cual un escolar comprende una situación conflictiva en su entorno, también se puede entender como el reconocimiento de un criterio para discriminar, excluir y amenazar a quienes no pertenecen al propio grupo de referencia empática (Bloom, 2016).

Algo similar sucede con la interpretación de las evidencias generadas por las respuestas referidas a constructos como la automotivación, es decir “la fuerza de las creencias de los individuos en su capacidad de realizar tareas y alcanzar metas” (ICFES, 2022c, 20). Las respuestas que revelan una baja confianza en la fuerza de las propias habilidades para alcanzar resultados de aprendizaje positivos en la escuela, no necesariamente son evidencia de una deficiente disposición a aprender. También puede ser producto de un debilitamiento psicológico crónico (Bailey et al., 2019), estrés tóxico, o *hiperansiedad* (Gray, 2019), como resultado de las condiciones materiales y normativo-afectivas adversas en las que viven en sus hogares (Jones et al., 2017; 2021).

La OCDE (OECD, 2018a) destaca la importancia de fomentar la inclinación estable de los escolares a adherir a valores, normas y exigencias de la escuela en términos de actitudes y comportamiento. El desarrollo de la conciencia emocional, la regulación y la autonomía emocional (Bisquerra y Mateo, 2019), al igual que la mentalidad de confianza en las propias habilidades (Sisk et al., 2018) y el sentido de pertenencia en la escuela (Allen et al., 2018),

son pautas enumeradas por diversos autores como competencias socioemocionales fundamentales que debe contemplar la educación básica.

Un constructo como el *sentido de pertenencia en la escuela* consiste en varias afirmaciones que describen un conjunto de apreciaciones de los escolares sobre su nivel de integración y apego social a la escuela. Típicamente, la prueba estandarizada sobre HSE registra las respuestas marcadas en una escala de Likert que abarca desde *fuertemente en desacuerdo* a *fuertemente de acuerdo*. Las respuestas se califican de conformidad con una respuesta esperada y se clasifican con base en un estándar predefinido. En este caso, quienes responden estar en desacuerdo con la afirmación *Me siento como un extraño/a /excluido/a de las cosas en la escuela*, se clasifican como integrados con sus escuelas (OCDE, 2018 a).

Varios constructos simples como el anterior se combinan para formar un constructo compuesto o *indicador* (ICFES, 2016). Así, la apreciación sobre el sentido de pertenencia en la escuela se combina con respuestas referidas a la afectación por incidentes de acoso escolar y a su conexión con las maestras y, en su conjunto, se agregan para representar el indicador de *vínculo social estudiantil en la escuela*. Las respuestas que coincidan con lo esperado según el estándar predefinido para cada constructo simple, se califican con el puntaje más alto establecido para este indicador. De ahí para abajo, se establecen distintos puntajes dependiendo del nivel de acierto según lo establecido en los respectivos estándares contemplados en el indicador. Finalmente, se fijan

rangos para clasificar los distintos niveles de resultado, en este caso, alto, medio y bajo.

La motivación al logro, la autoeficacia y la resiliencia son otros constructos que comúnmente se utilizan en las pruebas estandarizadas de evaluación del aprendizaje socioemocional. De ordinario, se derivan de estudios de meta-análisis que los correlacionan estadísticamente con rasgos asociados al comportamiento emprendedor exitoso en el mundo de los negocios globales (Jiao et al., 2021). También se respaldan en las conclusiones de investigaciones empíricas sobre las variaciones en las interacciones entre genética y entorno en el desarrollo de diferencias en la conducta y la salud en las etapas formativas de la vida. Estas investigaciones aseguran que tales diferencias son atribuibles a expresiones genéticas con distinta susceptibilidad a efectos patogénicos asociados a entornos adversos, y a las capacidades individuales para controlar y moldear tanto su propia conducta como la calidad de sus transacciones con el entorno. Cada persona sigue trayectorias distintas de desarrollo, influenciadas por complejos intercambios dinámicos entre genes, contextos y múltiples escalas temporales que afectan la plasticidad del cerebro, la asimilación biológica de experiencias en distintos niveles, y la constitución de redes genéticas de regulación de la conducta y del desarrollo por medio enlaces neuronales (Boyce et al., 2020).

Esta sería la base de las premisas de la psicología positiva (Bisquerra, 2011; Bisquerra y Mateo, 2019; Larson, 2000; Seligman y Csikszentmihalyi,

2000) , según la cual un escolar activo, extrovertido y optimista recibirá de sus acudientes y maestras reacciones distintas a las que experimentará un par retraído e introvertido. Desde esta perspectiva, el propio bienestar subjetivo y el bienestar general en colaboración con los demás se pueden construir buscando y aprendiendo emociones positivas, como el optimismo, la esperanza y el buen humor. En esta línea discursiva, la falta de confianza, la baja autoestima y el autoconcepto negativo no se deben sólo a las emociones, apegos y entornos negativos sino a un insuficiente aprendizaje de emociones positivas. De allí, el énfasis en la prescripción según la cual la agencia personal del escolar y la autogeneración de emociones positivas como estrategia para manejar sus emociones negativas, permiten moldear para sí sus propias influencias del entorno, y además actúa como barrera frente a los trastornos psicológicos.

Otras investigaciones cuantitativas citadas en los marcos de referencia desarrollados por la OCDE para sus estudios internacionales sobre HSE (Chernyshenko et al., 2018; Kankaraš, y Suarez-Alvarez, 2019) reportan resultados de pruebas internacionales estandarizadas de gran escala que confirman correlaciones estadísticas directas entre actitudes positivas hacia la educación, la autorregulación emocional efectiva, y autoeficacia académica, de una parte, y de otra, el nivel superior de los puntajes que alcanzados por estudiantes de bajo nivel socioeconómico en sus respectivos países. Tales conclusiones, a su vez, soportan el desarrollo del denominado indicador socioemocional de *resiliencia social y emocional* (OECD, 2017), diseñado

especialmente para el análisis de respuestas de escolares de bajo nivel socioeconómico. Su medición se basa en tres constructos, a saber: 1) la satisfacción que siente el escolar con su vida presente; 2) su sentido de pertenencia en la escuela; y 3) su capacidad de manejar la ansiedad al tomar pruebas en la escuela o *test anxiety*, como se denomina esta condición en inglés. Con base en la evidencia generada a partir de este indicador, PISA destacó que en Bélgica e Islandia aquellos estudiantes ubicados en el cuartil socioeconómico más bajo que obtuvieron resultados superiores en esos países, mostraron una probabilidad tres veces mayor de cumplir con las condiciones del indicador de resiliencia social y emocional que aquellos pares en la misma situación socioeconómica que no alcanzaron esos mismos resultados (OECD, 2018a).

Como se aprecia en el ejemplo anterior, la evaluación estandarizada utiliza los constructos, estándares e indicadores para cumplir dos propósitos simultáneos. El primero es generar evidencia de soporte para los resultados de las pruebas. Con base en esta evidencia, los administradores de la prueba califican y clasifican las respuestas de conformidad con los estándares predefinidos. El segundo propósito es generar evidencia autorreferencial, es decir, que corrobora la validez de los propios constructos y estándares utilizados en las pruebas.

La lógica es la siguiente: considérese un constructo socioemocional, por ejemplo, el *optimismo*. Se constata que las afirmaciones de conformidad

registradas en relación con constructos que representan el optimismo, estadísticamente se correlacionan de manera significativa con los resultados de la cohorte que clasificó en los niveles superiores en las pruebas internacionales estandarizadas de gran escala, como la ya referida PISA. Con base en esta evidencia, se corrobora la validez de este constructo para medir, discriminar y clasificar el aprendizaje socioemocional efectivo. Esta evidencia, a su vez, refuerza el desarrollo, la medición, evaluación y refuerzo del optimismo en los planes de mejoramiento de HSE de la educación básica.

En relación con la aplicación de métricas estandarizadas a la evaluación del aprendizaje socioemocional, la propia OCDE señala que respuestas que indiquen una disposición negativa a empatizar pueden ser indicativas del malestar social que experimenta el escolar en el ámbito de la escuela, al sentir el rechazo generalizado por las pobres condiciones socioeconómicas del hogar de donde proviene (OECD, 2018a). Igualmente, así como una manifestación de empatía positiva se puede interpretar como evidencia de una perspectiva amplia desde la cual un escolar comprende una situación conflictiva en su entorno, también se puede entender como el reconocimiento de un criterio para discriminar, excluir y amenazar a quienes no pertenecen al propio grupo de referencia empática (Bloom, 2016).

Algo similar sucede con la interpretación de las evidencias generadas por las respuestas referidas a constructos como la *automotivación* como se describe en la guía del ICFES (2022c). Las respuestas que revelan una baja confianza

en la fuerza de las propias habilidades para alcanzar resultados de aprendizaje positivos en la escuela, no necesariamente son evidencia de una deficiente disposición a aprender. También puede ser producto de un debilitamiento psicológico crónico (Bailey et al, 2019), estrés tóxico, o hiperansiedad (Gray, 2019), como resultado de las condiciones materiales y normativo-afectivas adversas en las que viven en sus hogares (Jones et al., 2017; 2021).

Cabe señalar aquí algunos casos en los que constructos e indicadores socioemocionales estandarizados simultáneamente benefician a ciertos grupos sociales y perjudican a otros. Por ejemplo, como se verá más adelante, en las pruebas internacionales estandarizadas de evaluación socioemocional se utiliza el constructor de *vínculo del escolar con sus maestros*. Sus resultados consistentemente muestran que los escolares que provienen de hogares de nivel socioeconómico superior afirman tener mejor conexión con sus maestras en contraste con sus pares de hogares de nivel socioeconómico bajo.

No es improbable que este constructo refleje el efecto de la ventaja de los escolares de mayor nivel socioeconómico representado en el hecho de que disponen y comparten códigos de lenguaje no verbal, patrones e información de contexto y, en general, vivencias y referentes sociales y culturales comunes que facilitan el intercambio personal con sus maestras (OECD, 2021b). Pero a la vez, el mismo constructo soslaya que el bajo nivel educativo de los padres o acudientes, el inadecuado acompañamiento y supervisión por adultos significativos, y las conductas mal adaptadas a las que dan lugar este tipo de

situaciones, entre otros aspectos, marcan discontinuidades y barreras que distancian y dificultan la aproximación entre las culturas normativo-afectivas de los hogares en esta situación con la escuela, y consecuentemente, el vínculo emotivo efectivo entre escolares y maestros (Gutiérrez et al.; 2020).

Desde una perspectiva crítica, la inclusión de constructos socioemocionales como este en las pruebas estandarizadas representa la materialización de formas de poder ideológico que priorizan valores, creencias, rituales, conocimientos y expectativas de conducta que sistemática y consistentemente favorecen los resultados de ciertos grupos sociales en detrimento de otros (Biesta, 2020; Mills, 1959; Perrenoud, 2008). Como se verá más adelante, lo mismo sucede con el *perfil socioemocional estandarizado del estudiante* que establecen los estándares de evaluación de HSE.

De esta consideración se deriva un interrogante sobre el sentido de las HSE en la evaluación estandarizada en la educación básica. ¿Discriminan desfavorablemente a los estudiantes del cuartil socioeconómico inferior los constructos de las pruebas estandarizadas que dictaminan la no conformidad de sus HSE debido a su extrañamiento frente a los contextos de aprendizaje en los que crecen y prosperan los legatarios de las élites globales de la educación básica, es decir, aquellas que alcanzan rendimientos académicos de nivel superior en las pruebas internacionales estandarizadas?

2.1.7 Las HSE En La Educación Básica

Son múltiples los usos y acepciones del término HSE en la literatura sobre aprendizaje emocional. En esta investigación la expresión se utiliza principalmente con el sentido que se le atribuye en las pruebas estandarizadas de evaluación del aprendizaje socioemocional en la educación básica. En este contexto se utiliza el término en referencia a constructos estandarizados para generar evidencia sobre la presencia y nivel de desarrollo de ciertos rasgos y actitudes personales, al igual que de valores y creencias, conocimientos, y conductas observables que se pueden atribuir al escolar, por medio de auto-reportes o de la evaluación de desempeño en la solución de problemas (ICFES, 2018 a). La naturaleza estandarizada de estos constructos implica que se enmarcan en parámetros predefinidos a partir de respuestas esperadas, que sirven para calificar y clasificar las respuestas. Los resultados clasificados constituyen la evidencia del nivel de aprendizaje o de desarrollo de las HSE.

En contexto de la evaluación estandarizada, los constructos con los que se representan los rasgos de carácter refieren patrones relativamente persistentes de pensamiento, sentimiento y conducta, que afectan la tendencia a responder de ciertas maneras en ciertas circunstancias. Además, permiten distinguir una persona de otra. La confianza en las propias habilidades, la empatía y la resistencia al estrés son rasgos de carácter frecuentemente referidos como HSE deseables en la educación básica (Bisquerra y Mateo, 2019). Las actitudes son predisposiciones o perspectivas con las cuales se

eligen diversos repertorios de conducta y acción, cuya efectividad para moldear las transacciones del sujeto en el proceso de organizar y adelantar sus intereses y proyectos es validada por la propia experiencia personal anterior (Rudanovskaya, 2019; Schütz y Luckmann, 1989). El optimismo, el entusiasmo, la confianza en otras personas, son algunos ejemplos de actitudes o HSE positivas. Comúnmente, los programas de aprendizaje socioemocional buscan incorporar estos rasgos y actitudes al vocabulario que usan los escolares para describir e identificar sus HSE. Tanto los rasgos como las actitudes se miden con constructos basados en auto-reportes en la evaluación del aprendizaje socioemocional (Jones et al, 2021).

Los valores y creencias son referentes normativos que las personas utilizan de modo pragmático para interpretar situaciones, hacer inferencias prácticas para comprender y predecir eventos, al igual que para considerar, planificar y elegir repertorios de conducta y acción (Marrero, 2022; Pérez-Gómez et al., 2015; Rodrigo, 1993). La autonomía personal y la autoestima, la consideración y respeto por los demás, la aceptación de las deficiencias propias y ajenas y de la diferencia de perspectivas con los demás, y el compromiso a hacer lo correcto ante la dificultad, entre otros, son valores y creencias, o HSE a las que los sujetos recurren cuando reaccionan afectivamente a sus experiencias cotidianas o evalúan sus vidas. Los conocimientos incluyen ideas y representaciones de hechos, principios, teorías y prácticas relacionadas con el manejo de información, al igual que los procesos mentales y psicomotores

necesarios para el pensamiento y la acción; entre ellos, las estrategias personales para escuchar, mantener la atención, aprender, recordar, hacer planes, y comunicar ideas. Estas son las HSE que se ponen en práctica para interpretar las emociones y conductas de otras personas en diversos contextos y situaciones, tramitar y navegar situaciones conflictivas, o colaborar en la solución colectiva de problemas, entre otras (European Union, 2018). Los valores, creencias y conocimientos influyen en el desarrollo socioemocional de la persona, al igual que en sus decisiones sobre cómo utilizar sus HSE; por ejemplo, si la persona utiliza la habilidad de interpretar las emociones y conductas de otras personas para empatizar con ellas, o para tomar ventaja de ellas (Jones et al, 2021). En la evaluación del aprendizaje socioemocional los valores, creencias y conocimientos se evalúan con base en su aplicación a la solución de situaciones problemáticas (Mayer et al., 2016).

2.2. Marco Teórico

En el entorno de la educación básica, el aprendizaje y las reacciones socioemocionales de los estudiantes responden a aspectos distintos y cambiantes asociados e interconectados de manera diferente en cada contexto. Entre estos aspectos se encuentran las distintas etapas del desarrollo psicosocial, las cuales varían con la edad al igual que con la capacidad personal para comprender el ámbito socioemocional y controlar la propia conducta durante la infancia y la adolescencia (Bailey et al., 2019; Gray, 2019; Kusché et al., 2004; Immordino-Yang et al., 2018, McKown, 2017, Orenstein y Lewis, 22 de

mayo de 2022). A lo largo del desarrollo psicosocial en el ciclo de educación básica, gradualmente las conductas impulsivas y físicamente agresivas de los escolares suelen ceder para dar lugar a formas articuladas de comunicación verbal y no verbal reguladas por la reciprocidad persuasiva, propias de la *pragmática de la comunicación humana* (Benítez-Buraco et al., 2021).

Por eso este estudio aborda la discusión teórica sobre el sentido las HSE en la evaluación estandarizada en la educación básica desde la perspectiva de los *contextos pragmáticos*. Es decir, se aparta de la noción de que la comprensión en la comunicación personal se establece a partir de significados comunes preestablecidos, en especial, en el ámbito de los socioemocional. En vez, acoge la idea según la cual lo que se comunica se enuncia invariablemente de manera procesal y contextual en cada entorno localizado, por personas específicas, en momentos particulares, en conexión con artefactos, tiempos, identidades, reglas, rutinas, potencialidades, conductas y espacios concretos. Con base en este enfoque, esta investigación se aproxima a la experiencia educativa de quienes se encuentran en establecimientos en los cuales se concentran escolares afectados por la *doble desventaja educativa* de provenir de hogares en situación socioeconómica desfavorable y donde además el perfil socioeconómico de la mayoría de los estudiantes es similar. Desde ese lugar, examina la noción de ineducabilidad no solo como un atributo personal sino también del propio entorno educativo que reproduce condiciones ontológicas adversas al aprendizaje activo y significativo. Se cierra esta sección de reflexión

teórica con la discusión sobre el sentido de la agencia estudiantil que se enuncia en los parámetros socioemocionales de las pruebas estandarizadas como condición para el aprendizaje activo y significativo en contextos pragmáticos de la doble desventaja educativa.

2.2.1 Contextos Pragmáticos Y Metacomunicación En La Enseñanza-Aprendizaje Socioemocional

La pragmática se estudia desde la filosofía del lenguaje, la comunicación y la psicolingüística. Su interés se centra en comprender cómo el contexto influye en la interpretación de significados en la comunicación humana. Es decir, cómo ocurre la comprensión interpersonal, no únicamente a partir de significados comunes preestablecidos por el lenguaje verbal cotidiano, sino también de manera procesal y contextual. Atañe a la pragmática analizar cómo lo que se dice es afectado por aspectos situacionales momentáneos, como la relación comunicativa de afinidad o distanciamiento interpersonal y los síndromes emocionales que experimentan los interlocutores, al igual que las vivencias, creencias y conocimientos que puedan o no compartir los interlocutores. En fin, la pragmática de la comunicación humana se interesa por las redes híbridas de transacción, en las cuales seres humanos y entornos se conectan, cobran forma, atributos, interdependencias y sentidos locales (Beavin-Bavelas, 2022; Gibbs y Colston, 2020; Krieger y Belliger, 2014; Latour, 1999).

Las transacciones interpersonales entrañan las intenciones de los interlocutores, las cuales generalmente exceden aquello que el hablante *codifica*

en el lenguaje verbal, y lo que *infiere* el oyente al decodificarlo (Tindale, 2022). Por consiguiente, las reglas del lenguaje verbal no impiden la ambigüedad en la comunicación interpersonal. Algunas palabras tienen demasiados significados y, a la vez, pronombres como *él* o *eso* tienen referentes indeterminados. Por sí sola, la decodificación del lenguaje verbal no clarifica el sentido con el que el interlocutor usa una expresión, ni a qué objeto se refiere con cierto pronombre.

En lugar de especificar emociones, pensamientos y conductas, las reglas del lenguaje verbal entran a constituir parte de la matriz de información tácita del *contexto pragmático* de cada situación particular, que posibilita la relación comunicativa como una transacción que se produce y se reconoce como inteligible y ordenada a partir de gestos corporales, expresiones faciales, silencios, normas sociales, tradiciones culturales, vivencias, expectativas, intencionalidades, aspiraciones, acciones y, por supuesto, la comunicación verbal (Beavin-Bavelas, 2022; Firth, 2010; Garfinkel, 1967; MacConachy y Spencer-Oatey, 2021). Los deseos y necesidades que se transan en la comunicación interpersonal se suelen arraigar en gestos y valores sociales al igual que en tradiciones culturales compartidas, que cobran carácter normativo cuando se expresan y repiten a manera de *lugares comunes* y se sedimentan en forma de convenciones que reafirman presupuestos y expectativas generalmente aceptados. Así, la transacción comunicativa permite a los participantes, de manera simultánea y reflexiva, observar, elaborar y resignificar el orden e inteligibilidad del mismo contexto (Beavin-Bavelas, 2022).

Alcanzar la comprensión mutua en la comunicación interpersonal requiere que los interlocutores operen simultáneamente en dos niveles distintos: el nivel *referencial* o de los objetos o estado de cosas acerca de los cuales se comunican enunciados sobre hechos, informaciones, normas y conocimientos; y el nivel *metacomunicativo*, es decir, en el nivel de la *comunicación sobre la comunicación* –tanto verbal como no verbal–, en el que los interlocutores comunican sus estados emotivos e intencionales interiores con algún grado de conformidad con las reglas que estructuran el contexto en el que se encuentran (Beavin-Bavelas, 2022; Habermas, 2001a; Mattila, 2020; Watzlavick et al., 2011).

En el entorno escolar, donde se procura que los estudiantes concentren su atención y esfuerzo en los valores, habilidades, información y conocimientos que se les enseña, se presupone que el proceso de EA tiene lugar en un contexto pragmático basado en reglas y compromisos complementarios entre quien enseña –la maestra–, y quienes aprenden –los estudiantes–. Con esas reglas y compromisos complementarios se busca evitar que alguno o ambos distraigan sus energías y esfuerzos en descifrar la metacomunicación acerca el estado emotivo e intencional de la conexión entre ellos. La estabilidad y confianza de la conexión comunicativa entre la maestra y sus estudiantes se basa en la mutua expectativa de que cada parte cumpla su papel, observando las respectivas conductas, actitudes y disposiciones específicas que les corresponde en el proceso de EA. Estabilidad y confianza soportan la

metacomunicación emotiva entre maestra y estudiantes y dan sentido a su relación complementaria en el contexto escolar. A medida que avanza el desarrollo psicosocial de los estudiantes, ese compromiso complementario de cumplir el papel que se espera de cada cual para mantener la confianza y la estabilidad en la metacomunicación es el pilar socioemocional de la relación de enseñanza- aprendizaje. Sobre éste, los estudiantes adolescente edifican su confianza en las propias habilidades, robustecen su resiliencia, asimilan nuevas experiencias y participan activamente en el aprendizaje significativo en la escuela, es decir, en la adquisición y retención duradera de nuevos conocimientos (Ausubel, 2002; Bailey et al., 2019; Brock y Hohenstein, 2023; Gray, 2019; Novak y Cañas, 2006).

2.2.2. El Bajo Nivel De Desempeño En Pruebas Estandarizadas Y La Doble Desventaja Educativa

En Colombia, entre 2006 y 2018 cinco cohortes de escolares adolescente participaron en distintas ediciones de las pruebas PISA. En ese lapso, de manera persistente más de la mitad de los resultados se ubicaron por debajo del nivel de desempeño mínimo satisfactorio establecido para las áreas de lectura y matemáticas. En la edición 2018 de la prueba, cerca de 50 por ciento de los estudiantes colombianos alcanzaron un puntaje que les ubica en el nivel de desempeño satisfactorio en lectura y ciencias, mientras apenas el 35 por ciento alcanzó ese mismo nivel de desempeño en área de matemáticas. El nivel promedio de los resultados en lectura fue de 412 puntos frente a 487 de los

países de la OCDE; el de razonamiento científico fue de 413 puntos frente al promedio de 489 para los países de la OCDE. Casi el 40 por ciento de los resultados obtenidos en la edición 2018 por escolares colombianos se ubicaron por debajo del nivel mínimo satisfactorio de desempeño en ambas áreas de evaluación (OECD, 2019a, p. 1).

Hay una brecha del orden de 75 puntos que separa el nivel promedio de resultados en el dominio de lectura de Colombia y los respectivos resultados promedios de los países de la OCDE, ubica el nivel medio de logro de los escolares de 15 años del país con un rezago de aprendizaje equivalente a casi dos años de escolaridad en comparación con el de sus pares en otros países OCDE. El desempeño en matemáticas, donde la diferencia es de casi 100 puntos en promedio, el retraso de los escolares colombianos sería de hasta dos años y medio de escolaridad (OECD, 2019a, p. 4).

El informe preparado por el ICFES (2020) en relación con los resultados de la pruebas PISA 2018 analizó la diferencia entre nivel de los resultados obtenidos en los extremos en la distribución percentil, es decir, entre el percentil 10 y el percentil 90. El percentil 10 indica el nivel de puntaje por debajo del cual se ubica el 10 por ciento de los resultados más bajos, mientras el percentil 90 señala el nivel de puntaje que es superado por solo el 10 por ciento de los resultados más altos. En la prueba PISA 2018 la brecha entre estos dos percentiles fue de una magnitud superior a 200 puntos en las dos áreas de evaluación: la brecha en matemáticas entre percentiles fue de 209 puntos, y en

lectura de 231 puntos. Este análisis sugiere que habría un rezago de 5 a 6 años de escolaridad entre los estudiantes de 15 años cuyos resultados se ubicaron en el percentil más bajo en relación con los del percentil más alto (ICFES, 2020, p. 35).

La prueba PISA estima distintos índices a partir de datos consignados por los estudiantes en los formularios de la prueba sobre sus actitudes, creencias, motivaciones, aspiraciones y comportamiento frente al aprendizaje, así como sobre aspectos demográficos y socioeconómicos de sus hogares. Uno de esos índices está diseñado para reflejar el estatus socioeconómico de los hogares de los estudiantes, ESCS, por sus siglas en inglés, a partir de datos sobre aspectos familiares como el estatus ocupacional y nivel educativo de los padres, el patrimonio del núcleo familiar y el capital cultural del hogar. PISA utiliza el índice ESCS para ponderar el efecto del nivel socioeconómico de los hogares de donde provienen los estudiantes sobre la predicción de sus resultados de desempeño en esta prueba estandarizada. En el área de lectura, por ejemplo, en 2018 PISA estimó para Colombia una brecha de 86 puntos en promedio entre los resultados de estudiantes en situación socioeconómica aventajada, con un valor del índice ESCS ubicado el cuartil superior de la muestra, y los de estudiantes desfavorecidos, es decir, aquellos con un valor del índice ESCS ubicado en el cuartil inferior, que equivaldría a un rezago de más de dos años de escolaridad para los estudiantes de 15 años más desfavorecidos (OECD, 2019a, p. 5 - 6).

PISA también utiliza el ESCS para controlar el efecto del nivel socioeconómico sobre factores relacionados con los resultados del aprendizaje. Así, según PISA, en Colombia el grado que se encuentra cursando el estudiante predice el 21 por ciento de su resultado en la prueba de lectura, y controlando con el valor de su índice ESCS el factor grado alcanza a predecir el 29,9 por ciento de dicho resultado. Así mismo, la *metacognición* o las estrategias de lectura que reportan los estudiantes, es decir su capacidad de valorar la credibilidad de la fuente y de sintetizar contenidos, predice el 19,1 por ciento de los resultados de las pruebas de lectura; controlando el estatus socioeconómico con el valor del índice ESCS, este factor llega a predecir el 27,5 por ciento del resultado. Finalmente, el antecedente de la repitencia de grado predice el 12,1 por ciento del resultado en la prueba de lectura, y controlando con el índice ESCS este factor permite predecir el 23,6 por ciento del resultado (ICFES, 2020, p. 52).

Además del nivel socioeconómico, entre otros factores que afectan el nivel de resultados de la prueba PISA el informe del ICFES (2020) destaca la intimidación escolar y la motivación para aprender. Estos dos factores también fueron identificados a partir de datos tomados de los formularios diligenciados por la cohorte de escolares colombianos que presentó la edición 2018 de la prueba.

Los estudiantes que afirmaron recibir agresiones o golpes por parte de otros estudiantes de forma frecuente obtuvieron un

puntaje promedio menor en lectura (368 puntos), que aquellos que respondieron que no los recibían de forma frecuente (435 puntos). De la misma forma, los estudiantes que afirmaron ser víctimas de frecuentes amenazas tuvieron un puntaje promedio de lectura menor alcanzaron un puntaje promedio en lectura menor (368 puntos), que los que respondieron que no (434 puntos) (ICFES, 2020, p. 45).

El marcado efecto de las condiciones socioeconómicas adversas sobre la efectividad del modelo estandarizado de EA en el ciclo de la educación básica, tal como lo reflejan los resultados de las pruebas estandarizadas de gran escala como PISA, se ha documentado en Colombia y otros países de América Latina (Alves y Candido, 2020; Jorge-Moreno, 2016), al igual que a escala mundial (Brunner et al., 2018; OECD, 2018a). Lo mismo ocurre con otros aspectos mencionados en el informe de ICFES (2020), como la intimidación escolar y la motivación para aprender. Sin embargo, un aspecto que no menciona el referido informe del ICFES, y que frecuentemente se soslaya en el análisis de los resultados académicos insatisfactorios de escolares más desfavorecidos pese a tener una influencia significativa sobre los mismos, es el *efecto de variación entre escuelas*, es decir, el efecto derivado de las disparidades entre las escuelas sobre las diferencias en los resultados de las pruebas estandarizadas en los ciclos de educación básica (Alves y Candido, 2020; Brunner et al., 2018; OECD, 2018a).

El efecto de variación entre escuelas o *efecto escuela*, se refiere al fenómeno de concentración de estudiantes provenientes del hogares en situación socioeconómicamente desfavorecida, es decir cuyo índice ESCS se ubica en el cuartil más bajo, en escuelas cuyo perfil socioeconómico agregado también se ubica en el cuartil más bajo. Según la OCDE (2018a), en Colombia el 53 por ciento de los estudiantes clasificados en el cuartil socioeconómico inferior según la versión de la prueba PISA 2015 asisten a escuelas ubicadas en este mismo cuartil según perfil socioeconómico agregado. Los escolares en esta situación se enfrentan a una *doble desventaja educativa* por cuanto, a las disparidades educativas que pesan en su contra por la precaria situación socioeconómica de sus hogares, se suman las condiciones adversas para el aprendizaje que predominan en escuelas de perfil socioeconómico más bajo donde se les concentra para su recibir su educación básica.

Estos centros educativos, que generalmente coinciden con los que oficialmente se clasifican según las pruebas estandarizadas como de bajo *desempeño educativo* por cuanto el 70 por ciento de los resultados no alcanzan el nivel satisfactorio, suelen padecer de carencias de recursos educativos tales como plantas físicas bien mantenidas y dotadas con espacios especializados para la EA de ciencias naturales, informática, idiomas extranjeros, expresión artística y cultural, e instalaciones deportivas reglamentarias entre otros. También albergan un clima de indisciplina entre la mayoría de los estudiantes, con grupos de mayor tamaño en los que el ruido y desorden afectan

negativamente la habilidad de los estudiantes para escuchar y comprender las orientaciones de la maestra, así como para realizar sus trabajos en clase (Alves y Candido, 2020; OECD, 2018a).

Adicionalmente, el bajo rendimiento académico de la mayoría de los estudiantes y las tasas de repitencia por encima del promedio, estos establecimientos de bajo desempeño educativo tienden a predominar en entornos donde hay concentración residencial de hogares de bajo nivel socioeconómico. Las condiciones desfavorables para la EA en las escuelas con perfil socioeconómico bajo suelen desestimular la vinculación y retención de las maestras de mejor desempeño. El bajo rendimiento académico de los estudiantes se traduce en que las maestras tienden a reducir el nivel de exigencia y expectativa en relación con aspectos como la continuidad en la asistencia, y el nivel de esfuerzo, participación y desempeño académico que esperan de sus estudiantes (OECD, 2018a; Tarabini, 2015, Venegas, 2021). Así mismo, las maestras en las escuelas ubicadas en esta categoría generalmente muestran un menor nivel de experiencia y calificación en comparación con las de las escuelas con perfiles socioeconómicos más altos (OECD, 2016b). La combinación de estas circunstancias materiales, que caracterizan la *doble desventaja educativa*, también afecta adversamente su motivación y disposición a establecer conexiones comunicativas complementarias y emocionalmente comprometidas en el cumplimiento de su papel como maestras en el proceso de EA.

2.2.3 Condiciones De Ineducabilidad Y Ontologías

Relacionales

El contexto del modelo estandarizado de educación centrado en el rendimiento académico demanda la predisposición subjetiva del escolar a reconocer la escuela como espacio de aprendizaje, protección y movilidad social (Bonal y Tarabini, 2010; 2013; Gray 2019). Pero como se desprende de la discusión anterior, la efectividad del modelo estandarizado de EA en términos de resultados académicos en el ciclo de la educación básica es muy variable.

Después de casi cinco lustros de progresiva homogeneización de los currículos y estándares académicos al igual que de las prácticas de aula y sistemas de evaluación, la variación de los resultados académicos tal como lo reflejan las pruebas estandarizadas internacionales, constituye uno de los principales indicadores inequidad en el acceso a oportunidades de educación básica en los países de ingresos medios y bajos del mundo (OECD, 2018a; UNESCO, 2016).

Naturalmente, la incompatibilidad entre las experiencias y expectativas educativas de los escolares en contextos desaventajados y adversos para el aprendizaje les hace proclives a y externalizar conductas e internalizar ideas dañinas, las cuales suelen inhibir su disposición al aprendizaje. El origen de estas respuestas puede radicar en situaciones como la asistencia irregular a la escuela, entornos normativo-afectivos negativos en el hogar, problemas de concentración, y el encasillamiento en estereotipos de *pobreza* , las cuales se

transforman en barreras para su rendimiento educativo y exponen al estigma de ser *malos estudiantes* (Tarabini, 2015; Venegas, 2021).

Con el fracaso académico persistente sobrevienen actitudes y conductas de resistencia disruptiva ante los valores, normas y exigencias de la escuela, que propician la indisciplina en el aula, así como respuestas emocionales reiteradas, continuas y sobrecogedoras como el miedo, el dolor y el estrés, así como otras sensaciones corporales de malestar. Las consiguientes conductas e ideas mal ajustadas con que responden los escolares desencadenan ciclos de conflictividad con sus pares y figuras de autoridad, reforzando autoconceptos y creencias negativas que los llevan a presentarse ante los demás y ante sí mismo como impulsivos, disruptivos y agresivos. Así, su memoria se sobrecarga con informaciones autodestructivas que con frecuencia inducen la reexperimentación emocional de episodios traumáticos e interfieren con la asimilación de nuevas experiencias y aprendizajes (Gray, 2019).

Este ciclo de reforzamiento de creencias y conductas negativas propicia las denominadas *conductas internalizantes*, entre ellas, el retraimiento, aislamiento, y la depresión (Bateson, 1987; Beavin-Bavelas, 2022; Castro et al., 2018). En estas condiciones, el escolar difícilmente puede comprender la escuela como ámbito de aprendizaje, de seguridad o de conexión positiva. En vez, la identifica como un dispositivo de disciplinamiento social de asistencia obligatoria, lo cual refuerza en él actitudes y conductas de rechazo a normas, tendencias a transacciones conflictivas con pares y figuras de autoridad, y la

resistencia a la participación y cumplimiento de las actividades escolares, entre otras (Achilli, 2019; Bailey et al., 2019). Así, de manera no intencionadas, en estos contextos escolares se reproducen interferencias traumáticas para el aprendizaje constitutivas de las condiciones de *ineducabilidad*, es decir, que languidecen tanto el potencial para el aprendizaje en entornos escolares, como la motivación de los estudiantes para conectarse con el orden expresivo del modelo estandarizado de educación básica centrado en el rendimiento académico (Achilli, 2019; Bailey et al., 2019; Gray, 2019).

Los contextos de ineducabilidad plantean desafíos educativos importantes, en especial para el aprendizaje socioemocional teniendo en cuenta los numerosos aspectos y adversidades enumerados hasta aquí, entre ellos, la estigmatización social por parte de pares y maestras, la exposición desprotegida a violencia y abusos, y el predominio de vivencias y experiencias socioemocionales que producen malestar, interfieren en el aprendizaje y debilitan la capacidad de agencia personal de los escolares (Achilli, 2019; Bonal y Tarabini, 2013). La reiteración permanente de episodios de esta naturaleza con frecuencia impide que el escolar se sustraiga y se recupere plenamente antes de afrontar un nuevo episodio estresante, condición en la cual se manifiesta el *estrés tóxico* que interfiere en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje (Gray, 2019). En condiciones de ineducabilidad como estas, la agencia personal queda sometida a una distribución y acumulación contingente, caprichosa e inestable de intencionalidades, temporalidades, normas, objetos,

territorios, prácticas acciones, fuerzas y potencialidades que emergen de esta clase de entornos y sus dotaciones generalmente precarias o en decadencia.

Por lo anterior, los desafíos del aprendizaje socioemocional en entornos de ineducabilidad y sus contextos pragmáticos afectados por vivencias, ideas, y conductas discordantes se comprenden mejor a partir de *ontologías emergentes e inestables o relacionales* (Fenwick y Edwards, 2018; Krieger y Belliger, 2014; Law, 1999). Las ontologías emergentes o inestables controvierten la noción de que la *agencia* sea una propiedad exclusiva de la acción humana. En vez, plantean que ésta es relacional y se materializa en ensamblajes o redes híbridas en los que las entidades materiales no humanas se hacen performativas. En este contexto, el conocimiento, los estándares y las respuestas conformes con estos dejan de considerarse como objetos, y en cambio, conocer y aprender se hacen actividades situadas que tienen lugar a través de conexiones colaborativas. Un cuestionario, por ejemplo, ejerce fuerza sobre el escolar, imponiéndole temáticas, actividades, datos, y secuencias de operaciones mentales que debe realizar. En ciertos casos, sus efectos tienen el poder de abrir o cerrar el acceso del escolar a oportunidades educativas subsecuentes. Así, los cuestionarios actúan junto con otras entidades dentro de la evaluación de estudiantes, ordenando la experiencia de la educación básica, invitando a unos y excluyendo a otros de continuar participando de conocimientos, conexiones, recursos, artefactos, tiempos, identidades, reglas, rutinas,

potencialidades, conductas y espacios que configuran el ensamblaje educativo (Fenwick y Edwards, 2013; 2018).

De esta manera, las ontologías relacionales resultan más coherentes con la experiencia que predomina en entornos socio materiales precarios, donde prevalece la incertidumbre y el escaso control de las personas sobre lo que sucede en su entorno. En este contexto ontológico, tanto maestras, escolares y padres de familia, como las entidades no humanas que integran el ensamblaje educativo del modelo estandarizado de educación básica centrado en el rendimiento académico pueden actuar o *ejercer capacidad actante*, es decir, estar en disposición para establecer conexiones tanto con agentes humanos como no humanos articulados en un ensamblaje o red de conexiones locales (Fenwick y Edwards, 2018; Latour, 1999).

Retomando nuevamente el ejemplo de los cuestionarios, la evidencia material que estos generan no tiene intencionalidad propia. Pero sí tienen el potencial para incitar conexiones entre los estándares de aprendizaje y las respuestas que los estudiantes consignan en los mismos, conexiones que eventualmente soportan decisiones educativas que califican y clasifican a los escolares y se convierten en barreras que efectúan la segregación de una proporción significativa de la población escolar en la educación básica. Así, la evidencia generada por los cuestionarios puede habilitar la reproducción de condiciones de ineducabilidad en la escuela, reforzando en los escolares la internalización de autoconceptos y conductas negativas con las que se

presentan ante los demás y ante sí mismos (Castro et al., 2018), normalizando sus experiencias educativas marcadas por el reiterado fracaso académico y vivencias de aprendizaje traumáticas.

Como se indicó atrás, en contextos de ineducabilidad las escolares frecuentemente enfrentan relaciones normativo-afectivas adversas así como la exposición continua a violencia y abusos, entre otros aspectos. En esos contextos, la experiencia de la autonomía y la agencia personal de la escolar se ve continuamente condicionada y restringida por distribuciones y acumulaciones contingentes, asimétricas e inestables de intencionalidades, temporalidades, normas, objetos, acciones, afectaciones y potencialidades, sobre las cuales ella no tiene mayor control ni influencia en la práctica. Por consiguiente, la comprensión de este tipo de contextos de aprendizaje socioemocional y sus horizontes de expectativa se aprecia mejor desde la perspectiva de las ontologías inestables y emergentes o *relacionales*, que les restan centralidad a los seres humanos como actores y agentes. En vez, estas ontologías se posan en lo relacional, es decir, en las redes híbridas de transacción en las cuales los seres humanos y los objetos se conectan, cobran forma, atributos, interdependencias y sentidos locales (Latour, 1999).

El enfoque del *realismo sociomaterial* plantea perspectivas ontológicas de esta naturaleza (Fenwick & Edwards, 2018; Krieger & Belliger, 2014; Law, 1999). Mira al ser humano como una *cuestión de hecho*, como una entidad que no necesariamente ocupa el centro de las redes híbridas de objetos y

conexiones en las cuales actúa; forma parte de dichas redes, a veces desde una posición periférica. El realismo sociomaterial no desconoce el potencial de la agencia transformadora de los seres humanos, pero también reconoce ese mismo potencial en los elementos materiales con las cuales las personas se conectan cotidiana y rutinariamente. Es decir, concibe una ontología en la que la agencia no está distribuida exclusivamente entre los seres humanos (Latour, 2005).

En esta ontología, las personas no son las únicas ni principales protagonistas con agencia transformadora en el mundo. Entiende a los seres humanos como cuerpos que actúan, afectan o *ejercen capacidad actante*, es decir, tienen la disposición de conectarse con otros cuerpos y elementos. Cualquier elemento material que marque la diferencia y transforme una situación dada, tiene la propiedad de *actor* o al menos de *actante* mientras esté disponible para participar en alguna acción o afectación aún no realizada. Un martillo marca una diferencia cuando se requiere martillar un clavo. Igual ocurre con el listado de códigos, ítems y cantidades cuando se hace un inventario, o con un poema o canción romántica cuando se enamora a un ser querido (Fenwick & Edwards, 2018; Latour, 2005).

Desde la perspectiva del realismo sociomaterial, la participación de un martillo en la acción de martillar un clavo no se atribuye como la causa o determinación que da origen a la misma. En vez, postula que la comprensión de cualquier acción en el ámbito material de lo social, como la de martillar un

clavo, requiere el examen minucioso de quién y qué participan de tal acción o afectación. De dicho escrutinio se deriva la necesidad de advertir y admitir la participación de entidades no humanas en la acción y afectación sociomaterial.

En este contexto ontológico, la acción y el afecto conectan a cuerpos humanos y entidades no humanas, impregnándolas de performatividad. El afecto no pertenece ni al cuerpo ni a los elementos materiales, sino que constituye un campo conector, en el cual las acciones generan la *agencia relacional del contexto*, es decir, la propiedad que tiene un contexto de organizar, reforzar, resistir y hacer inteligibles las fuerzas y posibilidades latentes presentes en el mismo (Massumi, 2002). Esta propiedad del contexto es la que hace posibles fenómenos como la cognición distribuida a través de la cual la imbecilidad y la sabiduría se hacen contagiosas (Bateson, 1987; Parra, 2005). Así mismo, la agencia relacional del contexto tiene el potencial de conectar y redistribuir las agencias entre actores y objetos con capacidad *actante*. En esta ontología relacional no hay entidades con cualidades inherentes, sino cuerpos y objetos materiales que se reconstituyen permanentemente, adquiriendo formas, atributos, interdependencias, y sentidos locales en las transacciones que les conectan con sus redes híbridas (Krieger y Belliger, 2014).

Mientras navegan sus experiencias del aprendizaje, actores y actantes se conectan seleccionando y transando acciones y afectos. Las HSE son

normativas: hay formas correctas e incorrectas de llevarlas a cabo. Su desarrollo posibilita que los contextos de aprendizaje socioemocional adquieran, establezcan o desestabilicen nuevas formas y atributos locales, de manera similar como la plasticidad del cerebro posibilita la redistribución de los circuitos neuronales para soportar la adquisición de funciones culturales que no están especificadas por la evolución biológica, como sucede en el aprendizaje de nuevas habilidades como leer y escribir (Vygotsky, 1978; Cole, 1990, Pankseep, 1998; Asma y Gabriel, 2019). De manera análoga, la plasticidad de la agencia de un contexto de aprendizaje socioemocional se constituye a través de circuitos interconectados a través de los cuales se estabilizan o desestabilizan las conexiones, acciones y transacciones entre actores y actantes, humanos y no humanos, que dan forma y atributos a dichos contextos.

Las experiencias de aprendizaje socioemocional significativo ocurren cuando emergen apreciaciones subjetivas que resignifican las potencialidades de agencia transformadora presentes en un contexto relacional, y se derivan de ellas interpretaciones vivenciales en primera persona que propician la maduración moral de la persona. Esta clase de experiencias posibilita reconocer el potencial de redistribución de las agencias entre actores y actantes en contextos de aprendizaje. Tales experiencias conducen a nuevas interpretaciones, ideas, intencionalidades, actividades y formas de hacer para

orientar la propia agencia socioemocional, incluso para transformar los contextos de ineducabilidad (Scrantino, 2003; Asma y Gabriel, 2019).

En breve, en contexto de ineducabilidad como lo son las escuelas clasificadas de bajo desempeño educativos, el cuestionario estandarizado puede obrar como objeto *actante* negativo. Es decir, como un artefacto con el potencial de acentuar conexiones adversas en la experiencia de aprendizaje socioemocional de los escolares, que pueden derivar en creencias y conductas negativas dirigidas en contra de sí mismos. Entre ellas, atribuir su doble desventaja educativa principalmente a sus propias deficiencias internas, con lo que se incrementa su ansiedad, interfiere con su capacidad de atención, concentración y aprendizaje, y confirmar una autoimagen negativa en relación con el aprendizaje. En contextos así, de manera no intencionada los cuestionarios estandarizados sobre HSE pueden contribuir a reforzar prescripciones y prácticas educativas que no son pertinentes para mejorar el aprendizaje ni los resultados académicos de los estudiantes en centros educativos con bajo desempeño, que igual son reproducidas por maestras, padres de familia y otros adultos significativos con la intención de ayudar a la formación de los escolares, pero que en vez les hace daño (Gray, 2019).

2.2.4. Agencia estudiantil, co-regulación y corresponsabilidad socioemocional

Los expertos destacan que entre los factores asociados a mejores resultados académicos en la educación básica no sólo cuentan el clima positivo,

equitativo y disciplinado en los establecimientos educativos, sino también las actitudes de los escolares hacia la educación, en especial su motivación para alcanzar logros de aprendizaje (Bailey et al., 2019; Blyth et al., 2018; Jones et al., 2021; Kankaraš y Suarez, 2019; OECD, 2018a; Taylor et al., 2018). Sin embargo, no hay entre los expertos una comprensión o un uso unívoco de la noción de *motivación para el aprendizaje*. La acepción trae consigo distintos énfasis dependiendo del contexto teórico en el que se utilice. En general, todas las teorías comúnmente definen la motivación como un proceso orientado a resultados, que da lugar a la iniciación y mantenimiento de una actividad de aprendizaje. Algunas prestan mayor relevancia al valor intrínseco de las metas fijadas, como por ejemplo, la capacidad de establecer un proyecto de vida propio (Locke y Latham, 2002). En otros contextos, la motivación responde a aspectos extrínsecos, como por ejemplo, destacarse por encima de sus pares, o al contrario, evitar el fracaso ante los ojos de los demás (Bandura, 1999). Otras teorías indican que el nivel óptimo de desempeño en el aprendizaje se logra mediante acciones motivadas por valores extrínsecos que gradualmente se integran e internalizan como intrínsecos por el sujeto para satisfacer sus necesidades psicosociales básicas, entre ellas, las relaciones interpersonales, la competencia y la autonomía, las cuales están en la base de toda motivación (Ryan y Deci, 2000). En cada una de estas perspectivas teóricas, la influencia de distintos aspectos que afectan la motivación cobra diferente ponderación, entre ellos, la etapa de aprendizaje en la que se busca fomentar la motivación, la

naturaleza de la tarea a realizar, si hay o no opciones entre las cuales elegir, las expectativas sobre los resultados que se obtendrán, así como el nivel de esfuerzo, persistencia y logro demandado (Cook y Artino, 2016).

Observaciones realizadas a partir de los resultados de evaluaciones estandarizadas de gran escala como PISA (OECD, 2018b) indican que hay pequeñas cohortes de escolares provenientes de entornos socioeconómicos desfavorecidos que en sus países alcanzan resultados de aprendizaje de nivel superior en estas pruebas. Estos resultados clasifican a dichas cohortes en la categoría de *académicamente resilientes*, es decir, que según las pruebas estandarizadas tienen la capacidad de alcanzar niveles de desempeño académico más altos que los que predicen la condición socioeconómica de los hogares de donde provienen. Además, según los cuestionarios auxiliares asociados a estas pruebas, las respuestas de los escolares con resiliencia académica confirman la presencia de rasgos de motivación extrínseca como su actitud positiva hacia la educación, al igual que de habilidades como la autorregulación emocional y la confianza en las propias habilidades o *autoeficacia académica*, es decir, su creencia en que pueden desempeñar operaciones similares a las que se incluyen en las áreas cognitivas de las pruebas estandarizadas (OECD, 2018a).

El constructo de la *resiliencia académica* se originó como un indicador específicamente diseñado para el análisis de los resultados de escolares desfavorecidos, es decir, aquellos que se ubican en el cuartil socioeconómico

inferior. Con la evidencia generada con base en este constructo, la OCDE apalancó una hipótesis de causalidad que conecta la maleabilidad y el desarrollo de ciertos rasgos, creencias, actitudes, habilidades y conductas socioemocionales, entre ellas, la autorregulación emocional, la resistencia al estrés y la autoeficacia académica, que convergerían en un perfil de *agencia estudiantil*, cuya formación contribuiría a compensar los efectos de la doble desventaja educativa y mejoraría los niveles de aprendizaje en la educación básica (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019; OECD, 2018a; Suarez-Alvarez et al., 2014).

El concepto de *agencia estudiantil* (OECD, 2019c), se define como la capacidad de fijar metas, reflexionar, y actuar responsablemente para efectuar cambios. Se soporta en la premisa de que los estudiantes tienen la habilidad y voluntad para influenciar positivamente sus propias vidas y el mundo a su alrededor. La agencia estudiantil se asocia con HSE como el optimismo, la *mentalidad de crecimiento* —o la comprensión de que las habilidades y la inteligencia se pueden desarrollar—, la motivación al logro y la autoeficacia, entre otros. Tales rasgos y creencias dotarían e incitarían a los escolares para actuar con un sentido de propósito hacia el bienestar y a florecer y prosperar en el mundo de 2030.

Ahora bien, este sentido de la agencia estudiantil está restringido principalmente a aquellos ámbitos culturales donde la agencia y la autorregulación se entienden como el logro de *metas personales*. El proyecto de

Educación y Habilidades 2030 de la OCDE (OECD, 2019c) así lo reconoce al destacar que valores como la armonía y conformidad sociales propios de las culturas orientales y, por otro lado, el individualismo y la autonomía personal occidentales, representan la principal contraposición que diferencia a ambas culturas globales. Sin embargo, la OCDE sostiene que la agencia estudiantil es una condición necesaria tanto para el éxito del aprendizaje activo, como para el desarrollo de la resiliencia y la superación de situaciones adversas, propósitos que son igualmente valorados en ambos contextos culturales globales.

No obstante, los propios resultados de PISA ponen en duda la noción de que la agencia estudiantil y el aprendizaje activos se refuercen automática y positivamente en todos los contextos educativos. Evidencias obtenidas a partir de los resultados de aprendizaje en matemáticas de estudiantes de 15 años y su cruce con las estrategias activas de EA reportadas por sus maestros, indican que la efectividad de prácticas de enseñanza en la que se deja en libertad a los estudiantes para que definan los procedimientos con los que resolverán problemas en clase, o que por iniciativa propia presenten problemas en distintos contextos, benefician significativamente el rendimiento en las pruebas PISA de los estudiantes más favorecidos en términos socioeconómicos. Pero no sucede lo mismo con los estudiantes socioeconómicamente más desaventajados , quienes generalmente ven sus resultados de PISA afectados negativamente por esta misma práctica de aula (OECD, 2019c).

Hallazgos como este sugieren que en el contexto pragmático de la ineducabilidad el *perfil socioemocional estandarizado* prescrito para desarrollar la agencia estudiantil y la resiliencia académica puede inadvertidamente minar en los estudiantes desaventajados la seguridad que tienen en su capacidad para aprender, al igual que su confianza en lo que se enseña en el contexto escolar. Esto, por cuanto en el modelo estandarizado de educación se espera que las maestras refuercen en el aula aquellos referentes o pautas necesarias para corregir las respuestas no conformes con los estándares establecidos en las pruebas (Ferrer y Fiszbein, 2015; Preston, 2017; Singer et al., 2018; Slater y Griggs, 2015). La persistente incongruencia de sus resultados académicos con las expectativas derivadas de lo que se enseña en el aula en este contexto pragmático genera en los escolares respuestas socioemocionales como ansiedad, temor, pérdida de confianza o desvinculación emotiva con la escuela y el modelo estandarizado de educación (Bailey et al., 2019; Castro et al., 2018; Gray, 2019; OECD, 2018a). Pues bien, ninguna de estas respuestas es contemplada en los cuestionarios y las evidencias que producen las pruebas estandarizadas de HSE y, por tanto, ninguna de ellas es abordada expresamente en el proceso de EA socioemocional en el aula en los niveles de educación básica.

Visto desde la experiencia de la mayoría de los estudiantes desaventajados, el perseverante nivel insatisfactorio de los resultados de aprendizaje que obtienen del sistema de evaluación estandarizada contribuye

poco a fortalecer la metacomunicación entre maestras y estudiantes o reforzar su sentido de agencia estudiantil y motivación para alcanzar logros de aprendizaje en la escuela. Por el contrario puede propiciar la instalación de subjetividades que se auto proyectan negativamente, propensas al retraimiento y aislamiento (Castro et al., 2018; Felitti, 2009; Gray, 2019). Y desde la experiencia de los pocos escolares que consiguen desarrollar un nivel satisfactorio o superior de agencia estudiantil y resiliencia académica por su propia cuenta en este contexto pragmático, el logro puede llegar de la mano del detrimento de su confianza en las conexiones de comunicación y transacción con maestras, pares y otros adultos significativos. Es decir, con animadversión a contextos pragmáticos basados en *co-regulación y co-responsabilidad* complementaria, como los que suelen soportar no solo la relación de EA sino en general, las transacciones conflictivas y armónicas de la vida socioemocional.

En cualquiera de estas experiencias propias del contexto pragmático del bajo desempeño educativo, es escasa la contribución de los enunciados asociados al perfil socioemocional de la agencia estudiantil y la resiliencia académica para desestabilizar las condiciones de ineducabilidad. Por el contrario, de manera no intencionada, estos enunciados pueden afectar negativamente la motivación al aprendizaje y la agencia estudiantil en la mayoría de los escolares en situación de doble desventaja, y por otra parte, distorsionar el sentido de la metacomunicación sobre la cual mantiene la confianza y estabilidad de relaciones complementarias entre maestras y escolares.

El reconocimiento de que la transformación de entornos de conexión socioemocional que afectan negativamente las experiencia y resultados de aprendizaje de los escolares desaventajados requiere el compromiso expreso, acompañamiento, apoyo, colaboración de acudientes, maestros, pares y la propia comunidad, está en la base de la noción de *corresponsabilidad* (Talreja, 2017). Un entorno de aprendizaje activo y significativo se basa en contextos pragmáticos donde los estudiantes, maestros, padres y demás adultos significativos colaboran a través de relaciones complementarias para abrir espacios que desestabilicen la inercia de la distribución de agencias que se sedimenta en la experiencia educativa en contextos de ineducabilidad. Se trata de promover contextos en los que los escolares se presenten ante sí mismos y ante los demás asumiendo roles activos en relaciones y transacciones que motiven tanto el mejoramiento del propio aprendizaje como a colaborar en el aprendizaje con sus pares. Contextos que permitan abandonar la representación del conocimiento como objeto estandarizado y, en vez, contribuyan a afianzar el aprendizaje como una actividad significativa que se realiza de manera colaborativa en entornos de comunicación y transacción basado en la *co-regulación* y *corresponsabilidad* socioemocional. Un contexto en el cual el aprendizaje no se basa únicamente en la autoconciencia, autorregulación autoeficacia emocional, sino en la coagencia, la correulación y la corresponsabilidad socioemocionales recíprocas en procesos de EA.

2.3. Categorías Conceptuales

En este apartado se enuncia brevemente el sentido con el que se utilizan los principales conceptos y contextos en el desarrollo de esta disertación.

2.3.1. Contextos Pragmáticos Y Metacomunicación

El modelo estandarizado de educación básica centrado en el rendimiento académico moldea el contexto pragmático que da sentido a las propias experiencias de aprendizaje del escolar. Este contexto pragmático está constituido por la matriz de información tácita que se configura en cada situación particular, en la que se recogen emociones, pensamientos, conductas, experiencias reglas de lenguaje, normas sociales, tradiciones culturales que posibilitan relación comunicativa como una transacción que se produce y se reconoce como inteligible y ordenada (Benítez-Buraco et al., 2021; Firth, 2010; Garfinkel, 1967; Gibbs y Colston, 2020; Krieger y Belliger, 2014; MacConachy y Spencer-Oatey, 2021).

En el contexto pragmático de la ineducabilidad, en el cual es característico el escaso control de los escolares sobre lo que sucede en sus entornos de aprendizaje y relaciones con adultos significativos, sus expectativas y disposición frente a la asimilación de nuevas experiencias, informaciones y aprendizajes están fuertemente condicionados por su reconocimiento de las interferencias traumáticas que han marcado su experiencia educativa en el pasado. Entre ellas, aquellas que han causado dolor, miedo, ansiedad y estrés tóxicos que bloquean la memoria y otras

funciones ejecutivas y generan respuestas e ideas mal ajustadas (Bonal y Tarabini, 2013; Gray, 2019; Ryder et al., 2017).

La desestabilización de estas interferencias traumáticas que minan la confianza en las propias habilidades de los escolares para el aprendizaje activo y significativo demanda contextos pragmáticos estructurados explícitamente con ese propósito (Pickering, 2004; Hirsch, 2013; Jirásek, 2019). Es decir, contextos pragmáticos co-agenciados y co-regulados por escolares y adultos significativos –maestras, padres, acudientes, administradores escolares– a cargo de los procesos de EA en la escuela, basados tanto en estándares de aprendizaje como en relaciones comunicativas –o metacomunicativas– que reafirmen explícita y permanentemente el compromiso compartido y complementario con el propósito de identificar y modificar las transacciones, espacios, normas lenguajes, identidades, hábitos, rutinas, expectativas, intencionalidades y prácticas de aula que reproducen esas interferencias traumáticas. Contextos pragmáticos que comprometan emocionalmente a adultos significativos y escolares a reconocer y trascender sus experiencias cotidianas, y motiven, impulsen y den sentido a relaciones complementaria y recíprocas que habilite la confianza de los escolares para asumir gradualmente la agencia co-regulada de su aprendizaje continuo y su habilidad para percibir y proyectar sus aspiraciones a partir de las conexiones potenciales a su alcance en cada contexto situacional.

2.3.2 La Doble Desventaja Educativa

Esta categoría surge a raíz de la combinación de dos condiciones educativas que comúnmente se sobreponen. De una parte, está la fuerte correlación positiva que se verifica de manera consistente entre el nivel de los resultados académicos de las pruebas estandarizadas y el nivel socioeconómico de los hogares de donde provienen los estudiantes. Este efecto, a su vez, se combina con el del perfil socioeconómico del establecimiento educativo al que los escolares acuden para recibir su educación básica, dando lugar al fenómeno conocido como la *doble desventaja educativa* (ICFES, 2020; OECD, 2018a; 2020a).

El nivel socioeconómico de los estudiantes se estima a partir de un cuestionario auxiliar que los escolares deben diligenciar como parte de las pruebas estandarizadas controladas. Este cuestionario indaga acerca de aspectos del hogar del estudiante como el estatus de ocupación de sus padres o acudientes, el máximo nivel educativo alcanzado por ellos, el nivel de ingreso familiar, y el número de libros que posee el hogar, entre otros aspectos. Desde hace decenios los resultados de las pruebas estandarizadas han establecido que el nivel socioeconómico del hogar de donde proviene un escolar constituye un predictor confiable del nivel de puntaje que obtendrá en estas pruebas (Chernyshenko et al., 2018; Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019).

Por su parte, los estudios que comparan los resultados de los establecimientos educativos entre sí, indican que también hay una fuerte

correlación positiva entre el perfil socioeconómico del colegio y el nivel promedio de desempeño académico de los escolares en las pruebas estandarizadas. Así, en aquellos establecimientos educativos donde hay predominio de estudiantes que provienen del 25 por ciento de los hogares más pobres en un es un predictor importante del bajo nivel promedio de los resultados en pruebas estandarizadas en de esos establecimientos.

Por consiguiente, adicionalmente a las disparidades en las oportunidades para el aprendizaje que afrontan los estudiantes que provienen de hogares en situación socioeconómica desfavorable, los escolares afectados por la doble desventaja educativa deben sortear ambientes educacionales difíciles. Es decir, colegios con problemas para controlar la indisciplina, donde se hace difícil concentrar la atención, suele haber trato irrespetuoso y agresivo entre pares, y desmotivación de las maestras y estudiantes para la enseñanza aprendizaje. En este tipo de ambientes educativos, es altamente probable un escaso avance en el aprendizaje y que el rendimiento educativo sea generalmente insatisfactorio (OECD, 2018a).

2.3.3 El Perfil Socioemocional Para La Resiliencia Académica

Como ya se indicó atrás, la evaluación de HSE no se presta para su estandarización con base en *niveles máximos de conformidad* con alguna respuesta previamente especificada como la solución esperada. Una conducta o atributo inferido a partir de las respuestas consignadas en el cuestionario de prueba responde a múltiples y cambiantes conexiones situacionales, lo cual

dificulta su interpretación como una función lineal del aprendizaje acumulado con los años de permanencia e instrucción dentro del sistema educativo. Por consiguiente, la evidencia sumativa que generan las pruebas estandarizadas sobre, por ejemplo, el déficit de empatía de los escolares de noveno grado frente a la expresada por los de quinto grado (ICFES, 2013 c), aporta pocos elementos a la maestra para tomar decisiones educativas sobre oportunidades de formación o de desarrollo socioemocional a partir de las fortalezas del contexto de aprendizaje de sus estudiantes de noveno grado.

No obstante, la evaluación estandarizada de HSE persiste en la educación básica y generalmente se realiza contra parámetros diseñados para calificar y clasificar el estado del aprendizaje en que se encuentra una estudiante en relación con atributos que estadísticamente están correlacionados con las características sociales y emocionales asociadas a cohortes de estudiantes que a escala internacional alcanzan resultados de nivel superior en lectura y razonamiento matemático (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019). En este estudio el conjunto de esos atributos se denomina *el perfil socioemocional estandarizado del estudiante*.

Para el caso de las cohortes de estudiantes afectadas por la desventaja educativa de provenir de hogares ubicados en el cuartil socioeconómico inferior, las pruebas internacionales de gran escala como PISA han desarrollado la categoría de la *resiliencia académica* (OECD, 2018a). Por definición, los estudiantes incluidos en esta categoría provienen de hogares ubicados en el

cuartil socioeconómico inferior y logran niveles de resultado en las pruebas estandarizadas por encima de lo que predice su estatus socioeconómico. El conjunto de atributos socioemocionales asociados a esta cohorte de estudiantes, entre ellas la autorregulación emocional, la resistencia al estrés y la autoeficacia académica, se denomina *perfil socioemocional para la resiliencia académica*.

En las pruebas PISA, el resultado de cada prueba socioemocional se contrasta con los atributos establecidos en el perfil socioemocional estandarizado. Para el caso de los estudiantes que se consideran académicamente resilientes, la evidencia generada con base en este constructo se utiliza para reforzar un perfil de *agencia estudiantil* cuya formación contribuiría a compensar los efectos de la doble desventaja educativa y mejoraría los niveles de aprendizaje en la educación básica (Kankaraš y Suarez-Alvarez, (2019), OECD, 2018a; Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso y Muñiz; 2014).

Típicamente, los resultados de las pruebas socioemocionales se presentan de manera agregada como promedio del resultado de los integrantes de cada cohorte o curso. Con ello se busca que la maestra infiera el conjunto de representaciones de los rasgos de carácter, actitudes, creencias, conocimientos y comportamientos que están presente en sus estudiantes, y establezca los logros pendientes que ellas se deben alcanzar para acercarse al perfil estandarizado. De esta manera, los resultados agregados orientan a la maestra sobre las habilidades, conocimientos y actitudes que debe reforzar para que su

grupo registre respuestas conformes con lo esperado en este dominio (OECD, 2016a).

3. Marco Metodológico

3.1. Enfoque y métodos de investigación

Esta investigación busca comprender el sentido y el alcance de la evaluación estandarizada de HSE en el contexto pragmático de la doble desventaja educativa en el marco de la EEPA promovida por el MEN e ICFES en la educación básica primaria y básica secundaria en Colombia. Su desarrollo se enmarca desde el enfoque cualitativo del realismo sociomaterial (Hutlin, 2019), y se fundamenta en un paradigma hermenéutico interpretativo (Krieger y Belliger, 2014). Desde la perspectiva del realismo sociomaterial, la hermenéutica parte de la premisa que no hay tal cosa como una realidad desprovista de sentido a la cual el agente epistémico, a partir de sus creencias, intenciones y agencia, le impondría sentido y significado. En su lugar, presupone que hay conexiones inextricables entre las personas, sus actividades contingentes y las numerosas posibilidades significativas que albergan los contextos pragmáticos, conformados por redes híbridas de objetos, personas, conexiones y afectaciones, en los que se materializan en sus transacciones (Ginev, 2016).

Del contexto pragmático emergen asociaciones de sensaciones, emociones, e ideas que se amalgaman para que con ellas la persona reconozca y le otorgue sentido a sus experiencias y expectativas y, así mismo, perciba y proyecte sus aspiraciones a partir de aquellas conexiones potenciales a su

alcance (Pickering, 2004). En esta perspectiva, la realidad es todo lo que esté semióticamente codificado dentro de un orden expresivo, que otorga sentido a las asociaciones que emergen de las conexiones que establece la persona con las redes híbridas en las que se materializan sus transacciones vivenciales. El contexto pragmático se ordena en virtud de la codificación semiótica, entendida como la articulación, diferenciación y conexión de cada entidad en el marco de algún orden expresivo. Consecuentemente, ser y expresar sentido son lo mismo: lo real es lo que está semióticamente codificado (Krieger y Belliger, 2014).

Desde el realismo sociomaterial, el círculo hermenéutico (Grondin, 2017) se ajusta bien como método para esta investigación que busca comprender el sentido y los alcances de la evaluación estandarizada del aprendizaje socioemocional en la educación básica en Colombia. Toda interpretación parte del proceso de comprender los presupuestos de lo que se pretende comprender. Sin embargo, comprender los presupuestos no equivale a la comprensión final de lo que se quiere interpretar. La fase de entrada al círculo hermenéutico siempre es contingente, abierta e incierta. ¿Cómo puede el examen de los presupuestos de lo conocido conducir a algo más allá de lo esperado y lo previsible, a revelar conocimientos verdaderamente novedosos que nos libren de prejuicios arraigados y puntos de vista falsos? El valor del círculo hermenéutico radica en reconocer la comprensión como un acto que trasciende la mera repetición y verificación de lo ya sabido. En vez, la comprensión transforma significados a través del hallazgo o reacomodamientos de asociaciones de

sentimientos, emociones, ideas, textos y contextos nuevos, así como de conexiones antes inexistentes que conducen a posibilidades para la acción y la transformación de contextos hasta entonces resultaban imperceptibles. Así, en vez de un círculo vicioso, el círculo hermenéutico es un camino dinámico y creativo que conduce a horizontes de sentido posibles inicialmente insospechados.

En el desarrollo del análisis basado en el círculo hermenéutico, este estudio utiliza la técnica de análisis documental como herramienta principal para comprender las articulaciones, diferenciaciones y conexiones que se enuncian en los documentos que orientan la estrategia *Evaluar para Avanza* del MEN e en lo que concierne las HSE. Examina los enunciados que orientan el diseño y aplicación de los instrumentos de evaluación estandarizada de estas habilidades, e igualmente, aquellos que guían a las maestras en la interpretación e incorporación sus resultados en la toma de decisiones educativas para orientar y consolidar el aprendizaje en este dominio de la educación básica.

Este enfoque parte de la idea de que nuestra comprensión o interpretación siempre se basa en presuposiciones, anticipaciones, reconocimientos, percepciones y preguntas previas que algunos autores denominan *estructuras anticipatorias del entendimiento* (Heidegger, 1999), o *prejuicios* (Gadamer, 1993). Para darles sentido a estas presuposiciones es necesario establecer sus conexiones, diferenciaciones y asociaciones. Como en cualquier orden expresivo, algunas presuposiciones serán provechosas o

apreciables para contribuir a una comprensión significativa, revelando la influencia de determinados contextos sociales, culturales, históricos, lingüísticos y educativos. Otros supuestos pueden resultar engañosos y perjudiciales, originándose en críticas ideológicas destructivas o en intereses asociados a la instrumentalización de ciertos conocimientos o la imposición y mantenimiento de determinadas jerarquías de valores y creencias (Habermas, 1987).

3.2 Diseño Metodológico

En este estudio, el círculo hermenéutico se aborda a partir del reconocimiento explícito de las conexiones, diferenciaciones y asociaciones enunciadas en las presuposiciones que se encuentran en la EEPA, específicamente en lo relacionado con la evaluación estandarizada de las HSE.

Para ello, la investigación empieza con la identificación y examen de la base documental, o *corpus*, en la cual se encuentran especificados los referentes o contenidos que respaldan tanto el diseño de los cuestionarios de evaluación estandarizada de HSE como la interpretación de sus resultados. Las fuentes principales son documentos oficiales publicados por el MEN, como ente rector de la política educativa en Colombia, y por el ICFES como autoridad a cargo de la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes. El análisis se centra en los lineamientos educativos establecidos para el dominio socioemocional definidos por la EEPA que en la actualidad implementa el MEN a partir del nuevo ciclo de evaluación externa de la educación básica.

Entre las comunicaciones en las que se encuentran consignados esos enunciados, se cuentan el marco de referencia que define las HSE que deben ser evaluadas y los estándares con los cuales se clasificarán los niveles de logro académico observados. Asimismo, comprende diversas versiones de cuestionarios diseñados para la valoración del aprendizaje y desarrollo socioemocional. También contempla las guías de orientación y uso de los resultados de estas evaluaciones y el sentido con que estos se incorporan en la toma de decisiones educativas sobre el dominio de las HSE. En la siguiente sección se describe con más detalle las técnicas utilizadas para la compilación y clasificación de esta base documental.

Como se ilustra en la figura 4, en la entrada al círculo hermenéutico el análisis reúne, diferencia y relaciona las presuposiciones asociadas a prescripciones, predicciones y relaciones comunicativas en lo concerniente a la evaluación estandarizada del aprendizaje socioemocional. Examina el sentido enunciado de dicha evaluación en los estándares básicos establecidos para las competencias emocionales por el MEN en 2004. En seguida, contrasta y diferencia estos presupuestos con las prescripciones, predicciones y relaciones comunicativas que se recogen en el componente de la EEPA dedicado a la evaluación estandarizada de las HSE.

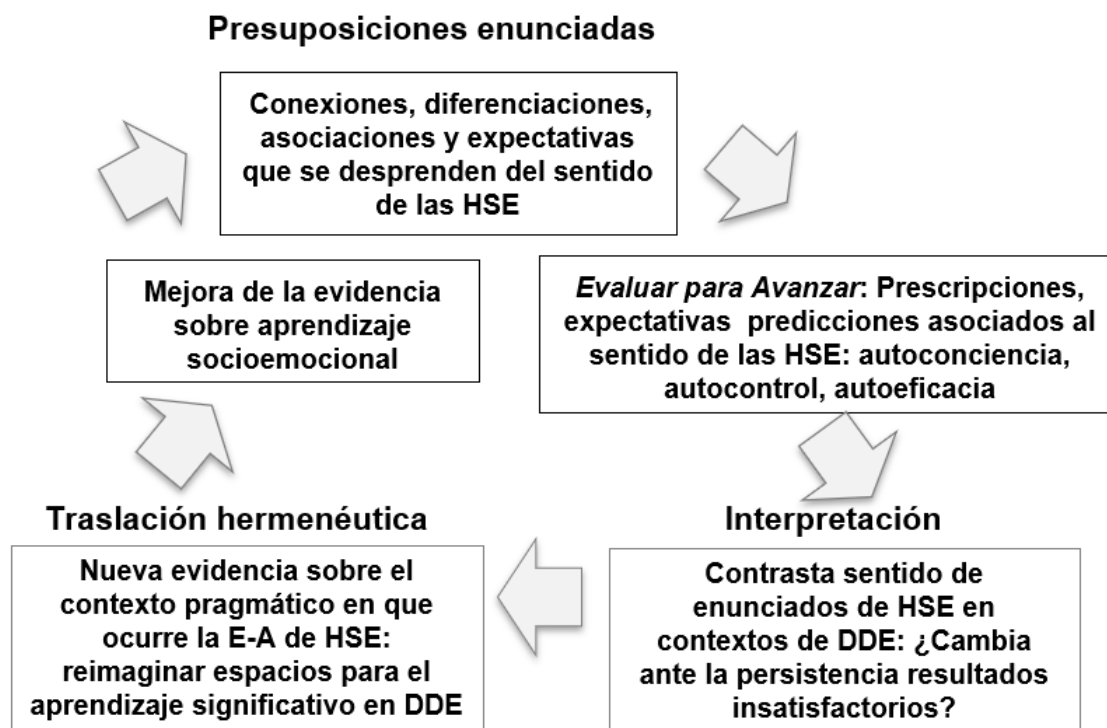


Figura 4: Círculo hermenéutico del sentido las HSE en la evaluación estandarizada en la EEPA

Luego se procede a la fase de la interpretación del sentido de las pruebas estandarizadas socioemocionales de la EEPA desde el contexto pragmático de las escuelas de bajo desempeño académico donde típicamente se concentran escolares en situación de *doble desventaja educativa* cuya caracterización se describió anteriormente. Aquí, se busca ampliar la comprensión de las prescripciones, predicciones y relaciones comunicativas contenidas en la documentación de la mencionada prueba socioemocional, así como el sentido desde el cual se interpretan los resultados de la evaluación estandarizada de las

HSE por parte de maestras y estudiantes. Desde allí se aborda el análisis de las articulaciones y diferenciaciones que se derivan de dichas interpretaciones de resultados, así como de sus asociaciones y conexiones con contextos de distinto desempeño educativo. Estas interpretaciones dan lugar a la *traslación hermenéutica*, es decir, a la creación de asociaciones y conexiones que antes eran inexistentes y modifican a las entidades afectadas por dichos vínculos (Gadamer, 1993; Grondin, 2017; Krieger y Belliger, 2014).

3.2.1 Entrada Al Círculo Hermenéutico: Presuposiciones Sobre El Sentido De Las HSE En Evaluación Estandarizada

En esta primera fase se identifican y se clasifican las presuposiciones, en términos de valores e intencionalidades, consignadas en los lineamientos generales trazados en el marco de referencia, partiendo de los propios estándares básico de competencias establecidos por el MEN en el año 2004. A la luz de estos lineamientos, se examinan los cuestionarios y guías de interpretación con los que se instrumentaliza en la evaluación estandarizada de HSE en la EEPA.

Los marcos de referencia organizan los conceptos y definiciones con base en los cuales se especifican las *competencias* o resultados de aprendizaje esperados, y los *estándares* que se utilizarán para calificar y clasificar las respuestas de los escolares. Los cuestionarios contienen los constructos diseñados para medir el nivel de competencia alcanzada y generar la evidencia necesaria para calificar y clasificar el resultado alcanzado por cada escolar en el

ámbito socioemocional. Las guías de interpretación de resultados ofrecen instrucciones para la lectura, valoración y análisis de los resultados arrojados por los cuestionarios, así como para la identificación y diseño de acciones para la orientación o refuerzo de aprendizajes y la comunicación con las familias.

En este primer acercamiento, se verifican las presuposiciones, anticipaciones, reconocimientos, percepciones y preguntas previas contemplados en cada uno de estos instrumentos, tanto en el marco inicial de planteado por los estándares básicos de competencias fijado por el MEN en materia de competencias emocionales como en el de la estrategia de *Evaluar para Avanzar*. Inicia con el análisis del contexto institucional y de política educativa en cual se inscriben los distintos documentos e instrumentos que intervienen en la planificación, preparación, aplicación y producción de evidencias sobre HSE. En seguida, se realiza el análisis de los instrumentos mismos, especialmente las definiciones de los estándares y las prescripciones que orientan su aplicación en la evaluación y toma de decisiones educativas a partir de la evidencia que generan. Luego se aborda el análisis de las asociaciones, conexiones y articulaciones de la evidencia que se produce y el sentido con que se utiliza en la toma de decisiones educativas para la orientación del desarrollo de HSE. Finalmente, a partir de estos análisis se aborda el contraste y diferenciación de los criterios con los cada uno de estos marcos de referencia establece las respuestas esperadas en materia socioemocional.

3.2.2 Fase De Interpretación: El Contexto Pragmático De Los Resultados La Evaluación Socioemocional Estandarizada En *EEPA*

A continuación, la fase de interpretación parte del análisis de los sentidos y posibilidades que se desprenden de la evidencia que generan los instrumentos de evaluación sobre el aprendizaje socioemocional en el marco de la EEPA. Específicamente, aborda el sentido segregador de la interpretación de las prescripciones y predicciones asociadas a las respuestas esperadas y cómo afectan el autoconcepto y las relaciones comunicativas entre maestras y estudiantes en los contextos pragmáticos de bajo desempeño educativo.

Se parte del análisis de los silencios y aspectos que no problematizados que se soslayan al considerar e interpretar las respuestas generadas por los cuestionarios sobre HSE, entre ellos, los detonantes de conductas internalizantes, conceptos autolimitantes, creencias negativas, baja autoestima y trastornos de ansiedad que afectan la capacidad de razonamiento al igual que las funciones ejecutivas y dificultan el aprendizaje y el desarrollo neuronal esperado durante el curso de la educación básica. A la luz de estos saldos, se examina el sentido que pueden cobrar las prescripciones y predicciones enunciadas en los cuestionarios y guías de orientación, las diferencias y efectos segregadores que se pueden derivar de su interpretación , así como las paradojas pragmáticas que se pueden derivar en contextos de doble desventaja educativa. Finalmente, la investigación aborda los sentidos que dichas

interpretaciones pueden instalar en la conexión emotiva y la metacomunicación entre maestras y estudiantes en este tipo de contextos pragmáticos.

3.2.3 Fase De Traslación Hermenéutica: El Contexto Pragmático De Las HSE En La Evaluación Formativa Para La Educabilidad

La fase final de esta investigación propone la translación hermenéutica del sentido de las HSE en la evaluación estandarizada. Para ello, el estudio se aparta de la comprensión de la evaluación como ejercicio *sumativo*, centrado en verificar a través de enunciados la presencia de un conjunto de atributos, creencias, actitudes y conductas socioemocionales, es decir, un *perfil socioemocional estandarizado*. En tanto reconoce el sentido segregador que cobra la evaluación sumativa en contextos pragmáticos de bajo desempeño educativo, por cuanto puede exacerbar en los escolares creencias negativas, conceptos autolimitantes y conductas internalizantes que deriven en su desvinculación emotiva del proceso de EA y a abandonar su papel activo en el aprendizaje escolar, plantea alternativamente una comprensión de la evaluación de HSE desde un *contexto pragmático relacional*.

Desde este nuevo contexto de sentido, en esta fase final de esta investigación se expone un modelo preliminar de cuestionario para realizar *diagnósticos socioemocionales relacionales*. La propuesta apunta a generar evidencia sobre lugares, eventos, personas y actividades en la escuela que los escolares asocian con agresiones y sentimientos de desvinculación emotiva con

el proceso de enseñanza aprendizaje, que eventualmente pueden derivar en creencias negativas y conductas dañinas dirigidas por los escolares contra sí mismos. A la vez pretende obtener evidencia sobre aquellos otros espacios y actividades en los que perciben oportunidades para su protección y afianzamiento de su seguridad y confianza para el aprendizaje activo y significativo; es decir, donde hay condiciones propicias para crear y sostener contextos de educabilidad dentro de los ámbitos escolares. También busca tomar sus percepciones sobre distintos eventos que derivan en inasistencias, reprobación y retiro escolar, y por otra parte, aquellos en los que hay lugar para el desarrollo de apegos, sentido de integración y pertenencia con los contextos y conexiones propicios para participar activamente en el aprendizaje en la escuela.

A partir de la evidencia que resulte de los cuestionarios de diagnóstico relacional, que puede ser complementada con aquella más específica que aporten los instrumentos de evaluación interna de cada establecimiento educativo, el proceso de toma de decisiones educativas dispondrá de insumos adicionales para la formulación y consideración de alternativas para fortalecer, fomentar y sostener contextos metacomunicativos propicios para la educabilidad en ámbitos escolares. Estas alternativas podrán abarcar tanto el robustecimiento o modificación de patrones de metacomunicación emotiva entre maestros y escolares, como de prácticas y acciones de EA, tecnologías educativas y modelos de evaluación del aprendizaje. A la vez también podrán enriquecer la

normatividad institucional que regula y fomenta la utilización de espacios y la realización de actividades de distinta índole en la escuela, de manera que les potencie como contextos donde las energías emotivas que transpiran los escolares mientras navegan situaciones conflictivas y sus desafíos educativos se dirijan a oportunidades de hacer contribuciones que les permitan presentarse ante sí mismos y ante los demás como agentes en la creación y mantenimiento de la escuela como espacio protector que motiva al aprendizaje activo y significativo. Es decir, de asumir el papel de *coagente* para hacer de la escuela un contexto para la *educabilidad*.

Finalmente, la comprensión de la evaluación socioemocional desde una perspectiva formativa trae consigo un potencial significativo para el reconocimiento y atención de contextos y conexiones cuya modificación desborda el alcance de los programas, intervenciones, estrategias y actividades de EA que se pueden materializar a escala de los establecimientos educativos. Entre ellos, asuntos como la provisión oportuna y de calidad de atención educativa integral para la primera infancia de hogares socioeconómicamente desfavorecidos, o la reducción de la segregación educativa expresada en la concentración en determinados centros educativos de estudiantes de bajo rendimiento provenientes de hogares en situación socioeconómica desaventajada como consecuencia de la segregación residencial en contextos urbanos.

La modificación de contextos como estos demandará de diálogos de política educativa que impulsen y orienten la organización, coordinación, seguimiento y ajuste sostenidos de la asignación y ejecución multi-agencial de recursos y acciones para materializar intervenciones a escala nacional y territorial destinadas a alcanzar estos cometidos. El éxito de intervenciones de esta naturaleza dependerá de la disposición de la capacidad para convocar, alinear y sostener una plataforma multi-agencial para la gestión y coordinación de aportes de esfuerzos y recursos de actores públicos, privados y sociales. A su vez, un andamiaje organizacional de este alcance deberá contar en su núcleo con un conjunto de protocolos concertados y formalizados para la gobernanza de la evidencia que requerida para su gestión. Es decir, para la definición, selección y clasificación y de los criterios de validez, pertinencia y representatividad de la evidencia que se debe producir, procesar e interpretar para la gestión de la intervención multi-agencial, así como para soportar diálogos de política educativa sostenidos hasta que se logre transformar los contextos de ineducabilidad que hoy afectan los establecimientos de educación básica primaria y secundaria en nuestro país.

3.3 Técnicas De Recolección Y Clasificación De La Base Documental

Los documentos primarios de objeto de esta investigación cualitativa de análisis documental se compilaron a partir del examen inicial de los procesos e instrumentos utilizados en la definición de criterios para la selección y definición de estándares básicos de competencias en la educación de nivel básica primaria

secundaria y media a escala internacional. Con el fin de disponer de referentes de contraste, el examen documental inició explorando el panorama amplio de las comunicaciones dedicadas a la exposición de criterios de definición y selección de estándares para el aprendizaje socioemocional contemplados en numerosos marcos de referencia desarrollados por organismos internacionales, agencias públicas y privadas con injerencia en la política educativa internacional. Entre ellos, aquellos desarrollados por PISA (Chernyshenko et al., 2018; Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019; OECD, 2016a), el Banco Mundial (Freeman and Hawkins, 2016), la Unión Europea (Cefai et al., 2018), el Departamento de Educación de EUA (Barrett et al., 2018), el laboratorio de enfoques para el aprendizaje socioemocional de la Universidad de Harvard – EASEL (Jones et al., 2017; 2019) y el colectivo de colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional – CASEL (Taylor et al., 2018).

Para la búsqueda de documentos primarios con lineamientos e instrumentos para la medición de competencias emocionales y HSE en los niveles de educación básica en Colombia, se consultaron los sitios Web institucionales de entidades rectoras de la política educativa y de servicios de evaluación de la educación en Colombia (ver Tabla 2). La búsqueda sistemática de documentos se realizó utilizando combinaciones, primero, de la expresión *competencias emocionales*, y luego, del término *HSE* con los siguientes conjuntos de palabras clave en español: *marcos + referencia +*

evaluación; cuestionarios + guías + interpretación; informes + resultados + grados + 3.º, 5.º, 9.º.

Tipo de fuente		Título	Fuente / Año
Primaria	Marcos de referencia de evaluación	Estándares básicos de competencias ciudadanas	MEN, 2006
		Evaluación en Competencias ciudadanas. SABER 3.º, 5.º y 9.º, 2012 .	ICFES, 2013
		Marco de referencia para la evaluación ICFES. Pruebas de competencias ciudadanas.	ICFES, 2018
		Competencias Ciudadanas: Pensamiento Ciudadano Acciones y Actitudes Ciudadanas. Marco de Referencia para la Evaluación	ICFES, 2019
		Habilidades socioemocionales. Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º. Marco de referencia para la evaluación.	ICFES, 2021
	Cuestionarios	<i>Evaluar para Avanzar.</i> Cuestionario Auxiliar Educación básica primaria 3.º, 4.º y 5.º.	ICFES, 2021
		<i>Evaluar para Avanzar.</i> Cuestionario Auxiliar Educación básica primaria 6.º, 7.º, 8.º y 9.º. Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación – ICFES	ICFES, 2021
		<i>Evaluar para Avanzar.</i> Educación Básica Primaria Cuestionarios auxiliares	ICFES, 2022
		<i>Evaluar para Avanzar.</i> Educación Básica Secundaria Cuestionarios auxiliares	ICFES, 2022
Secundaria	Guías de orientación y uso de resultados	<i>Evaluar para Avanzar.</i> Cuestionarios auxiliares. Guía de Orientación y uso de resultados. Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación – ICFES	ICFES, 2022
		<i>Evaluar para Avanzar.</i> Cuestionarios Auxiliares. Guía de orientación y uso de resultados - 2022	ICFES, 2022
		<i>Colombia Aprende.</i> (21 de mayo de 2022). Fortalecimiento de los aprendizajes socioemocionales para Avanzar: la estrategia Emociones para la Vida en el Programa Todos a Aprender. [Archivo de Video]. Youtube https://www.youtube.com/watch?v=L9GDP9bG4UM	MEN, 2022
Terciaria	Informes de resultados	Cuestionario de Acciones y Actitudes Ciudadanas, prueba Saber 3º, 5º y 9º. Resultados nacionales 2012 – 2015	ICFES, 2016

Tabla 2. Base documental examinada sobre la evaluación estandarizada de competencias emocionales y HSE en la educación básica en Colombia (SABER y *Evaluar para Avanzar* 3.º, 5.º y 9.º)

Se examinaron los títulos y resúmenes, así como los textos completos de los documentos para tomar decisiones definitivas sobre su inclusión en el estudio. En relación con la evaluación estandarizada en general se revisaron documentos institucionales del ICFES acerca del Sistema Nacional de Evaluación Estandarizadas de la Educación (ICFES, 2013), sobre el análisis de los resultados nacionales en el período 2012 – 2015 de los cuestionarios de acción y actitudes ciudadanas en las pruebas Saber 3º, 5º y 9º grado (ICFES, 2016), así como una guía para el diseño de pruebas con base en evidencias (ICFES, 2018) como fuentes sobre el contexto general.

A escala nacional, el marco de referencia publicado por el MEN en 2006 que contempla las competencias emocionales como un componente en el área de las competencias ciudadanas se tomó como documento primario y referente inicial para el análisis hermenéutico interpretativo de los estándares e indicadores sobre aprendizaje emocional propuesto en esta investigación (Ministerio de Educación Nacional, 2006). En la versión 2018 del *Marco de referencia para la evaluación ICFES. Pruebas de competencias ciudadanas* (ICFES, 2018 a), se plantea la necesidad de utilizar dos instrumentos distintos en las pruebas SABER 5.º y 9.º para evaluar, de una parte, las competencias

cognitivas o los elementos de *pensamiento ciudadano*, y por otra, las emocionales y las integradoras en el componente de *acciones y actitudes ciudadanas*, siguiendo los lineamientos establecidos por el MEN en 2006. A partir de 2019, una nueva versión recoge la elaboración de un nuevo cuestionario de HSE independiente (ICFES, 2019). Este cambio tuvo lugar en el proceso de establecimiento del nuevo ciclo de evaluación de las pruebas SABER para los grados 3.º, 5.º y 9.º cuyo desarrollo se inició a partir de 2018 (ICFES, 2018a), y que derivó en la evaluación específica de HSE a partir de 2019 (ICFES, 2019).

De otra parte, se identificaron numerosas versiones de cuestionarios auxiliares con preguntas sobre HSE. El ICFES publicó una versión inicial de los mismos en el año 2021 dentro de la EEPA. Como se mencionó atrás, esta estrategia es parte de la respuesta a las condiciones extraordinarias ocasionadas por la pandemia del Covid-19. Entre sus numerosos propósitos, busca generar evidencia sobre los aprendizajes de los escolares en todo el territorio colombiano, para analizar sus resultados y traducirlos en ajustes curriculares innovadores, flexibles y acordes con las necesidades de cada contexto. En el mismo año 2021 el ICFES publicó un nuevo cuestionario auxiliar que incluyó algunas preguntas sobre HSE. Luego, en 2022 se publicó una versión actualizada de los cuestionarios auxiliares para los niveles de educación básica primaria y secundaria, respectivamente. Las preguntas sobre HSE

incluidas en las tres versiones de estos cuestionarios se examinan en el análisis de este estudio.

De otra parte, también se examinan las guías de uso e interpretación de las respuestas en las pruebas SABER 3.º, 5.º y 9.º relacionadas con competencias o habilidades emocionales. Se consideran dos versiones de las guías de interpretación de las cartillas auxiliares de la EEPA para educación básica primaria y secundaria, publicadas en 2021 respectivamente. La primera hace parte del esfuerzo de generar evidencia para orientar a las maestras en la planificación de actividades para nivelar los escolares a su regreso a la presencialidad luego de la etapa de educación remota que recibieron durante la pandemia. La segunda versión presenta tablas para facilitar el análisis de las respuestas a cuestionarios auxiliares sobre HSE. Dichas matrices fueron diseñadas para ayudar a las maestras a detectar la percepción de los estudiantes acerca de sus fortalezas y dificultades en el aprendizaje de los grupos a su raíz de la emergencia sanitaria del Covid 19. Las orientaciones sobre el uso de la evidencia generadas por los cuestionarios sobre competencias emocionales y HSE incluidas en estas guías se analizan y discuten en una próxima sección.

4. Resultados: El Sentido Enunciado De Las HSE En La Evaluación Estandarizada En La EEPA

En esta sección se expone los hallazgos de esta investigación en el desarrollo de su objetivo general de apreciar el sentido y alcance de las HSE en

la evaluación estandarizada en distintos contextos educativos en la educación básica en Colombia.

Para ello examina las presuposiciones asociadas a la evaluación estandarizada del aprendizaje socioemocional, partiendo de los enunciados formulados en los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN en 2004. En seguida contrasta las asociaciones de estos presupuestos con las prescripciones, predicciones y relaciones comunicativas que se recogen en el componente de HSE de las pruebas estandarizadas en el marco de la EEPA.

La EEPA data del año 2020. Sin embargo el punto de partida del presente análisis se remonta a los estándares básicos fijados por el MEN en 2004, dado que los enunciados contemplados en *Evaluar para Avanzar* sobre el sentido de las HSE en la evaluación estandarizada se enmarcan explícitamente en los referidos estándares básicos que datan de hace casi dos decenios. El marco de referencia publicado por el ICFES en 2021, con el que se justifica y orienta la elaboración de los cuestionarios y guías de interpretación de resultados en este dominio, cita los Estándares Básicos de Competencias que definió el MEN en el 2004 como referente principal para su desarrollo (ICFES, 2021a).

Los estándares básicos del MEN y desarrollo pleno de las competencias están estrechamente relacionados con pedagogías que privilegian el papel activo del estudiante, comprometido con el sentido de aprender y adquirir y utilizar conocimientos efectivamente dentro y fuera de la escuela para desempeñarse en el mundo productivo y ciudadano en igualdad de condiciones.

Este marco pedagógico asume que la maestra enseña con sentido para sí misma y para sus estudiantes, que en las aulas se comprende lo que se enseña, y que estos aprendizajes se transfieren exitosamente a distintas situaciones y entornos. En tal contexto, los estándares básicos y las competencias cumplen el papel de objetos mediadores que facilitan la conexión entre maestras y los escolares en el proceso de EA. De esta manera, sirven como referentes para que las maestras creen situaciones significativas de aprendizaje, es decir, en las cuales se crean vínculos y apegos emocionales de apoyo para la adquisición y retención duradera de nuevos conocimientos (Ausubel, 2002; Novak y Cañas, 2006), cuyos ingredientes constitutivos son la formulación de problemas y la búsqueda de respuestas a partir de la valoración de los saberes previos, la indagación permanente sobre referentes teóricos, el debate argumentado y la evaluación permanente (MEN, 2006).

Los enunciados anteriores destacan la relevancia del aprendizaje significativo y del sentido de los estándares y las competencias como medios para desarrollar en los escolares niños las habilidades emocionales, comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas requeridas para formar “una nueva generación de colombianos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común” (MEN, 2006, p. 6). A continuación se verá como estos enunciados se trasplantan en las orientaciones de la EEPA, la cual se enmarca explícitamente en el propósito de “contribuir con el cierre de brechas de aprendizaje y de desarrollo, a partir del reconocimiento de sus ritmos

y estilos, de lo que saben y pueden hacer, y de sus realidades e intereses” (ColombiaAprende, 29 de octubre de 2022, “¡Bienvenido!”, párrafo 1).

La estrategia consiste en un conjunto de herramientas de apoyo que permiten a las maestras identificar retos y oportunidades para fortalecer su práctica diaria de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y orientar el trabajo continuo hacia una educación de calidad. Su diseño está orientado a generar insumos para que las maestras conozcan y contextualicen las acciones, actitudes, percepciones y características de sus estudiantes y su entorno. Tiene como referentes explícitos las necesidades y retos educativos planteados por la coyuntura de educación y trabajo académico remoto que se impuso como consecuencia de la emergencia sanitaria causada por la pandemia del Covid-19.

Específicamente en el ámbito socioemocional *Evaluar para Avanzar* busca identificar las condiciones en que se encuentran las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes al término de dicha emergencia sanitaria, y detectar fortalezas y dificultades en esta materia a partir del análisis e interpretación de sus respuestas a cuestionarios estandarizados. Al respecto, diversos documentos de la estrategia aclaran reiteradamente que los reportes de sus resultados tienen como finalidad aportar a las maestras insumos para observar la tendencia grupal de sus estudiantes, y NO la finalidad de hacer evaluaciones diagnósticas a nivel clínico de personalidad o de desarrollo psicoeducativo. La intención es utilizar sus resultados como insumos para la formulación e implementación de estrategias de mejoramiento del aprendizaje

de HSE. Con sus respuestas a las pruebas estandarizadas, se pretende que los estudiantes ayuden a sus maestras a definir caminos que transformen su práctica docente en beneficio del aprendizaje significativo, reforzando lo que han aprendido y creando múltiples oportunidades de aprender y desarrollar las habilidades hasta alcanzar o superar los estándares definidos para su evaluación (ColombiaAprende, 29 de octubre de 2022)

El sentido de las pruebas estandarizadas sobre HSE en el marco de la EEPA está acotado por tres afirmaciones o enunciados definidos en el respectivo marco de referencia elaborado por el ICFES (2021a, p. 18). Estos son:

- 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 se propone.

El primer enunciado tiene el propósito de aportar evidencia a la maestra acerca de las condiciones de uso de lenguaje verbal y no verbal por sus estudiantes al identificar emociones. La distribución de respuestas entre las opciones como el reconocimiento de la alegría, la tristeza, la rabia, la sorpresa y el miedo, aportan evidencia a la maestra sobre las tendencias presentes en este aspecto en su grupo. El sentido de esta evidencia es que sirva como insumo para el diseño de actividades educativas sencillas que refuercen las

competencias esperadas; en este caso, para fundamentar y motivar el pensamiento en el aula sobre las emociones, cómo comprender su significado y sus implicaciones sobre la conducta (ICFES, 2021a).

El segundo enunciado refiere el manejo que se espera que hagan los escolares de las denominadas emociones negativas, entre ellas la rabia y la ansiedad. El enunciado busca generar evidencia sobre el nivel de habilidad de los estudiantes tanto para reconocer, expresar y regular sus emociones de manera prosocial, como para empatizar cognitivamente con otras personas con la toma de perspectiva y comprensión de las emociones de los demás. El sentido de esta evidencia es aportar insumos a la maestra sobre las condiciones que favorecen o entorpecen las relaciones interpersonales armónicas en el aula, al igual que el trabajo colaborativo en la resolución de problemas comunes y la convivencia pacífica en los espacios que comparten sus estudiantes. Así, se estima que la maestra dispondrá de elementos suficientes para diseñar y realizar en aula ejercicios de construcción y respeto de acuerdos mutuos que refuercen positivamente la manera como sus estudiantes se presentan ante sí mismos y ante los demás, y también el reconocimiento general de la necesidad de observar y seguir normas grupales que en la práctica favorecen la escucha, la concentración y el aprendizaje de todos en el contexto escolar (ICFES, 2021a).

Finalmente, el tercer enunciado afirma los atributos con los que se espera que los estudiantes confirmen su automotivación y confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que se proponen. A diferencia de los dos primeros

enunciados que aluden principalmente conductas esperadas en relación con el reconocimiento, expresión y regulación de emociones, el tercer enunciado pretende generar evidencia acerca la habilidad de los estudiantes para generar actitudes de autoaceptación y autoconceptos positivos. Tanto el marco de referencia para la evaluación de HSE como la guía de orientación para la interpretación sus resultados, destacan que con el desarrollo de las HSE se busca que los estudiantes recurran “a las emociones como fundamento y motivación central para facilitar el pensamiento” (ICFES, 2021a, 18), y a la vez, que su automotivación se cimiente en “la fuerza de las creencias de los individuos en su capacidad de realizar tareas y alcanzar metas” (ICFES, 2022c, 20).

Dicha evidencia se materializa en respuestas en las que los escolares afirman el esfuerzo y la persistencia con los que realizan sus tareas, afrontan sus dificultades y alcanzan las metas que se proponen. El sentido de esta evidencia es proporcionar a la maestra una comprensión sobre las condiciones que expresan sus estudiantes cuando se les indaga sobre la confianza y concentración con que realizan actividades en la escuela, y en general, sobre su compromiso con aprender lo que se le enseña en la escuela. Según las notas de interpretación que se ofrecen en la guía de la EEPA (ICFES, 2021d), esta evidencia permite a la maestra apreciar la robustez de la confianza de los escolares en su habilidad de cumplir tareas, lograr metas y tener seguridad en sí mismos. Simultáneamente, les aporta insumos para el diseño y realización de

ejercicios de aula para reafirmar y reforzar en sus estudiantes aquellas creencias consideradas deseables y necesarias para alcanzar los resultados académicos esperados.

Los tres enunciados establecidos para el diseño, aplicación, clasificación, calificación e interpretación de las condiciones en que se encuentran las HSE de los grupos de estudiantes en los ciclos de educación básica primaria y básica secundaria son independientes. Sin embargo, en su conjunto aportan a un contexto pragmático coherente, en el cual la conciencia emocional es la base sobre la cual se edifica tanto la construcción de relaciones interpersonales armónicas para la convivencia y el trabajo colaborativo en la resolución de problemas comunes, como la seguridad en las propias capacidades para lograr los propósitos que se fije, en especial, aprender lo que se le enseña en la escuela y alcanzar los resultados académicos esperados como condición para para enfrentar los retos del mundo contemporáneo (ICFES, 2021a). No obstante, como se verá en el siguiente apartado, el sentido de la evidencia que producen las pruebas estandarizadas sobre las HSE de los estudiantes cobra valores distintos en la relación comunicativa entre maestras y estudiantes, dependiendo de la vigencia de un conjunto de presuposiciones, prescripciones, predicciones asociadas a los enunciados que se han descrito y discutido hasta aquí.

4.1 Prescripciones, Predicciones y Presuposiciones Asociadas Al Sentido De LaS HSE En La Evaluación Estandarizada En EEPA

En la sección anterior se presentaron los enunciados en torno a los cuales se estructura la evaluación estandarizada de HSE. Consiste en aportar evidencia que sirva como referente a las maestras para crear actividades de aula que refuercen en sus estudiantes tres prescripciones socioemocionales. La primera es adquirir conciencia sobre las emociones que se reconocen, expresan y regulan. La segunda es empatizar cognitivamente con otras personas. Es decir, tomar la perspectiva y la comprensión de las emociones de los demás como referente para definir y ajustar los cursos potenciales de la propia acción, comunicación y reacción, tanto para asegurar relaciones interpersonales propicias para la convivencia, como en el trabajo colaborativo para la resolución de problemas comunes. Finalmente, la tercera prescripción es robustecer la autoaceptación positiva y la confianza en las propias habilidades, con base pautas de pensamiento y conducta coherentes con el propio autoconcepto como con las normas que observan sus grupos de referencia en los distintos contextos donde ocurren sus aprendizajes.

La prescripción de adquirir conciencia sobre las propias emociones se arraiga en la premisa cognitiva de que, con el desarrollo del juicio moral, el sujeto progresivamente cobra control sobre sus emociones, hasta poder moldearlas y modular sus respuestas emocionales de conformidad con sus creencias y valores. Al desarrollo de la conciencia emocional le acompaña el

precepto de la deliberación y el discernimiento sobre aquellas creencias y valores con los cuales el sujeto debe clasificar y elegir las emociones apropiadas que han de guiar aquellas decisiones que preceden las actuaciones de cada persona (Martínez-Morales, 2014).

De esta manera, el examen permanente de creencias y narrativas asociadas a las emociones, algunas de ellas falaces y tóxicas, siempre ofrecerá a la maestra oportunidades pedagógicas para dialogar y deliberar con los estudiantes en ejercicios de aula, y convertirlas en momentos de aprendizaje significativo acerca de la fundamentación, motivación y discernimiento sobre valores positivos como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por sí mismo y por los demás.

No obstante, es importante indicar que en el contexto del aprendizaje significativo, la internalización de dichos valores y prescripciones cobra sentido y se refuerza principalmente a la luz de la deseabilidad de los desenlaces que explícitamente se presentan como su justificación. Es decir, en el contexto de los estándares básicos del MEN así como de *Evaluar para Avanzar* y sus cuestionarios auxiliares, el sentido de las actitudes, habilidades, conocimientos y conductas socioemocionales prescritas no radica intrínsecamente en sus enunciados, sino en la deseabilidad de los desenlaces que se predicen y se predicen como justificación para que los estudiantes se apropien, las internalicen y las sigan.

Desenlaces como la convivencia en paz, la participación responsable y la defensa del pluralismo, que se pregonan desde los estándares básicos formulados por el MEN en 2004, continúan siendo motivaciones y justificaciones importantes para reforzar las prescripciones de los enunciados que se afirman en los cuestionarios auxiliares en materia de HSE de *Evaluar para Avanzar*. Pero, además, la estrategia predica y predice que dichas prescripciones conducirán al afianzamiento de la confianza en las propias habilidades de cada estudiante, al mejoramiento continuado de sus resultados académicos y a la transformación de los valores y normas grupales con los que se regula y reduce el maltrato en la convivencia y trámite de conflictos en el aula, en especial, aquellos que involucran a pares afectados por estigmatizaciones, prejuicios y discriminaciones.

Lo anterior revela que el sentido de las prescripciones y predicciones de los enunciados establecidos en los cuestionarios auxiliares en lo relacionado con HSE se basa en varias presuposiciones. La principal es que en primaria y secundaria, se espera observar una tendencia clara al mejoramiento continuo de los resultados académicos en la mayoría de los estudiantes en la medida que avanzan en su trayectoria escolar, y que esa tendencia se verifique de manera consistente por parte de las pruebas estandarizadas establecidas para ello.

Esta presuposición es fundamental para la comprensión de los estudiantes sobre el sentido del aprendizaje en la escuela, el papel que juegan las evaluaciones y ellos mismos en ese proceso. Para el estudiante el sentido de

aprender en la escuela se asocia con la posibilidad de enfrentar con seguridad, confianza y éxito nuevas experiencias de la mano de maestras y otros adultos significativos. La comunicación maestra-estudiante establece el vínculo emocional que asegura la seguridad y la confianza necesarias para ello, y además, define la relación y las normas que ambos deben internalizar y observar. A partir de estas, se establecen las conductas esperadas de parte de las maestras y otras correspondientes de parte de los estudiantes. En esa comunicación, los estándares básicos de competencias establecen los referentes que servirán como guía para que la maestra propicie momentos de aprendizaje que comprometan emocionalmente y motiven a los estudiantes a aprender los que se les enseña. A través de esa doble dimensión de la comunicación maestra-estudiante, el aprendizaje exitoso por parte el estudiante refuerza la confianza en la relación y, en general, en la escuela como lugar de aprendizaje. Así, se espera que eventual y gradualmente el estudiante se haga autónomo y se convierta en protagonista de su proceso de EA en la escuela y luego continúe con su aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Las nuevas experiencias que plantea el aprendizaje en la escuela también se traducen en nuevas experiencias emocionales para los estudiantes. Como lo destacan y lo reiteran los marcos de referencia de las pruebas de HSE, las nuevas experiencias emocionales, las cuales dan origen al desarrollo de la capacidad del estudiante para asimilar nuevos aprendizajes y nuevas experiencias, entre ellas, la conciencia emocional, la comprensión de la mente

de las personas con quien se interactúa, la confianza en las propias habilidades y la automotivación para continuar aprendiendo, como se ilustra en la figura 5.

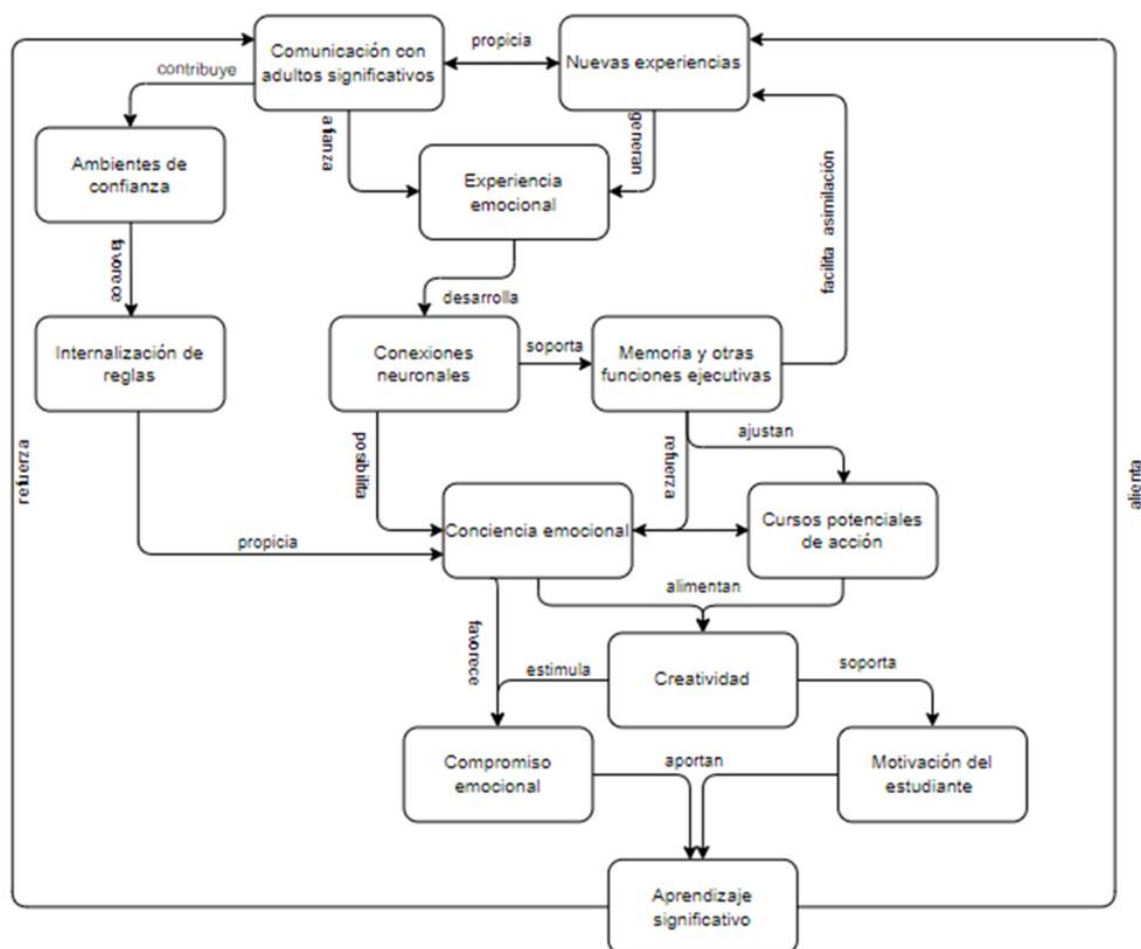


Figura 5. Comunicación maestra-estudiante y aprendizaje significativo en la escuela

Por todo lo anterior, es en gran medida que las actuaciones de las maestras son las que dan sentido al mundo escolar para los estudiantes. En consecuencia, el sentido en que los estudiantes comprenden los enunciados

contemplados en los estándares y cuestionarios sobre HSE de la EEPA, presuponen una comunicación maestra-estudiante firmemente arraigada en un vínculo emocional estable y confiable. Así se asegura que la energía y la atención del estudiante estarán centrados en las nuevas experiencias de aprendizaje que le plantea la maestra, y no en descifrar la metacomunicación sobre el estado de conexión emotiva que soporta esa la relación. Al respecto, las orientaciones para las maestras en relación con la importancia de las HSE, enumeran numerosas recomendaciones acerca del uso del lenguaje en su comunicación con sus estudiantes. Estas incluyen demostrar calidez, interés genuino y apoyo en el trato, etiquetar positivamente el desempeño de los estudiantes, estimularles a contrastar mentalmente su realidad presente con el futuro que aspiran alcanzar, incrementar su autoestima, y alentar el trabajo y esfuerzo colaborativo en grupos con su participación activa y significativa, entre otras (Colombia Aprende, 21 de mayo de 2022).

La viabilidad de todo este andamiaje de recomendaciones naturalmente depende de la presuposición ya indicada arriba: el sentido de la relación comunicativa entre maestra y estudiantes depende significativamente de un contexto pragmático en el que sea robusta la tendencia al mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes de la mayoría de los establecimientos educativas. Esta es una condición crítica en el modelo de educación estandarizada, especialmente en el marco de una estrategia como *Evaluar para Avanzar*, en la que se hace uso intensivo de pruebas estandarizadas para

generar evidencia sobre los avances logrados. En un contexto así, los estándares que informan los enunciados de los cuestionarios auxiliares sobre HSE tienen sentido para maestras y estudiantes como referentes para guiar y estructurar momentos de aprendizaje significativo que refuercen los vínculos y apegos emocionales y la automotivación de los estudiantes para aprender lo que se enseña en la escuela. Igual sucede con las prescripciones de afianzar la conciencia emocional, de comprender el pensamiento de las personas con las que se interactúa y la confianza en las propias habilidades para lograr las metas que cada estudiante se propone.

Más aún, la presuposición de un contexto con tendencia al mejoramiento generalizado de los resultados académicos en la mayoría de los establecimientos de educación básica primaria y básica secundaria, le da sentido a predicciones de que la observación de las prescripciones asociadas a los estándares proclamados en los enunciados en el marco de *Evaluar para Avanzar* y en sus cuestionarios auxiliares conducirá como resultado a la prevalencia de entornos de especial cuidado y protección de las personas vulnerables. En esta presuposición, las actitudes, habilidades, conductas y conocimientos alineados con tales prescripciones no necesariamente erradicarán los prejuicios, la discriminación, las ofensas, los maltratos y las agresiones interpersonales en los establecimientos educativos, pero tenderán a hacerse menos frecuentes y eventualmente excepcionales. Así mismo, esta presuposición hace más tangible alcanzar por medio de las actitudes y acciones

ciudadanas prescritas entornos de convivencia en paz, de participación responsable y de defensa del pluralismo, en los cuales la calidad educativa efectivamente se traduzca en mayor equidad y oportunidades en las esferas productiva y ciudadana, como lo pregona la política de educación básica primaria y secundaria en Colombia.

Una presuposición final necesaria para que las prescripciones y predicciones de EEPA cobren sentido para maestras y estudiantes es que los centros escolares dispongan de recursos y, cuando necesario con el apoyo de actores externos, para alcanzar los resultados y avances que se esperan a partir de su aplicación. En este contexto, se parte de la premisa que las secretarías de educación de las entidades territoriales deben jugar un papel protagónico en el acompañamiento y apoyo técnico-financiero de las instituciones educativas en su empeño por mantener una tendencia de mejoramiento continuo de los resultados académicos de sus estudiantes y, en general, de la calidad de la educación primaria y secundaria. Ello presupone la asignación y canalización oportuna de recursos financieros y apoyos técnicos para promover la divulgación de lecciones aprendidas a partir de experiencias significativas de mejoramiento continuo del aprendizaje mediante nuevas metodologías y pedagogías acordes especialmente con las necesidades de dos contextos educativos que presentan retos especiales. El primero, el de las instituciones clasificadas en la categoría de bajo desempeño educativo, es decir, dónde menos del 30 por ciento de sus estudiantes alcanzan resultados de nivel satisfactorio en las pruebas

estandarizadas; el segundo, aquellos planteles dispuestos para la atención de las necesidades particulares de las poblaciones de estudiantes vulnerables que requieren de especial cuidado.

Al respecto, la condición de que Evaluar para Aprender cobre sentido para maestras y estudiantes en estos contextos especiales como una estrategia para el mejoramiento continuo del aprendizaje y de la calidad educativa, presupone además la modificación de aspectos que están más allá del alcance de los programas, intervenciones, estrategias y actividades de EA que se pueden materializar a escala de cada establecimiento educativo en particular. Es el caso de la provisión oportuna y de calidad de atención educativa integral para la primera infancia perteneciente a hogares socioeconómicamente desfavorecidos. Igual sucede con el propósito de reducir la alta concentración de estudiantes de bajo rendimiento y de hogares en situación socioeconómica desaventajada en ciertos centros educativos, generalmente clasificados en la categoría de bajo desempeño educativo, uno de los efectos perniciosos de la alta segregación residencial por estrato socioeconómico en contextos urbanos.

Transformaciones de esta escala presuponen la acción multi-agencial coordinada para materializar políticas de orden nacional y territorial diseñadas para lograr estos propósitos, así como del compromiso, esfuerzo y recursos aportados por diversos sectores públicos, privados y organizaciones sociales. Este escenario a su vez presupone que la declaración de la educación básica como una responsabilidad de toda la sociedad efectivamente se traduzca en

escenarios territoriales operacionales en los que se concierten, coordinen, se haga seguimiento y evalúen actuaciones que requieren de aportes armonizados de apoyos técnicos al igual que de bienes y servicios provenientes de múltiples agentes públicos, privados y sociales. Un escenario así, presupone además disponer de instancias de gobernanza de la producción de evidencia válida, pertinente y representativa que soporte en cada territorio la gestión de actuaciones que requieren del aporte sincronizado de múltiples agentes para superar los cuellos de botella que obstaculizan el mejoramiento continuo del aprendizaje y de la calidad educativa, especialmente para los escolares en situación de mayor vulnerabilidad.

4.2 Conexiones y Articulaciones Pragmáticas Del Sentido De Las HSE En La Evaluación Estandarizada En EEPA

Como lo señalan Watzlawick, Beavin-Bavelas y Jackson (2011) al referirse a la comunicación humana en general, el valor comunicativo de los estándares básicos de competencias y de los enunciados contemplados en los cuestionarios auxiliares de Evaluar para Aprender, opera en dos niveles. A nivel referencial, los estándares y enunciados transmiten unos referentes de conocimiento, disposición y habilidades que se han preestablecido como competencias que se consideran deseables y que se espera que los estudiantes alcancen y lo demuestren con la evidencia que arrojan sus repuestas a los cuestionarios estandarizados. De otra parte, a nivel de conexión comunicativa, se presupone un contexto de aprendizaje en la escuela que se basa en el

compromiso complementario entre quien enseña y quien aprende. En virtud de éste, se esperan ciertas conductas, actitudes y disposiciones específicas y correspondientes al papel que cada una de las partes cumple en el proceso de EA. Es en este nivel relacional de comunicación donde se materializa la confianza requerida para motivar y soportar el aprendizaje activo y significativo en el contexto del ensamblaje escolar.

A continuación se analizará el sentido de la conexión de los estudiantes con los cuestionarios auxiliares, diferenciando estos dos niveles de comunicación mencionados atrás.

4.2.1 A Nivel Referencial

En el nivel referencial el cuestionario auxiliar del ciclo de primaria básica ofrece a los estudiantes una conexión que les permite practicar y afirmar las prescripciones socioemocionales que se les han enseñado. Está organizado en tres grupos de preguntas. El primer grupo, que sólo se incluye en el cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar* de 3.º, 4.º y 5.º, contiene enunciados alusivos a la autoconciencia emocional, es decir, la habilidad del escolar “para reconocer las emociones propias y las de los demás” (ICFES, 2022c, 34). El segundo grupo de preguntas se refiere a la regulación de las propias emociones, es decir, la habilidad del escolar “para manejar las emociones que experimenta y responder a las emociones que manifiestan los demás estudiantes” (ICFES, 2022c, 37). Este grupo de preguntas se mantiene con algunas modificaciones menores en el cuestionario auxiliar que se aplica a los grados 6.º, 7.º, 8.º, y 9.º

Finalmente, el tercer grupo de preguntas del cuestionario de nivel de 3.º a 5.º incluye enunciados referidos a la empatía (ver figura 6). Con algunas adiciones, este grupo de preguntas también se mantiene en el cuestionario de 6.º a 9.º.

Educación básica primaria
Cuestionarios auxiliares

Marca UNA opción por cada fotografía.
Observa las fotografías ¿qué crees que siente cada niño?

			Alegría	Tristeza	Rabia	Sorpresa	Miedo
1.		1900651	☐	☐	☐	☐	☐
2.		1900665	☐	☐	☐	☐	☐
3.		1900678	☐	☐	☐	☐	☐
4.		1900689	☐	☐	☐	☐	☐

Marca Sí o No para cada afirmación.
Imagina que tus padres te prohíben salir con tus amigos sin ninguna razón, ¿qué harías?
C1900693

				
5.	Les digo a mis padres lo que siento en ese momento.	1900704	☐	☐
6.	Me encierro en mi cuarto.	1900718	☐	☐
7.	Respiro profundamente para calmarme.	1900727	☐	☐

Marca Sí o No para cada afirmación.
C1900736

				
8.	Me afecta cuando veo que alguien molesta a un amigo o una amiga.	1900747	☐	☐
9.	Me enoja cuando veo que tratan mal a otra persona.	1900750	☐	☐
10.	Me siento triste cuando veo que una persona se siente triste.	1900764	☐	☐

Figura 6: Evaluar para Avanzar: Cuestionario sobre HSE en el ciclo de educación básica primaria.

Tomado de ICFES, 2022c.

Con sus respuestas a las preguntas 1 a 4, los estudiantes afianzan y refuerzan su habilidad para distinguir y nombrar emociones como la alegría, la

tristeza, la rabia, la sorpresa. La guía de orientación y uso establece los siguientes descriptores para cada imagen de este grupo de preguntas:

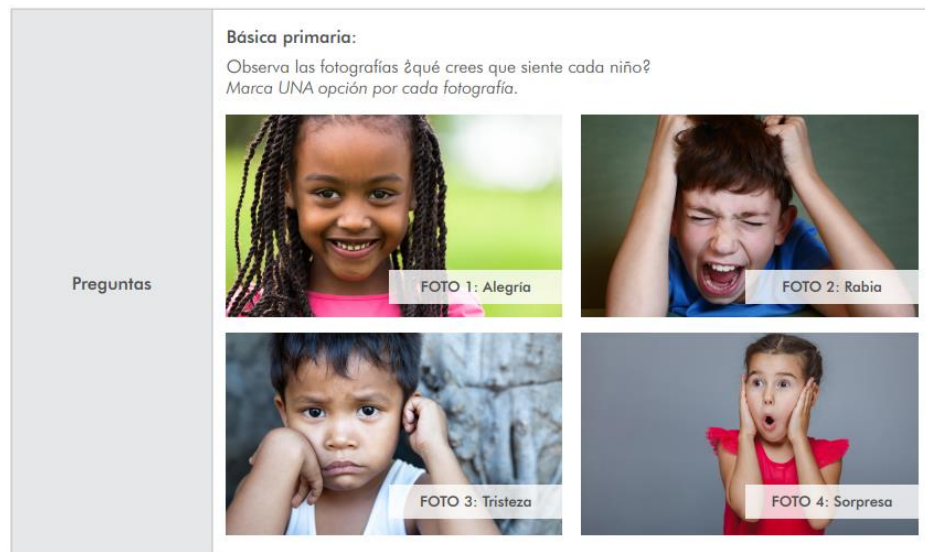


Figura 7: Respuestas a la preguntas sobre la habilidad de autoconciencia emocional

Tomado de ICFES, 2022.

Además, ofrece orientación para la interpretación de los resultados indicando que se espera que un porcentaje alto de los estudiantes seleccione las respuestas correctas para cada foto, como evidencia de su habilidad para distinguir las emociones que sienten y las que observan en los demás.

Ahora bien, en este primer grupo de preguntas, el cuestionario deja abierta a los estudiantes la opción de interpretar alguna de las emociones representadas en las imágenes como miedo. La guía no ofrece orientación para las maestras ante eventuales respuestas en este sentido. Un apartado anterior de dicha guía que define las distintas HSE contempladas en el cuestionario

auxiliar, advierte los siguiente en relación con las preguntas sobre la autoconciencia emocional:

De esta manera, el reconocimiento de emociones adquiere un papel fundamental en el desarrollo de las Habilidades Socioemocionales y se convierte en un aspecto crítico de indagación en la escuela para comprender el nivel de desarrollo que están logrando los estudiantes de primaria (desde grado tercero) y, detectar de manera temprana, conductas internalizantes como ansiedad o depresión (Castro et al., 2018) que pueden ser trabajadas desde el aula con estrategias de acompañamiento docente y apoyo familiar (ICFES, 2022, 18).

Tampoco hay mención explícita al miedo en esta parte de la guía, pero se puede inferir que las respuestas alusivas a esta emoción, pese a que no está representada en las imágenes incluidas en el cuestionario, podrían servir como indicadores de conductas internalizantes, tales como la ansiedad o la depresión. El término genérico utilizado por el ICFES en esta guía para designar estas condiciones proviene del estudio que aparece referenciado en la cita anterior (Castro et al., 2018), el cual define las conductas internalizantes como aquellas que se caracterizan generalmente por comportamientos y pensamientos negativos que las personas dirigen contra sí mismas, como sucede con, la ansiedad, el retraimiento de situaciones sociales, la depresión y la soledad. El estudio mencionado confirma los hallazgos de investigaciones anteriores que

sugieren un vínculo bidireccional entre el reconocimiento de emociones y problemas de conducta en escolares de nivel de educación básica primaria. De una parte, las dificultades para reconocer emociones en los primeros tres grados del nivel básico primaria sería un rasgo predictor del desarrollo de conductas internalizantes en el escolar a medida de avanza en su trayectoria educativa. De otra, la detección de la hiperactividad en los primeros grados se relaciona con el desarrollo con dificultades para reconocer emociones más adelante en el transcurso de la educación básica primaria.

Con todo, la guía de orientación para la interpretación y uso de resultados del cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar* es explícita al indicar que este instrumento NO es de evaluación diagnóstica a nivel clínico, y por lo tanto el alcance de sus resultados no permite soportar diagnósticos o intervenciones en ámbitos como el desarrollo psicoeducativo o de la personalidad. En todo caso, en el contexto pragmático en el que la mayoría de los estudiantes logran un mejoramiento continuo en su aprendizaje en la educación básica primaria, se presupone que los casos asociados con conductas internalizantes que se detecten de manera temprana serán excepcionales. Por consiguiente, también se presupone que la atención de estos casos no requerirá de tiempo y esfuerzos excesivos de los maestros para el desarrollo de estrategias de acompañamiento y apoyo familiar definidos para tal fin.

Continuando con el análisis de las conexiones que establecen los escolares a nivel referencial con el segundo grupo de preguntas del cuestionario

auxiliar que se refiere a la regulación de las emociones, específicamente, a la autorregulación de emociones como la frustración y la rabia. Las respuestas a las preguntas 5 a 7 del cuestionario les permite a los estudiantes demostrar su comprensión de la necesidad de controlar su comportamiento impulsivo, tolerar las situaciones que les generan frustración, así como su apropiación de conductas para sortear momentos difíciles, como por ejemplo, respirar profundamente para calmarse o expresar sus emociones de manera asertiva.

En la descripción de esta habilidad socioemocional, la guía sugiere que la evidencia de la capacidad de autorregular las propias emociones, permite inferir que el estudiante comprende las normas, costumbres y expectativas de los distintos grupos de referencia a los que pertenece, así como su habilidad para responder de manera adecuada y diferenciada en sus interacciones en cada contexto. De igual manera, la guía afirma que la apropiación por los estudiantes de estrategias como autogenerar y experimentar consciente y voluntariamente emociones positivas como la alegría, el amor, el humor y la fluidez ante situaciones que le afectan y están por fuera de su control, también permite inferir su capacidad de “tolerar la frustración, aprender a posponer la gratificación y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades” (ICFES, 2022, p. 20)

De acuerdo con las orientaciones de la mencionada guía, se presume que las respuestas de los estudiantes serán conformes con aquellos enunciados que evidencian su disposición a la comunicación emocional asertiva sobre sus

sentimientos ante situaciones frustrantes con sus padres, al igual que a poner en práctica estrategias como respirar profundamente para calmarse. De otra parte, la guía indica la deseabilidad de respuestas negativas ante reacciones como encerrarse y aislarse. Pese a que la guía no ofrece justificación explícita al respecto, se infiere que con ella será posible detectar conductas internalizantes que propicien comportamientos y pensamientos negativos de los estudiantes contra sí mismos, como sería el retraimiento de situaciones sociales, la soledad, la ansiedad y la depresión. En el escenario pragmático en el que predomina la tendencia al mejoramiento continuo del aprendizaje entre la mayoría de los estudiantes, se presupone que estas respuestas serán excepcionales. Por su parte, las respuestas esperadas a estas preguntas permitirán a los escolares reforzar y reafirmar su apropiación de las prescripciones sobre la autorregulación de las propias emociones como fundamento de su mejoramiento continuo de aprendizaje en la escuela, tal como lo verifican y confirman consistentemente sus resultados en las pruebas estandarizadas de Evaluar para Aprender.

Finalmente, el tercer grupo de preguntas del cuestionario auxiliar sobre HSE apunta a confirmar la capacidad de los estudiantes de empatizar cognitivamente, es decir, de interpretar las reacciones emocionales y sentimientos de sus pares a partir de su reconocimiento como semejantes. Las preguntas 8 a 10 permiten comprobar que ellos comprenden desde la autoconciencia de las emociones, lo que piensan y sienten otras personas

cuando se enfrentan a situaciones difíciles, como cuando molestan a un amigo, tratan mal a una persona o cuando ella se siente triste.

Al respecto, la guía justifica la inclusión de preguntas para medir el nivel de empatía cognitiva de los estudiantes del país con base en estudios realizados en entornos educativos para inferir la presencia de la competencia social. El concepto proviene de un estudio citado por la guía de orientación, que define la competencia social como

...la posesión y uso de la habilidad para integrar pensamiento, sentimiento y comportamiento, para conseguir éxito en los comportamientos y tareas sociales valorados en el contexto cultural en que se encuentren. La competencia social no es un atributo homogéneo, sino una constelación de pensamientos, sentimientos, habilidades y comportamientos que varían de una situación a otra. Asimismo, señalan que en el escenario escolar, esos comportamientos y tareas deberían incluir el acceso con éxito al currículum escolar, asociar las necesidades personales y sociales, y el desarrollo de habilidades y actitudes transferibles más allá de la escuela (Gilar-Corbi et al., 2008, p. 22).

La guía del ICFES también afirma que la evidencia de la habilidad de empatía cognitiva en ocasiones puede predecir la toma de acciones que tomen en cuenta los grupos que estas afecten y no solo benefician los propios intereses (ICFES, 2022c). Adicionalmente refiere otras investigaciones sobre el

respaldo que manifiestan directivos docentes en favor del desarrollo de la empatía cognitiva como una habilidad que debería “fomentarse en todos los estudiantes, ya que les ayuda a prepararse para la fuerza laboral, lo que contribuye a tener impacto en su proceso educativo desde el preescolar hasta la educación media” (ICFES, 2022c, 19).

De acuerdo con las orientaciones de la mencionada guía, las respuestas esperadas deben estar de conformidad con los enunciados que permitan inferir su capacidad de comprender los pensamientos y emociones de otras personas cuando enfrentan situaciones difíciles, demostrar disposición a reconocer con empatía las reacciones emotivas y sentimientos de otras personas y, también, brindar apoyo emocional a otras personas o grupos cuando se requiera en una situación específica, desde las posibilidades a su alcance. En el contexto pragmático en el que la mayoría de los estudiantes logran el mejoramiento continuo de sus resultados de aprendizaje y así lo confirman las pruebas estandarizadas, estas respuestas contribuirán a reafirmar en los escolares la confianza de que sus acciones tomarán en consideración no sólo sus intereses personales sino los de los demás y favorecerá sus perspectivas laborales en el futuro.

Siguiendo con el análisis en el nivel referencial del cuestionario auxiliar del ciclo de secundaria básica, es conveniente anotar que al igual que el cuestionario del ciclo de primaria está organizado en tres grupos de preguntas como se observa en la figura 8. La principal diferencia radica en no incluye

preguntas para inferir la autoconciencia emocional; en vez, incluye un grupo de preguntas sobre el aprendizaje colaborativo y, adicionalmente, complementa las preguntas sobre la habilidad de la empatía con alguna referidas a la autoeficacia, o “la fuerza de las creencias de los individuos en su capacidad para realizar tareas y alcanzar metas” (ICFES, 2022, p. 20).

Educación básica secundaria
Cuestionarios auxiliares

Marca UNA opción para cada afirmación.

¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

C1901016

		Nada	Poco	Mucho
1.	Respeto las ideas de todos mis compañeros cuando trabajo en grupo.	1901022	☐	☐
2.	Aprendo más cuando trabajo con otros compañeros.	1901036	☐	☐
3.	Mis compañeros me pueden ayudar si es necesario.	1901040	☐	☐

Marca Sí o No para cada afirmación.

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

C1901059

				
4.	Les digo a mis padres lo que siento en ese momento.	1901060	☐	☐
5.	Me encierro en mi cuarto.	1901077	☐	☐
6.	Prefiero NO hablar con mis padres.	1901084	☐	☐
7.	Respiro profundamente para calmarme.	1901094	☐	☐

Marca Sí o No para cada afirmación.

C1901106

				
8.	Me afecta cuando veo que alguien molesta a un amigo o una amiga.	1901119	☐	☐
9.	Me enoja cuando veo que tratan mal a otra persona.	1901129	☐	☐
10.	Me preocupa cuando alguien se siente mal.	1901139	☐	☐
11.	Me siento triste cuando veo que una persona se siente triste.	1901147	☐	☐
12.	Cuando NO sé hacer bien algo que me gusta, practico mucho hasta lograrlo.	1901159	☐	☐
13.	Cuando tengo el tiempo suficiente, puedo hacer todas las tareas que me ponen.	1901169	☐	☐
14.	Estoy decidido a aprender todo lo que nos enseñen en el colegio.	1901175	☐	☐
15.	Hago cosas para lograr lo que quiero.	1901189	☐	☐
16.	Entiendo la importancia de esforzarme en el estudio para NO perder materias o repetir años.	1901190	☐	☐

Figura 8: *Evaluar para Avanzar*: Cuestionario sobre HSE en el ciclo de educación básica secundaria

Tomado de ICFES, 2022c.

Así, el primer grupo de preguntas que se incluye en el cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar* de 6.º, 7.º, 8.º, y 9.º, contiene tres enunciados que la guía de orientación de ICFES ubica bajo un encabezado denominado Factores asociados, que indagan sobre las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje colaborativo. La guía no ofrece una definición de este componente del cuestionario auxiliar, pero del contexto en que se presenta, el lector puede inferir que busca aportar a las maestras evidencia que les ayude a “identificar los factores que favorecen o limitan el aprendizaje de sus estudiantes” (ICFES, 2022, p. 32).

El segundo grupo de preguntas es muy similar al del cuestionario auxiliar diseñado para el ciclo de primaria para evaluar las habilidades de regulación de las propias emociones. La única modificación que incluye es una pregunta adicional a las contenidas en el cuestionario de del nivel de 3.º a 5.º, que indaga acerca de la disposición a la comunicación emotiva con los padres en situaciones frustrantes. Finalmente, el tercer grupo de preguntas del cuestionario del ciclo de básica secundaria incluye enunciados referidos a la empatía, así como a las habilidades de automotivación y la autoeficacia (ver figura 8). Este grupo de preguntas es el que contiene el mayor número de enunciados en este componente del cuestionario auxiliar, entre las cuales se mantienen con algunas modificaciones también aquellas referidas a la habilidad de la empatía en el cuestionario de 3.º a 5.º.

De acuerdo con la guía del ICFES, el primer grupo de preguntas consiste en tres enunciados acerca de los cuales se espera que los estudiantes manifiesten su actitudes frente a las actividades de aprendizaje colaborativo en la escuela, utilizando una escala de Likert para registrar sus respuestas: nada / poco / mucho. Con base en estas respuestas, el cuestionario permite a los estudiantes manifestar el sentido de su conexión con pares, maestras y en general, con el orden expresivo de la escuela, a través de sus habilidades para la comunicación y el intercambio con sus pares. Las respuestas que afirman una percepción favorable de los escolares hacia el trabajo colaborativo, refuerzan su actitud de respeto frente a las ideas de sus pares y permite inferir su comprensión de los rasgos característicos de esta modalidad de aprendizaje en el aula. También reafirman su confianza en que el trabajo colaborativo contribuye a mejorar los resultados de su aprendizaje escolar, así como su confianza en la empatía de sus pares cuando necesite pedirles ayuda, e implícitamente, su compromiso a retribuir de la misma manera cuando alguno de ellos solicite ayuda.

En la descripción de esta habilidad, la guía del ICFES indica que es deseable la selección de la opción Mucho en la respuesta a los tres enunciados que conforman el primer grupo de preguntas. De igual modo, señala que un alto porcentaje de esta respuesta en los resultados del grupo permite a la maestra inferir el compromiso emocional de la mayoría de sus estudiantes con la promesa de que su participación respetuosa y efectiva en este tipo de

actividades conducirá al mejoramiento tanto de su aprendizaje como de sus relaciones con pares y maestras.

Como ya se anotó arriba, el segundo grupo de preguntas del cuestionario auxiliar de 6.º a 9.º es muy similar descrito para el caso del ciclo de 3.º a 5.º. Las respuestas a los cuatro enunciados sobre la autorregulación de emociones, les permite a los estudiantes demostrar su comprensión de la necesidad de controlar su comportamiento impulsivo, tolerar las situaciones que les generan frustración, así como su apropiación de conductas para autocontrolarse en situaciones frustrantes. Al respecto, la guía reitera la deseabilidad de las respuestas que afirman los enunciados que permiten inferir la apropiación de estas habilidades por lo estudiantes y niegan aquellos enunciados diseñados para detectar conductas internalizantes como el encierro y la evasión de la comunicación sobre las emociones de frustración con padres y adultos significativos para los escolares, que como ya se señaló pueden conducir a comportamientos y pensamientos negativos en contra de sí mismos.

Nuevamente, en el contexto pragmático del mejoramiento continuo de aprendizaje de la mayoría de los estudiantes, se presupone que las aulas donde se detecten tales conductas serán excepcionales. Por consiguiente, la atención de eventos de esta naturaleza no desbordará el tiempo, esfuerzo y energías que disponen las maestras para esta labor siguiendo las pautas de la guía en consideración.

Finalmente, el tercer grupo de preguntas del cuestionario auxiliar diseñado para el ciclo de secundaria básica dentro de la EEPA incluye cuatro enunciados sobre la empatía los cuales están formulados para que los estudiantes puedan afirmar su compromiso con esta prescripción emocional, tal como ocurre con estas en el formulario correspondiente al ciclo de 3.º a 5.º. Según la descripción de esta habilidad que ofrece la guía del ICFES, los mismos descriptores se comparten en los cuestionarios de básica primaria, básica secundaria y educación media, y en todos los niveles las respuestas esperadas deben ser afirmativas. De igual modo, la guía indica que la selección de la respuesta afirmativa a estas preguntas por un porcentaje alto de los estudiantes de un grupo verifica su disposición tendencial a ponerse en la situación del otro.

Aquí es pertinente hacer algunos comentarios acerca de estas indicaciones de la guía en mención editada en 2022 por el ICFES. La guía ofrece un conjunto de referencias teóricas y prácticas notoriamente actualizadas en relación con algunas HSE. En especial, se destacan aquellas relacionadas con temas como el aprendizaje colaborativo y su contribución al mejoramiento del aprendizaje y de las relaciones sociales en entornos escolares (Castellanos-Ramírez y Niño, 2018). Igual sucede con aquellas que se refieren a la mentalidad de crecimiento y su aporte al fomento de la automotivación, la persistencia de los estudiantes cuando se involucran en tareas académicas, y en general, el mejoramiento el rendimiento académico de estudiantes que provienen de hogares socioeconómicamente desfavorecidos (Dweck y Yeager,

2019; 2020; 2021; Gouëdard, 2021; Yeager et al., 2022). En contraste, las referencias relacionadas con las emociones positivas y especial, la empatía y su papel en el mejoramiento del aprendizaje escolar (Bisquerra, 2011; Goleman, 2013; López et al., 2014), son menos recientes y, en general, tocan tangencialmente la discusión sobre las dificultades observadas en la medición de esta habilidad socioemocional.

Al respecto, el propio ICFES (2016) en un reporte de resultados de evaluaciones socioemocionales realizadas entre 2012 y 2015, agregados por grado, indica que durante ese lapso, de manera reiterada a escala nacional las respuestas referidas a enunciados sobre la empatía en más de la mitad de los estudiantes de 5º grado (55 por ciento) clasificaron en un nivel alto –es decir, aquellas respuestas que evidencian actitudes y percepciones favorables a la toma de roles activos en favor de la resolución de conflictos mediante el diálogo, sin recurrir a la agresión–, mientras el 75 por ciento de los resultados de los estudiantes de 9º grado se ubicó en un nivel bajo, en este caso, aquellas que se apartan de las respuestas esperadas. El cambio de la tendencia en las respuestas en el 9º grado frente a los resultados en 5º grado revela que entre la población en edad escolar el desarrollo socioemocional no sigue un patrón de progresividad acumulativa y linealmente orientado en una misma dirección a medida que avanza la edad de los estudiantes, como suele ocurrir en los dominios cognitivos del razonamiento verbal y matemático.

La OCDE reportó un resultado similar luego de aplicar un estudio internacional sobre HSE (SSES) en 10 ciudades del mundo en 2019. Según ese estudio (OECD, 2021b):

Young people's social and emotional skills dip as they enter adolescence. 15-year-olds, regardless of their gender or socio-economic background, reported lower skills than 10-year-olds with the differences being particularly pronounced in cases of skills such as optimism, trust, energy and sociability– this decline is larger for girls than for boys in most skills (p. 9).

{Las habilidades sociales y emocionales de los jóvenes disminuyen a medida que entran en la adolescencia. Los escolares de 15 años, independientemente de su género u origen socioeconómico, registraron habilidades más bajas que los de 10 años, y las diferencias fueron particularmente pronunciadas en casos de habilidades como el optimismo, la confianza, la energía y la sociabilidad; esta disminución es mayor para las niñas que para los niños en la mayoría de las habilidades.} (Traducción libre del autor).

En este estudio internacional la OCDE clasificó la empatía como una habilidad que aporta al dominio de la colaboración, junto con dos habilidades

más, a saber, la confianza y la cooperación. Como lo expresa el informe del citado estudio, la confianza es la habilidad que en el dominio de la colaboración muestra el mayor cambio de tendencia entre los escolares de 15 años en relación con los de 10 años.

En vista de que se trata de una habilidad cuya evolución durante el desarrollo psicosocial de los escolares presenta un comportamiento distinto, que no es acumulativo ni de progresión lineal como ocurre con las competencias lectora y de razonamiento matemático, resulta problemático que la guía de orientación para la interpretación de los resultados elaborada por el ICFES en 2022 no traiga advertencia alguna en este sentido. Por el contrario, asegura que los resultados esperados deben confirmar que la mayoría de los estudiantes en el ciclo de secundaria básica deben mostrar apego a la prescripción de la empatía, cuando la evidencia empírica ya señalada apunta en sentido contrapuesto. Paradójicamente, esta orientación socava, en vez afianzar, la confianza de las maestras en las recomendaciones de la guía, aun en el contexto pragmático de mejoramiento continuo del rendimiento académico de la mayoría de los estudiantes.

Retomando nuevamente el análisis de los enunciados contemplados en el tercer grupo de preguntas del cuestionario auxiliar de nivel secundaria básica, estos consisten en afirmaciones diseñadas para inferir la confianza de los estudiantes en sus habilidades para alcanzar las metas que se proponen alcanzar, es decir, lo que la guía del ICFES denomina la habilidad de la

autoeficacia. Según los descriptores que aparecen en la guía del ICFES, estos enunciados permiten a los estudiantes expresar y reforzar su compromiso con la persistencia con la que deben realizar sus tareas escolares y la conciencia de que deben esforzarse para sobreponerse a las adversidades y alcanzar las metas que se propongan. Respecto de las respuestas esperadas frente a los cinco enunciados establecidos para la medición de esta habilidad, la guía señala la expectativa de que la mayoría de los estudiantes contesten afirmativamente a todos ellos. Los resultados grupales que se conformen con esta directriz permitirán a las maestras inferir la presencia de creencias fuertes en la mayoría de los estudiantes en su habilidad para cumplir las actividades que se les asignan y lograr lo que se proponen, y que ello redunde en el fortalecimiento de su autoconfianza.

Como se sugirió atrás, los enunciados incluidos en el cuestionario auxiliar de nivel básica secundaria para la medición de la habilidad de la automotivación están asociados a los que se incluyen bajo la denominada mentalidad de crecimiento, la cual aparece bajo un encabezado independiente y distinto de las HSE. La descripción que ofrece la guía de esta habilidad es que los enunciados asociados a este componente permiten inferir la creencia del estudiante en que a través del esfuerzo el estudiante puede transformar y desarrollar su capacidad de aprendizaje y mejorar sus resultados académicos. Estos refieren la confianza del estudiante en que con su talento, inteligencia y esfuerzo, al igual que con las competencias que le enseñan y el apoyo de sus maestras podrá en el futuro

continuar aprendiendo por su cuenta (ver figura 9).

Educación básica secundaria
Cuestionarios auxiliares

Marca UNA opción para cada afirmación.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
38. Puedo aprender por mi cuenta gracias a lo que me han enseñado mis docentes.	☐	☐	☐	☐
39. Creo en mi talento e inteligencia aunque me equivoque o se me dificulte entender.	☐	☐	☐	☐
40. Puedo mejorar mi rendimiento académico con mi esfuerzo y la ayuda de mis docentes.	☐	☐	☐	☐

Figura 9: *Evaluar para Avanzar*: Ítems del cuestionario auxiliar sobre mentalidad de crecimiento en el ciclo de educación básica secundaria.

Tomado de ICFES, 2022.

Bajo este encabezado, el cuestionario ofrece una escala de Likert para que cada estudiante registre sus respuestas con base en las siguientes opciones: Muy en desacuerdo / En desacuerdo / De acuerdo / Muy de acuerdo. En un contexto de mejoramiento continuo del aprendizaje, reforzado con los resultados de las pruebas estandarizadas, este grupo de tres preguntas permite a los estudiantes afirmar su conexión con sus creencias sobre su autoeficacia y confianza en sus propias habilidades así como con las respectivas aspiraciones de continuar mejorando sus habilidades y resultados académicos. Según la guía del ICFES, se espera que la mayoría del grupo responda estar Muy de acuerdo con los tres enunciados incluidos bajo este encabezado. Las maestras podrán

inferir de tal resultado que en su grupo los estudiantes confían en ella, en el ambiente académico del aula y en su esfuerzo, talento e inteligencia para mejorar sus habilidades y resultados académicos.

Aquí concluye el análisis a nivel referencial de las prescripciones y enunciados que configuran y dan sentido a la evaluación estandarizada de HSE en el marco de la EEPA. Bajo el siguiente encabezado se presenta el análisis correspondiente a nivel de las relaciones de comunicación emocional, en el cual se busca comprender los compromisos emotivos entre maestras y sus estudiantes que estas prescripciones y enunciados establecen en sus relaciones comunicativas. En este nivel, además, se definen las conductas y actuaciones que se esperan tanto de las maestras como de los estudiantes en su conexión con las redes híbridas constituidas por entes humanos y no humanos en el desarrollo de los procesos de EA escolar.

4.2.2 A Nivel De La Metacomunicación Emocional

El análisis de las conexiones que establecen los escolares a nivel de la metacomunicación emocional con las prescripciones contempladas en cuestionario auxiliar de 3.º a 5.º inicia retomando el grupo de preguntas referidas a la habilidad de la autoconciencia emocional.

La prescripción contemplada en los enunciados incluidos en ese grupo de preguntas es clara: cada escolar debe aprender a interpretar las expresiones faciales así como el lenguaje verbal y corporal para reconocer de manera adecuada los mensajes emocionales que recibe y emite a las personas a su

alrededor, para así establecer relaciones interpersonales armónicas con pares pertenecientes a grupos con referentes de identidad distintos a los suyos.

Respecto de esta prescripción, en el nivel metacomunicativo, la prevalencia de conexiones espontáneas y cálidas en la instrucción por parte de la maestra y su acatamiento por parte de los estudiantes, hace innecesario destinar energía y atención en exceso para comprender que los mensajes emocionales que se intercambian con las expresiones faciales y el lenguaje verbal y corporal refuerzan el reconocimiento, respeto y confianza mutua. En el contexto pragmático del mejoramiento continuo del aprendizaje, la metacomunicación de estos mensajes emocionales reafirma la apropiación de los referentes que se transmiten mediante las actuaciones de EA que propone la maestra.

De otra parte, los resultados obtenidos con las pruebas estandarizadas sobre HSE reafirmarán en este mismo sentido la metacomunicación entre la maestra y sus estudiantes. Aquellos resultados que indiquen dificultades para reconocer y emitir mensajes de emociones, probablemente servirán para confirmar con evidencia la presencia de conductas internalizantes como la ansiedad, el retraimiento de situaciones, la depresión y la soledad (Castro et al., 2018), para soportar la canalización de los escolares para que reciban la atención correspondiente.

Sin embargo, en el nivel metacomunicativo entre maestra y estudiantes, el sentido de la evidencia que genera el cuestionario sobre la habilidad de autoconciencia emocional no solamente denota los atributos de esta habilidad

presente en el estudiante. Abarca también los atributos de esta habilidad presente en la maestra y su conducta en las transacciones con sus estudiantes. Por consiguiente, las respuestas del estudiante también podrán reflejar en el nivel metacomunicativo el efecto de la interferencia de una desprovista de vínculos emotivos auténticos por parte de la maestra, y que por consiguiente puede demandar un exceso de atención y esfuerzo de los estudiantes para descifrar la metacomunicación con la que la maestra transmite sus mensajes durante el proceso de EA en el aula por medio de sus expresiones faciales y su lenguaje verbal y corporal.

La guía de orientación hace caso omiso de esta dimensión del sentido de la evidencia generada por este grupo de preguntas sobre la autoconciencia emocional. Las notas ofrecidas para interpretar los resultados indican que “Un alto porcentaje de selección en la opción de respuesta correcta de cada foto indica que los estudiantes identifican adecuadamente las expresiones emocionales en otras personas” (ICFES, 2022, p. 36). No obstante, de considerar el sentido relacional aportado por esta evidencia, la guía se podría complementar sugiriendo a la maestra que refuerce en sus estudiantes las pautas relacionadas con la autoconciencia emocional, pero que también establezca con ellos comunicación acerca de sus percepciones y cómo interpretan las expresiones faciales y lenguaje verbal y corporal de la propia maestra durante el proceso de EA en el aula (Beavin-Bavelas, 2022). Ello permitiría mejorar la autoconciencia emocional de la maestra sobre su

metacomunicación con sus estudiantes, y por esa vía prevenir en ellos conductas internalizantes como la ansiedad, el retraimiento social, la depresión y la soledad (Castro et al., 2018) y, en vez, contribuir a afianzar el reconocimiento, respeto y confianza mutua en la relación maestra-estudiante.

Pasando al siguiente grupo de preguntas referidas a la regulación de emociones como la frustración y la rabia, el cuestionario transmite claramente la prescripción de que al apropiarse de estrategias de respuesta como autogenerar y experimentar consciente y voluntariamente emociones positivas como la alegría, el amor, el humor y la fluidez ante situaciones que le afectan y están por fuera de su control, el estudiante gozará de armonía en sus relaciones interpersonales armónicas y será reconocido como miembro de sus diferentes grupos sociales a los que pertenece. La ocurrencia ocasional de situaciones frustrantes para el estudiante, mediadas por actuaciones de la maestra, en las cuales el escolar debe poner en práctica prescripciones para regular sus emociones con la probabilidad de que el desenlace confirme las predicciones enunciadas por ella, reafirmará tanto su conexión con esa habilidad socioemocional como con el reconocimiento, respeto y confianza mutua en el nivel de metacomunicación con su maestra.

Respecto a las respuestas esperadas a este grupo de preguntas, la guía de orientación indica que “Un alto porcentaje de selección en la respuesta Sí indica que los estudiantes muestran facilidad para entender sus estados emocionales y tolerar situaciones frustrantes” (ICFES, 2022, p. 40). Sin

embargo, la interpretación de la no conformidad de la mayoría de las respuestas con lo esperado no se debe reducir exclusivamente a una deficiente comprensión y apropiación de la habilidad de regular las propias emociones. Visto desde el nivel de la metacomunicación, las respuestas no conformes con el estándar esperado pueden ser indicativas no de un desacuerdo con la prescripción de la regulación emocional como tal, sino acerca de los términos en los cuales se define la relación entre escolares y adultos significativos en su entorno, entre ellos sus padres. Es decir, estas respuestas pueden ser manifestación del desacuerdo del escolar con la manera como en la práctica cada parte se presenta ante la otra, y se adhiere a las conductas esperadas respectivamente.

Es el caso que comúnmente ocurre cuando la maestra u otro adulto significativo se presenta predicando al escolar los preceptos de la regulación de sus emociones, sin que se comporte de manera coherente con éstos cuando se enfrenta a situaciones frustrantes o cuyo desenlace se sale de su control. La incoherencia e inautenticidad de las proclamas de los adultos con sus conductas observadas representan para los escolares una trasgresión del compromiso establecido en la metacomunicación sobre la relación entre ambos en sus transacciones. Ante transgresiones reiteradas en este sentido, la respuesta del escolar de no conformidad con el precepto de la regulación emocional no necesariamente expresa su desacuerdo con éste. Alternativamente, puede

comunicar la pérdida tanto de su confianza en la relación y como de su compromiso con las conductas esperadas de él dentro de la misma.

La guía no hace alusión a esta interpretación posible de las respuestas no conformes a estas preguntas. De hacerlo, en el futuro la guía podría contribuir a mejorar la regulación de las emociones en los escolares sugiriendo a las maestras estimular la comunicación sobre cómo perciben la coherencia entre el modo en que ella y los demás adultos significativos se presentan en la escuela y en el hogar, y las conductas observadas de cada cual —adultos significativos y escolares—, en sus transacciones dentro de estos espacios. De nuevo, este tipo de orientaciones contribuiría a prevenir en los escolares conductas internalizantes como las ya enumeradas atrás y, a la vez, a apuntalar el reconocimiento, respeto y confianza mutua en la relación de los escolares con sus adultos significativos.

Finalmente, el tercer grupo de preguntas del cuestionario auxiliar sobre HSE de 3.º a 5.º comunica la prescripción de atender y comprender los pensamientos y emociones de los demás al enfrentar situaciones difíciles, como cuando molestan a un amigo, tratan mal a una persona o alguien se siente triste. De acuerdo con esta pauta, la disposición de presentarse ante el otro y ponerse en su lugar proporcionará al escolar una mejor adaptación ante situaciones y entornos nuevos. También le hará propenso a optar por acciones que traiga beneficios tanto para sí como para los demás, y facilitará su aceptación e integración en los diferentes grupos sociales a los que pertenece o aspira a

pertenecer. En tanto esta predicción se verifique en la mayoría de las situaciones en que el escolar ejercite la prescripción de presentarse a sí mismo poniéndose en el lugar del otro, se reafirmará en él la conexión con esta habilidad socioemocional, al igual que su confianza en su capacidad de metacomunicarse con otras personas, especialmente, con sus pares.

La guía de orientación del ICFES prevé lo siguiente con respecto a las respuestas a este grupo de preguntas: “Un alto porcentaje de selección en la respuesta Sí indica que los estudiantes muestran una tendencia por [sic] «ponerse en la situación del otro»” (ICFES, 2022, p. 38). Sin embargo, al igual que con las preguntas anteriores sobre HSE del cuestionario auxiliar de 3.º a 5.º, las respuestas que divergen de esta pauta no se deben interpretar automáticamente como una deficiencia de capacidad del escolar para empatizar con sus pares dentro del aula. Visto desde el nivel de la metacomunicación, estas respuestas no necesariamente implican un desacuerdo del escolar con la prescripción de empatizar con los demás. En vez, pueden ser expresión de su inconformidad sobre el sentido con que la prescripción de la empatía define sus transacciones con pares en el aula cuando, por ejemplo, desconocen o rechazan la manera en la que se presenta ante ellos, o le niegan el reconocimiento como par y la posibilidad de integrarse y pertenecer a algún grupo de referencia en ese entorno.

En el contexto pragmático en el que la mayoría de los estudiantes mejora su aprendizaje de manera continuada, este tipo de situaciones de

metacomunicación será excepcional. En la eventualidad de que ocurran, sus manifestaciones serán opuestas a la prescripción de la empatía y se materializarán en amenazas o agresiones dirigidas contra ciertos escolares. Para quienes se encuentren en esta circunstancia, el sentido de la empatía se traslada en este contexto y se convierte en un elemento segregador que les distingue como ajenos y extraños al grupo de referencia empática de quienes le discriminan y maltratan en el ámbito escolar (Bloom, 2016). Según el marco de referencia sobre HSE de la OCDE (OECD, 2018a), es en el nivel de la metacomunicación en el cual la disposición negativa a empatizar se puede interpretar como un indicador del malestar social que experimenta el escolar al sentir el rechazo generalizado por la discriminación en su contra.

En relación con estas posibles interpretaciones de las respuestas no conformes a las preguntas sobre la empatía, la guía de orientación del ICFES (2022) no hace ninguna mención. Como se indicó atrás, en el ciclo de educación básica primaria las respuestas a este grupo de preguntas probablemente tenderán a estar en línea con las referidas en la guía. Al igual que en el caso de las orientaciones sobre las preguntas anteriores, una próxima edición de las guías de *Evaluar para Avanzar* podría contribuir a mejorar la capacidad de empatizar tanto de los escolares como de las maestras incluyendo sugerencias sobre actividades de comunicación en el aula en torno a los distintos sentidos de la empatía. Es decir, explorar cómo la empatía puede facilitar las conexiones entre pares, reafirmando la manera en que se reconocen o se rechazan entre sí;

o de otra parte, convertirse en un elemento para diferenciar la identidad grupal desde el cual se desconoce y excluye a ciertos pares debido a su aspecto, su condición socioeconómica o sus expresiones verbales, corporales o faciales. Dichas actividades también ofrecerán a la maestra la oportunidad para indagar sobre cómo sus estudiantes perciben que ella confirma, rechaza o desconoce la manera en que ellos se presentan ante ella en sus transacciones diarias en el aula. De nuevo, este tipo de orientaciones contribuirían a prevenir conductas internalizantes como las ya enunciadas atrás en los escolares y, a la vez, a consolidar el reconocimiento, respeto y confianza mutua en la relación de los escolares con sus adultos significativos.

Para continuar con el análisis en el nivel de la metacomunicación emotiva del cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar* de 6.º, 7.º, 8.º, y 9.º, conviene recordar que el primer grupo de preguntas sobre HSE incluidas en este se centra en prescripciones asociadas con el aprendizaje colaborativo (ver Apéndice B). Según la guía de orientación del ICFES (2022), con la habilidad de trabajar en grupos de aprendizaje colaborativo los escolares mejorarán sus capacidades para formar conexiones con sus pares, aprenderán a contribuir a metas comunes, y también disfrutarán haciéndolo. Nuevamente, en el contexto pragmático en el que la mayoría de los estudiantes mejoran su aprendizaje de manera continua, la constatación de estos resultados en la experiencia del escolar con trabajos de aprendizaje en grupos contribuirá a reafirmar en ellos la conexión con esta habilidad socioemocional, al igual que su confianza en su

capacidad de metacomunicarse con otras personas, especialmente, con sus pares.

Al respecto, las expectativas de respuestas al grupo de enunciados sobre el aprendizaje colaborativo que se indican en la guía de orientación del ICFES apuntan a que un alto porcentaje de ellas afirmando plena coincidencia con estos “evidencia que los estudiantes reconocen la importancia del intercambio de conocimientos entre pares, la participación efectiva y respetuosa en la definición de tareas y la adquisición de conocimientos” (ICFES, 2022, p. 44). Pese a que no hay mención expresa al respecto, las respuestas que no coinciden con este resultado esperado no necesariamente se deben interpretar como un desacuerdo con las prescripciones que estos enunciados intentan confirmar acerca del trabajo colaborativo.

En el nivel de la metacomunicación, las respuestas de inconformidad pueden expresar dificultades experimentadas por los escolares en el trabajo de aprendizaje en grupo. Al respecto, es preciso reconocer que en este tipo de actividades con frecuencia surgen situaciones de escalamiento por efecto de la competencia por el liderazgo en el grupo, que derivan en el rechazo o el desconocimiento de alguno de sus integrantes por quienes aspiran a establecer una posición dominante en ese contexto. La tensión entre alcanzar los resultados de aprendizaje esperado del trabajo en grupo, por un lado, y por otro de asegurar el reconocimiento recíproco y respetuoso de sus integrantes puede desembocar en la traslación del sentido del trabajo en grupo. En vez de ser un

espacio para afianzar el respeto mutuo, se convierte en un contexto de diferenciación y afirmación de posiciones asimétricas entre pares dentro de la actividad. Así, el sentido de la actividad grupal se aleja del aprendizaje colaborativo simétrico y del logro de metas comunes, y se torna en un espacio para establecer vínculos complementarios (Watzlawick et al., 2011). En este tipo de escenario, el respeto mutuo pierde sentido ante el imperativo de que los integrantes deben ajustar la manera en la que se presentan a sí mismos para confirmar su subordinación ante la posición dominante de quien asume el liderazgo.

Una próxima edición de las guías de *Evaluar para Avanzar* podría contribuir a prevenir que el sentido de los ejercicios de aprendizaje grupal se distorsione de esta manera, incluyendo sugerencias sobre actividades de comunicación en el aula en torno a los distintos sentidos del trabajo en grupo. Es decir, explorar cómo las actividades de aprendizaje grupal pueden reafirmar la manera en que como pares se reconocen o se rechazan entre sí y facilitar las conexiones de respeto mutuo; o de otra parte, convertirse en un espacio de diferenciación de identidades para sus integrantes desde la imposición de liderazgos que desconocen a quienes no se presentan como subordinados en ese contexto. Dichas actividades también ofrecerán a la maestra la oportunidad para indagar sobre cómo sus estudiantes perciben que ella confirma, rechaza o desconoce a sus estudiantes en el contexto de actividades de aprendizaje grupal. Como se ha señalado atrás, tales orientaciones ayudarían a prevenir

conductas internalizantes como la ansiedad, el aislamiento, la soledad y la depresión en los escolares (Castro et al., 2018). De igual manera, favorecería el reconocimiento, respeto y confianza mutua en la relación de los escolares con sus pares y maestras.

Como se indicó arriba, el segundo grupo de preguntas sobre HSE en el cuestionario auxiliar de los grados 6.º, 7.º, 8.º y 9.º se refiere a la regulación de las propias emociones y es muy similar al incluido en el cuestionario correspondiente al ciclo de 3.º a 5.º grado (ver Apéndice B). La guía de orientación del ICFES (2022) contempla las mismas respuestas esperadas a este grupo de preguntas en el ciclo de educación secundaria. Pese a que en este ciclo los estudiantes pertenecen a un grupo etario mayor, el análisis a nivel metacomunicativo de las prescripciones, predicciones y presupuestos asociados a sus habilidades de autorregular emociones como la rabia y su expresión asertiva ante adultos significativos en situaciones frustrantes no aporta elementos significativamente distintos a los referidos en la discusión de estos aspectos en relación con la interpretación de las respuestas esperadas en escolares de 3.º a 5.º grado.

Es decir, las respuestas en desacuerdo con los estándares esperados podrán también interpretarse como un rechazo con la manera en la que los escolares adolescentes perciben sus conexiones con padres y otros adultos significativos en su entorno. Especialmente cuando estos últimos se presentan pregonando preceptos sobre la regulación de las emociones de manera

incoherente con sus reacciones emotivas desencajadas ante situaciones fuera de su control. Tales conductas se pueden interpretar por los adolescentes como transgresiones del compromiso acordado con ellos en la metacomunicación sobre su vínculo emotivo. En estas circunstancias, las respuestas de no conformidad de los escolares a estos enunciados se pueden comprender como expresiones de pérdida de su confianza en la relación con los adultos significativos de su entorno y de su compromiso con las conductas esperadas de ellos dentro de la misma. Consiguiente, un ajuste que incluya estas interpretaciones posibles a las orientaciones en una próxima edición de la guía de *Evaluar para Avanzar* sobre este tema, seguramente contribuiría a prevenir las ya referidas conductas internalizantes y también a afianzar el reconocimiento, respeto y confianza mutua en la relación de los escolares adolescentes con sus adultos significativos.

Finalmente, como se señaló atrás, el tercer grupo de preguntas del cuestionario de del ciclo de básica secundaria se refiere a HSE como la empatía cognitiva, al igual que a la automotivación y la autoeficacia o confianza de los escolares en sus habilidades para realizar tareas académicas y alcanzar metas (ver Apéndice B). Es el componente del cuestionario auxiliar con mayor número de afirmaciones asociadas al dominio de lo socioemocional.

Las primeras cuatro afirmaciones en este grupo de preguntas indagan sobre las habilidades de los estudiantes para empatizar y establecer conexión con sus pares. Como se mencionó atrás, el análisis de respuestas esperadas de

los escolares en el ciclo de básica secundaria sobre las prescripciones, predicciones y presupuestos asociados a la empatía con sus pares en el aula seguramente arrojará un mayor porcentaje de respuestas alejadas de lo que la guía del ICFES indica como deseable, en comparación con el observado el caso de los escolares de 3.º a 5.º grado. Por ello será conveniente ampliar las orientaciones para la interpretación de estas respuestas en la respectiva guía, y fomentar la comunicación tanto entre pares como con la maestra sobre las maneras en que se confirman, rechazan y desconocen en sus transacciones.

Los siguientes cinco enunciados incluidos en este último grupo de preguntas están relacionados con aspectos que en la guía de orientación de *Evaluar para Avanzar* (ICFES, 2022 c) aparecen clasificadas como *HSE de automotivación o autoeficacia* (ver Apéndice B). Se refieren a actitudes como la persistencia y la confianza en las propias habilidades para alcanzar las metas que los escolares se propongan. Entre los propósitos explícitamente enunciados en estas afirmaciones se encuentran el compromiso de aprender todo lo que se enseña en el colegio y, también, de hacer esfuerzo para no perder materias o repetir el año. La tendencia que se anticipa en los descriptores de este grupo de preguntas en la guía del ICFES es que “Altos porcentajes de selección de la respuesta Sí indican que los estudiantes tienen creencias fuertes sobre su capacidad para realizar tareas y alcanzar metas, lo que les permite tener mayor confianza en sí mismos” (ICFES, 2022, p.42).

No obstante, en el nivel metacomunicativo, las respuestas que se aparten de coincidir con estos enunciados no se deben comprender exclusivamente como opuestas a la prescripción de interiorizar creencias fuertes y actitudes positivas sobre las propias habilidades para realizar tareas y alcanzar tareas académicas. En contextos pragmáticos en los que la mayoría de los estudiantes mejoran su aprendizaje de manera continua, también pueden representar reacciones asociadas a conductas internalizantes, como la ansiedad, la soledad, el aislamiento y la depresión (Castro et al., 2018), entre ciertos escolares. Situaciones en las que estos escolares sienten que los reiterados resultados insatisfactorios en las pruebas estandarizadas refuerzan estas conductas así como su inhabilidad de poner en práctica las prescripciones que se le han enseñado para alcanzar los resultados académicos esperados, pueden conducirles a ellos a desconocer la manera en la que se presentan ante sí mismos. Es decir, que en vez de que la evaluación estandarizada y permanente represente el camino para avanzar en su aprendizaje y robustecer su confianza en sus propias habilidades, el contexto traslada el sentido de la prueba y la convierte en un elemento segregador que le distingue ante sí mismo como inferior al resto de sus pares (Watzlawick et al., 2011).

Al igual que en el caso de las orientaciones para interpretar otras respuestas sobre HSE del cuestionario auxiliar de EEPA, la guía del ICFES no hace referencia alguna a estas interpretaciones posibles de las no conformidades que se detecten a través de los enunciados sobre tanto la

autoeficacia y la automotivación, como acerca de la mentalidad de crecimiento. Por consiguiente, una próxima edición de esta guía podría contemplar esta interpretación de dichas respuestas y recomendar a las maestras el fomento de la comunicación con sus estudiantes acerca del sentido en que los resultados, satisfactorios e insatisfactorios, de las pruebas estandarizadas afectan como ellos confirman, rechazan o desconocen la manera en que se presentan ante sí mismos. Ello contribuirá a explorar con ellos estrategias alternativas a las pruebas estandarizadas para evaluar el avance de su aprendizaje para prevenir que se presenten las referidas conductas internalizantes en ciertos escolares y además para fortalecer su confianza y conexiones con sus pares y la propia maestra.

Aquí concluye el análisis a nivel de metacomunicación o de relación comunicativa emotiva del sentido de las presuposiciones, prescripciones y predicciones que soportan la evaluación estandarizada de HSE en el marco de la EEPA. Como se ha reiterado en numerosas oportunidades a lo largo de esta sección, es de esperar que sean excepcionales las respuestas contrarias a las tendencias generales esperadas según la respectiva guía de orientación en el contexto pragmático que presupone que la mayoría de los estudiantes perciben y constatan permanentemente con la retroalimentación de sus resultados que avanzan de manera continua en su aprendizaje. En la siguiente sección, se ofrece un análisis interpretativo de dicho sentido en un contexto pragmático distinto: aquel que se constituye en los denominados entornos de ineducabilidad

que se materializan en el ámbito de la educación básica primaria y secundaria en Colombia en los establecimientos educativos públicos clasificados como de bajo desempeño educativo.

4.3 Traslación Hermenéutica: Evidencias Para Robustecer Contextos Metacomunicativos

Hasta aquí, este análisis interpretativo de los resultados de evaluación de HSE dentro de estrategias de uso intensivo de pruebas estandarizadas como la de la EEPA, recalca que los enunciados sobre HSE se pueden entender en diversos sentidos en distintos contextos. La empatía puede tener un sentido integrador en entornos escolares donde el avance en el aprendizaje y los resultados académicos son referentes generales que caracterizan la experiencia educativa de la mayoría de los escolares. Pero también puede cobrar un sentido segregador en entornos escolares en los que predominan conductas y respuestas mal ajustadas, conflictivas y agresivas en las transacciones entre pares, o donde la discriminación, la exclusión y el acoso se han instalado como rasgo notorio del orden expresivo de la escuela. Los múltiples sentidos que pueden cobrar en diversos contextos y entornos escolares las creencias, actitudes, y conductas prescritas en el *perfil socioemocional estandarizado* hallado en los enunciados de los cuestionarios auxiliares de *Evaluar para Avanzar*, advierten las limitaciones de la evaluación e interpretación estandarizada de resultados sobre HSE. También revelan los inconvenientes

que puede acarrear su utilización como insumo principal en la toma de decisiones educativas sobre procesos de EA en este dominio.

De otra parte, en contextos pragmáticos de bajo desempeño educativo en los que la experiencia de la mayoría de los escolares a lo largo de su trayectoria escolar ha sido de frustración por el escaso avance en su aprendizaje y resultados académicos, resulta prudente prever que las respuestas conformes con lo esperado según el marco de referencia (ICFES, 2021a) y la guía de orientación (ICFES, 2022), no son necesariamente evidencia directa de lo que estas expresiones enuncian. Como lo indica este análisis interpretativo, especialmente en el nivel de secundaria, las respuestas de absoluta conformidad con lo esperado pueden encubrir actitudes de indiferencia, desvinculación emotiva y pérdida de confianza de los escolares en sus maestras y en general con lo que se le enseña en la escuela. También pueden ser formas pasivas de expresión de la presencia de conductas internalizantes entre algunos escolares.

El análisis también hace hincapié sobre la importancia de incluir la dimensión relacional o metacomunicativa al momento de inferir el sentido de las respuestas sobre HSE. En el contexto del aprendizaje socioemocional está establecida la centralidad de la relación complementaria que se establece en el proceso de EA entre la maestra y sus estudiantes, y cómo esta relación afecta la creación de vínculos y apegos emocionales de apoyo para la adquisición y retención duradera de nuevos conocimientos y la motivación del escolar para

participar activamente en el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002; Bailey et al., 2019; Mayer et al., 2016; Ryder, et al., 2017; Gray, 2019; Novak y Cañas, 2006). Por consiguiente, este estudio señala la necesidad de remediar las carencias del análisis a nivel de metacomunicativo que se observan tanto a nivel del marco de referencia (ICFES, 2021a) como de los cuestionarios auxiliares y la guía de interpretación de los resultados de evaluación de HSE (ICFES, 2022).

Omitir la interpretación de lo que las respuestas expresan sobre la relación emotiva entre la maestra y su grupo de estudiantes es la limitación principal del contexto pragmático *sumativo* desde el cual se concibe y se comprenden los resultados de la evaluación estandarizada de HSE. Como ejercicio centrado en generar evidencia para inferir los rasgos, creencias, actitudes y conductas asociadas a un perfil socioemocional estandarizado apropiados por los escolares, la evaluación sumativa de la EEPA desaprovecha el potencial que ofrecería la evaluación o diagnóstico socioemocional desde la dimensión metacomunicativa. Es decir, como una oportunidad para generar evidencia que facilite e incite la comunicación significativa entre maestras y escolares sobre la relación emotiva o metacomunicativa que sostiene el proceso de EA escolar con el cual se han comprometido. También, para dialogar y analizar cómo afectan esa relación tanto los distintos lugares, eventos y actividades en el ámbito escolar, como las conexiones con otros adultos significativos y elementos *actantes* propios del ensamblaje educativo estandarizado, siempre en disposición para incitar conexiones dentro de la toma

de decisiones educativas. Entre estos últimos, los propios cuestionarios de las evaluaciones estandarizadas cuyos resultados se utilizan para calificar y clasificar a los escolares y, en ese sentido, obran como barreras para segregar una proporción significativa de la población escolar en la educación básica, entre ellos, la mayoría de los escolares concentrados en establecimientos educativos de bajo desempeño.

La propuesta de este estudio es complementar los cuestionarios sobre aspectos referenciales de las HSE con un diagnóstico *relacional* tanto en los grados de 3.º a 5.º de básica primaria, como de 6.º a 9.º de básica secundaria. Se basa en el presupuesto de que el aprendizaje significativo y el rendimiento académico que busca el modelo de educación estandarizada, dentro del cual se inscribe la estrategia de *Evaluar para Avanzar*, requiere como condición fundamental una experiencia educativa en la escuela que soporte el compromiso emotivo del escolar de participar activamente del aprendizaje en ese entorno. No obstante, no se puede comprender ni protagonizar la propia experiencia escolar sin un horizonte de expectativa que le dé sentido a ésta. En el contexto pragmático donde la expectativa de alcanzar el mejoramiento continuo del aprendizaje y los resultados académicos se confirma con esa misma experiencia educativa de manera reiterada, su sentido como espacio para ejercitar la agencia en el aprendizaje será el que se solidifique a partir de dicha experiencia. Pero, a la vez, como lo sugiere Koselleck (2004), en ausencia de una experiencia educativa en la que se sedimente de manera sostenida el

mejoramiento del aprendizaje y los resultados académicos, es difícil que se afirme el sentido de una expectativa que no sea autodestructiva o de desconfianza frente a lo que se enseña en la escuela.

Modificar el horizonte de expectativa propio de los contextos pragmáticos de la ineducabilidad requiere disponer de evidencia que ayude a detectar nuevas oportunidades para desestabilizar repetidamente la indiferencia y pasividad que marcan experiencias y expectativas que los escolares contextos de ineducabilidad. Para ello, es necesario abrir espacios que desestabilicen la inercia de la distribución de agencias que se sedimenta en la experiencia educativa en contextos de ineducabilidad, y a la vez despejar oportunidades para que de manera sostenida los escolares se presenten ante sí mismos y ante los demás asumiendo roles activos de transformación y mantenimiento de la escuela como espacio de para establecer y robustecer vínculos que motiven tanto el mejoramiento del propio aprendizaje como a colaborar en el aprendizaje con sus pares. En este sentido, se propone utilizar cuestionarios de diagnóstico socioemocional complementarios para identificar y hacer seguimiento periódico las situaciones conflictivas que activan en los escolares diversas energías emotivas y de las oportunidades para dirigir las a crear en experiencias y expectativas que los vinculen activamente y proyecten hacia horizontes de sentido propios de la educabilidad.

La evidencia que produzcan los cuestionarios de diagnóstico socioemocional se puede complementar con los resultados de instrumentos

internos de evaluación socioemocional de cada establecimiento educativo, enfilados para detectar formas de transacción específicas que reproducen experiencias y expectativas propias de contextos de ineducabilidad. Entre ellos, aquellas situaciones y prácticas que pueden normalizar la prevalencia de condiciones como el *estrés tóxico* y la *hiperansiedad* asociadas al bloqueo del restablecimiento del nivel de base de estrés de los escolares, como ocurre con el acoso entre pares o la progresiva intensificación de la aplicación de pruebas estandarizadas supuestamente para reducir la ansiedad que estas producen. De esta manera se dota el proceso de toma de decisiones educativas con elementos socioemocionales para reforzar la confianza de los estudiantes en el compromiso emocional mutuo en su relación complementaria con sus maestras que soporta el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela. Y también, para prevenir la afectación inadvertida de la capacidad de los escolares para concentrar su atención y asimilar nuevas experiencias y aprendizajes (Gray, 2019), así como para impedir formación de creencias negativas y conductas dañinas dirigidas por los escolares contra sí mismos que puedan derivar en conductas internalizantes como la ansiedad tóxica, el retraimiento, la soledad y la depresión (Castro et al, 2018).

En la siguiente sección se presenta un modelo preliminar de cuestionario de diagnóstico socioemocional complementario. Esta propuesta inicial desarrolla los parámetros generalmente aceptados para el diseño, aplicación, clasificación de respuestas y análisis interpretativo de sus resultados. El modelo consta de

dos ejemplos. El primero problematiza la experiencia de los escolares con la ansiedad que producen las pruebas estandarizadas y su capacidad de discriminar la autenticidad de la empatía mostrada por pares de aula, maestras y directivas educativas ante esta clase de episodios de ansiedad. El segundo problematiza la experiencia de los escolares con situaciones que les ayudan a sentir confianza en sus habilidades y motivación para aprender en la escuela. Se discuten las opciones de respuestas frente a los enunciados, la evidencia que aporta acerca del sentido del horizonte de expectativa desde la cual percibe su experiencia educativa y sobre oportunidades para robustecer contextos metacomunicativos propicios para la educabilidad.

4.3.1 Ansiedad Y Confianza En Autenticidad De Vínculos

Emotivos

La escasa mención de la ansiedad como entidad relevante en el ámbito del aprendizaje socioemocional en los niveles de educación básica es un vacío notorio en la base documental bajo análisis en esta investigación. El marco referencia para la evaluación de HSE (ICFES, 2021a) ni siquiera incluye el término *ansiedad* en su texto. Por su parte, la ya referida guía de la EEPA, solo menciona la ansiedad como una entre varias manifestaciones de las *conductas internalizantes* que recomienda detectar de manera temprana y que “pueden ser trabajadas desde el aula con estrategias de acompañamiento docente y apoyo familiar” (ICFES, 2022, p. 18). Hace referencia a la ansiedad en el marco de la descripción de la autoconciencia emocional, destacando referencias en la

literatura (Castro et al., 2018) que señalan la dificultad en el reconocimiento de las emociones propias y de otras personas como un predictor del desarrollo de conductas como la ansiedad, el retraimiento, la soledad y la depresión a lo largo de su trayectoria educativa, e igualmente, indica que pueden estar relacionadas con conductas hiperactivas en los primeros grados (Castro et al., 2018).

Quizás en el marco de *Evaluar para Avanzar* la evaluación socioemocional no presta mayor atención a la ansiedad porque la considera como parte de la respuesta normal, e incluso deseable, en el proceso de EA. Al igual que sucede con el estrés, la ansiedad se mueve sobre un espectro de niveles de intensidad, y en dosificaciones apropiadas puede contribuir a motivar en los escolares la atención y el esfuerzo necesario para sostener una participación activa en la asimilación de nuevas experiencias y aprendizajes. Así, en el marco del modelo estandarizado de educación centrado en resultados, se destaca la importancia de desarrollar en los escolares su resiliencia ante el estrés y la ansiedad como una habilidad necesaria para ser funcionales en el mundo laboral (OECD, 2016a; Craig, 2017). No obstante, no es infrecuente que al navegar las dificultades de los desafíos educativos que plantea la escuela los estudiantes experimenten niveles tóxicos de estrés y ansiedad, inapropiados para su desarrollo psicosocial. De este modo, inadvertida pero sistémica y persistentemente, la experiencia escolar en los niveles de básica primaria y básica secundaria puede ocasionar daños deriven en trastornos y traumas

educacionales que afectan la capacidad de concentrar la atención así como de asimilar nuevas experiencias y aprendizajes (Gray, 2019).

Como se indica en las secciones anteriores, en contextos pragmáticos de doble desventaja educativa y bajo desempeño académico, la ansiedad es una de las manifestaciones emocionales que con frecuencia se revela al inferir el sentido de las respuestas a las preguntas sobre HSE. Es una emoción que se puede acumular internamente en algunos escolares ante percepciones como la indiferencia de sus maestras frente al fracaso reiterado de quienes a lo largo de su trayectoria educativa rara vez alcanzan el nivel esperado de resultados académicos según las pruebas estandarizadas. Ésta se puede acrecentar, además, con la decisión educativa de intensificar el uso de esas pruebas con el fin de familiarizar y adaptar a los escolares que tienen dificultades, generalmente en desmedro de otro tipo de actividades y contextos de aprendizaje (Gray, 2019).

La ansiedad también se puede acumular en aquellos escolares que se dejan atrapar en paradojas pragmáticas, al creer en la empatía como prescripción para el éxito en las transacciones con otras personas y, a la vez, tener que experimentarla en ámbitos escolares en el sentido segregador que sus pares utilizan para discriminarle y justificar su exclusión de los grupos de referencia a los cuales aspiraría pertenecer. De modo similar, la ansiedad se puede profundizar en aquellos escolares que pierden confianza tanto en lo que se les enseña como en el compromiso emotivo de sus maestros con el papel

que les corresponde asumir en los procesos de EA en el ámbito escolar. Quizás su manifestación más tóxica es la que se puede presentar en aquellos escolares que dirigen contra sí mismos la ansiedad que acumulan por todas las vías anteriores en la forma de creencias negativas, conductas internalizantes y autoconceptos destructivos (Castro et al., 2018).

Como se desprende de los análisis anteriores, los contextos pragmáticos de la ineducabilidad y bajo desempeño educativo se caracterizan principalmente por la incertidumbre asociada a distintas contingencias que afectan directamente la vida de los escolares y ocurren en entornos sobre los cuales tienen escaso control con su agencia personal. Quienes experimentan la educación básica desde este tipo de contextos típicamente disponen de insuficientes medios materiales, información, conocimientos, relaciones y energías para entender y juzgar con suficiencia las alternativas, los riesgos y las consecuencias de las decisiones y los cursos de acción que tienen a su alcance para hacerle frente a dichas contingencias. El miedo a que pasen cosas malas en el futuro, –como no rendir bien en el colegio, la separación de los padres, la pérdida de algún ser querido, o no cumplir con las expectativas de un adulto significativo, entre otras–, son situaciones que con frecuencia enfrentan los escolares en este tipo de entorno, las cuales generan en algunos escolares niveles intensos y permanentes de estrés y ansiedad. Al sumar a éstos el estrés y la ansiedad propios de la experiencia de la ineducabilidad y bajo desempeño educativo en la escuela se pueden configurar cuadros de *trastorno de ansiedad* (Gray, 2019). Es

decir, síndromes en los que las energías y emociones negativas se acumulan y se hacen tóxicas por cuanto sobrecargan los circuitos de la memoria de los escolares con información irrelevante. Esto entorpece su capacidad de razonamiento al igual que las funciones ejecutivas para toma de decisiones, y dificulta el aprendizaje y el desarrollo neuronal esperado durante el curso de la educación básica (Immordino-Yang et al, 2018).

En estas condiciones, puede resultar contraproducente una estrategia de evaluación socioemocional que apunta principalmente al reforzamiento insistente en el contenido referencial de las prescripciones que inculcan en el escolar la responsabilidad autorregular sus emociones, incluyendo posiblemente sus trastornos de ansiedad. Inadvertidamente, esta estrategia puede agudizar en el estudiante emociones y sentimientos de culpabilidad y vergüenza, que en algunos casos dirigirán en contra de sí mismos, autoalimentando trastornos de ansiedad y otras conductas internalizantes (Bailey et al., 2019; Castro et al., 2018; Gray, 2018; Jones et al, 2021; OECD, 2018a; Ryder et al., 2017).

En este contexto, es improbable que este sentido enunciado de las HSE en la evaluación estandarizada conduzca a robustecer la resiliencia emocional y educativa de los estudiantes en contextos pragmáticos de ineducabilidad. Por el contrario, la evaluación socioemocional puede cobrar sentido como una fuente adicional de ansiedad para aquellos escolares que caigan en la paradoja pragmática de creer de que no podrán alcanzar los resultados académicos esperados principalmente debido a sus propias carencias y deficiencias

socioemocionales. Así, en vez de evaluar para avanzar, estas pruebas pueden llevar a los escolares propensos al retraimiento, a la soledad y a la depresión, a consumir sus energías acumulando ansiedad traumática, generada por necesidades, deseos y expectativas cuyo cumplimiento resultará inalcanzable para la mayoría de ellos.

Las consideraciones anteriores conducen a pensar en propuestas alternativas para la evaluación socioemocional. La que se presenta a continuación presupone que, en contextos pragmáticos de doble desventaja educativa y bajo desempeño académico, predomina la desvinculación emocional y desconfianza de los escolares con sus maestras al igual que con lo que se les enseña en la escuela. Como se prevé en relación con los cuadernillos sobre HSE de la EEPA, su aplicación asegurará la anonimidad de las respuestas. Sus resultados generales ofrecerán a las maestras elementos para estimar las tendencias del desarrollo de las HSE de sus grupos de estudiantes e informar sus decisiones educativas. En principio, se prevé que los descriptores de las habilidades auscultadas con las preguntas contempladas en esta primera versión del cuestionario son compatibles para aplicarse en los grados de 6.º a 9.º de secundaria.

Ante los efectos adversos que generan las conexiones educativas en contextos de ineducabilidad, esta propuesta aborda de manera explícita la ansiedad como una emoción nodal de la experiencia educativa. Sin desconocer la necesidad de desarrollar la resiliencia emocional de los escolares para sortear

las dificultades y frustraciones propias del proceso de aprendizaje, destaca explícitamente la responsabilidad y el compromiso que, en el contexto adverso de la ineducabilidad, les corresponde asumir a los adultos significativos en sus respectivos papeles en el proceso de EA en la escuela. En especial, para asegurar que la relación educativa no haga caso omiso de las situaciones conflictivas o desafiantes que se presentan en el trascurso de las transacciones que tienen lugar entre los propios escolares y entre éstos con sus maestras y otros adultos significativos. Con ello se busca que los procesos de EA activamente reconozcan y manejen esas situaciones, abriendo espacios y tiempos para que los escolares logren recuperar su nivel base de estrés y ansiedad antes de volver a enfrentarles a nuevas exigencias, experiencias y aprendizajes.

Este estudio propone un cuestionario preliminar para realizar un diagnóstico socioemocional complementario a partir de cinco preguntas con enunciados sobre el sentido que dan los escolares a los vínculos y apegos emocionales con los que ellos, sus maestras y directivos escolares asumen el papel que les corresponde respectivamente en el proceso de EA ante situaciones difíciles y reiteradas que se presentan en el trascurso de sus transacciones cotidianas. Cada pregunta con sus respectivos enunciados y opciones de respuesta de presentan por separado en los apéndices D, E, F, G y H, al final de este manuscrito.

La primera pregunta indaga sobre cómo comprenden los escolares las respuestas que observan en sus pares, maestros y directivas escolares ante la ansiedad que produce recibir resultados por debajo del nivel satisfactorio de pruebas estandarizadas. La segunda pregunta examina cómo los escolares se expresan sobre la motivación para aprender a hacer cosas nuevas en distintos lugares en los que transcurre su experiencia escolar. La siguiente pregunta explora la manera como los escolares califican el soporte y apego emocional que reciben de sus pares y adultos significativos para robustecer su confianza en habilidad para aprender a hacer cosas nuevas. La cuarta pregunta requiere que los escolares califiquen los lugares en los que siente mayor motivación y confianza para sugerir cambios o nuevas ideas. Finalmente, el cuestionario cierra con una pregunta sobre la confianza de los escolares en el compromiso de los adultos significativos corresponsables de remediar algunos problemas que típicamente interfieren con su disposición al aprendizaje en el entorno escolar.

En su conjunto, estas preguntas buscan producir evidencia pertinente y representativa acerca de cómo los escolares interpretan, en el nivel metacomunicativo, la autenticidad de las conexiones y la confianza que pueden depositar en sus transacciones con adultos significativos en la escuela ante situaciones frustrantes como estas. Así mismo ofrece orientaciones para la interpretación de esta evidencia en la toma de decisiones educativas, a fin de prevenir que la ansiedad se acumule y alimente autoconceptos dañinos en los escolares. De igual modo, brinda sugerencias para la utilización de esta

evidencia como insumo para motivar situaciones de aprendizaje significativo que canalicen las energías emotivas que se producen en los escolares en este tipo de situaciones, hacia la afirmación de su participación activa en el aprendizaje y en la realización de acciones para efectuar cambios concretos que propicien conexiones más auténticas y mayor confianza en los vínculos socioemocionales entre maestras, escolares, y lo que se enseña y aprende en la escuela.

* 1. Qué tan de acuerdo estoy con cómo se sienten las siguientes personas cuando llegan resultados por debajo del nivel satisfactorio de las pruebas estandarizadas?

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
Mis amigo/as sienten que todo les sale mal.	☐	☐	☐	☐	☐
Los maestros se preocupan por quienes se sienten mal.	☐	☐	☐	☐	☐
Los maestros creen que las pruebas ayudan a aprender mejor.	☐	☐	☐	☐	☐
El rector anima a los que se sienten mal, asegurando que se van a hacer cambios para que la próxima vez no suceda igual.	☐	☐	☐	☐	☐

Figura 10. Diagnóstico socioemocional complementario. Pregunta 1.

La figura 10 presenta la primera pregunta del cuestionario propuesto para realizar un diagnóstico socioemocional complementario. Aborda la empatía desde la interpretación que hacen los escolares sobre las emociones con las que responden sus pares, maestros y directivos ante una situación altamente

significativa en el modelo de la educación estandarizada centrada en resultados académicos, como lo es la socialización de resultados no satisfactorios de pruebas estandarizadas. Propone una escala de Likert con cinco opciones para calibrar el nivel de acuerdo o desacuerdo con enunciados que describen dichas respuestas.

El primer enunciado describe la interpretación de una posible reacción de sus pares, en la que dirigen hacia ellos mismos la ansiedad que les produce esta situación. A través de esta pregunta no se obtendrán descriptores con evidencia que confirme la tendencia de los estudiantes del curso a manifestar sentimientos o emociones de conformidad con estándares preestablecidos de empatía. En cambio, aportará evidencia para corroborar descriptores de la habilidad de los integrantes del grupo para discriminar y comprender las emociones de sus pares ante circunstancias frustrantes como estas (Mayer et al., 2016).

Una concentración de respuestas que marcan opciones en los extremos de la escala revelará menor capacidad en el grupo para discriminar las emociones que expresan sus pares, en contraste con una distribución más equilibrada de las respuestas entre las distintas opciones (Ryder et al., 2017). A su vez, un mayor peso de las respuestas en cualquiera de los dos lados de la escala ofrecerá indicios sobre la percepción de cómo la ansiedad que produce este evento altamente significativo en el modelo de educación basado en resultados afecta al grupo en su conjunto. De otra parte, la concentración de las

respuestas en la opción central –ni de acuerdo ni en desacuerdo–, podrá indicar una disposición general a la indiferencia o a la desvinculación emotiva del grupo hacia los resultados de esta forma de evaluación del aprendizaje o hacia lo que se enseña en la escuela (Watzlawick, 2011).

El segundo enunciado hace referencia a la interpretación de una posible reacción emotiva de la maestra frente a situaciones frustrantes que afectan a su grupo de estudiantes (ver Apéndice D). Como en la discusión anterior, la pregunta no aportará evidencia para confirmar descriptores de conformidad o inconformidad con algún estándar de empatía deseable. La garantía de la anonimidad de las respuestas a este cuestionario producirá evidencia que ateste en favor de descriptores de la habilidad de los escolares para discriminar y calibrar la autenticidad que perciben en dichas reacciones de sus maestras. Nuevamente la concentración de respuestas en las opciones extremas de la escala manifestará un menor desarrollo de la capacidad del grupo para comprender y discriminar emociones, en comparación con el de grupos en los cuales se presenten distribuciones mejor equilibradas entre todas las opciones de la escala (Ryder et al., 2017).

En los grupos con mayor nivel de desarrollo socioemocional, las respuestas a este enunciado pueden aportar evidencia sobre la habilidad de los escolares para calibrar la autenticidad de sus conexiones emotivas con sus maestras en este tipo de situaciones. El predominio de respuestas en cualquiera de los costados de la escala aportará a la maestra indicios sobre cómo en

general perciben sus estudiantes la calidad de su conexión emotiva con ellos en la relación educativa. De otra parte, una concentración de las respuestas en la opción que manifiesta *no estar de acuerdo o en desacuerdo*, sugerirá el predominio de actitudes que pueden reflejar una tendencia en el grupo a la indiferencia o desvinculación emotiva generalizada del grupo frente al conexión emotiva con su maestra, así como con lo que se enseña y se aprende en la escuela (Watzlavick, Beaven-Bavelas. Jackson, 2011).

El tercer enunciado complementa la evidencia aportada por las respuestas sobre la afirmación anterior. Indaga acerca de cómo interpreta el grupo la conexión de la maestra con las pruebas estandarizadas y el modelo educativo centrado en resultados académicos en los cuales estas se inscriben (ver Apéndice D). Permitirá confirmar el nivel de habilidad del grupo para comprender situaciones que suscitan respuestas emotivas complejas y sentimientos encontrados en sus maestras. El equilibrio en la distribución de las respuestas marcadas sobre la escala ofrecerá evidencia de un mayor nivel de desarrollo de la habilidad de discriminar las expresiones emocionales de la maestra en el desempeño de su papel en la relación de EA. La agrupación de las respuestas en cualquier ala de la escala aportará a la maestra evidencia acerca de cómo sus estudiantes perciben el convencimiento de ella en relación con la efectividad de las pruebas estandarizadas para mejorar el aprendizaje y los resultados académicos del grupo. También le ofrecerá indicios sobre el nivel de confianza del grupo en la autenticidad del compromiso que ella expresa en

relación con el cometido de que el grupo logre mejorar su aprendizaje y sus resultados académicos. Una concentración de las respuestas alrededor del punto medio de la escala puede indicar la prevalencia de actitudes de indiferencia o la desvinculación emotiva con lo que suceda en la escuela.

Finalmente, el cuarto enunciado apunta a producir evidencia sobre la percepción de los escolares en relación con el interés expresado por las directivas de la escuela ante situaciones colectivamente frustrantes y reiteradas como la descrita en este primer grupo de preguntas (ver Apéndice D). Las respuestas no confirmarán descriptores sobre la capacidad de los escolares de comprender los sentimientos y emociones de otros adultos significativos en el orden escolar, de conformidad con un estándar preestablecido. Más bien, la evidencia que produzca este enunciado corroborará descriptores de la habilidad del grupo para discriminar la autenticidad que atribuyen a dichas reacciones de adultos significativos en posiciones de autoridad institucional. Una distribución equilibrada de las respuestas entre las opciones de la escala será evidencia de una mayor capacidad del grupo para diferenciar el sentido de las emociones expresadas por adultos significativos en posiciones de responsabilidad en la escuela. La tendencia de las respuestas a aglutinarse en alguno de los lados de la escala aportará evidencia sobre el nivel de confianza que el grupo manifiesta en el compromiso institucional de lograr el mejoramiento del aprendizaje y los resultados académicos, mientras que la congregación de resultados en el centro

de la escala apuntará a una tendencia del grupo a la indiferencia y desvinculación emocional con lo que sucede en la escuela.

Como se indica en la discusión anterior, esta propuesta de diagnóstico socioemocional complementario expresamente se aleja del propósito de obtener evidencia que confirme descriptores preestablecidos de HSE, como la empatía y la autorregulación emocional en situaciones frustrantes y conflictivas. No pretende desconocer la importancia de desarrollar estas habilidades en los escolares para que puedan sortear autónomamente emociones como la ansiedad o la frustración y adquirir la resiliencia emocional necesaria para afrontar las situaciones que producen emociones como éstas. Sin embargo, esta propuesta parte de la presuposición que el logro de la autonomía en la asimilación de nuevas experiencias emocionales y aprendizajes es el producto de un proceso progresivo de EA, en el cual al escolar le corresponde asumir el papel de *coagente*, de la mano de sus maestros y demás adultos significativos comprometidos con su formación. En especial, en contextos de ineducabilidad en los cuales generalmente no se cumplen la mayoría de las presuposiciones y premisas sobre las cuales se funda el modelo estandarizado de educación centrado en rendimiento académico.

Precisamente por eso, esta versión preliminar de diagnóstico socioemocional complementario se centra en generar evidencia sobre aspectos de la experiencia emocional y de aprendizaje de los escolares en contextos de ineducabilidad, sobre los cuales generalmente se guarda silencio y no se

problematiza en la toma de decisiones educativas. Uno de estos aspectos centrales sobre los cuales indaga esta propuesta es sobre la comprensión de los escolares del uso reiterado de pruebas estandarizadas que en la práctica no contribuyen a mejorar el aprendizaje y resultados académicos de la mayoría de sus pares en entornos de bajo desempeño educativo.

En la lógica de la resiliencia emocional y educativa que prescriben los enunciados socioemocionales de modelos de educación estandarizada como *Evaluar para Avanzar*, se trata de un asunto que le correspondería resolver autónomamente a cada estudiante a través de la autorregulación, la automotivación, la perseverancia y su propia capacidad para alcanzar las metas que se propongan. A los adultos significativos como sus maestras, padres o acudientes y directivas escolares, a su vez, les cabría el papel de apegarse a prescripciones y enunciados referenciales que, como la práctica lo verifica, no son conducentes a mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de la mayoría de sus estudiantes.

El diagnóstico socioemocional complementario propone generar evidencia que propicie situaciones de aprendizaje significativo en las que se aborde la comunicación sobre cómo comprenden los escolares tanto las emociones que la persistencia de esta clase de situaciones produce en sus pares, como las respectivas respuestas de sus maestras y directivas. Como tal, esta evidencia no conduce a que en estos espacios se refuerce alguna prescripción socioemocional preestablecida. En vez, facilita el reconocimiento de la co-

agencia que corresponde asumir a los adultos significativos en contextos educativos donde los presupuestos del modelo de educación estandarizada no se cumplen. Es decir, para fomentar la comunicación entre escolares y adultos significativos sobre el sentido de los resultados no satisfactorios de las pruebas estandarizadas en el marco de su vínculo educativo. Y también, sobre las alternativas de cursos de potenciales de acción a su alcance, como *coagentes*, para evitar que el fracaso se traslade a los escolares en la forma de ansiedad y frustración acumuladas, o que se arraiguen en ellos conductas internalizantes y autoconceptos destructivos que agudicen las de condiciones de ineducabilidad en que se encuentran.

Es previsible que la producción y utilización de esta evidencia en la manera descrita arriba tenga un efecto desestabilizador dentro del proceso de EA, necesario para romper la reproducción de las condiciones de ineducabilidad en entornos de bajo desempeño educativo. El primer paso en esa dirección será el necesario afianzamiento en el vínculo educativo entre maestras y estudiantes, del sentido de autenticidad del compromiso emocional de ambos en sus respectivos papeles de *coagentes* con el cometido de que los escolares participen activamente en el aprendizaje escolar, y progresivamente cobren la *agencia* requerida para continuar este proceso autónomamente a lo largo de su vida. Ello demandará que la maestra promueva y refuerce oportunidades significativas para motivar el aprendizaje activo en sus estudiantes, involucrándolos en la consideración de cursos de acción potenciales para

canalizar sus energías de emociones como la ansiedad y la frustración en algún sentido que refuerce la confianza mutua en su relación educativa, al igual que en su compromiso y motivación para sortear las dificultades y frustraciones propias de ésta.

4.3.2 Conexión Con Espacios De Aprendizaje

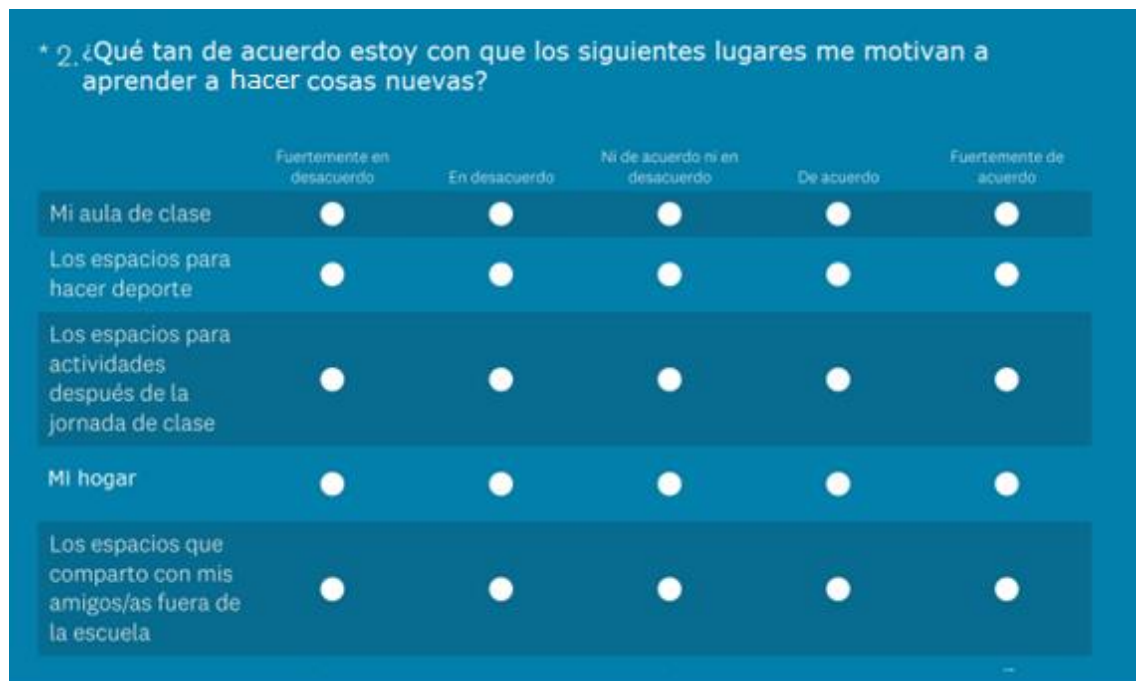


Figura 11. Diagnóstico socioemocional complementario. Pregunta 2.

Para esto, el diagnóstico socioemocional complementario propone un segundo grupo de preguntas con enunciados dirigidos a comprender la conexión de los escolares udiantes se relacionan con distintos lugares donde deben aprender a hacer cosas nuevas (ver figura 11), entre ellos, su aula de clase, los espacios para hacer deporte, los espacios para actividades después de la jornada de clase, aquellos lugares que comparte con sus amigos fuera

de la escuela, o su hogar. La evidencia aportada por las respuestas a estos enunciados permitirá a la maestra promover conversaciones significativas con sus estudiantes sobre lugares que evocan para ellos experiencias en las que se presentan ante sí mismos y ante los demás con satisfacción por las cosas que pueden aprender a hacer allí, los que les producen el efecto opuesto y los aspectos que lo hacen distintos en ese sentido.

La distribución equilibrada de las respuestas del grupo entre las opciones contempladas por la escala al frente de cada enunciado sugiere un mayor nivel de desarrollo en el conjunto de sus integrantes de la habilidad para identificar y discriminar lugares que suscitan emociones propicias para la concentración de la atención y para aprender cosas nuevas (Mayer et al., 2016). En contraste, patrones de respuesta a esta pregunta concentrados en las opciones ubicadas en los extremos de la escala, ofrecerán evidencia de un menor nivel de desarrollo de la habilidad para identificar y discriminar lugares y emociones que ayudan a facilitar el pensamiento y el aprendizaje (Ryder et al., 2017). Por su parte, las respuestas que tiendan a agruparse en alguno de los lados de la escala aportarán evidencia sobre el nivel de motivación para aprender cosas nuevas que suscitan diferentes espacios tanto en los entornos de la escuela y el hogar, como fuera de estos. El abultamiento de respuestas alrededor de las opciones localizadas en el centro de la escala, apuntará a indicar a la indiferencia y desvinculación emocional con lo que se aprende en la escuela como rasgo predominante del grupo.

En las conversaciones significativas que motive a partir de esta evidencia, la maestra tendrá insumos para proponer ejercicios de valoración de diversas alternativas de decisiones y cursos de acción al alcance del grupo para modificar aquellos lugares o las normas que se aplican en ellos, en torno los cuales haya consenso sobre la necesidad y posibilidad de hacerlo para activar su potencial como espacios motivantes para aprender a hacer nuevas cosas. Estas alternativas pueden abarcar propuestas para el cambio de reglamentos u horarios institucionales que se eleven a las directivas escolares, o iniciativas de actividades de EA novedosas para habilitar lugares y hacerlos más estimulantes como escenarios para hacer y aprender cosas nuevas.

El valor principal de estas propuestas consiste en las posibilidades que brindan para canalizar de manera constructiva las energías emotivas que se derivan de la frustración y la ansiedad asociadas a las situaciones conflictivas y las dificultades propias del desafío educativo, y de evitar que los escolares las dirijan contra sí mismos en la forma de conductas internalizantes (Castro et al., 2018). Más aún, la mera demostración de interés de la maestra en modificar algún espacio físico de la escuela y hacerlo más motivante para aprender, contribuirá a robustecer la confianza de los escolares en la autenticidad de su compromiso con la relación educativa que los vincula, y puede redundar en avivar el apego de ellos a la escuela, y su motivación para asumir un papel activo en hacer de su escuela un mejor lugar para aprender.

4.3.3 Apegos Que Motivan Aprendizajes

Un tercer grupo de preguntas incluido en el diagnóstico socioemocional complementario propuesto busca profundizar sobre el sentido con el que los escolares valoran los vínculos personales de los que esperan derivar aprendizajes (ver figura 12). Indaga sobre el sentido de sus conexiones con maestras, amigos en la escuela, hermanos, padres o acudientes y amigos fuera de la escuela. La evidencia que aportan las respuestas a estos enunciados ofrece a la maestra elementos para profundizar conversaciones significativas con sus estudiantes sobre los aspectos de sus vínculos y conexiones con adultos significativos y pares en el aula que afectan su motivación y confianza en sus habilidades para aprender cosas nuevas.

* 3. ¿Qué tan de acuerdo estoy con que las siguientes personas de verdad se interesan en que yo sienta confianza para aprender a hacer cosas nuevas?

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
Un/a maestro/a	☐	☐	☐	☐	☐
Un amigo/a en la escuela	☐	☐	☐	☐	☐
Un/a hermano/a	☐	☐	☐	☐	☐
Mi mamá o papá	☐	☐	☐	☐	☐
Un/a amigo/a fuera de la escuela	☐	☐	☐	☐	☐

Figura 12. Diagnóstico socioemocional complementario. Pregunta 3.

Como en el caso de las anteriores preguntas, el patrón de distribución del conjunto de respuestas de los integrantes del aula frente a los enunciados aportará evidencia sobre el nivel de desarrollo de la habilidad de los integrantes de cada grupo para identificar y discriminar la autenticidad de sus vínculos y conexiones con adultos significativos, tanto en el entorno escolar y el hogar, como fuera de estos. El sesgo de las respuestas inclinadas hacia cualquiera de los costados de la escala ofrecerá a la maestra indicios sobre el sentido de confianza o desconfianza desde el que abordan sus diversas transacciones de aprendizaje. La acumulación de respuestas en hacia el centro de la escala pueden ser advertencia de un predominio en el grupo de actitudes de indiferencia y desvinculación con los que sucede en la escuela.

Las evidencias que aporten las respuestas a estas preguntas darán temas a la maestra para proponer ejercicios sobre el sentido que estudiantes dan al vínculo emotivo que sostienen con ella durante las actividades de EA que se realizan en el aula, así como con sus pares en las actividades grupales de aprendizaje colaborativo. Estos análisis pueden derivar en la consideración de distintas alternativas de decisiones y cursos de acción para modificar aquellas normas, actividades, rutinas y en las transacciones para el aprendizaje en la escuela, tanto en el contexto del aula como en el trabajo grupal de aprendizaje colectivo. La propia iniciativa de la maestra de analizar este tema en conversación con el grupo, puede contribuir a afirmar la confianza de sus estudiantes en su vínculo con ella en su relación educativa y además ofrecer

vías constructivas para canalizar las energías emotivas hacia el refuerzo de la participación activa y provechosa de los escolares en el aula y en actividades grupales de aprendizaje colaborativo.

4.3.4 Conexión Con Lugares Motivan Nuevas Ideas

* 4. ¿Qué tan de acuerdo estoy con que me siento motivado/a en los siguientes lugares para sugerir cambios o nuevas ideas?

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
En la cafetería	☐	☐	☐	☐	☐
En el patio de recreo	☐	☐	☐	☐	☐
En los espacios para actividades después de la jornada escolar	☐	☐	☐	☐	☐
En mi aula	☐	☐	☐	☐	☐
En mi hogar	☐	☐	☐	☐	☐

Figura 13. Diagnóstico socioemocional complementario. Pregunta 4.

El cuarto grupo de preguntas busca generar evidencia sobre el sentido que cobran distintos espacios en la escuela y el hogar como motivadores para que los escolares emprendan nuevas experiencias y aprendizajes, y a desempeñen papeles activos en la expresión recreativa y creativa (ver figura 13). De esta manera, el diagnóstico socioemocional complementario busca complementar la comprensión del sentido que dan los escolares a sus vínculos personales en entornos de aprendizaje en la escuela y el hogar, con sus apreciaciones sobre el potencial de lugares como la cafetería escolar, el patio de recreo, los espacios para actividades después de la jornada escolar, el aula y el

hogar para activar su motivación a proponer y hacer cosas nuevas. Con esto, busca aportar elementos que faciliten que maestras y directivos escolares visualicen la organización y realización de actividades y eventos que propicien que estudiantes recreen y creen ambientes y situaciones favorables para reforzar vínculos que inspiren seguridad y confianza para presentarse ante sí mismos y ante los demás fuera de sus roles convencionales en la escuela.

Las respuestas agregadas del grupo al conjunto de enunciados contemplados en esta pregunta aportarán evidencia sobre el sentido que dan los escolares a los espacios referidos como escenarios de transacción y afirmación de la manera en la cual se presentan ante sí mismos y los demás. Una distribución equilibrada entre las distintas opciones ofrecerá indicios de un buen nivel de desarrollo en el grupo de la habilidad para identificar y discriminar espacios que motivan a emprender nuevas experiencias y aprendizajes así como papeles activos en la expresión recreativa y creativa. La tendencia de las respuestas a concentrarse en alguno de los dos lados de la escala será indicativa del sentido que la mayoría de los escolares dan a la escuela y el hogar como entornos motivadores de nuevas experiencias y aprendizajes.

La evidencia resultante será de utilidad para que la maestra proponga conversaciones significativas sobre los aspectos propios de cada lugar que inspiran o cohiben las emociones que conducen a su transformación momentáneamente en escenarios de recreación y creación. A partir de los elementos que surjan de estos análisis grupales, la maestra podrá impulsar la

consideración de alternativas de decisiones y cursos de acción para proponer modificaciones a los reglamentos o a la disposición de los enseres, actividades o eventos que se realizan en esos lugares y activar su potencial para motivar la participación de los escolares en nuevas experiencias recreativas y creativas que les permita afirmar la manera en la que se presentan ante sí mismo y los demás.

4.3.5 Problemas y expectativas sobre adultos su rol ante estos

* 5. ¿Qué tan de acuerdo estoy con que los adultos corrijan los siguientes problemas que me inquietan y me desmotivan a estar en la escuela?

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
Los insultos y el maltrato que recibo de otros estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
El robo de útiles y las agresiones físicas	☐	☐	☐	☐	☐
Las amenazas a los más débiles	☐	☐	☐	☐	☐
La indiferencia por los que necesitan ayuda	☐	☐	☐	☐	☐
La crueldad con los menos favorecidos	☐	☐	☐	☐	☐

Figura 14. Diagnóstico socioemocional complementario. Pregunta 5.

Finalmente, esta propuesta de diagnóstico socioemocional complementario se cierra con una quinta pregunta que indaga sobre el sentido que los escolares dan a las acciones que realizan los adultos para corregir

situaciones de la escuela que les afectan y desmotivan como los insultos y el maltrato entre pares, el hurto de útiles y las agresiones físicas, las amenazas a los más débiles, la indiferencia ante los que necesitan ayuda y la crueldad con los menos favorecidos. (ver figura 14).

La distribución balanceadas de respuestas en las escalas frente ante cada enunciado de esta pregunta ofrecerá evidencia del buen nivel de desarrollo de la habilidad de los escolares del grupo para identificar y discriminar las reacciones de maestras, directivos y padres o acudientes ante situaciones conflictivas y difíciles. El predominio de respuestas en las opciones en los extremos de cada escala revelará un nivel menor de desarrollo de esta habilidad en el grupo. La preponderancia de respuestas en cualquiera de los dos costados ofrecerá un panorama general de la confianza y expectativas que deposita en sus vínculos con adultos en situaciones conflictivas y difíciles. Las respuestas aglutinadas en torno al centro de la escala serán indicativas de actitudes de indiferencia y desvinculación emocional frente a los adultos y el papel que desempeñan en la escuela.

Con la evidencia obtenida de las respuestas a esta pregunta se pretende propiciar la toma de perspectiva sobre asuntos que generalmente se refieren en los cuestionarios sobre HSE para verificar la conformidad de actitudes, creencias y conductas de los escolares con parámetros preestablecidos como deseables. Al trasladar los enunciados y centrar su foco en el examen de la reacción de los adultos como *coagentes* responsables de la corrección y prevención de este tipo

de situaciones, se busca propiciar conversaciones significativas con los escolares sobre las dificultades asociadas al manejo de éstas. Así, se pone de relieve y se contrasta el sentido desde el cual los escolares comprenden las prescripciones impartidas por los marcos de referencia, cuestionarios y guías de orientación sobre HSE, según las cuales el manejo y regulación de estas situaciones problemáticas recaería principalmente en las conductas de respuesta de los escolares ante éstas. También busca destacar en cada grupo las experiencias en las que los escolares se sienten más desprotegidos y sin suficiente supervisión de adultos significativos, y les generan más ansiedad, frustración y temor. Al igual que con las preguntas anteriores de esta propuesta de diagnóstico socioemocional, la evidencia que se obtenga de esta pregunta puede ser un insumo que utilice la maestra para generar conversaciones significativas con su grupo en las que se consideren alternativas de decisiones y cursos de acción posibles para modificar normas, espacios, actividades que propicien intervenciones *co-agenciadas*, es decir, en las que se concertan y coordinan acciones conjuntas entre estudiantes, maestras y directivos escolares para atender prevenir situaciones problemáticas y conflictivas que afectan adversamente la asimilación experiencias y aprendizajes provechosos en el ámbito escolar.

Naturalmente, esta propuesta de diagnóstico socioemocional se puede complementar y ampliar con instrumentos y técnicas que se elaboren y apliquen en el marco de las evaluaciones internas de cada establecimiento educativo

para aportar evidencias complementaria sobre este y otros aspectos en relación con aspectos de interés como:

- narrativas asociadas a nombres de lugares o espacios en la escuela o su entorno barrial, su relación con eventos, personas o actividades, y los sentimientos de seguridad y protección, o de inseguridad y desprotección, que estos despiertan en los escolares;
- normas, tecnologías, actividades de EA y formas de evaluación que ayudan a los escolares a sentirse seguros porque orientan sobre qué hacer y cómo cooperar y aprender a hacer cosas nuevas en la escuela;

Para terminar, conviene recalcar que las modificaciones de los estándares utilizados en los marcos de referencia y cuestionarios auxiliares de *Evaluar para Avanzar* son decisiones que corresponden al ámbito de la gobernanza del sistema de evaluación de estudiantes, que en Colombia corresponden al ICFES como autoridad a cargo de establecer metodologías y procedimientos para la evaluación externa de la calidad de la educación. La pretensión de esta investigación es mostrar el potencial que ofrece esta propuesta de diagnóstico socioemocional complementario para producir evidencia que contribuya a robustecer la relación metacomunicativa y aportar elementos para propiciar y consolidar condiciones de educabilidad en contextos de bajo desempeño educativo en los niveles básico primaria y secundaria. En síntesis, se trata de una propuesta pertinente especialmente en el caso de la

población escolar cuyos resultados educativos persistentemente marca por debajo del nivel satisfactorio de conformidad con estándares fijados desde la contextos y experiencias educativas que no son representativas ni tienen sentido en el contexto de la ineducabilidad. Además de revelar la manera dispar como estas condiciones afectan la experiencia educativa, esta propuesta de diagnóstico socioemocional complementario busca fomentar la comunicación sobre entre escolares y maestras sobre los aspectos metacomunicativos del aprendizaje en la escuela que se pueden modificar, y que a la vez sirven para canalizar las energías emotivas de modo provechoso para los escolares y también para desestabilizar las prácticas y los entornos que reproducen condiciones de ineducabilidad en este tipo de contextos (Taylor et al., 2018).

Adicionalmente, con esta propuesta se busca aportar evidencia que contribuya a ampliar los criterios que en el presente dominan los diálogos de política pública sobre aprendizaje socioemocional y su foco unidimensional en el mejoramiento de los resultados académicos de conformidad con mediciones de las pruebas estandarizadas promovidas por el modelo de educación básica estandarizada centrada en el rendimiento académico. Como se señala en el análisis realizado hasta aquí, el perfil socioemocional estandarizado asociado a las presuposiciones, prescripciones y predicciones contempladas en el marco de referencia, los cuestionarios auxiliares y guías de interpretación de resultados de *Evaluar para Avanzar* puede obrar en un sentido segregador en contextos de bajo desempeño educativo. Contribuye a reproducir y profundizar creencias,

actitudes y conductas que interfieren con la vinculación emotiva de los escolares tanto con la relación educativa como con lo que se enseña en la escuela y, en algunos casos, alimenta conductas internalizantes que bloquean la disposición para la asimilación de nuevas experiencias y aprendizajes (Castro et al., 2018). Así, puede reforzar la segregación educativa y, a la vez, instalar en los escolares subjetividades que se auto proyectan negativamente, propensas al retraimiento, el aislamiento, a la acumulación traumática de la ansiedad, que minan la auto confianza en las propias habilidades para alcanzar metas educativas. La utilización del diagnóstico socioemocional complementario propuesto para generar evidencias sobre cómo estos factores afectan de manera desigual las experiencias educativas, busca ofrecer nuevos referentes concretos sobre la importancia del nivel metacomunicativo en aprendizaje socioemocional, y ampliar así la agenda de los diálogos de política educativa sobre el aprendizaje socioemocional. De igual manera, aporta insumos significativos para la toma de decisiones que incentiven la redistribución de recursos humanos, técnicos, financieros y físicos de cantidad y calidad suficientes para remover las barreras y experiencias educativas traumáticas que reproducen las condiciones de ineducabilidad en los contextos de aprendizaje socioemocional en la educación básica en Colombia.

5. Discusión: La Interpretación De Los Sentidos De Las HSE En La EEPA En Contextos De Doble Desventaja Educativa

En este capítulo se discute la interpretación de los resultados obtenidos por esta investigación en el desarrollo de su objetivo general de apreciar el sentido y alcance de las HSE en la evaluación estandarizada en contextos de doble desventaja educativa en la educación básica en Colombia.

Esta sección aborda el objetivo específico de interpretar el sentido y alcances de los resultados de la evaluación estandarizada de HSE en el marco de la EEPA en distintos contextos de desempeño educativo. En ella busca ampliar la comprensión de las prescripciones, predicciones y relaciones comunicativas contenidas en la documentación de la mencionada estrategia de evaluación socioemocional, así como el sentido desde el cual se interpretan los resultados de la evaluación estandarizada de las HSE por parte de maestros y estudiantes. Desde allí se aborda el análisis de las articulaciones y diferenciaciones que se derivan de dichas interpretaciones de resultados, así como de sus asociaciones y conexiones con contextos de distinta desempeño educativo.

La tercera sección de este capítulo desarrolla el objetivo específico de exponer una propuesta alternativa de diagnóstico socioemocional complementario. A partir de las interpretaciones de resultados de las pruebas socioemocionales estandarizadas, plantea nuevas asociaciones y conexiones para dar lugar a un nuevo sentido a las HSE en la evaluación estandarizada, por

fuera del nivel referencial para verificar la deseabilidad de las respuestas socioemocionales. En este contexto se busca que la valoración socioemocional de los estudiantes se transforme en una oportunidad para generar evidencia pertinente y representativa para fomentar la comunicación auténtica entre maestras y estudiantes acerca de su comprensión de los efectos segregador que ocasionan las prescripciones socioemocionales sobre el autoconcepto de los estudiantes y sobre la percepción de los estudiantes sobre su conexión con la maestra en los procesos enseñanza aprendizaje. Desde la perspectiva metacomunicativa esta investigación propone un modelo de diagnóstico socioemocional complementario para generar la evidencia requerida para este propósito, que sirva de referente para el ajuste de la evaluación en este dominio de la educación básica por parte tanto de maestras como de las autoridades educativas a nivel nacional.

5.1 Resultados De Las Pruebas Estandarizadas Socioemocionales De Evaluar Para Avanzar Y Su Afectación De La Metacomunicación Emotiva En Contextos Pragmáticos De Doble Desventaja Educativa

Como se señaló atrás, una de las propiedades de los contextos pragmáticos es facilitar la organización de matrices de información tácita sobre una situación para su comprensión, al igual que para establecer vínculos comunicativos (Pickering, 2004).

The ability to learn from experience is possible only on the basis of a reliable set of interpretations that permit events to be

drawn together in some sort of pattern. In modernity, this ability seems to be condensed into the space of individual life, creating the illusion that we are «masters of our fate», free from tradition and the trammels of precept and past example. If it is as though everything is now possibility – you just «do your own thing» – what Habermas calls the «absurd hope of a defiant individualism» is nevertheless the outcome of a loss of hope in any form of redemption within a rationalized, fragmented society... [Habermas 2001b, p. 140]. We may invest in this absurd hope out of disillusionment with the liberal belief in progress, yet we internalize a version of that belief in our heroic substitution of historical time by individual lifetime as the site of advance and improvement. Our salvation also seems to reside in personal life projects because our horizon of expectation does not and cannot extend into the Hereafter as the culmination of what lies beyond the space of our worldly experience (p. 285).

{La habilidad de aprender de la experiencia sólo es posible a partir de un conjunto confiable de interpretaciones, que facilite comprender los acontecimientos que constituyen la propia experiencia dentro de algún tipo de patrón significativo. En la modernidad, esta habilidad aparentemente se condensa en el espacio de la vida individual de la persona, creando la ilusión de que somos «dueños de nuestro destino», libres de la tradición así

como de los escollos del precepto y el ejemplo del pasado. El escenario de que ahora todo fuese posible – simplemente «haz lo tuyo» –, lo que Habermas llama la «esperanza absurda de un individualismo desafiante» sería, sin embargo, el saldo que nos deja la pérdida de esperanza de que haya redención alguna dentro de una sociedad racionalizada y fragmentada...

[Habermas, 2001b, p. 140]. Nuestra desilusión con la creencia liberal en el progreso nos conduce a albergar esta esperanza absurda, pero aun así la internalizamos en alguna versión para apoyar nuestro empeño heroico de sustituir el tiempo histórico por el intervalo de nuestra propia vida individual como lugar de arraigo para el avance y la mejora. De igual manera, en un horizonte de expectativa en el que la extensión hacia el *Mas Allá* está ausente, nuestra salvación aparentemente reside en nuestro proyecto de vida personal como horizonte para culminar el espacio de nuestra experiencia mundana.} (Traducción libre del autor).

Como lo señala Pickering, el papel preponderante de las expectativas en la interpretación de la experiencia personal, en desmedro del legado del pasado histórico, sugiere una perspectiva para comprender por qué en el mundo moderno el sentido de discernir y deliberar sobre creencias, valores, emociones, juicios y habilidades que regulan las actuaciones de las personas, no radica intrínsecamente en el

sentido de sus enunciados. En vez, el valor de estas prescripciones es extrínseco. Es decir, en el caso de la EEPA, las expectativas de lograr un aprendizaje continuo y mejorado dependen de que se materialicen las predicciones asociadas a la autorregulación de las propias emociones, la comprensión de lo que sienten y piensan otras personas, y de confiar en las propias habilidades para alcanzar las metas que se proponga. Sin embargo, estas prescripciones están desprovistas de elementos históricos que informen sobre otras restricciones u obstáculos que condicionan el avance del aprendizaje académico en los escolares. El contexto pragmático que refuerza en los escolares el sentido de la propia agencia y del control que cada persona tiene sobre su destino, se asienta en la premisa de que estas prescripciones efectivamente conducirán a los resultados de aprendizaje esperados. Así, el contexto pragmático ensalza el papel protagónico del escolar en el aprendizaje.

Sin embargo, el logro de un aprendizaje continuo y mejorado es una expectativa que en general no se materializa para la mayoría de aquellos escolares cuya experiencia educativa en los niveles básico primaria y secundaria tiene lugar en establecimientos de bajo desempeño educativo, en los cuales por definición menos del 30 por ciento de los estudiantes logra niveles satisfactorios en sus resultados de aprendizaje de acuerdo con las pruebas estandarizadas. En este contexto pragmático, las prescripciones expresadas por los estándares que informan estas pruebas cobran un sentido distinto al previsto desde la

presuposición de la mayoría de los estudiantes constatan el mejoramiento continuo de su aprendizaje y que los resultados de sus pruebas estandarizadas así lo reflejan reiteradamente.

En el contexto pragmático de los establecimientos de bajo desempeño educativo, el reiterado fracaso en el aprendizaje de la mayoría de los escolares, que se evidencia a través de los resultados de pruebas estandarizadas, refuerza en ellos el sentido del aprendizaje como una experiencia que, en vez de afirmar la confianza en las propias habilidades, las socava permanentemente. Es decir las prescripciones y predicciones orientadas a motivar el compromiso emocional de los escolares hacia el aprendizaje activo y significativo que se manifiesta explícitamente en los respectivos marcos de referencia y guías de orientación, se traduce en la sedimentación de creencias y conductas negativas como las ya referidas conductas internalizantes.

Al contrastar la evidencia de los resultados insatisfactorios de aprendizaje que arrojan las pruebas estandarizadas con las prescripciones sobre HSE que refuerzan los enunciados contenido en los cuestionarios auxiliares de la EEPA, el sentido de estas últimas puede conducir a la comprensión del aprendizaje académico como una experiencia inhabilitante. Es decir, los predicados que exhortan al compromiso emocional y a cultivar una actitud activa frente al aprendizaje, se pueden comprender en un sentido negativo que confirma las propias carencias personales, que con el tiempo se consolidan como insuperables, para avanzar en el aprendizaje como es esperado. Para la

mayoría de los escolares en contextos de bajo desempeño educativo, estas prescripciones con facilidad cobran el sentido de referentes de contraste con el cual pueden alimentar la propia auto-estigmatización y la internalización de autopercepciones dañinas y creencias negativas que dirigen en contra de sí mismos, tales como la idea la propia incapacidad para la autorregulación y para generar las emociones positivas necesarias para lograr conectarse con sus maestras y pares y contar con ellos para navegar y perseverar frente a los desafíos educativos que le propone la escuela. Perversamente, estas experiencias emocionales negativas reiteradas bloquean la conciencia emocional, entorpecen el desarrollo de conexiones neuronales, dificultan la asimilación de nuevas experiencias y aprendizajes, e interfieren en el ajuste de acciones y respuestas ante situaciones conflictivas (Immordino-Yang et al, 2018). Todo esto exacerba su impulsividad, agresividad y otras conductas disruptivas, con lo cual se refuerzan y se reafirman las creencias negativas, la baja autoestima y los rasgos propios de las referidas conductas internalizantes como la ansiedad, el retraimiento social, la soledad y la depresión (Castro et al., 2018; Gray, 2019).

En este contexto, las respuestas socioemocionales que prescriben los enunciados contenidos en los cuestionarios de la EEPA pueden obrar en sentido contrario al expresado en sus respectivos marcos de referencia y guías de orientación. En vez de contribuir a afianzar la generalización de normas de conducta socioemocional, que presuntamente conducirán a minimizar las

diferencias en los resultados de las pruebas estandarizadas, el contenido referencial de estas prescripciones especifican un *perfil socioemocional estandarizado* que los escolares pueden interpretar como referente que corrobora sus pobres resultados académicos y limitaciones para ejercer agencia y autoeficacia, al igual que para recalcar sus deficiencias personales que les impedirá para alcanzar en un futuro un proyecto de vida beneficioso. En este contexto, las referidas prescripciones de conductas y respuestas socioemocionales pueden cobrar, en la comprensión de los escolares, el sentido de parámetros que justifican su segregación educativa y social y su consecuente exclusión de oportunidades que propiciarían su movilidad social ascendente y el desarrollo de un proyecto de vida exitoso.

Este es el contexto pragmático de la doble desventaja educativa o de la ineducabilidad. Como se refirió atrás, en este contexto los escolares frecuentemente experimentan transacciones condicionadas por acciones, objetos, normas, temporalidades e intencionalidades antes las cuales tienen escaso control o influencia en la práctica. En la ineducabilidad, la experiencia educativa es marcada por el establecimiento de vínculos normativo-afectivos adversos no solo con otros escolares, sino también con adultos significativos que frecuentemente derivan en su exposición a maltratos, agresiones y abusos; su autonomía y agencia personal generalmente resultan inefectivos para controlar dichas situaciones. En tales condiciones, las actitudes, conductas y expresiones de resistencia de los escolares que se apartan del perfil

socioemocional estandarizado, se consolidan en barreras para el rendimiento educativo. Su carencia de autocontrol y sus bajas aspiraciones, entre otras no conformidades con dicho perfil, se señalan de manera persistente para confirmar su deficiente desempeño escolar. Desde esta perspectiva de la experiencia de aprendizaje en contextos de bajo desempeño educativo, se comprende por qué la estrategia de *Evaluar para Avanzar* basada en la intensificación del uso de pruebas estandarizadas no logra su cometido de mejorar los resultados de educativos de manera continuada en este tipo de entornos.

En seguida se presenta un análisis interpretativo más detallado del sentido de la evidencia sobre HSE que arrojan los cuestionarios auxiliares de la referida estrategia en el contexto pragmático de la bajo desempeño educativo o de la ineducabilidad.

5.2 El Contexto Pragmático De Bajo Desempeño Educativo Y El Sentido Segregador De Los Resultados De Las Pruebas Estandarizadas Socioemocionales

A diferencia de las anteriores, la presente sección no se ocupa del análisis de los grupos de preguntas sobre HSE contenidos en los cuestionarios auxiliares de los grados 3.º a 5.º, y de 6.º a 9 de la EEPA. El foco del análisis interpretativo se centra en las orientaciones que contemplan las guías de interpretación de las tendencias derivadas del análisis de las respuestas agregadas del grupo sobre aspectos socioemocionales, para apoyar a las maestras en la toma de sus decisiones educativas. Pero aquí el análisis ya no se

hará desde el contexto pragmático en el que la mayoría de los estudiantes constata el avance de su aprendizaje continuo, sino desde el escenario de la ineducabilidad donde la gran mayoría de los resultados de las pruebas estandarizadas no alcanza el nivel satisfactorio de aprendizaje esperado, y la comunicación e interpretación de esta situación afecta de manera diferenciada su comprensión de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, la manera como entienden su papel en el aprendizaje, cómo forman su autoconcepto, y cómo ello moldea sus aspiraciones y su proyecto de vida. Como se verá en la siguiente sección, son contextos donde también afectan de manera diferenciada la relación comunicativa y emotiva entre los estudiantes y sus maestras, padres y otros adultos significativos, al igual que con sus pares escolares.

Atrás se indicó que las respuestas al primer grupo de preguntas sobre HSE en el cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar* de 3.º, 4.º y 5.º, se refieren a la autoconciencia emocional (ver Apéndice A). Con la agregación de estas respuestas, se pretende aportar a la maestra evidencia para informar sus decisiones educativas sobre las actividades de EA que debe ajustar y realizar para afianzar las respuestas deseadas en relación con la autoconciencia emocional, y corregir aquellas que se alejen de este patrón de conformidad. En este caso, la guía de orientación establece que la mayoría de los estudiantes debe demostrar su capacidad para reconocer emociones básicas en otras personas como la alegría, la tristeza, la rabia, la sorpresa y el miedo. La maestra

puede aprovechar este estándar para crear situaciones de aprendizaje significativo en relación con el reconocimiento de emociones propias y en otras personas, entre ellas, actividades para fundamentar y motivar el pensamiento sobre las emociones en el aula, cómo comprender su significado y sus implicaciones sobre la conducta. Así mismo, ya se señaló que en los grados iniciales de la educación básica primaria, la evidencia aportada por indicadores que revelan dificultades para reconocer emociones correctamente puede alertar sobre la tendencia del grupo a la hiperactividad o al desarrollo cuadros de conductas internalizantes, como la ansiedad, el retraimiento, la soledad y la depresión (Castro et al., 2018).

Al respecto, la guía sugiere que la detección temprana de estas conductas permitirá a la maestra introducir intervenciones tempranas con acciones de acompañamiento de las maestras en el aula y reforzadas con el apoyos de adultos significativos en el hogar (ICFES, 2022). Pese a que no se hace mención explícita al asunto, esta orientación seguramente se formula a partir de la presuposición que los casos en los que se presenten este tipo de conductas serán excepcionales. Sin embargo, hay múltiples aspectos de la experiencia de los escolares en establecimientos de bajo desempeño educativo que sugieren que los rasgos de conductas internalizantes pueden ser prevalentes en este tipo de contextos. Entre ellos, la ansiedad y el estrés asociados a situaciones que afectan su capacidad de atención y concentración u ocasionan su asistencia intermitente a la escuela, como la malnutrición y otras

condiciones que afectan su salud, el maltrato y abuso tanto doméstico como escolar, al igual que aspectos como la segregación residencial, las condiciones de vivienda precarias en sectores marginales con acceso restringido a servicios sociales básicos como salud y saneamiento, transporte público y seguridad ciudadana (Gutiérrez et al., 2020). La mayor frecuencia de este tipo de eventos en los contextos de bajo desempeño educativo demandaría prever una mayor prevalencia y vulnerabilidad a conductas internalizantes, así como de rutas de atención más robustas para su cuidado. La ausencia de tales previsiones en las guías bajo análisis es notoria.

De otra parte, en este contexto el sentido de la prescripción de la autoconciencia emocional como fundamento para la autorregulación de las propias respuestas emocionales tiende a distorsionar la comprensión de los escolares sobre los aspectos adversos característicos de la experiencia de la ineducabilidad mencionados atrás. Aspectos sobre los cuales ellos no tienen control ni agencia efectiva, y cuya modificación activa correspondería a los adultos significativos presentes en su entorno. No obstante, el sentido de la orientación que ofrece la guía de interpretación de resultados a las maestras no diferencia las emociones que le producen al escolar aquellos conflictos que tienen origen en condiciones propias de la ineducabilidad, que están por fuera de su control. De manera general, recomienda el refuerzo de la prescripción de que el escolar debe centrar su energía y atención en procesar y tramitar internamente las emociones que le producen sus conflictos, como se expresa en

la siguiente intervención de la maestra de nivel de educación básica Luz Helena Alzate Tabares del Colegio Manuela Beltrán IED de Bogotá en una videoconferencia dentro del taller *Fortalecimiento de los aprendizajes socioemocionales para AVANZAR*:

Puedo sentir varias emociones a la vez. A veces eso es muy difícil para los niños, pensar que está sintiendo rabia por alguien que ama tanto como su mamá. O que está sintiendo asco por algo que me dan de comer y que no lo he podido percibir o cómo lo expreso. Entonces todas esas cosas juntas como que a los niños les da la idea de que ellos pueden resolver su conflicto desde adentro, no de afuera hacia adentro como lo estamos pensando nosotros los adultos, que las otras personas tienen el poder para solucionar mi problema. Y no, lo tengo adentro. Eso es lo que les estoy tratando de enseñar a los niños con *Emociones para la Vida*. Que el proceso está en mí, en mi emoción, como me siento, cómo la expreso, cómo voy hacia adelante para poder ser empática, cómo voy hacia adelante para poder enseñarle a un amigo que lo quiero o que lo extraño (ColombiaAprende, 21 de mayo de 2022, 2h15m59s).

Así, se refuerza que ante situaciones conflictivas con otros y consigo mismo las emociones, como fundamento energético y sensible de las acciones, se deben direccionar hacia el *locus de control interno* del escolar. En el contexto

en el cual el rendimiento académico de la mayoría de los estudiantes se califica como insatisfactorio de manera reiterada y persistente por medio de pruebas estandarizadas, se crean situaciones propicias para que los escolares interpreten tales resultados no como un estímulo para reafirmar la propia agencia sino como una negación o desconocimiento de cómo se presentan y se perciben a sí mismo. El estrés y la ansiedad resultantes que por prescripción dirigen negativamente hacia ellos mismos, se acumulan como estrés tóxico e hiperansiedad y derivan en respuestas e ideas mal ajustadas, creencias negativas y conceptos autolimitantes. Así, en este contexto, el sentido de la prescripción no diferenciada del procesamiento interno de emociones se traslada y se convierte en un elemento segregador que les descalifica ante sí mismos para el aprendizaje activo y significativo (Watzlawick et al., 2011). Es decir, en el contexto de la ineducabilidad, el sentido de la prescripción del autorreconocimiento emocional puede ser un enunciado que contribuye a la prevalencia de conductas internalizantes.

Al respecto, cabe reconocer que en este contexto el estrés ocasionado por sus resultados académicos insatisfactorios vigorizará en algunos escolares su fuerza de voluntad y disposición a superar todos los obstáculos y barreras que se interpongan en su camino. Ellos representan la materialización del perfil del estudiante activo y agente de su propio aprendizaje, con resiliencia emocional, social y académica, que se forja al calor de la adversidad, la insensibilización al propio dolor y, con frecuencia, también al dolor ajeno

(Adorno, 1998). Pero para la gran mayoría de los escolares cuya experiencia en la educación básica transcurre en contextos de ineducabilidad, el estrés generado por el enunciado que prescribe de manera indiferenciada el direccionamiento energético de las emociones al *locus de control interno* se traduce, por la vía enunciada arriba, en estrés tóxico e *hiperansiedad* (Gray, 2019; Hassan, 2009). En condiciones traumáticas, donde la disrupción emocional se re-experimenta de manera no mitigada sin suficiente tiempo para permitir que el estrés recobre su nivel de base, este síndrome ocasiona el debilitamiento psicológico crónico, el arraigo de autoconceptos inhabilitantes para la agencia, el aprendizaje activo y significativo, y la prevalencia de conductas internalizantes que se observan en contextos de ineducabilidad.

Las respuestas esperadas para el segundo grupo de preguntas sobre HSE que aparecen en el cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar* que aplica a los grados 3.º a 5.º, se refieren a la regulación de las propias emociones (ver Apéndice A). Al respecto, la guía destaca la deseabilidad de respuestas que confirmen la disposición de los estudiantes a controlar su impulsividad, sus sentimientos de frustración y su capacidad de poner en práctica respuestas reguladas, como respirar profundamente para calmarse o expresar sus emociones de manera asertiva, ante situaciones conflictivas. Los estándares asociados a estas respuestas ofrecen a las maestras la oportunidad de crear condiciones propicias para el aprendizaje significativo. Por ejemplo, la planificación de actividades con las que se refuercen y reafirmen en los

estudiantes la autorregulación de las emociones como precondition para responder de manera adecuada y diferenciada en sus transacciones, tanto con sus maestras como con sus pares, y asegurar para sí redes de soporte en el trámite de las dificultades que propone el aprendizaje en el orden expresivo de la escuela representado por las normas, costumbres y expectativas de los diversos grupos de referencia presente en ella.

La guía también indica la no deseabilidad de respuestas de reacción negativa en los escolares como la de encerrarse y aislarse, que como ya se indicó serían indicativos de conductas internalizantes. No obstante, en el contexto de la ineducabilidad, el procesamiento interno del estrés y la ansiedad acumulados propios de tales conductas propiciará respuestas mal ajustadas, muchas veces impulsivas, que llevan a los escolares a presentarse ante sí mismos y ante sus maestras y pares de manera agresiva, a través de conexiones conflictivas y opuestas a las prescripciones del perfil socioemocional estandarizado que presuntamente asegurará el mejoramiento continuo del aprendizaje académico. El apego esta forma de establecer vínculos en la escuela servirá para diferenciar al escolar disruptivo, diferencia que él comprenderá como reafirmación ante sí mismo al igual que ante sus maestras y pares de su inhabilidad para la autoconciencia y autorregulación emocional. El estrés resultante llevará a algunos escolares a afianzar el sentido negativo de su vínculo con la escuela y a externalizar sus emociones y energías mediante la expresión de actitudes y respuestas de resistencia a los valores, normas y

exigencias de la escuela. Otros, en vez, continuarán acumulando internamente el estrés tóxico y la hiperansiedad, reforzando su retraimiento, soledad y depresión. Ambas manifestaciones constituyen barreras tanto para el aprendizaje académico como para la comprensión auténtica y significativa de cualquier nueva experiencia de conexión y comunicación con sus maestras y pares.

Finalmente, las respuestas esperadas al tercer grupo de preguntas que aparece en el cuestionario auxiliar de 3.º a 5.º grado de *Evaluar para Avanzar* buscan confirmar la habilidad de los escolares para comprender los sentimientos y emociones de los demás a partir de su reconocimiento como semejantes (ver Apéndice A). La guía expresa la deseabilidad de respuestas que permitan inferir la disposición de los escolares para comprender pensamientos y emociones de otras personas cuando enfrentan situaciones difíciles, así como a expresar sentimientos o emociones en respuesta y ofrecer desde las posibilidades a su alcance apoyo emocional a otras personas o grupos cuando la situación así lo requiera. El estándar asociado a estas respuestas brinda a la maestra referentes para extraiga saldos pedagógicos de situaciones conflictivas que reafirmen conductas propicias al mantenimiento del ambiente de seguridad y confianza para el aprendizaje en el aula, así como para incorporar en la toma de decisiones sobre cursos potenciales de acción no sólo los propios intereses sino también las necesidades de los demás.

En relación con esta habilidad socioemocional no hay mención en la guía sobre respuestas de indiferencia o contrarias a las esperadas. No obstante, al igual que como puede suceder con las interpretaciones negativas de la prescripción de la autorregulación, en contextos de ineducabilidad tales respuestas pueden expresar una comprensión de la empatía en sentido negativo. Es decir, la comprensión de la empatía no como el reconocimiento de los demás como semejantes, sino como referente para magnificar las diferencias que justifican la discriminación, la amenaza y el maltrato de quienes se consideran que no pertenecen al propio grupo de referencia empática. En este contexto pragmático la empatía tiende incrementar en vez de moderar las diferencias, y puede cobrar el sentido de una prescripción que niega su reconocimiento como par o de una barrera infranqueable para pertenecer a algún grupo de referencia empática en ese entorno. Será una fuente permanente de estrés que por cualquiera de las vías ya descritas anteriormente, obrará como obstáculo para que el escolar discriminado desarrolle el compromiso emocional con el aprendizaje activo, o la confianza y seguridad necesarias para conectarse de manera auténtica y significativa con el orden expresivo de la escuela.

Como se indicó en una sección anterior, los ítems referidos a HSE se mantienen con algunas modificaciones en el cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar* que se aplica a los grados 6.º a 9.º (ver Apéndice B). Entre las principales diferencias, se cuenta la inclusión de un grupo de preguntas sobre las actitudes de los escolares hacia el aprendizaje colaborativo y el trabajo en

grupo. La guía de orientación para la interpretación de resultados indica que las respuestas esperadas en relación con esta habilidad socioemocional confirmarán la valoración positiva de los escolares de las actividades grupales como escenarios propicios que se crean en el aula para afianzar la empatía, la comunicación y conexión entre pares y la maestra. También afirmarán el aporte que estas actividades contribuyen al mejoramiento de los resultados del aprendizaje y el ambiente de seguridad y confianza necesario para pedir y brindar ayuda.

No hay referencia explícita a las respuestas que se aparten de estos estándares de deseabilidad. Como sucede con las demás HSE en contextos de ineducabilidad, el sentido del trabajo en grupo puede derivar en escenarios de diferenciación en los que se afirma el reconocimiento de algunos liderazgos y, simultáneamente, se desconoce a quienes se resistan a presentarse ante sí mismos y los demás en posiciones complementarias de subordinación. En este tipo de contextos pragmáticos, la prescripción del trabajo en grupo puede significar para algunos una experiencia de bloqueo emocional. En vez de fomentar la motivación y el compromiso con el aprendizaje, genera situaciones conflictivas que interfiere en ellos el recobro de informaciones y conocimientos previos, así como la asimilación de nuevas experiencias y aprendizajes. Tales circunstancias magnifican la percepción de los escolares acerca del escaso control que tienen sobre lo que sucede a su alrededor. Algunos pueden interpretar este tipo de escenarios como oportunidades para externalizar el

estrés y la ansiedad que les producen por medio de respuestas impulsivas y agresivas entre otras conductas disruptivas. Otros los comprenderán como una nueva confirmación de sus autoconceptos inhabilitantes con lo que afirmarán su actitud pasiva ante el aprendizaje y vínculos inauténticos con sus pares y maestras. Así las respuestas no conformes en contextos de ineducabilidad sobre el aprendizaje colaborativo pueden expresar la comprensión de la experiencia del trabajo en grupo en un sentido completamente contrario al que pueden presuponer las orientaciones e interpretaciones contempladas en la guía de *Evaluar para Avanzar*.

Otros ítems sobre HSE que contempla el cuestionario auxiliar de 6.º a 9.º que no se encuentra en el que se aplica a los grados de 3.º a 5.º son los referidos a la *autoeficacia* (ver Apéndice C). Según la guía, las respuestas conformes con los estándares establecidos para este grupo de preguntas confirmarán la confianza de los escolares en sus capacidades para el mejoramiento continuado de su aprendizaje y de sus resultados académicos. También corroborarán la creencia en ellos de que su esfuerzo y persistencia anudados a las competencias que les enseñan y el apoyo que reciben de sus maestras les posibilitará avanzar y, en un futuro, continuar aprendiendo autónomamente.

Como se indicó anteriormente, la guía bajo análisis no ofrece orientaciones para la interpretación de aquellas respuestas que no sean conformes con los estándares enunciados. Sin embargo, en el contexto

pragmático de los establecimientos educativos de bajo desempeño en los que la gran mayoría de los resultados de las pruebas estandarizadas no alcanzan el nivel satisfactorio, aun la conformidad con las respuestas esperadas para este grupo de preguntas requiere de una interpretación con sentido diferente al que se designa como *deseable*.

En contraste con la experiencia educativa que en general predomina en entornos educativos donde la mayoría de los estudiantes perciben y confirman el mejoramiento continuado de su aprendizaje, para la gran mayoría de los escolares en entornos de ineducabilidad las prescripciones que exhortan a la automotivación y la confianza en las propias habilidades resultan paradójicas. El sentido diferenciado de la manera como se presentan ante sí mismos y los demás en el orden expresivo de la escuela, que se magnifica con cada iteración de la aplicación del cuestionario auxiliar en consideración, confirma y refuerza su no conformidad con el perfil socioemocional estandarizado de estudiante que constata, como lo hacen la mayoría de sus pares, que en general su aprendizaje y resultados académicos avanzan y mejoran de manera continua.

Por consiguiente, en entornos educativos de bajo desempeño, los escolares pueden comprender el sentido de sus respuestas sobre las afirmaciones acerca de su automotivación y confianza en sus propias habilidades no a partir de las prescripciones que pregonan, sino desde su apreciación sobre la calidad de su vínculo comunicativo con sus maestras y, en general, con el orden expresivo de la escuela. Como se verá en la siguiente

sección, la interpretación de las respuestas al último grupo de preguntas examinado tendrá como referente principal el nivel de confianza o desconfianza y el grado de autenticidad o inautenticidad que los escolares otorguen a su comunicación y vínculos emotivos con sus pares y maestras en los entornos en los que transcurre su educación básica primaria y secundaria.

5.3 El Nivel De La Metacomunicación Emotiva Y La Desconexión Relacional Ante Los Resultados De Las Prueba Estandarizadas Socioemocionales En El Contexto Pragmático De Bajo Desempeño Educativo

En la evaluación socioemocional el valor comunicativo de las transacciones que tienen lugar entre escolares, cuestionarios, maestras y también entre pares, opera en dos niveles (Beavin-Bavelas, 2022; Watzlawick et al., 2011). En el nivel referencial transmiten percepciones, información, creencias, valores como las contempladas en las prescripciones analizadas en secciones anteriores. De entrada, este capítulo abordó el análisis sobre el sentido de dichas prescripciones en contextos pragmáticos donde la mayoría de los estudiantes perciben y constatan el avance y mejoramiento continuo de su aprendizaje y resultados académicos. Luego consideró cómo estas mismas prescripciones socioemocionales adquieren un sentido distinto, segregador y discriminatorio, en contextos pragmáticos de bajo desempeño educativo, es decir, donde la mayoría de los estudiantes debe encontrar algún sentido al nivel insatisfactorio o mínimo en el que se clasifica reiteradamente el avance general

de su aprendizaje y sus resultados académicos, según los resultados de las pruebas estandarizadas.

Ambos de estos análisis sobre el nivel referencial de dichas prescripciones abstraen el segundo nivel en el que opera el valor comunicativo de la evaluación de las HSE: el sentido de la metacomunicación emotiva que se manifiesta a través de los patrones de relación comunicativa entre maestras y estudiantes, al igual que los de ellos con los cuestionarios. En el contexto de la evaluación de las HSE, este segundo nivel establece de manera implícita las expectativas sobre el papel que se espera que cada parte observe en sus actuaciones en el desarrollo de los procesos de evaluación, toma de decisiones educativas y retroalimentación para el mejoramiento del aprendizaje. Idealmente se espera que la metacomunicación sea auténtica, confiable y estable, para así facilitar que la atención y las energías emocionales de estudiantes y maestra se dirijan y concentren en los referentes que se transan. Si los enunciados de los cuestionarios auxiliares suscitan ambigüedad en el nivel metacomunicativo, pueden desestabilizar la relación comunicativa e interferir en el proceso de EA. Esto, en tanto ocupan la atención y la energía de estudiantes y maestras en descifrar el estado de la conexión emotiva que soporta sus transacciones, con lo cual se entorpece la evaluación así como la asimilación de nuevas experiencias y dificulta el aprendizaje significativo, es decir, la adquisición y retención duradera de nuevos conocimientos (Ausubel, 2002; Novak y Cañas, 2006).

De otra parte, la ausencia de correspondencia lógica entre el nivel referencial y el de la metacomunicación emotiva puede conducir a formas patológicas de comunicación —como, por ejemplo, el ya referido caso de las paradojas pragmáticas—, que obstaculizan el proceso de EA así como el desarrollo de las HSE de los escolares. Entre algunas de sus repercusiones en el desarrollo de estas habilidades se cuentan la manera como los escolares dirigen contra sí mismos creencias y conductas negativas que anulan su capacidad de asumir activamente su papel en el proceso de asimilación de nuevas experiencias y aprendizajes, entre otras. El siguiente análisis interpretativo de las respuestas a los grupos de preguntas sobre HSE incluidas en el cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar* discute el sentido contradictorio o paradójico que se deriva al analizar cómo sus enunciados afectan la comprensión de la conexión metacomunicativa entre escolares y maestras en contextos de ineducabilidad.

Al igual que en las secciones anteriores, este análisis inicia con la interpretación del sentido de los enunciados relacionados con la autoconciencia emocional incluidos en el cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar* que se aplica en los grados 3.º a 5.º (ver Apéndice A). Ya se señaló que el contexto pragmático en el que la mayoría de los escolares avanza en su aprendizaje y resultados académicos, las respuestas conformes a lo esperado confirmarán su habilidad para interpretar los estados emocionales de sus pares por medio de sus expresiones faciales y lenguaje no verbal. Así mismo se indicó que las

respuestas no conformes también se pueden interpretar en el nivel metacomunicativo como un llamado a la maestra para que establezca en el aula una comunicación sobre sus propias expresiones faciales y lenguaje no verbal en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es probable que algunas de estas interpretaciones al igual que las que ofrece la propia guía también sean válidas en el contexto pragmático de la ineducabilidad. No obstante, la situación inalterada y persistente de resultados de aprendizaje de nivel mínimo o insatisfactorio en sus pruebas estandarizadas, de una parte, y de otra, el desconocimiento rutinario de sus reacciones emocionales y conductas internalizantes ante dicha realidad, invitan en este tipo de contextos a una comprensión en sentido contradictorio de estas preguntas y del cuestionario auxiliar en el nivel metacomunicativo. La insistente verificación y refuerzo de la autoconciencia emocional de los escolares se puede interpretar como un desconocimiento o desconfirmación intencional de las emociones y creencias negativas que produce en ellos el propio contexto de la ineducabilidad, especialmente su fracaso persistente en las pruebas estandarizadas que se hacen rutina en la EEPA

La percepción de esta contradicción llevará a algunos estudiantes a cuestionar la credibilidad y confianza que depositan en sus maestras y otros adultos significativos involucrados con su educación, en tanto no se alteran sus resultados académicos mínimos o insatisfactorios pese a compromiso de seguir las prescripciones que se pregonan para mejorar el aprendizaje. También

podrán percibir poca autenticidad en el compromiso recíproco que estas personas demuestran en el cumplimiento de su papel en la relación de EA, por cuanto ignoran o desestiman sus respuestas y reacciones de inconformidad y, en vez, insisten en reforzar las prácticas que las suscitan. En otros escolares la reiteración de pobres resultados en las pruebas estandarizadas y la ausencia de una metacomunicación sobre cómo esto afecta la manera como se presentan ante sí mismo y ante los demás, podrá desencadenar creencias negativas y conductas internalizantes que deriven en respuestas mal ajustadas, disruptivas y agresivas en el entorno escolar. Y aun en otros casos, la ausencia de confirmación o negación de la manera como algunos escolares se auto-reconocen emocionalmente y se presentan ante los demás, puede derivar en procesos paralizantes de pasividad y autoanulación ante el aprendizaje escolar (Watzlavick, Beavin-Bavelas y Jackson, 2011).

En cualquiera de estas situaciones, el sentido de las respuestas de los escolares a estas preguntas omitirá y oscurecerá el nivel desproporcionado de energía y compromiso emocional que demanda de los escolares navegar la metacomunicación en este contexto pragmático. Como se indicó atrás, estas demandas necesariamente interferirán en su comprensión del papel que les corresponde desempeñar en la relación escolar de enseñanza- aprendizaje, y afectará tanto el desarrollo de sus HSE como sus resultados académicos.

El siguiente grupo de preguntas en el cuestionario auxiliar de 3.º a 5.º se ocupa de la regulación de emociones como la frustración y la rabia (Ver

Apéndice A). Tanto el marco de referencia sobre HSE (ICFES, 2021a), como la guía de orientación (ICFES, 2022), establecen la deseabilidad de las respuestas que corroboren la habilidad de entender los estados emocionales propios, especialmente en situaciones conflictivas. La prescripción contemplada espera respuestas que confirmen la disposición de los escolares de hacer frente a situaciones que le generen estrés mediante conductas como respirar profundo para calmarse y expresar asertivamente las propias emociones respecto de tales situaciones. Las respuestas al enunciado *Me encierro en mi cuarto*, alertarán sobre la propensión a conductas internalizantes como la ansiedad, el retraimiento, la soledad y la depresión.

Como ya se indicó, en contextos pragmáticos donde la mayoría de los escolares experimentan el mejoramiento continuo de su aprendizaje, la interpretación de las respuestas en sentido contrario al esperado no necesariamente conduce a inferir una deficiente comprensión por los escolares. En el nivel metacomunicativo dichas respuestas se pueden comprender como descontento de algunos de ellos por cuanto perciben que sus esfuerzos de autorregulación en la relación EA no son correspondidos de manera auténtica por parte de la maestra en el cumplimiento de su respectivo papel. En tales circunstancias, esta asimilación por parte del escolar puede eventualmente derivar en su abandono del compromiso emotivo con su maestra y, en general, con los procesos de EA en la escuela.

Igual puede ocurrir en el contexto pragmático de la bajo desempeño educativo. Ante los resultados mínimos o insatisfactorios de las pruebas estandarizadas en ese tipo de contextos, de conformidad con las orientaciones de la guía a la maestra le corresponde persistir tanto en reforzar la prescripción de la autorregulación emocional como en reiterar la administración de la prueba estandarizada. En los entornos donde se otorga insuficiente atención a la comunicación sobre la efectividad de estas prescripciones para sortear la frustración reiterada y la ansiedad acumulada de los escolares por el escaso o nulo avance en su aprendizaje, la conexión maestra-estudiantes se torna en una contradicción pragmática: o los escolares abandonan su compromiso autorregulado de respeto, confianza y atención que les corresponde en la relación de EA con su maestra y, en cambio, se arraigan a sí mismos en el contexto de ineducabilidad en el que viven; o, alternatively, se involucran en una relación paradójica de doble vínculo en la que, pese sus pobres resultados académicos, mantienen su compromiso autorregulado de confiar en los enunciados que les enseñan sus maestras, lo cual a la vez, los lleva a desconfiar en sus propias habilidades para autorregularse y aprender lo que se espera de ellos. Así, se configura una paradoja pragmática de la cual no tienen opción de sustraerse. Esta puede desquiciar su capacidad de asimilar nuevas experiencias y aprendizajes en la escuela, y también afectar adversamente la manera como se presentan ante sí mismos y ante los demás en cualquier situación de aprendizaje significativo que requiera de su participación activa en

la creación de vínculos y apegos emocionales para la adquisición y retención duradera de nuevos conocimientos (Ausubel, 2002; Novak y Cañas, 2006).

Al optar por abandonar su compromiso emotivo en la relación con sus maestras, los estudiantes pueden exhibir conductas disruptivas, agresivas y conflictivas frente a sus pares, maestras y, en general, con el orden expresivo asociado a las normas y la integración social dentro de la escuela (Bailey et al, 2019). Quienes opten por sostener su compromiso dentro de la referida relación distorsionada, pueden terminar sumidos en una pasividad paralizante ante la asimilación de nuevas experiencias y aprendizajes (Ryder et al., 2017). Su autorreconocimiento distorsionado y del papel que les corresponde en la relación de EA puede formar en ellos autoconceptos dependientes que les hacen vulnerables a conductas internalizantes en respuesta a situaciones adversas que no puedan resolver por sí mismos (Gray, 2019), y que eventualmente pueden derivar en la autoanulación de su capacidad para adquirir nuevas experiencias y nuevos aprendizajes (Jones et al, 2017; 2021).

El último bloque de preguntas que contempla el cuestionario auxiliar de 3.º a 5.º se refiere a la capacidad de comprender las emociones y pensamientos de otras personas cuando se enfrentan a situaciones adversas, como cuando a un amigo lo molestan, o tratan mal a alguien, o una persona se siente triste (ver Apéndice A). La guía de orientación indica la expectativa de que las respuestas a estas preguntas sobre la empatía deben confirmar la disposición de los escolares a ponerse en el lugar del otro, antes de responder en sus

transacciones con los demás. Tales respuestas aportarán evidencia de su habilidad para lograr la aceptación e integración en aquellos grupos a los que pertenece o aspira a pertenecer, y a actuar no sólo en búsqueda del beneficio propio sino también en el de los demás. La guía de interpretación de resultados de *Evaluar para Avanzar* no ofrece ninguna orientación frente a las respuestas que no se conformen con esta expectativa. Al respecto, ya se señaló que en el contexto pragmático donde la mayoría de los estudiantes avanzan en el mejoramiento continuo de su aprendizaje, tales respuestas serán excepcionales. Se podrán comprender como manifestaciones del descontento que sienten algunos escolares ante el rechazo al intentar integrarse o a pertenecer a algún grupo de referencia, o por sentirse como ajenos, extraños e inferiores a sus pares.

En el contexto de la ineducabilidad, las respuestas que afirmen la indisposición a empatizar también pueden ser indicativas de este malestar general de los escolares al sentirse amenazados, agredidos, y discriminados en el entorno escolar (OECD, 2018a). En tanto tales experiencias sean frecuentes en las transacciones que sostienen los escolares con sus pares en la escuela, los enunciados sobre esta habilidad socioemocional cobran un sentido contradictorio en este contexto pragmático, en la medida en que hacen caso omiso del sentido segregador y discriminatorio con que la empatía puede marcar sus experiencias cotidianas.

En el nivel metacomunicativo, algunos escolares pueden asimilar estos enunciados como una negación de su vivencia escolar, con lo que reafirman su desconfianza en las prescripciones sobre la empatía y, en general, sobre lo que se le enseña en la escuela. También pueden arraigar en ellos actitudes insensibles ante el dolor propio y ajeno que, a su vez, se exterioricen en respuestas disruptivas, mal ajustadas, de agresión y conflicto permanente. En otros casos, los escolares podrán interpretar la ausencia de enunciados que identifiquen sus experiencias negativas con la empatía como un desconocimiento de estas y todos los demás referentes que experimentan en el ámbito escolar. Por la vía de creencias negativas dirigidas contra sí mismos, este desconocimiento se puede convertir en ansiedad, retraimiento, soledad y depresión, derivar en debilitamiento psicológico y afectar negativamente su atención y capacidad para adquirir y procesar nuevas experiencias y aprendizajes.

Como se observa en el anterior análisis interpretativo de las respuestas sobre HSE contempladas en el cuestionario auxiliar de los grados 3.º a 5.º, en el nivel de la metacomunicación estas pueden cobrar un sentido pragmático contradictorio o paradójico para los escolares inmersos en contextos de ineducabilidad. En consecuencia, pueden contribuir a minar su confianza y desconectarles de su compromiso emotivo con sus maestras en la relación de EA. A la vez, en algunos estudiantes también pueden afincar creencias

distorsionadas y paralizantes acerca de su propio papel y disposición para adquirir nuevas experiencias y aprendizajes en el entorno escolar.

Enseguida continúa en este mismo nivel metacomunicativo el análisis del sentido de los enunciados sobre HSE contemplado en el cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar* de los grados 6.º, 7.º, 8.º, y 9.º (ver Apéndice B). Como se indicó atrás, el primer grupo de preguntas de este cuestionario se relaciona con las prescripciones asociadas con el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. Según la guía de orientación del ICFES (2022), se esperan respuestas que confirmen la habilidad de los escolares para empatizar con las ideas y el pensamiento de sus compañeros y también de dar y recibir ayuda para el aprendizaje en el contexto de actividades en grupo.

La guía no ofrece orientación para la interpretación de respuestas no conformes con estas expectativas. No obstante, tal como se apuntó anteriormente, en contextos pragmáticos en los cuales la mayoría de los estudiantes perciben que su aprendizaje mejora de manera continuada, las respuestas de inconformidad pueden expresar las dificultades ocasionales que experimentan algunos escolares por efecto de la competencia por el liderazgo en el grupo. Dichas situaciones pueden derivar en algunos casos en rechazos o el desconocimiento por aquellos escolares que pretenden imponer su liderazgo en el trabajo en grupo. Cuando ello ocurre, el sentido de este escenario se puede convertir en un espacio de establecimiento de vínculos asimétricos entre pares, en el que el establecimiento y logro de metas comunes de aprendizaje

pasa a segundo plano para ceder la mayor importancia a la competencia por el liderazgo y la dominación del grupo. En estas circunstancias, la energía y atención grupal se dedicará principalmente a resolver la tensión y las transacciones por medio de las cuales se establecerán los papeles de liderazgo o subordinación que asumirá cada uno de sus integrantes.

Tensiones similares también se pueden observar comúnmente en escenarios de trabajo en grupo en contextos pragmáticos de bajo desempeño educativo, en los que para la mayoría de los escolares la principal experiencia durante su trayectoria en la educación básica primaria y secundaria educativa es la frustración consecutiva y acumulada de no alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. Pero, además, en dicho contexto los enunciados del cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar* que buscan que el escolar afirme su confianza en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo y en la disposición de sus pares a brindar y recibir ayuda y motivación, cobran un sentido contradictorio cuando no paradójico para el escolar en el nivel metacomunicativo.

Las respuestas que confirmen dichos enunciados, siguiendo las prescripciones socioemocionales que se la han reforzado a lo largo de su trayectoria escolar, en muchos casos irán en contravía de su experiencia cotidiana y contradirán los resultados que obtiene periódicamente en sus pruebas estandarizadas. En algunos casos, dichas respuestas encubrirán la actitud de quien ha desistido por completo del compromiso emotivo de encontrar

sentido a los enunciados en el contexto de las evaluaciones y, en general, a lo que se le enseña en la escuela. Tal desistimiento puede ser producto de que el escolar haya resuelto dirigir creencias y conductas negativas contra sí mismo y de responder de la manera más literal y superficial a toda instrucción y transacción con sus maestras y pares para evitar cualquier situación conflictiva. Alternativamente, puede ser manifestación de la pérdida de confianza en el sentido de dicha instrucción y de la mayoría de las transacciones personales que ocurren en el ámbito escolar, quizás con las contadas excepciones de sus relaciones más íntimas.

En ambos casos, las respuestas afirmativas a estas preguntas del cuestionario distorsionan el sentido de la interpretación que ofrece la guía de orientación al respecto, y facilitan atribuir las conductas pasivas y actitudes apáticas ante el aprendizaje —o *falta de interés*— observadas en muchos escolares en este tipo de entornos a su condición de *malos estudiantes*. También refuerzan narrativas en el sentido que tales conductas y actitudes confirman la validez de las pruebas estandarizadas en las que generalmente obtienen resultados insatisfactorios o mínimos. Así, el cuestionario auxiliar pierde valor para alertar sobre la presencia de conductas internalizantes y, a la vez, produce *pseudo evidencias* para normalizar el encasillamiento de estos estudiantes en estereotipos que los representan como indolentes y carentes de aspiraciones para salir de la supuesta *pobreza autoinflingida* en la que se encuentran (Tarabini, 2015).

Como ya se señaló, la guía de orientación no ofrece recomendaciones explícitas para la interpretación de las respuestas no conformes a este grupo de preguntas sobre el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En este contexto, tales respuestas pueden ser interpretadas por las maestras como una confirmación más de la indisposición de los escolares a comprometerse con el aprendizaje y de su actitud negativa ante lo que se enseña en la escuela. A su vez, dichas respuestas pueden afirmar las creencias negativas de algunas maestras sobre sus estudiantes en este tipo de entornos paradigmáticos, que justificarán la gradual o abrupta desvinculación de su compromiso emocional con la relación complementaria que le corresponde cumplir con ellos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Por consiguiente, no es difícil que sus esfuerzos visibles y reiterados por reforzar el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo y las prescripciones asociadas con estos con miras a obtener mayor conformidad del grupo con respuestas esperadas en una próxima aplicación del cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar*, contribuyan en el nivel metacomunicativo a confirmar ante sus estudiantes la inautenticidad y ausencia de compromiso de ella con el proceso EA.

El siguiente grupo de preguntas sobre HSE en el cuestionario auxiliar de los grados 6.º, 7.º, 8.º y 9.º se refiere a la regulación de las propias emociones. Ya se anotó atrás que estas preguntas son muy similares a las que se incluyen en el cuestionario correspondiente al ciclo de 3.º a 5.º grado (ver Apéndices A y B). La guía de orientación del ICFES (2022) contempla las mismas respuestas

esperadas a este grupo de preguntas en el ciclo de educación secundaria. El análisis a nivel metacomunicativo del sentido de las respuestas a las preguntas sobre sus habilidades para autorregular emociones como la rabia y la frustración en situaciones conflictivas con adultos significativos, no difiere significativamente de lo indicado en la respectiva discusión sobre este asunto en el contexto de los escolares de 3.º a 5.º.

El hecho de que en el ciclo de la educación secundaria los escolares se encuentran en un grupo de edad más avanzado, generalmente entre 11 y 15 años, se puede reflejar en las respuestas contrarias a lo esperado por las guías de orientación, debido a la mayor frecuencia e intensidad con que típicamente ocurren los enfrentamientos y situaciones conflictivas con adultos en esta etapa de crecimiento y desarrollo de los escolares. En el nivel metacomunicativo, generalmente se aguza la perspicacia y sensibilidad de los adolescentes para detectar la autenticidad emotiva de sus transacciones con adultos al igual que su desconfianza en ellos. Por consiguiente, aun en el contexto pragmático en el que la mayoría de los estudiantes sienten que su aprendizaje y resultados académicos mejoran de manera continuada, es natural esperar respuestas no conformes con lo esperado en relación con la autorregulación emocional. Estas pueden ser expresión de rechazo frente a la incoherencia de los vínculos emocionalmente carentes de compromiso o inauténticos que perciben en los adultos, frente a los preceptos y prescripciones que pregonan al respecto.

Este mismo tipo de respuestas y reacciones es previsible en entornos de bajo desempeño educativo y sus contextos pragmáticos propicios para la ineducabilidad. Pero ya en el ciclo de educación secundaria, el valor de las respuestas conformes a lo esperado en el marco de referencia (ICFES, 2021a) y en la guía de orientación (ICFES, 2022) puede no coincidir con el sentido que éstas les atribuyen. Como puede ocurrir con las respuestas al grupo de preguntas sobre el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo, en este contexto, las respuestas conformes pueden manifestar una actitud de desinterés frente a lo que se enseña en la escuela que se encubre con respuestas de absoluta conformidad, carentes de cualquier indicio de un pensamiento independiente que pueda traer reproches con consecuencias negativas. En tales casos, invalidarán el valor instrumental del cuestionario para detectar la presencia de conductas internalizantes como la ansiedad, el retraimiento y la depresión, o de las creencias negativas que refuerzan dichas conductas (Castro et al, 2018).

Ya se anotó que la guía no contiene indicaciones explícitas para interpretar las respuestas contrarias a las esperadas. Estas podrán interpretarse en el sentido de rechazo, ya descrito atrás y, a la vez, como opción con la cual algunos escolares buscan afirmar sus conductas contrarias a las establecidas en el orden escolar, su resistencia a lo que allí se enseña y de su disposición a seguir conductas y actitudes disruptivas, agresivas y conflictivas entorpecer su funcionamiento. De nuevo, los esfuerzos de las maestras por reforzar las

prescripciones socioemocionales para la autorregulación de las emociones en este contexto de fracaso académico generalizado, pueden confirmar ante estos estudiantes su percepción de la inautenticidad del compromiso emotivo de ellas con el cumplimiento de su papel la relación de EA, así como la desconfianza que albergan algunos escolares frente a lo que se les enseña en este entorno. Las maestras por su parte, de nuevo pueden interpretar tales respuestas como pseudo evidencia que confirma las narrativas sobre la falta de interés de los *malos estudiantes* y otros estereotipos prejuiciosos con los que se suelen explicar su indisposición e inhabilidad para aprender.

Finalmente, como se constata en el Apéndice B, el tercer grupo de preguntas sobre HSE del cuestionario auxiliar de EEPA del ciclo de básica secundaria contiene enunciados sobre la empatía cognitiva, así como sobre la automotivación y la autoeficacia o confianza de los escolares en sus habilidad para realizar tareas académicas y alcanzar metas. Las habilidades de los escolares para empatizar y establecer conexión con sus pares son examinadas con las primeras cuatro afirmaciones contenidas en este grupo de preguntas. A pesar de que la guía de orientación para la interpretación de estos resultados no hace mención del asunto (ICFES, 2022), es de esperar que una parte significativa de las respuestas en relación con estos enunciados se alejen de las prescritas en el marco de referencia para la evaluación de estas HSE por el propio ICFES (2021a). Así se puede verificar tanto en el análisis comparado de las respuestas a preguntas sobre este asunto realizado por esa autoridad a

mediados del decenio anterior (ICFES, 2016), como por la OCDE en el estudio sobre HSE en 10 ciudades a nivel mundial en 2019 (OECD, 2021b).

Es probable que no se observen diferencias significativas en estos resultados tanto en el contexto pragmático donde la mayoría de los escolares sienten que avanza su aprendizaje y sus resultados académicos, como en el que ocurre lo contrario. Como se señaló al discutir el análisis en el nivel referencial de estos enunciados, las respuestas contrarias a las esperadas no necesariamente expresan un desacuerdo con la prescripción misma de la empatía; en algunos casos serán la afirmación de la propia experiencia con el sentido segregador que la empatía produce en los ámbitos escolares. Por su parte, en el nivel metacomunicativo las respuestas de no conformidad frente a estos enunciados en el cuestionario auxiliar de 6.º a 9.º grado confirmarán el debilitamiento en el compromiso emotivo que soportaba los vínculos de cercanía con algunos pares en el ámbito escolar posiblemente a raíz de actitudes y acciones incoherentes con lo esperado en las transacciones entre pares. Los desengaños ocasionados por la percepción de la inautenticidad de las actitudes y conductas frente a dichos compromisos pueden derivar en una desconfianza general como actitud de basa al inicio de la mayoría de sus transacciones tanto con pares como adultos significativos, entre ellos, padres y maestras.

Como se observó anteriormente en la discusión de los enunciados referidos a otras HSE, en el contexto pragmático de la ineducabilidad las respuestas conformes en relación con la empatía pueden no coincidir con el

sentido que se les atribuye en la guía de orientación. En vez, pueden manifestar indiferencia frente a lo que se enseña en la escuela veladas como respuestas de absoluta conformidad, carentes de cualquier indicio de pensamiento independiente que pueda traer reproches con consecuencias negativas. En tales casos, restarán relevancia a la prueba como medio para detectar en el grupo conductas internalizantes como la ansiedad, el retraimiento, la soledad y la depresión (Castro et al., 2018).

Ya se indicó que las respuestas contrarias a los enunciados referidos a la empatía pueden interpretarse de manera similar en los dos contextos pragmáticos en consideración. En contextos de ineducabilidad, algunas maestras pueden tomarlas como indicativas de la necesidad de reforzar las prescripciones que ensalzan el sentido integrativo de la empatía y a tomar en cuenta los intereses de los demás antes de tomar decisiones y actuar. Otras pueden interpretar estos resultados como pseudo evidencia para confirmar sus creencias en la indisposición e inhabilidad para aprender de los estudiantes malos y debilitar su compromiso emotivo con su papel en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto los siguientes cinco enunciados de este grupo final de preguntas, referido a la automotivación y la autoeficacia o confianza de los escolares en sus habilidades para realizar tareas académicas y alcanzar metas (ver Apéndice C), tanto el marco de referencia (ICFES, 2021a) como la guía de orientación (ICFES, 2022) establece como expectativa que las respuestas de la

mayoría de los escolares confirmen sus creencias fuertes y positivas en este sentido. En contextos pragmáticos donde periódicamente las pruebas estandarizadas confirman el avance en el aprendizaje y el mejoramiento de los resultados académicos, las respuestas conformes sirven para soportar la inferencia de que los escolares tienen confianza en sí mismos.

La guía de orientación no ofrece para interpretar las respuestas que no confirmen la disposición de los estudiantes a seguir prescripciones como aprender todo lo que se les enseña en la escuela, hacer todas las tareas escolares que le asignan y persistir en practicar haciendo algo hasta lograr realizarlo bien, alcanzar lo que se propone y esforzarse para no perder materias o repetir el año. Sin embargo, en un entorno en el que la mayoría logra mejorar sus resultados, en el nivel metacomunicativo las respuestas contrarias a lo esperado frente a estos enunciados se pueden comprender como expresiones de la ansiedad que producen estas prescripciones en algunos escolares por cuanto, en vez de habilitarlos, los lleva a desconocer la manera como se presentan ante sí mismos. En esta situación, cada uno de los referidos enunciados puede ser comprendido por estos escolares como la afirmación de algún rasgo, actitud o conducta deficiente o carente en él, que confirme creencias negativas que pueden dirigir en contra de sí mismos. Así, el propio cuestionario y sus prescripciones sobre el *perfil socioemocional estandarizado* que busca afirmar en los escolares, pueden cobrar un sentido distinto y desencadenar en algunos de ellos conductas internalizantes que paralicen

emocional y cognitivamente sus capacidades de asimilar nuevas experiencias y aprendizajes.

El sentido de la anterior interpretación de las respuestas no conformes con los enunciados sobre automotivación y confianza en las propias habilidades del cuestionario auxiliar se puede comprender de manera semejante en ambos de los contextos pragmáticos utilizados hasta aquí en este análisis. Otro sentido posible que puede cobrar esta interpretación, entre múltiples posibilidades adicionales, es la manifestación de la pérdida de confianza de los escolares, no en sus propias habilidades, sino en sus maestras y, en general, en lo que se enseña en la escuela.

Estas diversas comprensiones indican que no se puede presuponer válidamente que objetos como los cuestionarios utilizados en las pruebas estandarizadas permanecen inertes en el nivel metacomunicativo, sin comunicar algún sentido al entrar en la red de conexiones propias de los contextos de enseñanza aprendizaje y su evaluación. Es decir, no se puede obviar que en cualquier situación el nivel de la *comunicación emotiva sobre la comunicación* o metacomunicación tiene valor y por lo tanto, ninguna entidad, humana o no humana, presente en el proceso de EA puede *no comunicar* (Watzlavick, Beavin-Bavelas y Jackson, 2011). El presupuesto de que el perfil socioemocional estandarizado prescrito en las respuestas esperadas sobre los enunciados sobre HSE conducirá al mejoramiento continuo del aprendizaje y de los resultados académicos, no sólo tiene sentido en el contexto pragmático

donde esa predicción se cumple para la mayoría de los estudiantes. También comunica en los contextos pragmáticos de bajo desempeño educativo donde por definición la mayoría de los estudiantes solo alcanza resultados en promedio de nivel insatisfactorios o mínimos a lo largo de su trayectoria en la educación básica primaria y secundaria; es decir donde esta predicción de incumple se manera generalizada.

Como se ha visto hasta aquí, en este último contexto, los cuestionarios y las pruebas estandarizadas pueden comunicar un sentido distinto al previsto desde las presuposiciones con la cuales fueron concebidos. Las diferencias significativas al respecto también se aprecian en el último grupo de preguntas contemplado por el cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar* que se aplica en los grados 6.º a 9.º, que aparece bajo un encabezado independiente y distinto de las HSE, denominado mentalidad de crecimiento (ver Apéndice C). Como se describió en una sección anterior, los enunciados incluidos en este grupo de preguntas pretenden examinar la creencia del escolar acerca de su talento, inteligencia y esfuerzo, al igual que sobre su confianza en los enunciados que le enseñan y el apoyo de sus maestras podrá en el futuro continuar aprendiendo por su cuenta. De acuerdo con la guía de interpretación (ICFES, 2022), las respuestas de conformidad con lo esperado confirmarán la inferencia de la maestra sobre la confianza en ella de la mayoría de los estudiantes de su grupo, al igual que en ambiente académico del aula y también en su propio esfuerzo, talento e inteligencia para mejorar sus habilidades y resultados académicos.

En el contexto pragmático de la ineducabilidad, las respuestas conformes con dichos enunciados serán generalmente contrarias a la experiencia educativa de la mayoría de los escolares. Una interpretación en el nivel metacomunicativo puede tomar tales respuestas como manifestaciones de indiferencia y desvinculación con el orden expresivo de la escuela, disfrazadas de conformidad absoluta con las respuestas esperadas.

Otra alternativa interpretativa de estas respuestas en el nivel de la metacomunicación es como el reflejo de creencias negativas y conductas autodestructivas que la paradoja pragmática de la siguiente predicción puede suscitar en algunos escolares. De una parte, las respuestas ajustadas a lo esperado de estos estudiantes confirman su creencia en la predicción de que el mejoramiento del aprendizaje y los resultados académicos se logra siguiendo las prescripciones del perfil socioemocional estandarizado establecido en los enunciados del cuestionario auxiliar de *Evaluar para Avanzar*. Pero a la vez, el persistente nivel mínimo o insatisfactorio de sus resultados académicos a lo largo de su trayectoria escolar traslada su comprensión del sentido de dicho perfil. Este se torna en un referente con el que subjetivamente reafirman y confirman su creencia errónea de que sus pobres resultados, propios de un contexto de bajo desempeño educativo, son atribuibles exclusivamente a sus carencias y deficiencias socioemocionales, reforzando las conductas internalizantes con las que arruinan su propio autoconcepto.

Así, su confianza en las presuposiciones, prescripciones y predicciones sobre las HSE —en el sentido de dirigir su atención hacia la autorregulación de las propias emociones ante situaciones adversas, al igual que a su automotivación para superar dichas situaciones confiando en sus propias habilidades—, les lleva a confirmar ante sí mismos y ante los demás, su carencia de atributos necesarios para asumir el papel activo que les corresponde en el aprendizaje escolar, y en general, para alcanzar cualquier meta o proyecto de vida que se propongan. En contraste con aquellos escolares que en contextos de bajo desempeño educativo eligen desvincularse emotivamente de su relación de aprendizaje en la escuela, quienes persisten en mantener ese compromiso emotivo y confianza en las presuposiciones, prescripciones y predicciones sobre el mejoramiento del aprendizaje, pueden quedar atrapados en la predicción de esta paradoja pragmática: jamás alcanzarán las metas y proyectos que se propongan por cuanto el fracaso académico que le reflejan continuamente los resultados de sus pruebas estandarizadas, le confirma que deben desconfiar y desconocer sus habilidades para lograrlo.

5.4 La Gobernanza De La Evidencia Para Fomentar La Educabilidad En Ámbitos Escolares

La modificación de ciertas condiciones de ineducabilidad que afectan los contextos de aprendizaje y conexión socioemocional de la población escolar en la educación básica desborda el alcance de los programas, intervenciones, estrategias y actividades de EA que se pueden materializar exclusivamente a

escala de los establecimientos educativos. La provisión oportuna y de calidad de atención educativa integral para la primera infancia de hogares socioeconómicamente desfavorecidos ilustra el caso de una intervención necesaria que evidentemente desborda las competencias y medidas al alcance de la mayoría de las instituciones de educación de nivel básico. Igual sucede con el propósito de reducir la alta concentración de escolares desfavorecidos en centros de bajo desempeño educativo para mitigar los efectos de la alta segregación residencial en contextos urbanos, como la que según el estudio reciente de la OCDE (2021b) se observa en ciudades como Bogotá y Manizales, Transformaciones de esta escala requerirán de la acción multi-agencial coordinada para materializar políticas de orden nacional y territorial diseñadas para este fin, así como del compromiso, esfuerzo y recursos aportados por diversos sectores públicos, privados y organizaciones sociales.

Desde hace varios decenios, organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO han hecho recomendaciones en ese mismo sentido para atender los hallazgos que arrojan estudios transversales y longitudinales sobre la inequidad de oportunidades en la educación básica en América Latina (UNESCO, 2013; 2016; UNESCO – SUMMA, 2020); sobre la necesidad de robustecer diálogos de política educativa para mejorar el aprendizaje (World Bank Group, 2014); y sobre la situación de los estudiantes socioeconómicamente desaventajados concentrados en establecimientos de bajo desempeño educativo (OECD, 2018a; 2021b), entre otros. En Colombia,

estas recomendaciones han permeado las políticas nacionales y sectoriales. Muchas de ellas comenzaron a implementarse en el marco de los Objetivos del Milenio (ODM) fijados en el año 2000, y se han traducido en programas ejecutados a través de la acción de distintos niveles de la administración pública desde entonces (Ministerio de Educación Nacional, 2015; Departamento Nacional de Planeación, 2018; 2021).

No obstante, como se señaló en su momento en el balance de los ODM para Colombia, realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 2015:

La consolidación de un sistema nacional de educación articulado que ofrezca iguales oportunidades a todos los ciudadanos es un reto fundamental para el logro de objetivos de desarrollo en Colombia [...] Se requieren acuerdos de política pública de largo plazo, a partir de los cuales se sienten las bases para lograr mejoras en términos de capacidades institucionales que aseguren una gestión efectiva. Es necesario que la familia y la sociedad en general se integren a los programas y estrategias para consolidar un modelo integral de educación de calidad (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015: 22).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS) contemplan el establecimiento de plataformas multi-actor para promover el diálogo de políticas y la coordinación de acciones como eje importante para el logro de la meta 4,

Educación de calidad. En ella se reconoce el principio de la educación como una responsabilidad compartida, en la que diversas partes de interés, con objetivos entrelazados y alineados, deben confluir en una visión educativa amplia. La centralidad de las *plataformas multi-actor* en las agendas tanto de las agencias internacionales como de gobiernos y donantes privados radica en su potencial para propiciar y soportar procesos de articulación de iniciativas e intervenciones complejas y sostenidas que involucren los aportes de diversas partes de interés y el Estado (Gorur, 2017).

La UNESCO destaca múltiples finalidades que pueden cumplir estas plataformas multi-agenciales. La apropiación de prioridades, metas, planes y estrategias educativas contempladas en los ODS a escala nacional y territorial es una de las principales. Así mismo lo es la promoción y consolidación de diálogos de política con la participación de hogares, organizaciones comunitarias y sociales, maestros y administradores educativos, empresas privadas, organizaciones filantrópicas, investigadores y jóvenes, entre otros, para contribuir a remediar la distribución inequitativa de oportunidades, recursos y de resultados del aprendizaje entre regiones, establecimientos educativos, aulas, hogares y grupos étnicos o socioeconómicos (UNESCO, 2016).

Los ODS explícitamente reconocen el potencial de la alianza entre el Estado y diversos sectores de la sociedad para alcanzar metas educativas que han sido esquivas hasta ahora. Un insumo central para la integración y consolidación de estas alianzas es la producción, circulación, procesamiento y

análisis de evidencias sobre múltiples aspectos. Por ejemplo, diversos estudios longitudinales sugieren que los efectos de la inequidad se hacen visibles en diferentes momentos del ciclo de vida de distintos grupos sociales, y se profundizan por numerosas vías (OECD 2018a). Los escolares que provienen de hogares pobres suelen enfrentar dificultades de aprendizaje en las etapas iniciales de su educación debido a la baja escolaridad de sus padres y, por consiguiente, a una menor exposición en sus hogares a experiencias de aprendizaje social y culturalmente enriquecidas. El diseño, validación y aplicación de instrumentos de diagnóstico como el propuesto en este estudio puede aportar evidencia de utilidad tanto a nivel del aula y de la escuela como también de las plataformas mutiagenciales comprometidas con el logro de las metas ODS con miras a detectar e identificar los momentos en los que se originan estos efectos y los factores que los agravan. Así, las necesidades y posibilidades de producir evidencia para la comprensión y atención de problemáticas como esta se pueden tornar en oportunidades para articular y coordinar acciones y recursos disponibles en el aula escolar, con aquellos que aporten integrantes de las plataformas multi-actor. De este modo, la implementación de políticas y programas enfocados a escolares desfavorecidos para prevenir y mitigar esas desventajas se puede materializar con acciones y recursos distintos niveles.

La viabilidad y sostenibilidad de estos esfuerzos depende no sólo de la disponibilidad de recursos físicos, financieros y humanos para la educación

básica, sino también de evidencia que alimente la toma de decisiones sobre la asignación de estos recursos en la calidad y cantidad suficientes para transformar la experiencia de la educación básica de bajo desempeño educativo y garantizar a todos los escolares el acceso a oportunidades equitativas para el aprendizaje y el logro académico (Martínez et al., 2017). También, dependerá del desarrollo de habilidades en las maestras para comprender la experiencia educativa de la ineducabilidad, y crear oportunidades y situaciones de EA que desestabilicen la reproducción de estas condiciones y motiven en los escolares al aprendizaje activo y significativo en entornos escolares.

La estrategia de las plataformas multi-actor propuesta para la implementación de los ODS en Colombia consignadas en el Documento CONPES 3918 (Departamento Nacional de Planeación, 2018) ofrece un marco institucional para organizar y coordinar la gestión de un *modelo de gobernanza de la producción y uso de evidencias* generadas dentro del sistema de evaluación de estudiantes. Estas plataformas se conciben como instancias para la creación de sinergias público-privadas que aporten información y fortalezcan las capacidades territoriales para la implementación de sus metas. En este contexto, se trata de un mecanismo de coordinación de acciones multi-agenciales que puede complementar provechosamente al ISCE utilizado por el MEN en la toma de decisiones sobre la asignación de recursos y la realización de intervenciones dirigidas a proteger la continuidad de las trayectorias educativas, al igual que para el enriquecimiento de la experiencia escolar en la

educación básica mediante actividades creativas y de ciencia y tecnología, cultura y deportes

Dentro de la implementación de las ODS en Colombia, a escala nacional la plataforma multi-actor coordina la divulgación y promoción de las submetas, entre ellas, la que apunta a mejorar el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje asegurando igual acceso a educación preescolar de calidad (meta 4.2). Para 2030 se espera que en Colombia el 50 por ciento de niños y niñas menores de 5 años asista a un hogar comunitario, jardín, centro de desarrollo infantil o colegio. Las plataformas multi-actor de nivel territorial acompañan a los departamentos, distritos y municipios para que alineen sus programas de inversión territorial en educación preescolar con este indicador nacional, y hagan el correspondiente seguimiento del avance. Ello requiere definir la cobertura base de este servicio reportada en la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) del DANE en el respectivo territorio, así como hacer seguimiento al incremento anual del indicador de cobertura preescolar para menores de 5 años hasta 2030 con base en la evidencia provista por esa fuente.

Otra submeta de los ODS busca mejorar el acceso a la educación básica y media gratuita (meta 4.1). En 2030 los indicadores nacionales definidos para la misma prevén que cerca del 30 por ciento de los resultados en matemáticas y 45 por ciento de los resultados de lenguaje en las pruebas SABER-9 alcancen el nivel de desempeño satisfactorio (Departamento Nacional de Planeación, 2021). En este caso, las plataformas multi-actor de nivel territorial proveen a las

autoridades educativas el acompañamiento para establecer la línea base del nivel en que se encuentran esos resultados a partir de los resultados de las pruebas SABER y los ISCE, así como el para el seguimiento de su evolución y la gestión de conocimiento y movilización de actores y recursos de financiamiento necesarios para avanzar en el mejoramiento de estos indicadores (Departamento Nacional de Planeación, 2018).

Los ejemplos anteriores ilustran la manera como las plataformas multi-actor que promueve la estrategia de los ODS se pueden constituir en andamiajes de apoyo y consolidación de los avances en cada una de las metas ODS. Contribuyen a establecer y mantener conexiones y canales de comunicación entre establecimientos educativos y diversos actores públicos y privados, entre ellos, las secretarías de educación; universidades; Educapaz, en el nivel territorial, al igual que a escala nacional con entidades como ICFES; MEN; DNP; DANE; PNUD; NiñezYA; AIESEC, entre otras. Además, pueden hacer aportes significativos en la gestión de conocimiento sobre las condiciones de ineducabilidad y su modificación. A partir de aportes como los del presente estudio, las plataformas multi-actor pueden impulsar y coordinar acciones para formalizar su incorporación a los marcos de referencia, cuestionarios auxiliares y guías de interpretación por las autoridades educativas de orden nacional y territorial. En ese contexto, también pueden convertirse en foros de diálogo de políticas educativas sobre las necesidades de nueva evidencia requerida en la toma de decisiones de política educativa y en el ajuste del modelo de EA en la

educación básica, así como sobre el diseño de instrumentos y procedimientos complementarios para su producción, procesamiento y utilización.

Para desarrollar cabalmente estas capacidades, las plataformas multi-actor de nivel territorial requieren el soporte de redes de gestión de conocimiento y seguimiento, tal como se prevé en el andamiaje establecido para la implementación de los ODS en el referido documento CONPES 3918 (Departamento Nacional de Planeación, 2018). Para la integración de estas redes, el documento contempla la promoción de alianzas conformadas por investigadores y expertos académicos, representantes del sector empresarial e innovación tecnológica, y de centros de pensamiento, observatorios y organizaciones sociales, entre otros.

Les corresponde a estas redes de conocimiento compilar, producir, sistematizar, transferir y divulgar información, e igualmente generar criterios para la definición de estrategias y otras actividades con impacto directo sobre el cumplimiento de los ODS. También pueden cumplir un papel activo en documentación y análisis de lecciones aprendidas a partir de las experiencias educativas exitosas que se detecten. Constituyen escenarios territoriales de reflexión que pueden contribuir al desarrollo y validación de distintas fuentes de evidencia, así como para su producción y buen uso como insumo en procesos e instancias de toma de decisiones educativas de diverso nivel. Es decir, estas redes representan una oportunidad para organizar territorialmente *la gobernanza*

de la producción y buen uso de evidencias para la gestión de la educación de nivel básica.

La gobernanza de la producción y buen uso de evidencia en el marco de la gestión pública de la educación tiene como propósito velar por la calidad de la evidencia que se utiliza en la toma de decisiones, así como de la organización y procedimientos con los que ésta se aplica en ese proceso (Parkhurst, 2017). La calidad está dada por el rigor y validez metodológica y técnica de las operaciones utilizadas en la definición y obtención de la evidencia, así como por la idoneidad de esa evidencia para representar y transformar el asunto entre manos. Métodos como los ensayos controlados aleatorios y los meta-análisis se ubican en la cúspide de la *jerarquía de la evidencia* en términos de la precisión con que permiten definir y medir el efecto entre variables. Sin embargo, la dimensión grande o pequeña del efecto de una intervención no la convierte automáticamente en la representación más pertinente de un problema o situación. Los indicadores basados en evidencia reducen la complejidad de los fenómenos que pretenden representar a ciertas dimensiones predefinidas, lo cual inevitablemente introduce sesgos o puntos ciegos.

El diseño de las pruebas estandarizadas para el aprendizaje socioemocional está especificado para producir evidencia que corrobore la correlación estadística de atributos de un perfil subjetivo socioemocional predefinido, con la obtención de resultados de nivel satisfactorio o superior en los dominios razonamiento verbal y matemático. Pero como lo indica el análisis

presentado en este estudio, el rigor y validez metodológica y técnica con que se verifica dicha correlación no significa que el refuerzo de tales conductas y creencias sea la intervención más idónea para modificar condiciones como las de ineducabilidad. Es decir, el rigor con que se define y mide la evidencia es importante, pero la evaluación de su pertinencia debe hacerse a la luz de lo que resulte más apropiado socialmente para abordar condiciones como la ineducabilidad y bajo desempeño educativo. De allí la importancia clave de *organizar el proceso de selección, aplicación y procesamiento de evidencia* que se utilice en distintas instancias y niveles como insumo para la toma de decisiones educativas sobre estos asuntos.

La gobernanza de la producción y buen uso de la evidencia en este contexto presupone la definición de un modelo multi-agencial de toma de decisiones basado en criterios y procedimientos para identificar nuevas necesidades de evidencia, así como para su procesamiento y utilización. Demanda establecer rutinas y orientaciones para asegurar un equilibrio entre la *credibilidad*, la *pertinencia* y la *representatividad* de la evidencia que se produce y se procesa. Es decir, el modelo debe asegurar que ésta sea, a la vez, confiable en términos de su calidad, rigor y validez, apropiada para la solución de problemas educativos concretos y, también esté alineada con los valores y aspiraciones de los grupos sociales afectados por decisiones que se deriven de tales evidencias (Parkhurst, 2017).

Entre las diversas alternativas para propiciar este equilibrio, está la conformación de sistemas consultivos sobre evidencia (*evidence advisory systems*), donde haya la participación estructurada y equilibrada de diversas partes de interés, con el compromiso explícito de velar por el mejoramiento de la producción y uso de evidencia para propiciar condiciones y disposiciones para la educabilidad (Smith y Benavot, 2019). El carácter estrictamente consultivo de estas instancias se reafirma permanentemente, iniciando sus sesiones con el reconocimiento expreso de la facultad de la autoridad competente para tomar decisiones finales en relación con asuntos educativos que se sometan a consulta.

La función principal de la instancia consultiva consiste en servir como escenario de diálogo y consulta sobre diversos asuntos (Bacchi y Goodwin, 2016). De una parte, sobre la experiencia de escolares, maestras y directivos en contextos de ineducabilidad y bajo desempeño educativo. De otra, sobre los sesgos, prejuicios y puntos ciegos de las reglas, procedimientos y criterios de idoneidad para la selección, producción y utilización de evidencia en la toma de decisiones educativas en esos contextos. También, sobre las oportunidades para motivar el aprendizaje activo y significativo de los escolares en ese tipo de entornos. En síntesis, se trata de hacer de estas instancias, espacios para dar resonancia a preguntas que generan incertidumbres o ambivalencias fecundas, al igual que a perspectivas que legitimen nuevas formas de pensar sobre las

condiciones de educabilidad que deben gobernar los contextos de aprendizaje y conexión socioemocional en la educación básica en nuestro país.

Un potencial adicional importante de las plataformas multi-actor se deriva del seguimiento de los indicadores de las submetas territorializadas que le corresponde realizar. Habrá municipios que no alcancen las metas educativas previstas, y habrá otros municipios que alcancen niveles de logro más altos que los propuestos en sus indicadores. Con el aporte de las plataformas multi-actores, estas últimas experiencias educativas exitosas pueden ser documentadas y analizadas como lecciones aprendidas sobre prácticas educativas innovadoras en la transformación de condiciones de ineducabilidad en la educación de nivel básico. A través de este tipo de ejercicios, estas plataformas también pueden contribuir a identificar fuentes y cuerpos de evidencia adicionales referidos a nuevas actividades en distintos espacios, con diversos instrumentos y formas de evaluación, que motiven la asimilación de nuevas experiencias y aprendizajes activos y significativos.

Conclusiones

Esta indagación sobre el sentido de las HSE en la evaluación estandarizadas la educación básica en Colombia revela que los enunciados y estándares socioemocionales comprendidos en los cuestionarios y la guías de interpretación de resultado se pueden interpretar y cobran múltiples significados.

De una parte, el principal presupuesto sobre el cual están cimentadas estas evaluaciones, aquel que supone que la mayoría de los estudiantes

avanzan en su aprendizaje y pueden confirmarlo con sus resultados académicos, no se cumple de manera general. En especial, en las escuelas afectadas por la doble desventaja educativa que representa provenir de un hogar de bajo nivel socioeconómico y, además, atender un establecimiento educativo en el cual el perfil de la mayoría de los escolares es de ese mismo origen socioeconómico.

Pero adicionalmente, esta investigación pone de relieve que los marcos de referencia, cuestionarios y guías de interpretación para la evaluación estandarizada de las HSE sólo se ocupan de recabar y producir evidencia sobre la dimensión referencial de estas. Es decir, sobre la apropiación de las prescripciones sobre la autoconciencia, la autorregulación y la automotivación o autoeficacia que expresan los estudiantes. Así, tal como se realiza en la actualidad en el marco de la EEPA, la evaluación de HSE deja a un lado la dimensión *metacomunicativa* o de comunicación sobre la comunicación, que sirve como soporte emotivo para que funcione la relación de EA en el contexto escolar.

La consecuencia más significativa de esta omisión es que las pruebas sobre HSE no producen ninguna evidencia sobre esta dimensión relacional del proceso de EA. Debido a este vacío, la maestra no cuenta con insumos para hacer de la dimensión de la relación EA materia de consideración y reflexión en el proceso de toma de decisiones educativas a nivel del aula. Igual sucede con las directivas y administradores educativos a nivel del establecimiento educativo.

Desde esta perspectiva se aprecia que el bajo desempeño educativo en la mayoría de los establecimientos educativos afectados por la doble desventaja educativa no se remedia insistiendo en el refuerzo de los contenidos y prescripciones en los que los resultados de las pruebas estandarizadas evidencian debilidades. Pese a una mayor estandarización de los currículos dentro del modelo estandarizado de educación basado en resultados, se constata que persiste la brecha de desempeño tanto entre estudiantes y colegios de perfil socioeconómico bajo frente al de sus pares de mayor nivel socioeconómico y los establecimientos educativos con ese mismo perfil socioeconómico. Al explorar los distintos significados y comprensiones que pueden derivar los escolares en entornos educativos de bajo desempeño sobre cómo sus persistentes resultados académicos insatisfactorios se reflejan en su presentación ante ellos mismos y ante de los demás, esta investigación sugiere que, de manera no intencionada, las pruebas estandarizadas y el propio modelo estandarizado de educación basado en resultados pueden influenciar de manera adversa a muchos escolares que exhiben conductas disruptivas e internalizantes en contextos de bajo desempeño educativo. De esta manera no prevista, además, pueden contribuir a reproducir las condiciones que típicamente se relacionan con el bajo desempeño educativo y se señalan como sus principales defectos.

El segundo aporte de esta investigación es proponer ejemplos de diagnósticos socioemocionales relacionales, es decir, centrados en producir

evidencia sobre la dimensión relacional del proceso de EA en la escuela. El propósito de este tipo de diagnósticos es visibilizar las afectaciones adversas que se producen en la dimensión metacomunicativa de la relación educativa en la escuela y a la vez producir evidencia sobre oportunidades para prevenir y remediar daños a los escolares, las maestras y la escuela en general en esta dimensión.

Las conclusiones que se presentan a continuación buscan destacar el aporte realizado por los hallazgos obtenidos en el desarrollo de cada uno de los objetivos específicos que marcaron la trayectoria seguida en este estudio. Bajo el primer encabezado se sintetizan los resultados del análisis hermenéutico interpretativo de los enunciados contemplados en los instrumentos diseñados para la evaluación de estandarizada de las HSE en el marco de la EEPA. El siguiente apartado ofrece los sentidos y alcances más notorios que se desprenden de la interpretación de la evidencia y resultados aportados por dicha evaluación en el contexto de establecimientos de bajo desempeño educativo. Un tercer acápite resume los aportes más significativos de una propuestas alternativa de diagnóstico socioemocional complementario su potencial para activar y canalizar los vínculos y apegos emocionales en esfuerzos co-agenciados y corresponsables entre adultos significativos y escolares para desestabilizar las transacciones y rutinas que reproducen las condiciones de ineducabilidad en contextos escolares de bajo rendimiento educativo. En el encabezado final se discuten las principales limitaciones de esta investigación, y

a la vez los nuevos horizontes que esta deja esbozados en el marco de la línea de *Educación, Cultura y Tecnología* del programa de doctorado de educación de la Universidad Santo Tomás.

Los Enunciados Sobre HSE En La EEPA: Sus Sentidos Referenciales y Metacomunicativos

El análisis de los enunciados sobre HSE contemplados en los instrumentos utilizados para su evaluación en el marco de la EEPA, confirman que las pruebas estandarizadas reducen la complejidad de los constructos que pretenden medir. En este caso, el valor comunicativo de los enunciados sobre las creencias, atributos y conductas socioemocionales de los escolares se contraen a unos indicadores que apenas reflejan su *dimensión referencial*. Es decir, permiten constatar el nivel de conformidad explícita de las respuestas de los escolares con conductas esperadas como la autorregulación de la rabia y otras emociones, la disposición a responder con empatía a las emociones de los demás, y la creencia en que para enfrentar la adversidad es preciso aprender a autogenerar emociones positivas como la confianza en las propias habilidades, el optimismo, la esperanza y el buen humor. Así, en su conjunto, los enunciados y respuestas esperadas sintetizan un *perfil socioemocional estandarizado* como modelo deseable a seguir para obtener resultados académicos satisfactorios. Las respuestas al cuestionario se califican y clasifican con base en inferencias sobre la apropiación por el escolar de los referentes de conocimiento, disposición y habilidades asociadas a este perfil.

Al reducir las HSE a sus elementos referenciales, los cuestionarios auxiliares desproveen dichos enunciados de su *dimensión metacomunicativa*. Hacen caso omiso de las conexiones afectivas que pueden establecer los escolares a través de los enunciados y cómo éstos pueden afectar la manera en la que ellos se relacionan y comprenden sus experiencias educativas y su papel en el proceso de EA en la escuela. Así, los cuestionarios estandarizados y las guías de interpretación de sus resultados de la EEPA no incluyen entre sus consideraciones el valor *metacomunicativo* de los enunciados, es decir, lo que comunican sobre la comunicación en la relación de EA.

Como lo indica el análisis interpretativo de los enunciados sobre HSE, los cuestionarios abstraen y omiten que en el contexto escolar, la conexión de los estudiantes con sus maestras es parte central de su experiencia educativa. Sin embargo, en los cuestionarios auxiliares ninguno de los enunciados sobre HSE examina o produce evidencia sobre esta relación. De allí que remediar este vacío sea una de las necesidades detectadas con el análisis interpretativo realizado en este estudio, reconociendo que la relación de EA se fundamenta en un compromiso emotivo complementario y de confianza mutua en el que cada cual, maestra y estudiante, asume las actitudes y acciones que se espera de ellos para que sus transacciones deriven en situaciones de aprendizaje significativo. En breve, los resultados académicos satisfactorios en el ámbito escolar generalmente se cimientan en la existencia de vínculos y apegos emocionales de apoyo mutuo y complementario que propicien la adquisición y

retención duradera de nuevos conocimientos. Y cuando los resultados académicos son insatisfactorios de manera persistente a lo largo de la educación básica, el sentido de la conexión emotiva que subyace a la relación de EA se distorsiona para los escolares.

Los Sentidos Y Alcances De La Evaluación de HSE En Contextos Pragmáticos De DDE y Bajo Desempeño Académico

El contexto pragmático o la manera en la cual una situación afecta e influye la interpretación del significado de lo que se comunica, permite apreciar cómo un mismo enunciado puede cobrar sentidos distintos en la dimensión metacognitiva de la relación de EA. En el contexto pragmático del bajo desempeño educativo, donde por definición la mayoría de los estudiantes jamás alcanza el nivel satisfactorio de resultados a lo largo de su trayectoria escolar, algunos escolares pueden optar por desvincularse de la conexión emotiva con la EA, retirando su confianza en la maestra y en lo que se enseña en la escuela, y tornarse indiferentes frente al orden expresivo de la escuela, sus normas y sus expectativas. Esta es una de las manifestaciones propias de las condiciones de ineducabilidad prevalentes en los denominados contextos de bajo desempeño educativo.

Pero otros escolares pueden erróneamente atribuir la causa de su frustración así como de la ansiedad, miedo, baja autoestima y la falta de confianza en sus propias habilidades a sus deficiencias personales internas. En tales casos, algunos de ellos podrán interpretar el persistente malestar

emocional que sienten como confirmación de esas deficiencias y limitaciones personales. Con ello reforzarán sus creencias negativas acerca de ellos mismos, y podrán reafirmarlas mediante el contraste entre sus resultados académicos pertinazmente insatisfactorios, con aquellos que serían alcanzables por quienes sean capaces de conformarse con el perfil socioemocional estandarizado, según se pregonaba desde los cuestionarios y las guías de orientación de *Evaluar para Avanzar*. En algunos casos, esta comprensión distorsionada de los escolares del sentido de su experiencia educativa les puede conducir a dirigir contra sí mismos esas creencias y conductas negativas, auto anulando así su capacidad para asumir un papel activo en el proceso de asimilación de nuevas experiencias y aprendizajes, y derivar en cuadros crónicos de ansiedad, retraimiento, soledad y depresión y debilitamiento psicológico.

Por lo anterior, el análisis hermenéutico interpretativo que se desarrolla el segundo objetivo específico de este estudio pone en duda la validez de la pretensión de las pruebas estandarizadas, según la cual sus resultados serían comparables entre escuelas a escala local, nacional e internacional y que, además, éstos se pueden interpretar de manera unívoca. Como lo revela el análisis realizado en este estudio, los enunciados sobre HSE de los cuestionarios estandarizados pueden obrar en sentidos distintos al que se expresa tanto en el documento de marco de referencia que establece las prescripciones y estándares de evaluación de HSE, como en las guías de orientación que ofrecen lineamientos para la interpretación de sus resultados.

En vez de afianzar entre los escolares normas de conducta socioemocional que presumiblemente reducirán las diferencias en los resultados de las pruebas estandarizadas y mejorarán su aprendizaje, estas prescripciones definen un perfil socioemocional estandarizado que los escolares pueden comprender como referente que los diferencia, segrega y corrobora sus resultados académicos insatisfactorios y su insuficiente capacidad de agencia y autoeficacia para el aprendizaje. De igual modo, algunos escolares también pueden interpretar el perfil socioemocional estandarizado como punto de contraste o espejo para recalcar sus carencias personales persistentes las cuales presuntamente les impedirán alcanzar en el futuro un proyecto de vida satisfactorio. En breve, en el contexto pragmático del bajo desempeño educativo, el perfil socioemocional estandarizado puede tomar para algunos escolares el sentido de constituir un parámetro discriminador que aparentemente confirmaría los motivos por los cuales les corresponde su situación de segregación educativa y social, y su exclusión de proyectos de vida exitosos de movilidad social ascendente.

Las diversas interpretaciones de los resultados de las evaluaciones estandarizadas de HSE en contextos de bajo desempeño educativo también se manifiestan a partir de las respuestas de no conformidad. Especialmente en el nivel de la educación secundaria, las respuestas de absoluta conformidad con el perfil socioemocional estandarizado definido en el marco de referencia y la guía de orientación, pueden encubrir la pérdida de confianza de los escolares en sus

maestras y en general con lo que se le enseña en la escuela. Por lo tanto, también se pueden interpretar como expresiones de indiferencia o desvinculación emotiva, o incluso, como manifestaciones pasivas de la presencia de conductas internalizantes (Castro et al., 2018) entre algunos escolares.

De otra parte, este estudio pone de relieve que el propósito de formar los escolares como agentes de aprendizaje activos y autónomos, como expresamente lo propone el modelo de educación estandarizada centrado en resultados académicos (ICFES, 2021; 2022), será el resultado final de un proceso gradual. En esa gradualidad corresponde a los adultos desempeñar un papel significativo como coagentes para desestabilizar y transformar aquellas transacciones y rutinas que afectan de manera adversa la experiencia educativa de los escolares en contextos de bajo desempeño escolar, y cuyo logro está más allá del alcance de la motivación intrínseca y agencia personal de cada escolar.

No cabe duda de que hay escolares extraordinarios que de manera heroica logran resultados académicos satisfactorios e incluso avanzados pese a todas las adversidades que enfrentan en contextos de ineducabilidad. Pero este no debe ser el nivel de exigencia, por defecto, de un sistema educativo cuya inequidad se refleja en las marcadas diferencias de resultados educativos, al igual que en la segregación de estos resultados por establecimientos educativos

y origen socioeconómico de sus estudiantes como sucede en nuestro país (García-Villegas et al., 2013; ICFES, 2020; OECD, 2019b; 2021b).

Es decir, en el contexto de aquellas escuelas clasificadas en la categoría de bajo desempeño educativo en el marco del modelo de educación estandarizada, es necesario asegurar que el discurso de la educación de calidad no se utilice para reproducir persistentemente la experiencia educativa de la ineducabilidad. Es lo que sucede cuando desde los estándares socioemocionales se atribuyen los resultados del bajo desempeño educativo principalmente a carencias o deficiencias personales de los estudiantes, y su ineffectividad para modificar con su agencia y HSE aquellas emociones, energías, creencias y conductas negativas que producen en ellos su experiencia educativa en este tipo de entornos. Por el contrario, es preciso que el sistema educativo incorpore la *co-agencia* en el marco del principio que establece la educación como una responsabilidad compartida en la que diversas partes de interés con objetivos entrelazados y alineados confluyen en una visión educativa amplia, como lo propone la meta 4 de los ODS (UNESCO, 2016).

De conformidad con ese principio, el proceso de EA consiste en un ejercicio permanente de co-agencia entre escolares y adultos significativos en el aula, la escuela, el hogar y en la esfera de la toma de decisiones a cargo de las autoridades educativas. Este se debe traducir en actitudes y acciones que explícitamente afirmen ante los estudiantes la insatisfacción de parte de los adultos significativos involucrados en el proceso de EA de los escolares, con la

inercia en la que está sedimentada la experiencia educativa en condiciones de ineducabilidad, así como su compromiso para desestabilizar las transacciones y rutinas que reproducen dicha inercia.

Desestabilizarla mediante acciones que apunten a la producción de evidencia que, por ejemplo, ausculte cómo los estudiantes comprenden, organizan y dan sentido a su vínculo y conexión con pares, maestras y otros adultos significativos, y en general, a su experiencia educativa en la escuela. Acciones que deriven en toma de decisiones educativas expresamente comprometidas con perturbar las prácticas y entornos que reproducen las transacciones y rutinas propias de la ineducabilidad en la escuela. Acciones cuyo propósito sea afianzar y cimentar la confianza y compromiso de conexión emotiva de los escolares con la relación de EA en la escuela. Acciones que posibiliten la participación de los estudiantes como coagentes, con el apoyo y respaldo de adultos significativos, en la modificación o resignificación de lugares, hábitos, rutinas, creencias y prácticas de aula y les motive a asumir un papel activo en su aprendizaje.

En fin, acciones que creen oportunidades para que los escolares manejen las energías emocionales que generan ante las dificultades, retos y conflictos propios de las transacciones educativas en la escuela. Para que puedan encauzarlas hacia propósitos comunes y de beneficio colectivo que reafirmen su confianza en sus propias habilidades. Y también, para que reafirmen su convicción de que en la escuela están para ayudar y recibir ayuda de sus pares

y adultos significativos, y en ese proceso, ganar progresivamente agencia y autonomía en la asimilación de nuevas experiencias y aprendizajes significativos (Burke y DeLeon, 2015; Dohn, 2014, OECD, 2019c; Parra, 2005; Talreja, 2017).

Un Contexto Pragmático Relacional Para El Desarrollo De HSE En Escuelas De DDE Bajo Desempeño Académico

Finalmente, para dar cumplimiento a su tercer objetivo específico, este estudio propone el desarrollo y presentación de un modelo de diagnóstico socioemocional complementario aplicable en los niveles de básica primaria, en los grados de 3.º a 5.º, y de básica secundaria en los grados de 6.º a 9.º, para remediar las carencias del análisis a nivel de metacomunicativo que se observan tanto a nivel del marco de referencia como de los cuestionarios auxiliares y la guía de interpretación de los resultados de evaluación de HSE (ver apéndices D, E, F, G, y H). Su objetivo es generar, desde el nivel de educación básica primaria, evidencia que facilite a las maestras la identificación y creación de oportunidades y situaciones de aprendizaje significativo en las que puedan fomentar la metacomunicación explícita sobre la conexión emotiva de la relación maestra-estudiantes en sus procesos de EA. Aborda directamente la ansiedad que pueden ocasionar las pruebas estandarizadas y la manera como los escolares perciben que reaccionan sus pares, maestras y directivos escolares frente a los resultados por debajo del nivel satisfactorio. A la vez, aporta evidencia sobre la habilidad de los escolares para calibrar la autenticidad de las conexiones emotivas con sus maestras ante las dificultades que proponen este

tipo de situaciones, que podrá ser de utilidad para motivar conversaciones grupales sobre ese asunto.

Así, el diagnóstico socioemocional se aparta del carácter sumativo de la evaluación estandarizada que pretende generar evidencia para inferir la presencia de los descriptores que confirmen la tendencia de los estudiantes a manifestar sentimientos de conformidad con estándares de empatía. En vez, se presenta como un instrumento diseñado para proporcionar evidencia sobre la relación de E-A, que se puede usar para que maestras y estudiantes conversen no solo sobre prescripciones y estándares de conducta socioemocional, sino también sobre sus vínculos con en el proceso de EA. Es decir, en un contexto pragmático en el cual los resultados de la evaluación contribuyan evidencia para iniciar conversaciones que ayuden a los escolares a organizar y dar sentido a su experiencia educativa y a su papel en esta. Y también, a considerar distintos cursos de acción alternativos que los incite y empodere a participar como coagentes de iniciativas que refuercen la confianza mutua en la relación educativa, al igual que su compromiso y motivación para enfrentar las frustraciones y dificultades propias del proceso de EA en la escuela.

Más aun, el diagnóstico socioemocional complementario apunta a ofrecer evidencia que la maestra y los escolares puedan utilizar para encauzar las energías de las distintas emociones que se originan en las transacciones, dificultades y frustraciones del proceso de EA en la escuela, hacia la transformación de la propia experiencia educativa. Así, contribuye a prevenir que

los escolares dirijan y acumulen dentro de sí mismos esas energías y emociones, que luego se pueden transformar en creencias y conductas negativas. A la vez, se constituye en una fuente de evidencia sobre cómo los escolares experimentan socioemocionalmente su papel en el proceso de EA en la escuela. Convida a maestras y estudiantes a explorar múltiples posibilidades de modificar la experiencia educativa cotidiana con su participación activa y significativa. Esto se puede hacer potenciando, limitando o resignificando las intencionalidades, vínculos, espacios, lenguajes, normas, funciones, artefactos, identidades, representaciones de conocimiento, expectativas, hábitos, rutinas, tecnologías y prácticas de aula que a diario se materializan en la escuela, no solo para robustecer la resiliencia social y emocional de los escolares sino también para desestabilizar aquellas condiciones que reproducen el bajo desempeño educativo y la ineducabilidad.

En este sentido, la propuesta de esta investigación se presenta como una incitación a desestabilizar la relación comunicativa que actualmente subyace al proceso de EA en contextos de bajo desempeño en la educación básica primaria y secundaria. En el fondo, busca hacer lo mismo con el propio modelo de educación estandarizada centrado en resultados académicos que se aplica de manera indiferenciada con la intención de remediar la situación educativa en establecimientos clasificados en esta categoría. Y a la vez, hacer explícito que los resultados insatisfactorios que persistentemente arroja este modelo en esos contextos educativos no son inocuos: contribuyen instalar creencias y conductas

negativas que los escolares dirigen contra ellos mismos al igual que minar su confianza en los adultos significativos a cargo de la orientación de educación, y también, en lo que les enseñan.

***Limitaciones Y Nuevos Horizontes Para La Investigación Sobre HSE
En Contextos De Bajo Desempeño Educativo***

Es preciso reconocer que el alcance de los hallazgos presentados hasta aquí es limitado. Este estudio no presenta evidencia empírica que respalde ninguna de sus afirmaciones. Se basa exclusivamente en el análisis hermenéutico interpretativo de la documentación que soporta el diseño, aplicación e interpretación de los resultados de evaluación de HSE de la EEPA. Dentro de estas limitaciones, ilustra los múltiples sentidos con los que se puede comprender tanto los enunciados y prescripciones de las pruebas estandarizadas sobre HSE, como los resultados que estas arrojan.

Con estos hallazgos se destaca que en la educación básica el refuerzo de referentes de información, conocimiento y operaciones cognitivas establecidos por estándares de excelencia de rendimiento académico con la aplicación de estrategias basadas en la utilización intensiva y reiterada de cuestionarios estandarizados, como ocurre con *Evaluar para Avanzar*, es insuficiente para garantizar el avance de la asimilación de nuevas experiencias y aprendizajes, especialmente en contextos educativos adversos. Por consiguiente, conviene que estrategias como esta presten mayor atención a la manera como la evaluación influye sobre la dimensión metacomunicativa de relación de EA y el

sentido que esta cobra tanto para maestras como estudiantes. El estudio también destaca la importancia de esta dimensión y el papel que puede cumplir en la prevención tanto de la desconexión emotiva de los escolares con el proceso EA en la escuela, como de conductas internalizantes que se pueden presentar en respuesta a la acumulación tóxica de estrés y ansiedad que interfiere e incluso bloquea la capacidad de los escolares para desempeñar un papel activo en el aprendizaje significativo. Estas constataciones abren un campo de indagación fecundo para la investigación educativa con perspectiva interdisciplinar e intercultural, que encuadra con los propósitos explícitos de la línea de *Educación, Cultura y Tecnología* en el cual se inscribe este estudio.

Pero como lo advierte el análisis presentado aquí, desestabilizar las condiciones de ineducabilidad en los entornos de DDE y bajo desempeño académico requerirá más que acciones en el aula, la escuela y el hogar. La atención educativa integral para la primera infancia de hogares socioeconómicamente desfavorecidos oportuna y de calidad es un ejemplo del tipo de intervenciones necesarias que se encuentran más allá de las competencias y recursos al alcance de la mayoría de las instituciones de educación de nivel básico. Lo mismo ocurre con la situación creada por la alta concentración de escolares socioeconómicamente desfavorecidos en centros de bajo desempeño educativo, que acentúa los efectos de la alta segregación residencial en contextos urbanos.

Transformaciones de esta escala, necesarias para romper con la inercia del bajo desempeño educativo donde persiste este fenómeno propio del modelo de educación estandarizada, demanda de mecanismos operacionales de coordinación de esfuerzos y recursos aportados por diversos sectores públicos, privados y organizaciones sociales. Por eso, como se señaló atrás, la estrategia de las plataformas multi-actor para el seguimiento de la ODS en Colombia consignada en el Documento CONPES 3918 (Departamento Nacional de Planeación, 2018) representa un andamiaje con enorme potencial para organizar y coordinar de sinergias y el seguimiento de los avances para el logro de la meta 4, y también, para materializar políticas de orden nacional y territorial de fomento y apoyo a las acciones multi-agenciales necesarias para modificar las condiciones de ineducabilidad que reproducen el bajo desempeño educativo concentrado en ciertos establecimientos educativos.

En 2030 los indicadores nacionales de las ODS prevén que cerca del 30 por ciento de los resultados en matemáticas y 45 por ciento de los resultados de lenguaje en las pruebas SABER- 9 deberán alcanzar el nivel de desempeño satisfactorio (Departamento Nacional de Planeación, 2021). Esta es una meta aplaza el mejoramiento de la experiencia educativa en los centros de bajo desempeño educativo, por definición aquellos donde más del 70 por ciento de los resultados de las pruebas estandarizadas en los grados de 3.º a 9.º se ubican por debajo del nivel satisfactorio. La línea base y el seguimiento del nivel en que se encuentran estos resultados en establecimientos de básica primaria y

secundaria a escala territorial se realiza con base en la evidencia producida por las pruebas SABER, que a su vez informan lo Índices Sintéticos de Calidad Educativa (ISCE) que produce el MEN periódicamente por cada establecimiento de educación básica.

Presumiblemente, las plataformas multi-actor de nivel territorial de las ODS pueden jugar un papel significativo para alcanzar estas metas, aprovechando las sinergias que se pueden derivar de sus mecanismos de coordinación de aportes de recursos y acciones de alianzas público-privadas y convertirse en foros de diálogo de políticas educativas. Entre los asuntos que estos diálogos podrían abordar se encuentran las necesidades de nueva evidencia que complemente la evidencia generada por las autoridades de orden nacional, requerida tanto para la toma de decisiones de política educativa a nivel nacional y territorial, como para el ajuste del modelo de EA en la educación básica. Dentro de estas posibilidades, cabría por ejemplo impulsar y coordinar acciones la gestión de modelos de gobernanza de la producción y uso de evidencias generadas dentro del sistema de evaluación de estudiantes.

En ese marco, se podría considerar la incorporación en los instrumentos de evaluación interna de estudiantes en establecimientos de bajo desempeño educativo la producción de evidencia socioemocional que las maestras puedan incorporar a sus decisiones educativas para mantener la conexión emotiva de sus estudiantes con el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela, y motivar su participación activa en la asimilación de nuevas experiencias y

aprendizajes en la escuela. También se podría apoyar el diseño, validación y aplicación de instrumentos de diagnóstico socioemocional desarrollados a escala territorial que genere evidencia relevante para organizar y coordinar, por ejemplo, programas enriquecidos de experiencias de aprendizaje socioemocional que con el apoyo de alianzas público-privadas ayuden a remediar las dificultades que enfrentan los escolares de hogares pobres para navegar los retos y exigencias de la escuela durante distintas etapas de su ciclo de educación básica.

Naturalmente, la sostenibilidad de iniciativas como estas se beneficiará de evidencia de otra naturaleza que alimente la toma de decisiones sobre la asignación de recursos físicos, financieros y humanos para la educación básica, en la calidad y cantidad suficientes para transformar la experiencia de la educación básica de bajo desempeño educativo y garantizar a todos los escolares el acceso a oportunidades equitativas para el aprendizaje y el logro académico en la escuela

Un potencial adicional importante de las plataformas multi-actor se deriva del seguimiento de los indicadores de las submetas territorializadas que le corresponde realizar. Habrá municipios que no alcancen las metas educativas previstas, y habrá otros municipios que alcancen niveles de logro más altos que los propuestos en sus indicadores. Con el aporte de las plataformas multi-actores, estas últimas experiencias educativas exitosas pueden ser documentadas y analizadas como lecciones aprendidas sobre prácticas

educativas innovadoras en la transformación de condiciones de ineducabilidad en la educación de nivel básico. A través de este tipo de ejercicios, estas plataformas también pueden contribuir a identificar fuentes y cuerpos de evidencia adicionales referidos a nuevas actividades en distintos espacios, con diversos instrumentos y formas de evaluación, que motiven la asimilación de nuevas experiencias y aprendizajes activos y significativos.

Numerosas investigaciones centradas en el funcionamiento de instancias multi-actor en diferentes contextos, han documentado distintas barreras que desfavorecen el desarrollo pleno de sus potencialidades, específicamente en relación con el propósito de mejorar políticas de educación básica (Martínez, Iriving y Salgado, 2017). Algunas dificultades se originan en la comprensión fragmentada y conflictiva de los propósitos y alcances de dichas instancias: hay quienes consideran que su función principal consiste en regular el desempeño de los maestros y los establecimientos educativos; otros las conciben como un instrumento para presionar a los gobiernos para cumplir con las metas de política aún pendientes de cumplimiento, y para promover la participación de organizaciones de base; aún otros, como escenarios para el mejoramiento continuo de la eficiencia del sistema educativo; y otros más, como instancias para validar y legitimar estándares e indicadores globales de resultados educativos (Gorur, 2017).

Todas estas tergiversaciones sobre el sentido y alcance de estas instancias entorpecen la posibilidad de que las voces y preocupaciones de

sectores desfavorecidos sean escuchadas y atendidas de manera organizada y democrática. De allí la importancia de no perder de vista el espíritu dialógico de estos espacios y el compromiso con el enfoque eminentemente relacional tanto en las plataformas multi-actor territoriales como en las redes de conocimiento y seguimiento. Ello favorecerá la toma de decisiones educativas en distintos niveles sobre las actividades, espacios lenguajes, normas, tecnologías, prácticas de aula y de evaluación más idóneas para contribuir a la superación de las condiciones que reproducen la ineducabilidad y los entornos de bajo desempeño educativo en la educación básica en Colombia.

En breve, las plataformas multi-actor de nivel territorial contempladas en la arquitectura institucional establecida para la implementación de las ODS ofrecen un andamiaje apropiado para operar modelos de gobernanza tanto de la producción y procesamiento de evidencia pertinente y representativa como también de la concertación y coordinación de acciones multi-agenciales requeridas para fomentar oportunidades de aprendizaje activo y significativo y la consolidación de condiciones de educabilidad en establecimientos oficiales catalogados como de bajo desempeño educativo. Permite articular numerosos espacios de diálogo entre autoridades de diverso nivel y agentes del sector privado y organizaciones sociales para alimentar la toma de decisiones educativas orientadas tanto a la desestabilización de las dinámicas que reproducen las condiciones de ineducabilidad, como al mejoramiento del aprendizaje en esos centros educativos. Además, ofrecen el potencial de

convertirse en soportes permanentes para que, más allá del 2030, las entidades territoriales continúen orientando y consolidando inversiones en políticas, planes y programas educativos, contribuyan a generalizar condiciones de educabilidad en la educación básica oficial en Colombia.

Así, esta propuesta amplia con la que concluye este estudio contribuye a la apertura teórico-metodológica en las investigaciones futuras que se realicen en el marco de línea de *Educación, Cultura y Sociedad*, entre cuyos cometidos explícitos se incluyen el abordaje de problemas educativos desde epistemologías y metodologías emergentes.

Referencias

- Achilli, J. (2019). Acerca de los “ineducables” y la complejidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Estrategias – Psicoanálisis y Salud Mental* 6(7), 80 -83. <https://doi.org/10.24215/23470933e034>
- Addey, C. y Sellar, S. (2019). Is it worth it? Rationales for (non)participation in international large-scale learning assessments. *Working papers*, UNESCO, Education Research and Foresight.
- Adorno, T. W. (1998). Education after Auschwitz. *Critical Models: Interventions and Catchwords*. Columbia University Press.
- Alarcón. C. (2015). Governing by Testing: Circulation, Psychometric Knowledge, Experts and the “Alliance for Progress” in Latin America during the 1960s

and 1970s. *European Education*, 47(3), 199-214.

<https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1065396>

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. y Waters, L. (2018). What Schools Need to Know about Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), -1-34.

<https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>

Alves, F. A., y Candido, O. (2020). School Effect and Student Performance: a Latin American Assessment from PISA. *Economia*, 43(86), 79-99.

<https://doi.org/10.18800/economia.202002.004>

Arendt, H. (1977). The Crisis in Education. *Between Past and Present*. Penguin Books, 170- 194.

Asma, S. and Gabriel, R. (2019). *The Emotional Mind. The Affective Roots of Culture and Cognition*. Harvard University Press.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención de conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Bacchi, C. y Goodwin, S. (2016). *Poststructural Policy Analysis*. Palgrave MacMillan.

Bailey, R., Meland, E., Brion-Meisels, G. y Jones, S. (2019). Getting Developmental Science Back into Schools: Can What we Know About Self-Regulation Help Change How We Think About “No Excuses”?

Frontiers in Psychology, (21), article 10.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01885>

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin y O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). Guilford Publications.

Baquero, R. (2002, 23 de marzo). La educabilidad como problema político: una mirada desde la psicología educacional. [Conferencia pronunciada]. Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, Buenos Aires, Argentina.

Barbero, J. M. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, (13). 13 -21. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801303>

Barrett, S., Eber, L., McIntosh, K., Perales, K. and Romer, N. (2018). *Teaching Social- Emotional Competencies within a PBIS Framework*. U. S. Department of Education, OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Intervention and Supports.

Bateson, G. (1987). *Steps to an Ecology of the Mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Jason Aronson Inc.

Beavin-Bavelas, J. (2022). *Face-To-Face Dialogue. Theory, Research, and Applications*. Oxford University Press.

- Benítez-Buraco, A., Ferretti, F. y Progova, L. (2021). Human Self-Domestication and the Evolution of Pragmatics. *Cognitive Science*, 45(6). e12987.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cogs.12987>
- Berman, M. (1999). *El Reencantamiento del Mundo*. Cuatro Vientos.
- Biesta, G. J. J. (2020). Perfect education, but not for everyone: On society's need for inequality and the rise of surrogate education. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(1), 8-14.
- Bisquerra, R., y Fernández, M. Á. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower Editores.
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma*. Editorial Horsori.
- Bloom, P. (2016). *Against Empathy. The Case for Rational Compassion*. HarperCollins Publishers.
- Blyth, D., Jones, S. and Borowski, T. (2018). SEL Frameworks – What are They and Why are They Important? [Archivo PDF]. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Resources-Frameworks-What-Why.pdf>
- Borges, J. L. (2002). Juan Muraña, en *El Informe de Brodie*. Alianza Editorial.

- Bonal, X. y Tarabini, A. (dir.). (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Miño y Dávila Editores.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Praxis Sociológica*, 17, 67-88.
- Boyce, W. T. , Sokolowski, M. B., Robinson, G. (2020). Genes and environment, development, and time. *PNAS*, 117(38), 23235-23241.
<https://doi.org/10.1073/pnas.2016710117>
- Brock, R. y Hohenstein, J. (2023). An introduction to learning theories and their application in educational practice. In: Gibbons, S., Brock, R., Glackin, M., Rushton, E., Towers, E. (eds.) *Becoming a Teacher. Issues in Secondary Education*. 6th Ed. Open University Press, pp. 157 -168.
- Brunner, M., Keller, U., Wenger, M., Fischbach, A., and Lüdtke, O. (2018). Between-School Variation in Students' Achievement, Motivation, Affect, and Learning Strategies: Results from 81 Countries for Planning Group-Randomized Trials in Education. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(3), 452–478.
- Burke, K. J. y DeLeon, A. (2015). Nomadic Teaching, Vagabond Dreaming: An Examination of the Spaces That Schools Might Become. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 37 (1):4–20.
<https://doi.org/10.1080/10714413.2015.988489>

- Castellanos-Ramírez, J. C. y Niño, S. A. (2018). Aprendizaje colaborativo y fases de construcción del conocimiento en entornos tecnológicos de comunicación asíncrona. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(76), 66-88. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000100069&lng=es&nrm=iso
- Castro, V. L., Cooke, A. N., Halberstadt, A. G. y Garrett-Peters, P. (2018). Bidirectional linkages between emotion recognition and problem behaviors in elementary school children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 42(2), 155-178.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. and Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. NESET II report*. Publications Office of the European Union, 2018. doi:10.2766/664439
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. y Weissberg, R. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicates? *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.
- Chernyshenko, O. S. Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers No. 173*.

Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: the evidence from sociocultural research. En L. C. Moll (ed.), *Vygotski and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge University Press, 319-348.

ColombiaAprende. (21 de mayo de 2022). *Fortalecimiento de los aprendizajes socioemocionales para Avanzar: la estrategia Emociones para la Vida en el Programa Todos a Aprender*. [Archivo de Video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=L9GDP9bG4UM>

ColombiaAprende. (29 de octubre de 2022). *Evaluar para Aprender*.

<https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/evaluar-para-avanzar>

Cook, D. A. y Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education* 50(10), 997 – 1014.

Craig, S. E. (2017). *Trauma-sensitive schools for the adolescent years: Promoting resiliency and healing, grades 6–12*. Teachers College Press.

Cortés-Salcedo, R. A. (2018). Ser responsable de sí mismo. Las políticas educativas de los estándares, las competencias y los talentos. *Revista Educación y Ciudad*, 34, pp. 77-88.

<https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.4.423>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC) 2020*.

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_ED UC_20.pdf

Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia. Documento CONPES 3918*. Consejo Nacional de Política Económica y Social.

Departamento Nacional de Planeación. (2019). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad*.
Departamento Nacional de Planeación.

Departamento Nacional de Planeación. (2021). *Acelerar la implementación para una recuperación sostenible. Reporte Nacional Voluntario 2021*.
Secretaría Técnica de la Comisión ODS.

Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional y Banco Mundial. (2017). *Paso a paso. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*.
DNP/ MEN/ Banco Mundial. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-385321.html?_noredirect=1

Dohn, N. B. (2014). Implications for Networked Learning of the «Practice» Side of Social Practice Theories: A Tacit Knowledge Perspective. In Hodgson, V., deLaat, M. McConnell y Ryberg, T. *The Design, Experience and Practice of Networked Learning*. Springer.

Dweck, C. y Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras.

Perspectives in Psychological Science., 14(3), 481 – 496. doi:

10.1177/1745691618804166

Dweck, C. y Yeager, D. S. (2021) Global Mindset Initiative Introduction:

Envisioning the Future of Growth Mindset Research in Education [Archivo

PDF]. <https://ssrn.com/abstract=3911564> or

<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3911564>

Felitti, V. J. (2009). Adverse childhood experiences and adult health. *Academic*

Pediatrics, 9(3), 131–132. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2009.03.001>.

Fenwick, T. and Edwards, R. (2013). Performative ontologies. *European Journal*

for Research on the Education and Learning of Adults, 4(1), 49-63.

Fenwick, T. and Edwards, R. (eds.) (2018). *Revisiting Actor-Network Theory in*

Education. Routledge.

Ferrer, G. y Fiszbein, A. (2015). ¿Qué es lo que ha sucedido con los sistemas de

evaluación de aprendizajes en América Latina? Lecciones de la última

década de experiencia. World Bank Group / El Diálogo – Comisión para la

educación de calidad para todos.

Firth, A. (2010). Etnometodología. *Discurso & Sociedad*, 4(3), 597 -614.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior. An*

Introduction to Theory and Research. Addison-Wesley.

Freeman, B, and Hawkins, R. (2016) *Evoke. Developing Skills in Youth to Solve the World's Most Complex Problems: The Social Innovators' Framework*. World Bank Education, Technology & Innovation: *SABER-ICT Technical Paper Series* (No. 11). World Bank Group. Disponible en: <http://saber.worldbank.org>

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método*, 5 Ed. Ediciones Sígueme.

Galas-Taboada, C., Gutiérrez-Cortés, M. T. y Hamilton-Vélez, E. M. (2020). *Uso de Resultados de las Pruebas de Aprendizaje en el Diseño de las Políticas Educativas en América Latina*. Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.

García-Villegas, M., Espinosa, J. R., Jiménez-Ángel, F. y Parra-Heredia, J. D. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. DeJusticia.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall.

Garrison, M. (2018). Resurgent Behaviorism and the Rises of Neoliberalism Schooling. In K. Saltman and A. Means (eds.). *Handbook of Global Education Reform*. Wiley-Blackwell, 323-349.

Garrison, M. (2020). Standardized Testing, Innovation, and Social Reproduction. In M. A. Peters y R. Heraud (eds.). *Encyclopedia of Educational Innovation*. Springer.

https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-981-13-2262-4_118-2

Gibbs Jr., R. W. y Colston, H. L. (2020). Pragmatics Always Matters: An Expanded Vision of Experimental Pragmatics. *Frontiers in Psychology* 11, Article 1619. [Frontiers | Pragmatics Always Matters: An Expanded Vision of Experimental Pragmatics \(frontiersin.org\)](https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01619/full)

Gilar-Corbi, R., Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 5 (1), 21 -32.

Ginev, D. (2016). *Hermeneutic Realism. Contributions to Hermeneutics*, vol 4. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39289-9_1

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. Harper Collins Publishers.

Gray, L. A (2019). *Educational Trauma. Examples from Testing to the School-to-Prison Pipeline*. Palgrave Macmillan.

Greenberg, M. T. y Snell, J. (1997). The neurological basis of emotional development. In P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 93–119). Basic Books.

- Grondin, J. (2017). What is the hermeneutical circle?. In N. Keane y C. Lawn (Eds.) *The Blackwell Companion to Hermeneutics*. John Wiley & Sons, 299 – 305.
- Gouëdard, P. (2021). Can a growth mindset help disadvantaged students close the gap? *PISA in Focus, No. 112*, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/20922f0d-en>
- Gorur, R. (2011). ANT on the PISA Trail: Following the statistical pursuit of certainty. *Educational Philosophy and Theory*, 43(S1), 76-93.
- Gorur, R. and Koyama, J. P. (2013). The struggle to technicise in education policy. *The Australian Educational Researcher*, (40): 633-648.
- Gorur, R. (2017). Towards sustainable, collective, and participatory accountability in Education 2030. *Paper commissioned for the 2017/8 Global Education Monitoring Report, Accountability in Education: Meeting our commitments*. UNESCO – GEMR.
- Gutiérrez, G., Jerrim, J. y Torres, R. (2020). School Segregation Across the World: Has Any Progress Been Made in Reducing the Separation of the Rich from the Poor. *The Journal of Economic Inequality*, 18, 157 -179.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Taurus.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action. Vol. II: Lifeworld and System*. T. McCarthy (Trans.). Beacon.

- Habermas, J. (2001a). *On the Pragmatics of Social Interaction*. MIT Press.
- Habermas, J. (2001b). *The Postnational Constellation*. Polity.
- Hassan, R. (2009). *Empires of Speed. Time and the Acceleration of Politics and Society*. Leiden: Brill.
- Hirsch, J. (2013). Meaning and the Horizon of Interpretation: How Goals Structure Our Experience of the World. In Hicks, J / Routledge, C. (eds.) *The Experience of Meaning in Life*. Routledge, p. 129 -140.
- Holland, J. G. y Skinner, B. F. (1961). *The analysis of behavior: A program for self-instruction*. McGraw-Hill.
- Hutlin, L. (2019). On becoming a sociomaterial researcher: Exploring epistemological practices grounded in relational, performative ontology. *Information and Organization*, 29 (2), 91- 104.
<https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2019.04.004>
- ICFES. (2013a). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11º*. ICFES.
- ICFES. (2013b). *Evaluación en Competencias ciudadanas. SABER 3.º, 5.º y 9.º, 2012* . ICFES.
- ICFES. (2013c). *Pruebas SABER 3º, 5º, y 9º. Orientaciones para la lectura de resultados de las pruebas de Acciones y actitudes Ciudadanas*. ICFES.

ICFES. (2016). *Cuestionario de Acciones y Actitudes Ciudadanas, prueba Saber 3º, 5º y 9º. Resultados nacionales 2012 – 2015*. ICFES.

<https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1642471/Cuestionario+acciones+actitudes+ciudadanas+prueba+saber+359+-+resultados+nacionales+2012+al-2015.pdf/8654dfe2-8749-8be0-3da1-cfa900e0ae95?version=1.0&t=1647374817627>

ICFES. (2018a). *Marco de referencia para la evaluación ICFES. Pruebas de competencias ciudadanas*. ICFES.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1896230/Marco+de+referencia+competencias+ciudadanas.pdf>

ICFES. (2018b). *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*. ICFES.

ICFES. (2019). *Competencias Ciudadanas: Pensamiento Ciudadano Acciones y Actitudes Ciudadanas. Marco de Referencia para la Evaluación*. ICFES.

ICFES. (2020). *Informe Nacional de Resultados para Pruebas PISA 2018*.

ICFES

ICFES. (2021a). *Habilidades socioemocionales. Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º. Marco de referencia para la evaluación*. ICFES.

ICFES. (2021b). *Evaluar para Avanzar. Cuestionario Auxiliar Educación básica primaria 3.º, 4.º y 5.º*. ICFES.

ICFES. (2021c). *Evaluar para Avanzar. Cuestionario Auxiliar Educación básica primaria 6.º, 7.º, 8.º y 9.º*. ICFES.

- ICFES. (2021d). *Evaluar para Avanzar. Cuestionarios auxiliares. Guía de Orientación y uso de resultados*. ICFES.
- ICFES. (2021e). *Evaluar para Avanzar. Guía de interpretación de resultados con apoyo de matrices de análisis. Cuestionarios auxiliares. Educación Básica Primaria*. ICFES.
- ICFES. (2022a). *Evaluar para Avanzar. Educación Básica Primaria. Cuestionario auxiliar*. ICFES.
- ICFES. (2022b). *Evaluar para Avanzar. Educación Básica Secundaria. Cuestionario auxiliar*. ICFES.
- ICFES. (2022c). *Evaluar para Avanzar. Guía de orientación y de resultados – 2022*. ICFES.
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L. y Krone, C. (2018). *The Brain Basis for Integrated Social, Emotional and Academic Development*. Aspen Institute.
- Jiao, X., Yu, X., Wang, S., Wang, Z, y Gong, Z. (2021) Are effect sizes in self-efficacy field changing over time? A meta-meta-analysis. *International Journal of Psychology*, 56(5):801-811. doi: 10.1002/ijop.12736.
- Jirásek, I. (2019). Transformative experience as a change of horizon. In *Experiential Learning and Outdoor Education*. Routledge, 112 -129.

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*. Harvard University Graduate School of Education / EASEL Lab.

Jones, S., Bailey, R., Meland, E. Brush, K. and Nelson, B. (2019). *Tools for Selecting & Aligning International Frameworks for Social, Emotional, and Related Skills*. Harvard Graduate School of Education - EASEL Lab.

Jones, S., Brush, K., Ramirez, T., Xinyi Mao, Z., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K. Raish, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J. y Bailey, R. (2021). *Navigating SEL From the Inside Out. Looking Inside & Across 33 Leading SEL Programs: A Practical Resource for Schools and OST Providers*, 2nd Ed. Harvard University Graduate School of Education / EASEL Lab.

Jornet-Meliá, J. M. (2017). Evaluación estandarizada. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 5-8.

Kankaraš, M. y Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD.

Kohlberg, L. (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa.

- Koselleck, R. (2004). «Space of Experience» and «Horizon of Expectation»: Two Historical Categories, en *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. Columbia University Press, pp. 255 – 27.
- Krieger, D. y Belliger, A. (2014). *Interpreting Networks. Hermeneutics, Actor-Network Theory & New Media*. Transcript Verlag.
- Kusché, C. A., Riggs, R. S. y Greenberg, M. T. (1999). Using analytic knowledge to teach emotional literacy. *The American Psychoanalyst*, 33, 20–21.
- Larson, R. (2000). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Latour, B. (1999). On Recalling ANT. In: J. Law and J. Hassard (Eds.). *Actor-Network Theory and After* (pp. 15 -25). Blackwell.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford University Press.
- Law, J. (1999). After ANT: Complexity, Naming and Topology. In: J. Law and J. Hassard (Eds.). *Actor-Network Theory and After* (pp. 1-14). Blackwell.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: a 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Lockheed, M. y Wagemaker, H. (2013). International large-scale assessments: thermometers, whips, or useful policy tools? *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 296–306.

- López, M. B., Filippetti, V. A. y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51.
Doi:dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03
- MacConachy, T. y Spencer-Oatey, H. (2021) Cross-cultural and intercultural pragmatics. In: Haugh, M., Kádár, D. Z. y Terkourafi, M. (eds.) *The Cambridge Handbook of Sociopragmatics. Cambridge handbooks in language and linguistics* . Cambridge University Press.
- Marrero, J. (2022). Conocimiento y pensamiento práctico docente. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 29-44.
<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>
- Martínez-Morales, E. M. (2014). *Base emocional de la ciudadanía*. [Disertación doctoral, Universidad de Manizales / CINDE].
<https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/1514/Tesis%20doctoral%20Edgar%20Mauricio%20Mart%C3%ADnez.pdf>
- Martinez, R., Irving, M., y Salgado, V. (2017). Effective Joint Sector Reviews as (Mutual) Accountability Platforms. *Working Paper 1*. Global Partnership for Education - GPE.
- Mangrulkar, L., Whitman, C., and Posner, M. (2001) *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud.

- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Duke University Press.
- Mattila, H. (2020). Habermas revisited: Resurrecting the contested roots of communicative planning theory. *Progress in Planning*, 141, [100431].
<https://doi.org/10.1016/j.progress.2019.04.001>
- Mausethagen, S. (2013). Governance through concepts: The OECD and the construction of “competence” in Norwegian education policy. *Berkeley Review of Education*, 4(1), pp. 161- 181.
- Mayer, J. D., and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional Intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review* 8(4), 290 - 300.
<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- McKown, C. (2017). Social-Emotional Assessment, Performance and Standards. *The Future of Children*, 27(1), 157 – 178.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje; Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MEN.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. MEN.

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356137.html>

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026*. MEN

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Guía para la interpretación y uso de resultados históricos de las pruebas Saber. Ministerio de Educación Nacional. https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/index.php

Novak, J. D. y Cañas, A. J. (2006). La Teoría Subyacente a los Mapas Conceptuales y a Cómo Construirlos, *Reporte Técnico IHMC CmapTools 2006-01*, Florida Institute for Human and Machine Cognition.
<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity*. Harvard University Press.

OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: Educación en Colombia*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE.

OECD. (2001). *Education Policy Analysis 2001*. Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD

OECD. (2012a). *Indicators for Educational Systems*. Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD.

OECD. (2012b). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology Rich Environments. Framework for the OECD Survey of Adult Skills*.

Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD.

OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing.

OECD. (2016a). *PISA 2018 – Draft analytical frameworks*. Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD.

<http://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools* PISA OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>

OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

OECD (2018a) *Equity in Education. Breaking down barriers to social mobility*. PISA- OECD Publications.

OECD. (2018b). *The future of education and skills. Education 2030*. Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD.

OECD (2019a) *Colombia Country Note – PISA 2018 Results*. [Archivo PDF]
https://search.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL.pdf

OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

OECD. (2019c). Student agency for 2030. *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf

OECD (2019d). Preface. *PISA 2018 Results (Volume V): Effective policies, Successful Schools*. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/59db87d5-en/index.html?itemId=/content/component/59db87d5-en>

OECD (2019e). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Student's Lives*. OECD Publishing.

OECD. (2021a). *OECD Survey on Social and Emotional Skills. Technical Report*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD.

OECD. (2021b). *Beyond Academic Learning. First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD.

OECD. (2021c). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.

OECD. (2021d). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. PISA, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

Orenstein, G. y Lewis, L. (22 de mayo de 2022). *Erickson's Stages of Psychosocial Development*.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/>

Ortíz-Jiménez, J. G., Ramírez-Garzón, M. I., Moreno, M. F. y Martínez-Morales, E. M. (2018). *Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz*. IDEP.

Pankseep, J. (1998). *Affective neuroscience: the foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.

Parra, J. (2005). El cuidado del intelecto. En B. Toro (ed.). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (pp. 165 – 192). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Parkhurst, J. (2017). *The Politics of Evidence. From evidence-based policy to the good governance of evidence*. New York: Routledge.

Pérez-Gómez, Á. I., Soto, G. E. y Serván, M. J. (2015). *Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción y la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.

Pickering, M. (2004). Experience as horizon: Koselleck, expectation and historical time. *Cultural Studies*, 18(2-3), 271- 289.

<http://dx.doi.org/10.1080/0950238042000201518>

Preston, J. (2017). *Competence Based Education and Training (CBET) and the End of Human Learning. The Existential Threat of Competency*. Palgrave Macmillan.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015*. PNUD.

<https://bit.ly/3PmhJzM>

Ravela, P. (2015). El uso de los resultados de las evaluaciones para mejorar los procesos de enseñanza. En M. Poggi, *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y Actores*. IIPE UNESCO, pp. 69-112

Reardon, S., Kalogrides, D., y Ho, A. (2016). Linking U.S. school district test score distributions to a common scale, 2009–2013. *CEPA Working Paper* No. 16-09. Stanford Center for Education Policy Analysis.

Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. In Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.

Rudanovskaya, S. V. (2019). Construction of Social Reality in Fiction and Phenomenology of Everyday Life. *RUDN Journal of Philosophy* 23(4). 521-532. <https://cyberleninka.ru/article/n/construction-of-social-reality-in-fiction-and-phenomenology-of-everyday-life/viewer>

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryder, R, Edwards, A. y Clements, K. (2017). *Measuring wellbeing of children in care*. National Children's Bureau.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9(3), pp. 185-211.
- Sandoval-Hernández, A. (2016). *Experiencias internacionales sobre el uso de los resultados de evaluaciones educativas*. INEE.
- Schütz, A. and Luckmann, T. (1989). *The Structure of the Life World*, Vol. II. Northwestern University Press.
- Scrantino, A. (2003). Affordances Explained. *Philosophy of Science*, 70, pp. 949-961.
- Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Siegel, D. (2012). *Pocket guide to interpersonal neurobiology: An integrative handbook of the mind*. Norton & Company.
- Singer, J. D., Braun, H. I., and Chudowsky, N. (eds.). (2018). *International education assessments: Cautions, conundrums, and common sense*. National Academy of Education.

- Sisk, V., Burgoyne, A., Sun, J., Butler, J. y Macnamara, B. (2018). To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses," *Psychological Science*, 29(4). Disponible en:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797617739704?journalCode=pssa&%3e=>
- Slater G. B. and Griggs, C. B. (2015) Standardization and Subjection: An Autonomist Critique of Neoliberal School Reform, *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 37:5, 438-459, DOI: 10.1080/10714413.2015.1091259
- Smith, W. C. and Benavot, A. (2019). Improving accountability in education: the importance of structured democratic voice, *Asia Pacific Education Review*, 20: 193 – 205.
- Stern, A. M. (2016). *Eugenic Nation. Faults and Frontiers of Better Breeding in Modern America*, 2nd Edition. University of California Press.
- Suarez-Alvarez, J., Fernández-Alonso, R. y Muñiz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics, *Learning and Individual Differences*, 30, 118-123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.019>.
- Talreja, V. (2017). Learner Agency: The Impact of Adversity Section of *Education 2030 - Conceptual learning framework: Background papers*. OECD.

http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual_learning_framework_Conceptual_papers.pdf

Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación con el éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3), 349 – 360.

Taylor, J., Buckley, K., Hamilton, L, Stecher, B., Read, L, Schweig, J. (2018). *Choosing and Using SEL Competency Assessments: What Schools and Districts Need to Know*. CASEL.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.

Tindale, C. W. (2022). Utterer, Meaning, Misunderstanding, and Cultural Knowledge. *Languages*, 7(3). <https://doi.org/10.3390/languages7030172>

Torre, J. y Liberaman, M. (2018). Putting Feelings into Words: Affect Labelling as Implicit Emotion Regulation. *Emotion Review*, 10(2), 116 – 124. <https://doi.org/10.1177/1754073917742706>

Torres, C. P. y Reyes, E. Y. (2015). Subjetivación en la escuela: una mirada crítica al programa de competencias ciudadanas. *Educación y Ciencia*, (18): 11 – 28.

Touraine, A. (2000) *Can We Live Together? Equality and Difference*. Standford University Press.

Turner, J. (2014). The Evolution of Human Emotions. In Stets, J. E. and Turner, J. H. (eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions: Volume II*. Springer Science, 11-31.

UNESCO. (30 de agosto de 2022). *Tesaurus de la UNESCO*. Consultado 30 de agosto de 2022.

<https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/concept7287?clang=es>

UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. UNESCO.

UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración Incheon*. UNESCO.

UNESCO, UNICEF, Brookings Institution, and World Bank Group. (2017). *Overview Measuring Early Learning Quality and Outcomes*. UNESCO

UNESCO. (2019). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina*. Laboratorio Latinoamericanos de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO.

UNESCO - SUMMA. (2020). *América Latina y el Caribe - Inclusión y Educación: Todos Sin Excepción*. OREALC/UNESCO Santiago / SUMMA.

- Venegas, C. (2021). ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020. *Revista de estudios y Experiencias en Educación REXE* 20(43). 225- 248.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Watzlawick, P., Beavin-Bavelas, J. y Jackson, D. (2011). *Pragmatics of Human Communication*. W. W. Norton & Co.
- World Bank Group. (2016). *Evoke. Developing Skills in Youth to Solve the World's Most Complex Problems: The Social Innovators' Framework*. World Bank Group.
- World Bank Group. (2019). *The Changing Nature of Work*. World Bank Group.
- Yeager, D. S. y Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269-1284.
doi: 10.1037/amp0000794
- Yeager D. S., Carroll, J. M. , Buontempo, J., Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R., Muller, C., Murray, J., Mhatre, P., Kersting, N., Hulleman, C., Kudym M., Murphy, M., Duckworth, A. L., Walton, G. M., Dweck, C. S. (2022). Teacher Mindsets Help Explain Where a Growth-Mindset Intervention Does and Doesn't Work. *Psychological Science*, 33(1):18-32.
<https://doi.org/10.1177/09567976211028984>

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. and Walberg, H.J. (Eds). (2004)

Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? Columba University Teachers College Press.

Apéndice A. *Evaluar Para Avanzar*. Cuestionario Auxiliar De HSE

Grados 3.º, 4.º, 5.º.

Educación básica primaria
Cuestionarios auxiliares

Marca UNA opción por cada fotografía.

Observa las fotografías ¿qué crees que siente cada niño?

			Alegría	Tristeza	Rabia	Sorpresa	Miedo
1.		1900651	☐	☐	☐	☐	☐
2.		1900665	☐	☐	☐	☐	☐
3.		1900678	☐	☐	☐	☐	☐
4.		1900689	☐	☐	☐	☐	☐

Marca **Sí** o **No** para cada afirmación.

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

C1900693

				
5.	Les digo a mis padres lo que siento en ese momento.	1900704	☐	☐
6.	Me encierro en mi cuarto.	1900718	☐	☐
7.	Respiro profundamente para calmarme.	1900727	☐	☐

Marca **Sí** o **No** para cada afirmación.

C1900736

				
8.	Me afecta cuando veo que alguien molesta a un amigo o una amiga.	1900747	☐	☐
9.	Me enoja cuando veo que tratan mal a otra persona.	1900750	☐	☐
10.	Me siento triste cuando veo que una persona se siente triste.	1900764	☐	☐

Apéndice B. *Evaluar Para Avanzar*. Cuestionario Auxiliar De HSE

Grados 6.º, 7.º, 8.º, y 9.º.

Educación básica secundaria
Cuestionarios auxiliares

Marca UNA opción para cada afirmación.

¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

C1901016

¿Qué tan de acuerdo estas con las siguientes afirmaciones?		Nada	Poco	Mucho	
C1901016					
1.	Respeto las ideas de todos mis compañeros cuando trabajo en grupo.	1901022	☐	☐	☐
2.	Aprendo más cuando trabajo con otros compañeros.	1901036	☐	☐	☐
3.	Mis compañeros me pueden ayudar si es necesario.	1901040	☐	☐	☐

Marca Sí o No para cada afirmación.

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

C1901059

				
4.	Les digo a mis padres lo que siento en ese momento.	1901060	☐	☐
5.	Me encierro en mi cuarto.	1901077	☐	☐
6.	Prefiero NO hablar con mis padres.	1901084	☐	☐
7.	Respiro profundamente para calmarme.	1901094	☐	☐

Marca Sí o No para cada afirmación.

C1901106

				
8.	Me afecta cuando veo que alguien molesta a un amigo o una amiga.	1901119	☐	☐
9.	Me enoja cuando veo que tratan mal a otra persona.	1901129	☐	☐
10.	Me preocupa cuando alguien se siente mal.	1901139	☐	☐
11.	Me siento triste cuando veo que una persona se siente triste.	1901147	☐	☐
12.	Cuando NO sé hacer bien algo que me gusta, practico mucho hasta lograrlo.	1901159	☐	☐
13.	Cuando tengo el tiempo suficiente, puedo hacer todas las tareas que me ponen.	1901169	☐	☐
14.	Estoy decidido a aprender todo lo que nos enseñen en el colegio.	1901175	☐	☐
15.	Hago cosas para lograr lo que quiero.	1901189	☐	☐
16.	Entiendo la importancia de esforzarme en el estudio para NO perder materias o repetir años.	1901190	☐	☐

Apéndice C: *Evaluar Para Avanzar*. Ítems Del Cuestionario Auxiliar
Sobre Mentalidad de Crecimiento En El Ciclo De Educación Básica.

Educación básica secundaria
 Cuestionarios auxiliares

Marca UNA opción para cada afirmación.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
38. Puedo aprender por mi cuenta gracias a lo que me han enseñado mis docentes.	☐	☐	☐	☐
39. Creo en mi talento e inteligencia aunque me equivoque o se me dificulte entender.	☐	☐	☐	☐
40. Puedo mejorar mi rendimiento académico con mi esfuerzo y la ayuda de mis docentes.	☐	☐	☐	☐

Apéndice D: Diagnóstico Socioemocional Complementario. Pregunta

1.

* 1. Qué tan de acuerdo estoy con cómo se sienten las siguientes personas cuando llegan resultados por debajo del nivel satisfactorio de las pruebas estandarizadas?

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
Mis amigo/as sienten que todo les sale mal.	☐	☐	☐	☐	☐
Los maestros se preocupan por quienes se sienten mal.	☐	☐	☐	☐	☐
Los maestros creen que las pruebas ayudan a aprender mejor.	☐	☐	☐	☐	☐
El rector anima a los que se sienten mal, asegurando que se van a hacer cambios para que la próxima vez no suceda igual.	☐	☐	☐	☐	☐

Apéndice E: Diagnóstico Socioemocional Complementario. Pregunta

2.

* 2. ¿Qué tan de acuerdo estoy con que los siguientes lugares me motivan a aprender a hacer cosas nuevas?

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
Mi aula de clase	☐	☐	☐	☐	☐
Los espacios para hacer deporte	☐	☐	☐	☐	☐
Los espacios para actividades después de la jornada de clase	☐	☐	☐	☐	☐
Mi hogar	☐	☐	☐	☐	☐
Los espacios que comparto con mis amigos/as fuera de la escuela	☐	☐	☐	☐	☐

Apéndice F: Diagnóstico Socioemocional Complementario. Pregunta

3

* 3. ¿Qué tan de acuerdo estoy con que las siguientes personas de verdad se interesan en que yo sienta confianza para aprender a hacer cosas nuevas?

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
Un/a maestro/a	☐	☐	☐	☐	☐
Un amigo/a en la escuela	☐	☐	☐	☐	☐
Un/a hermano/a	☐	☐	☐	☐	☐
Mi mamá o papá	☐	☐	☐	☐	☐
Un/a amigo/a fuera de la escuela	☐	☐	☐	☐	☐

Apéndice G: Diagnóstico Socioemocional Complementario. Pregunta

4

* 4. ¿Qué tan de acuerdo estoy con que me siento motivado/a en los siguientes lugares para sugerir cambios o nuevas ideas?

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
En la cafetería	☐	☐	☐	☐	☐
En el patio de recreo	☐	☐	☐	☐	☐
En los espacios para actividades después de la jornada escolar	☐	☐	☐	☐	☐
En mi aula	☐	☐	☐	☐	☐
En mi hogar	☐	☐	☐	☐	☐

Apéndice H: Diagnóstico Socioemocional Complementario. Pregunta

* 5. ¿Qué tan de acuerdo estoy con que los adultos corrigen los siguientes problemas que me inquietan y me desmotivan a estar en la escuela?

	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
Los insultos y el maltrato que recibo de otros estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
El robo de útiles y las agresiones físicas	☐	☐	☐	☐	☐
Las amenazas a los más débiles	☐	☐	☐	☐	☐
La indiferencia por los que necesitan ayuda	☐	☐	☐	☐	☐
La crueldad con los menos favorecidos	☐	☐	☐	☐	☐