



Prueba de sociales y ciudadanas Saber 11.º

2019

MARCO DE REFERENCIA
PARA LA EVALUACIÓN, ICFES

Presidente de la República
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional
María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación Preescolar, Básica
y Media (E)
Constanza Alarcón Párraga

Publicación del Instituto Colombiano para la
Evaluación de la Educación (Icfes)
© Icfes, 2019.
Todos los derechos de autor reservados.

Autora
Silviay Monroy Álvarez

Colaboradores
Alejandro Álvarez Gallego
Diana Priscila Nocua Caro
Delvi Yizzet Gómez Muñoz (Icfes)
Alfonso Arturo Conde Rivera (Icfes)

Edición
Juan Camilo Gómez Barrera

Diseño de portada y diagramación
Linda Nathaly Sarmiento Olaya

Fotografía de portada
Rawpixel.com (2018)

¿Cómo citar?

Icfes, (2019). *Marco de referencia de la prueba de sociales y ciudadanas Saber 11.º*. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes.

Directora General
María Figueroa Cahnspeyer

Secretaria General
Liliam Amparo Cubillos Vargas

Directora de Evaluación
Natalia González Gómez

Director de Producción y Operaciones
Mateo Ramírez Villaneda

Director de Tecnología
Felipe Guzmán Ramírez

Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo
María Paula Vernaza Díaz

Oficina Gestión de Proyectos de Investigación
Luis Eduardo Jaramillo Flechas

Subdirectora de Producción de Instrumentos
Nubia Rocío Sánchez Martínez

Subdirector de Diseño de Instrumentos
Luis Javier Toro Baquero

Subdirector de Estadísticas
Jorge Mario Carrasco Ortíz

Subdirectora de Análisis y Divulgación
Ana María Restrepo Sáenz

ISBN de la versión digital: 978-958-11-0843-5

Bogotá, D. C., octubre de 2019

ADVERTENCIA

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

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| ▶ Preámbulo | 5 |
| ▶ Introducción | 6 |
| ▶ Antecedentes | 11 |
| 1.1 Marco legal | 11 |
| 1.1.1 Saber 11.º | 11 |
| 1.2 Alcance de los exámenes de Estado | 12 |
| 1.3 Normativa relacionada de la prueba | 13 |
| 1.4 Historia de la prueba | 14 |
| 1.4.1 Historia de la prueba Ciencias Sociales | 14 |
| 1.4.2 Claves para una contextualización crítica de la prueba Sociales y Ciudadanas | 17 |
| ▶ Diseño, estructura y referentes teóricos de la prueba | 22 |
| 2.1 Diseño Centrado en Evidencias | 22 |
| 2.2 Especificaciones de la prueba Sociales y Ciudadanas | 23 |
| 2.3 Referentes teóricos de la prueba | 28 |
| 2.3.1 Taxonomía de los conceptos de las ciencias sociales evaluados en la prueba | 30 |
| 2.4 Qué no evalúa la prueba | 39 |
| 2.5 Distribución de las preguntas | 39 |
| 2.6 Limitaciones de la prueba | 41 |
| ▶ Referencias | 45 |

Lista de tablas

| | |
|---|----|
| ▶ Tabla 1. <i>Afirmaciones y evidencias de la competencia</i> <i>Pensamiento social</i> | 25 |
| Tabla 2. <i>Afirmaciones y evidencias de la competencia</i> <i>Interpretación y análisis de perspectivas</i> | 27 |
| Tabla 3. <i>Afirmaciones y evidencias de la competencia</i> <i>Pensamiento reflexivo y sistémico</i> | 28 |
| Tabla 4. <i>Conceptos fundamentales relativos a fenómenos o</i> <i>hechos sociales</i> | 33 |
| Tabla 5. <i>Relación entre taxonomía de conceptos de las ciencias</i> <i>sociales y las competencias de la prueba (síntesis)</i> | 36 |
| Tabla 6. <i>Distribución porcentual de preguntas discriminadas por</i> <i>subprueba (lo correspondiente a Sociales y lo propio</i> <i>de competencias ciudadanas)</i> | 40 |

Preámbulo

El presente marco de referencia para la prueba Sociales y Ciudadanas, del examen Saber 11.º, se ha construido con base en el marco de referencia de las pruebas de Competencias Ciudadanas, Saber TyT y Saber Pro. En esta versión se ha trabajado en torno a las definiciones que se precisaban complementar en esta prueba, y que además permitieran alinear la prueba con las políticas educativas y las necesidades de la evaluación para la comunidad en general.

La escritura de este marco de referencia estuvo a cargo de Silvia Monroy Álvarez. Adicionalmente, su elaboración contó con un proceso de discusión de expertos en las áreas de ciencias sociales, que ayudaron a delimitar el constructo de evaluación y afinaron el contenido, procurando la mayor claridad y precisión posible. De igual manera, la escritura del marco contó con la participación de Alejandro Álvarez Gallego y de Diana Priscila Nocua, quienes fungieron como pares académicos en la revisión del documento. Esto permitió garantizar miradas externas que aportaron, desde sus quehaceres y conocimientos, una mayor confiabilidad y calidad académica.

En este marco de referencia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (en adelante, Icfes) presenta el objetivo de evaluación, la estructura y el contenido de la prueba Sociales y Ciudadanas del Examen Saber 11.º, dirigida a estudiantes que han culminado el ciclo de formación escolar correspondiente a la educación media colombiana. Para lograr este propósito, el documento se organiza en cinco partes. En la primera se expone el marco jurídico general en el que se enmarca la prueba; en la segunda, sus antecedentes históricos y algunas claves analíticas que permiten su contextualización crítica. En la tercera se presenta la estructura y el contenido de la prueba, así como los fundamentos conceptuales en los que se sustenta. En la cuarta sección se responde a la pregunta sobre cómo se evalúa lo que pertenece a la prueba y se aclara aquello que no se evalúa. Finalmente, en la quinta parte, se presentan algunas de sus limitaciones, que tienen como propósito servir de insumo para futuras discusiones en torno a su alcance y su objeto de evaluación.

La prueba Sociales y Ciudadanas, junto con otras cuatro (Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales e Inglés), compone el Examen de Estado Saber 11.º. Este examen evalúa los principales logros alcanzados hasta el último grado escolar en secundaria, en relación con las especificaciones del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), los cuales deben desarrollarse con independencia de las particularidades que puedan detentar las diferentes instituciones educativas (MEN, 2006). Así mismo, esta prueba articula elementos de las competencias ciudadanas con herramientas de pensamiento propias de las ciencias sociales en la educación media. Su objeto de evaluación consiste en indagar por las competencias necesarias para la construcción de marcos de comprensión del entorno, los cuales, además, buscan promover el ejercicio de la ciudadanía y la coexistencia inclusiva dentro de lo que propone la Constitución política de Colombia. La prueba

Sociales y Ciudadanas evalúa, por tanto, los conocimientos y habilidades de los estudiantes que les permiten comprender el mundo social desde las ciencias sociales, situando este tipo de comprensión dentro de algunos referentes posibles del ejercicio de su rol como ciudadano¹.

Cabe aclarar que, si bien la prueba parte de una definición amplia de competencias ciudadanas —entendidas como las capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, posibilitan que el ciudadano actúe de manera activa, solidaria y democrática en la sociedad (Chaux *et al.* 2004; MEN, 2006)—, el Examen Saber 11.º limita su evaluación al componente cognitivo². Esto implica que el objeto de evaluación de las competencias ciudadanas de la prueba remite, entre otros aspectos, a una serie de conocimientos que incluyen puntos centrales de la Constitución, mecanismos de participación política y otros procesos de análisis que permiten la comprensión de cuestiones en torno a la convivencia social, a fin de plantearse objetivos y elegir medios para alcanzarlos.

-
- 1 Es necesario reconocer la complejidad de este asunto, que es el epicentro de muchos debates en las ciencias sociales y en las ciencias de la educación: “Aunque es difícil lograr un consenso sobre el objeto de estudio de las ciencias sociales dado su carácter abierto, histórico y cultural, nos aventuramos a afirmar que su objeto es la reflexión sobre la sociedad frente a situaciones de injusticia social como la pobreza, el irrespeto a los derechos humanos, la contaminación, la exclusión social, el abuso del poder” (MEN, 2006, p. 100).
 - 2 Además de las competencias cognitivas, existen otras como las emocionales, las comunicativas y las integradoras, que pertenecen a la definición de las competencias ciudadanas: las emocionales se refieren a la identificación y el manejo de las emociones, mientras que las competencias comunicativas se refieren a la capacidad de expresar ideas propias y comprender las de los demás, incluyendo competencias particulares como la escucha y la asertividad. Las competencias integradoras, a su vez, se refieren a la capacidad de articular todas las anteriores en la formación de ciertas actitudes que, en interacción con elementos contextuales propiciados en las aulas, promueven acciones dentro del ejercicio ciudadano. Algunas de estas competencias se evalúan en las pruebas Saber 5.º y Saber 9.º, en consonancia con los Estándares del MEN (2006).

En lo que respecta al componente de ciencias sociales evaluado en la prueba, es preciso aclarar que, en las últimas décadas, el desarrollo de las dichas ciencias ha llevado a que se incorporen dentro de su estudio en el ámbito escolar elementos afines al ejercicio ciudadano. A lo largo de su constitución, las ciencias sociales se han configurado como maneras de ver e interpretar el mundo y, en cierta medida, han sido referentes para las actuaciones humanas en sus dimensiones éticas, políticas económicas, sociales y culturales. No obstante, en la segunda mitad del siglo xx se ampliaron las temáticas, ya que se incorporó una mirada sistémica que se articuló con otros campos, en particular el ámbito de la ciudadanía (Wallerstein *et al.*, 1998; MEN, 2002)³. En este sentido, en la actualidad se espera que estas ciencias proporcionen a los ciudadanos elementos para abordar y comprender la complejidad del mundo actual, con sus incertidumbres y contradicciones. Todo esto con el propósito de posibilitar la acción y la reflexión para la construcción del tejido social a nivel local, regional y global (Icfes, 2013).

Con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media, se ha establecido como propósito la formación de una ciudadanía responsable, activa, crítica, comprometida con el fortalecimiento de la democracia y consciente de sus derechos y deberes. Además, se considera que la mirada disciplinar de las ciencias sociales en la educación media contribuye a la convivencia y a la ampliación de los horizontes de comprensión sobre la vida

3 Aquí es preciso tener presente que “[...] en el mismo momento en que las estructuras institucionales de las ciencias sociales parecían estar por primera vez plenamente instaladas y claramente delineadas, después de la segunda guerra mundial, las prácticas de los científicos sociales empezaron a cambiarse. Eso debía crear una brecha, que estaba destinada a crecer entre las prácticas y las posiciones intelectuales de los científicos sociales, por un lado, y las organizaciones formales de las ciencias sociales, por otro” (Wallerstein *et al.*, 1998, p. 37).

social. Se procura, entonces, enriquecer distintos enfoques o perspectivas para la interpretación de la vida cotidiana, aportar elementos para respetar las diferencias y la diversidad y brindar herramientas y conceptos para la discusión racional sobre los problemas sociales y algunos de sus posibles desenlaces (Icfes, 2013). Cabe señalar que, tal y como se concibe en los Estándares Básicos de Competencias (EBC), la formación en ciudadanía permea todas aquellas instancias de la institución educativa en las que existen relaciones humanas y, por tanto, no es propia ni exclusiva de una sola área académica (MEN, 2006, p. 163). Sin embargo, al mismo tiempo que el MEN afirma la transversalidad de dicho campo de formación, también les otorga a las ciencias sociales un lugar privilegiado para tratar asuntos relativos al ejercicio ciudadano:

Otro de los espacios aprovechados tradicionalmente para tratar los temas de ciudadanía es la clase de Ciencias Sociales y aunque ya sabemos que esta área no debe ser la única, sí debe seguir jugando un papel muy importante. Las ciencias sociales brindan conocimientos y conceptos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, tales como los mecanismos, las instancias y las dinámicas de participación democrática, la filosofía y la enseñanza de la historia. Esta área brinda un espacio indispensable para analizar críticamente y argumentar sobre cómo la historia y las sociedades humanas han sido construidas por la participación de los seres humanos (MEN, 2006, p. 164).

Tanto para las ciencias sociales como para la formación ciudadana se parte de la premisa de que la vida en sociedad y las relaciones cotidianas de los seres humanos son epicentro de las indagaciones de las ciencias sociales. Adicionalmente, estas se constituyen como los propósitos centrales para la formación en ciudadanía. Sin embargo, es preciso aclarar que la vida en sociedad va más allá de un conjunto de experiencias significativas que se reúnen en formas de conocimiento intuitivo. Por el contrario, se trata

de la inscripción crítica de dichas experiencias mediante procedimientos refinados científicamente sobre procesos, hechos y eventos, entre otros.

La aplicación sistemática de métodos, metodologías y técnicas sobre diversas fuentes (primarias, secundarias, orales, escritas, ideográficas y estadísticas) permite a las ciencias sociales, como campo disciplinar, dar cuenta de contextos, causas, consecuencias, incidencias, condiciones, consecuencias y condiciones éticas, políticas, económicas e ideológicas (MEN, 2006) de la vida en sociedad. En el cruce de objetos, objetivos, problemas, temáticas y procedimientos de las ciencias sociales, con su respectiva historicidad, surgen los conceptos que la prueba evalúa y que se decantarán en el presente marco.

Antecedentes

1.1 Marco legal

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

A partir de este marco legal, el Icfes diseña, desarrolla, aplica, califica y entrega resultados de tres exámenes de Estado: Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro. Adicionalmente, realiza un examen nacional por encargo del MEN para las pruebas de la educación básica: Saber 3.º, 5.º y 9.º. Cada una de estas evaluaciones tiene su respaldo en distintas leyes, decretos y normativas. A continuación, se describen brevemente las normas asociadas con la prueba que es objeto de este marco, a partir de lo dispuesto en la Ley 1324 de 2009.

1.1.1 Saber 11.º

El Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior, también denominado Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11.º, se estableció como un requisito para ingresar a la educación superior en la Ley 30 de 1992 (artículo 14.º), de manera que sirviera a las universidades para propósitos de admisión de estudiantes. El Decreto 869 de 2010 reglamenta la aplicación de este examen en el territorio nacional. Este establece que es un instrumento estandarizado para la evaluación externa y que su estructura esencial “se mantendrá por lo menos doce (12) años” (artículos 1.º y 2.º). El examen integra, junto con los que se aplican en educación básica y al finalizar el pregrado, el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación (artículo 1.º). También tiene como propósito evaluar la calidad de la educación impartida por las instituciones educativas. Esto quedó reglamentado en el Decreto 2343 de 1980, el mismo que volvió obligatoria la presentación del examen para ingresar a cualquier

programa de educación superior (Artículo 1.º). Adicionalmente, se estableció que el Icfes debía reportar al MEN la información agregada de resultados por institución educativa, con el fin de que esa entidad tomara las medidas correspondientes.

1.2 Alcance de los exámenes de Estado

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

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

1.3 Normativa relacionada de la prueba

La prueba Sociales y Ciudadanas se sustenta, de modo general, en el artículo 67 de la Constitución, en el que se lee: “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”. La precedencia de este mandato para la prueba es ratificada mediante el artículo 41 de la Constitución, en el que se insta a todas las instituciones de educación, oficiales y privadas, al estudio obligatorio de la Carta Magna y de la llamada Instrucción Cívica. Asimismo, las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana son enfatizadas por el artículo 1 de la Ley 1620 de 2013 (del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar), al anunciar que se debe contribuir a la

formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural [...] que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar.

Por otra parte, los antecedentes jurídicos de la prueba se remontan a la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Si bien esta Ley otorga autonomía a las instituciones educativas en aspectos centrales relacionados con la definición del currículo y los planes de estudio, se pronuncia también sobre los referentes comunes a los que se deben ajustar los entes autónomos en el marco de la descentralización. Para la prueba que nos ocupa, la Ley menciona que uno de estos puntos en común requiere la incorporación de los conocimientos, habilidades y valores que se requieren para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones, dando centralidad a la formación ciudadana.

De otra parte, el artículo 78 de la Ley 115 le asigna al MEN el diseño de los lineamientos generales de los procesos curriculares, junto con la elaboración de los indicadores de logros de los niveles educativos. En consecuencia, es posible afirmar que los EBC

se derivan del mandato de la Ley General de Educación, y empiezan a ser trabajados por el MEN desde 2002. Esta tarea culminó con la publicación de los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias sociales y Naturales y Competencias Ciudadanas (MEN, 2006).

1.4 Historia de la prueba

En esta sección se reconstruye parte de la trayectoria de la evaluación de las ciencias sociales antes de que la prueba Saber 11.º, tal como se la concibe hoy en día, fuera implementada en 2014. En dicho año las ciencias sociales empezaron a ser evaluadas de manera conjunta con las habilidades de pensamiento relacionadas con el campo de la ciudadanía, constituyendo así un mismo constructo de evaluación para el Examen Saber 11.º. En la primera parte de esta sección se presentará la historia de la prueba Ciencias Sociales y, en la segunda, algunas claves históricas para la contextualización crítica de la prueba que, en su versión actual, integra tanto la evaluación de las ciencias sociales como la evaluación de competencias ciudadanas.

1.4.1 Historia de la prueba Ciencias Sociales

Desde los inicios de la prueba de Estado, en 1968, hasta el 2000, en consonancia con la taxonomía de Bloom (1956), la prueba de ciencias sociales evaluaba tanto el componente de geografía como el de historia a partir de las categorías de recuerdo, comprensión, análisis y aplicación. El *recuerdo* refería al almacenamiento de datos, nombres, fechas, personajes, hechos, lugares, etc. En la escala del desarrollo del pensamiento propuesta por Bloom, los esfuerzos de memorización se consideraban relativamente inferiores a otros, pues se pueden recordar muchos datos sin necesidad de comprender. La *comprensión* implicaba tres niveles diferentes: traducción, interpretación y extrapolación. El *análisis*, por su parte, correspondía a la descomposición de un todo en sus partes constitutivas. A su vez, abarcaba tres niveles: identificación de elementos contenidos en un mensaje, análisis entre las conexiones e interacciones entre elementos de un enunciado y las partes de una comunicación y análisis de la estructura y organización de una comunicación. Entretanto, la *aplicación* se evaluaba de manera particular en el componente de geografía y refería al proceso por medio del cual una persona infiere los rasgos comunes de dos situaciones o

problemas, o cuando efectúa un ejercicio de abstracción mediante la comprensión de las dinámicas o relaciones espaciales.

La estructura de esta prueba separaba las temáticas concernientes a historia y a geografía. Las preguntas del componente de geografía se distribuían entre las categorías de recuerdo, comprensión, análisis y aplicación. Entre tanto, las del componente de historia estaban distribuidas en las categorías de recuerdo, comprensión y análisis. Para ese momento, la enseñanza en bachillerato abarcaba el estudio de geografía física general, geografía continental, geografía humana y cultural, geografía económica, geografía política y geografía de Colombia (Sarmiento y Narváz, 2004). Los grandes temas que se consideraban y estructuraban el componente de historia eran: prehistoria, historia de América, historia de Colombia e historia universal. Cada una de estas temáticas estaba vinculada a una periodización clásica: prehistoria, edad antigua, edad media, edad moderna y edad contemporánea. De igual manera, examinaban en diferentes escalas los hechos históricos, desde lo nacional y lo continental hasta lo “universal”.

En el componente de historia de Colombia, a partir de un enfoque basado en la difusión de valores patrios y la promoción del nacionalismo, se avanzó hacia una perspectiva más disciplinaria en la enseñanza de la historia del país⁴. La historia de Colombia comprendía los siguientes subtemas: época indígena (historia precolombina), época hispánica, siglo XIX, república, siglo XX y cívica. Este último subtema fue introducido por mandato curricular del MEN hacia la mitad de la década de los años setenta, y se estableció como un antecedente de la evaluación de las competencias ciudadanas que reconfiguró la estructura de la prueba a la luz de la Constitución de 1991 y de la publicación de los doce lineamientos curriculares del MEN.

En el 2001 se consolidó un nuevo examen de Saber 11.º. La prueba de ciencias sociales evaluaba la historia y geografía a partir de un abordaje hermenéutico centrado en las competencias de interpretación, argumentación y proposición. Cada competencia, por su parte, era evaluada en función de cuatro temáticas: mundo antiguo

4 Siguiendo a Sarmiento y Narváz (2004), en referencia a la prueba antes del año 2000: “De un enfoque basado en la difusión de los valores patrios, se fue girando a una mirada más disciplinaria (aunque clásica) de la historia de nuestro país. Es así como la Historia de Colombia abarca cinco (5) subtemas, desde la época indígena hasta los estudios de cívica, subdivididos a su vez en contenidos más precisos” (p. 63).

y América prehispánica; edad media, descubrimiento y colonia; mundo moderno, América y Colombia republicana, y mundo contemporáneo, Colombia y América contemporáneas. Las preguntas de historia que debían responder los estudiantes comprendían tanto la periodización definida como las diferentes competencias.

Las preguntas de la prueba de historia se agrupaban en cuatro campos o ámbitos teóricos: cultural, social, económico y político. En lo que respecta a la prueba de geografía, fue concebida como una estructura compuesta por cinco ámbitos: cultural, social, económico, político y físico. Estos ámbitos se concibieron como ejes articuladores en el planteamiento de problemas abordados, analizados y caracterizados bajo un enfoque geográfico. Por su parte, las problemáticas referían a cuestiones urbanas, conceptos, modelos, dinámicas y problemas económicos, geografía política y perspectivas culturales e históricas de ocupación y apropiación del espacio, entre otras.

Con la publicación de los EBC del MEN en 2006 para la prueba de ciencias sociales se mantuvo la evaluación por competencias. Se buscó obtener evidencias sobre las herramientas con las que cuentan los estudiantes para describir, identificar, reconocer y clasificar información sobre el mundo social (competencia interpretativa); plantear causas, efectos, relaciones y explicaciones de hechos sociales e históricos (argumentativa), e imaginar hechos futuros a partir de estados iniciales y plantear alternativas de solución a distintos tipos de problemas, situaciones o fenómenos sociales (propositiva). La prueba de ciencias sociales que estuvo vigente desde el 2001 hasta el 2013 se componía de 30 preguntas que formaban parte del núcleo básico con el que se evaluaba a todos los estudiantes. Adicionalmente, existía la posibilidad de escoger una profundización, conformada por 15 preguntas del área de su preferencia. Durante algunas aplicaciones, se ofertaron pruebas interdisciplinarias como violencia y sociedad, que también estaban conformadas por 15 preguntas. Hasta 2013, las tres competencias de la prueba fueron evaluadas de manera articulada con los siguientes componentes: poder, economía y organización; tiempo y culturas; y espacio territorio y ambiente. En 2013, se llevó a cabo la fusión de sociales y ciudadanas⁵, en la cual se adoptó la estructura que se presenta en este marco.

5 La fusión de las pruebas en torno a las competencias genéricas realizada en 2013 también abarcó la fusión de lenguaje y filosofía en la prueba de lectura crítica y la fusión en la prueba de ciencias naturales de los anteriores componentes de ciencia, tecnología y sociedad.

1.4.2 Claves para una contextualización crítica de la prueba Sociales y Ciudadanas

En el anterior apartado se expuso un recuento breve de la historia de la prueba Ciencias Sociales desde su constitución hasta el año 2013. No obstante, es necesario destacar algunos puntos centrales que relacionan los contenidos y su estructura con algunas tendencias en la enseñanza de las ciencias sociales en el país. Una primera tendencia es la localización, diferenciada por periodos, del papel de la historia en la enseñanza y su articulación con las apuestas institucionales del currículo en Colombia. Esta se refleja en algunos cambios de énfasis en la prueba vigente hasta el 2000, pero, sobre todo, en su relación con elementos del contexto social y político del país. Otra tiene que ver con los sentidos de las articulaciones disciplinares de las ciencias sociales en el siglo XX que posicionan epistemologías y discursos que inciden en los contenidos transmitidos en los énfasis pedagógicos y en las fusiones con las competencias ciudadanas y sus antecesores, plasmadas en la evolución de la prueba.

En cuanto al lugar de la historia en la enseñanza en Colombia, es necesario considerar algunos elementos anteriores a 1968, año en el que incluyó como uno de los componentes de las pruebas de Estado. La historia se enmarcó a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX como una disciplina clave en el proyecto civilizatorio de la modernidad, puesto que buscaba rescatar, promover y proyectar la identidad nacional. Dicho de otro modo, la nacionalización de la educación usó la historia como una base para construir la idea de nación. En lo que respecta a la geografía, esta disciplina se había desarrollado en el país a partir del interés por describir e inventariar las riquezas naturales del territorio. Este proceso se dio primero al servicio de la Corona española a través de la Expedición Botánica⁶ y luego para consolidar la naciente república, gracias a la Comisión Corográfica y los esfuerzos de algunos intelectuales del siglo XIX por cartografiar, delimitar y modernizar el país, definiendo su composición territorial y racial para construir una idea de nación unificada (Appelbaum, 2017).

⁶ Numerosos estudios se han escrito sobre el interés político detrás del conocimiento natural y científico durante la Conquista, la Colonia y los primeros años de vida republicana del actual territorio colombiano. Ver, por ejemplo, Nieto, M. (2007), Herrera, M. (2002). Nieto, M. (2000).

Siguiendo a Álvarez (2013, p. 155), el pasado, el *pueblo* y el *territorio* fueron los focos del proyecto de escuela nacional entre los años veinte y sesenta del siglo XX. Durante la República Liberal (1930-1945) se impulsó la educación pública, mediante el apoyo a un conjunto de disciplinas que antes eran ejercidas por aficionados. A partir de la fortalecida y modernizada Universidad Nacional y, en especial, de la recién creada Escuela Normal Superior, se contribuyó

de manera decisiva a las primeras formas de institucionalización de las ciencias sociales en el país. Esto significa que [se] propició la profesionalización de disciplinas como la historia, la antropología, la geografía, la lingüística, etc. que hasta ese momento habían estado en manos de simples aficionados, los cuales, en sus ratos libres, sin el bagaje académico apropiado, se convertirían en ‘antropólogos’, ‘historiadores’[...] (Arias, 2010, p. 66).

Esto favoreció que la historia, la cívica y la geografía fueran convertidas en disciplinas escolares, y sus métodos fueran los encargados de ayudar a forjar una identidad ligada al pasado nacional para constituir un sujeto moderno y crear una conciencia de pueblo.

Hacia los años 60 del siglo XX, con la institucionalización de las ciencias sociales, a través de su inclusión en las universidades, se evidenció la fractura entre la historia que había auxiliado la labor pedagógica en las escuelas y la “nueva historia”. Esta última buscaba afianzarse como una disciplina universitaria que aplicaba procedimientos sólidos y metodologías rigurosas y cuya producción se alejaba de los medios masivos de la época: revistas, anuarios y boletines, e incluso de los textos escolares⁷. Cabe indicar que estos últimos empezaron a verse como mediadores didácticos entre la ciencia y la escuela, fungiendo un papel de bisagra que se le ha seguido atribuyendo en el campo disciplinar de la pedagogía.

Con todo, dicha escisión fue evidente en la escuela hasta bien entrada la década de 1960, puesto que la influencia de la historia de corte nacional continuaba en los planes de estudio y en los textos escolares. Estos textos habían sido elaborados un

⁷ Al respecto: “Hasta comienzos de la década de 1950 era claro que las investigaciones sociales tenían como una de sus razones principales su difusión en el ámbito escolar, pero a partir de este momento comenzaron a escindirse los intereses de unos y otros. Por eso, los textos escolares que aparecieron en esta época ya no estaban escritos por investigadores sino por maestros y maestras que buscaban traducir al lenguaje escolar lo que los investigadores escribían” (Álvarez, 2013, p. 76).

par de décadas atrás por académicos que pertenecían a instituciones nacionales como el Servicio de Arqueología o el Instituto Etnológico Nacional (Álvarez, 2013) y la Academia Colombiana de Historia. En las décadas siguientes, la historia apareció de un modo temático, es decir, mediante la selección de contenidos específicos. Esto se debió, en parte, a que la exaltación nacional y patriótica, vinculada a las hegemonías liberales o conservadoras de la primera mitad del siglo XX, fue solapada por el anticomunismo y una vuelta a discursos moderados y una mirada hacia temáticas o, mejor, hitos de la historia universal⁸.

En suma, desde el siglo XIX y hasta la mitad del siglo XX, la historia, que fungió como estandarte “para unir a los ciudadanos y crear amor por el territorio” (Arias, 2015, p. 136), hacia los años sesenta asumió en la escuela el papel de formadora moral, democrática y cívica de los estudiantes. Cabe resaltar que, durante la hegemonía conservadora, la historia y la geografía tuvieron marcados énfasis nacionalistas y, durante el corto periodo liberal, es decir en los años cuarenta, la historia se fusionó en lo que se denominó “estudios sociales”, en un intento por construir una historia mediante relatos vivenciales (Arias, 2015).

En los años ochenta se pasó de la enseñanza patriótica y temática de la historia a una enseñanza caracterizada por la regulación curricular del MEN de 1984 —año en que se estableció el currículo oficial de la historia en las escuelas—. Esta enseñanza derivó en la integración de las áreas de historia y geografía con otras, en lo que se pasó a denominar “área de ciencias sociales”. Todo ello fue previo a los ajustes de la prueba a comienzos de los 2000, en la que se verían reflejadas las tendencias de las décadas de los 80 y 90. En tal sentido, se procuraron elaborar las temáticas más cosmopolitas. Es decir, empezaron a responder a las tendencias internacionales en educación; por ello, se tornó central el asunto de la globalización. En el fondo, las llamadas “versiones nacionalistas del currículo” perdieron centralidad en el contexto del replanteamiento de la figura del Estado-nación y del efecto de las políticas propias del neoliberalismo económico.

8 Entre algunos de los hitos claves de ubicar en la primera mitad del siglo XX se encuentran la fundación del Ministerio de Instrucción Pública en los años 20 y la reforma educativa que, en los años 30, fortaleció el Estado como el llamado a asumir la responsabilidad de dirigir la educación nacional, ampliando la cobertura y aplicando principios de organización científica.

La unificación en bloques de las ciencias sociales fue ratificada por medio de la Ley 115 de 1994, así como la enseñanza de disciplinas como historia, geografía, Constitución política y democracia. En los años 2000 se ratificó la tendencia de que el desarrollo de competencias debía regir tanto la enseñanza como su evaluación (Arias, 2015). Los contenidos específicos o temáticos dejaron de tener la misma importancia y, en contrapartida, se priorizaron el saber hacer y los componentes comunicativos. Como se notará en el siguiente apartado, la adopción de una perspectiva de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales contribuyó a que la comprensión histórica tendiera a diluirse en el énfasis en procesos de pensamiento particulares que están involucrados en el proceso de establecer el significado de eventos históricos en relación con intereses, desarrollar explicaciones plausibles mediante la heurística de las fuentes y otros procesos como la corroboración, contextualización, determinación de cambios y continuidades, y el reconocimiento de relatos multivocales y multicausales (Bermúdez, 2015). Con todo, es preciso destacar que la mínima articulación entre las disciplinas que pertenecían al área había allanado el terreno para la dilución de ciertos énfasis disciplinares.

También es necesario advertir que persiste una tensión que se renueva constantemente entre la pertinencia de la disciplina histórica en la escuela y cómo esta debe ser entendida. Esto se debe, entre otras razones, a que la didáctica de la historia está atravesada por el hecho de ser un saber cultural históricamente acumulado. A lo anterior se suma su relación con la formación de ciudadanos, que plantea dilemas que se desprenden del hecho de que la enseñanza de la historia y la formación ciudadana están inevitablemente ligadas al currículo y a los abordajes que buscan la legitimación de determinados proyectos de Estado y de nación. Sin embargo, para contribuir a una discusión, que continúa abierta, vale la pena resaltar lo siguiente:

Ni cuando existía la enseñanza 'pura' de la historia en la escuela, ni cuando se actualiza esta área del conocimiento en un esquema interdisciplinario devienen sujetos políticos. Las posibilidades de deliberación, reflexión, argumentación, contrastación y pensamiento crítico son capacidades que dependen de variados y complejos factores biográficos, sociales e institucionales (Arias, 2015, p. 144).

Con respecto a las fusiones de las ciencias sociales y al papel de la formación en ciudadanía es necesario tener muy presente el llamado de atención de Álvarez (2013) en el sentido de que la educación de la ciudadanía ha sido concebida como una

necesidad de las sociedades modernas, y justamente por esa razón la escuela ha jugado el papel de mediación entre núcleos o entornos familiares y otras esferas de la sociedad. De modo específico, en Colombia, la educación cívica hasta 1933 se concibió como una de las materias básicas, o “disciplinas educativas”, y se buscaba que mediase la relación individuo-sociedad. Por lo mismo, terminó oscilando entre el discurso moral y la teoría política del Estado (Álvarez, 2013). Fue hacia los años cuarenta que la formación en ciudadanía se tornó más vivencial, es decir, se buscó que fuera un aprendizaje práctico, que creara hábitos mediante sensibilizaciones en contexto —categoría empleada en el presente marco, pero que no remonta a dicho periodo—. Luego, la fusión con las ciencias sociales ratificó la tendencia a que la postura crítica y reflexiva tuviera un asidero en conceptos y procedimientos de las ciencias sociales y sus cruces interdisciplinarios.

Cabe indicar que la preponderancia de la formación en ciudadanía responde a la necesidad de entender y atender a los cambios sociales ocurridos durante los siglos XX y XXI, y corresponde a una transición entre paradigmas en que la educación cívica pasa a dar su lugar a la formación ciudadana. En la educación cívica, el conocimiento de las formas de gobierno y las instituciones era central (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005). Por el contrario, en la formación ciudadana el foco se amplió a determinados problemas sociales como la equidad, la violencia, el reconocimiento de la diferencia étnica y sociocultural, la desigualdad y los derechos humanos; así mismo, sus objetos se ampliaron hacia el medioambiente, ciencia y tecnología. De este modo, se refuerza el énfasis en que el conocimiento supone una comprensión crítica de las realidades sociales circundantes donde se ejerce la ciudadanía; esto es, el uso de habilidades cognitivas y actitudes de apreciación de la pluralidad, la diversidad y la participación del “otro” como elementos fundamentales de la convivencia democrática (Icfes, 2013).

En este apartado se presentan, en primer lugar, algunos elementos genéricos que subyacen a la metodología de evaluación, denominada Diseño Centrado en Evidencias (DCE), que ha sido adoptada para el diseño de las especificaciones de las pruebas. Este modelo de evaluación, como se verá, permite explicitar el objeto de evaluación que se persigue con cada una de las pruebas estandarizadas implementadas. En segundo lugar, se describen las especificaciones de evaluación de la actual prueba Sociales y Ciudadanas, Saber 11.º, y su correspondiente fundamentación teórica. Por último, se presentan los referentes teóricos de la prueba.

2.1 Diseño Centrado en Evidencias

Las especificaciones de cada prueba son diseñadas junto con equipos de expertos en cada área y se desarrollan siguiendo el modelo de evaluación DCE. Este modelo parte de la premisa de que una evaluación permite construir un argumento que posibilita defender un conjunto de afirmaciones, esto es, habilidades que se pretenden medir de un estudiante a partir de datos específicos. Esos datos son, en última instancia, conductas observables del estudiante en una serie de situaciones cotidianas, conocidas como *tareas* (Icfes, 2018). Es a esto a lo que nos referimos al decir que la prueba pone al estudiante en un contexto situacional.

De acuerdo con el DCE, las especificaciones de una prueba se formalizan, en primer lugar, mediante las *afirmaciones* sobre las competencias que posee un estudiante, dado su desempeño en la prueba. Luego, se describen las *evidencias* que sustentan cada una de las *afirmaciones*. Por último, se describen las *tareas* que se le pide realizar al evaluado para obtener las *evidencias* que dan sustento a las *afirmaciones*. De esta manera, la elaboración de las especificaciones garantiza una completa comparabilidad de los exámenes que se construyan a partir de ellas. Afirmaciones, evidencias y tareas de evaluación conforman una *línea de especificación* o *cadena de razonamiento* y es a ella que corresponde cada pregunta.

En otras palabras, las afirmaciones son el modo de comunicar las conclusiones a las que se puede llegar a partir de la puntuación de la prueba. Entretanto, las evidencias describen aspectos de una conducta o producto observable que sustentan la conclusión de que los estudiantes tienen los conocimientos, habilidades o destrezas de los que se ocupa la prueba. Por último, las tareas son escenarios o ambientes, de

carácter problemático, en los que se necesita una solución mediante una acción o producto observable que manifiesta, a su vez, la habilidad que se quiere medir (Icfes, 2018).

Por otra parte, es importante destacar que existe una tendencia global en la evaluación en el área de sociales que busca corroborar si los estudiantes cuentan con herramientas de pensamiento para comprender interdependencias e interconexiones entre eventos históricos y fenómenos sociales, usar conceptos en la construcción de explicaciones sociales, identificar cambios y permanencias (rupturas y continuidades) en el desarrollo histórico de distintos fenómenos, analizar los usos de evidencias en la construcción de interpretaciones, formular posibles conclusiones a partir de evidencias, examinar consecuencias de decisiones y acciones, analizar las ventajas y desventajas de la aplicación de teorías sociales y, por último, comparar distintas interpretaciones sobre un mismo evento o fenómeno (Icfes, 2013). En consecuencia, en este marco, la precedencia de la formación en ciudadanía propicia que el conocimiento generado desde las ciencias sociales sea vinculado a ejercicios situacionales de ciudadanía, lo cual determina la estructura de la prueba.

2.2 Especificaciones de la prueba Sociales y Ciudadanas

La prueba de Sociales y Ciudadanas evalúa tres competencias: pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas y pensamiento reflexivo y sistémico. Cada una de estas competencias está desagregada, siguiendo el DCE, en afirmaciones, evidencias y tareas. Por razones de confidencialidad, el nivel de desagregación conformado por las tareas no es de conocimiento público. En esta sección se presentan el objeto de evaluación de cada una de las tres competencias y su respectiva tabla de especificaciones a nivel de afirmaciones y evidencias.

En la competencia de **pensamiento social** se evalúa la capacidad de los estudiantes para usar y apropiarse de categorías básicas de las ciencias sociales, así como el conocimiento que tienen de principios constitucionales y del ordenamiento político colombiano y los mecanismos constitucionales de participación.

Si bien, al igual que en las demás competencias evaluadas en la prueba, se supone que en todo ejercicio de ciudadanía confluyen herramientas de pensamiento y el uso de conocimientos específicos en su fundamentación pedagógica, en esta competencia se integran dos grandes elementos. Primero, la evaluación del conocimiento de la Constitución, sus fundamentos, los derechos y deberes de los ciudadanos que consagra y los lineamientos acerca de la organización del Estado establecidos en ella. Así mismo, se evalúan los conocimientos en torno a los mecanismos que los ciudadanos tienen a su disposición para participar en la democracia y velar por el cumplimiento de sus derechos y deberes.

Segundo, se evalúan las herramientas conceptuales que, desde un orden epistemológico, de los entornos, situaciones, problemas, fenómenos, procesos (ver tabla 1), les permiten a los estudiantes analizar las dimensiones históricas y geográficas de fenómenos sociales que se decantan en eventos, procesos y problemas sociales en contextos específicos. Por ello, es necesario mencionar que, además de los conocimientos y conceptos relacionados con asuntos constitucionales (por ejemplo, mecanismos de participación y principios como la defensa de la diversidad étnica y cultural), también se evalúan “conceptos básicos” de las ciencias sociales, que no están atados a la Constitución, al reconocimiento de que Colombia es un Estado Social de Derecho o al conocimiento de las funciones y alcances de las ramas del poder.

Tabla 1. *Afirmaciones y evidencias de la competencia Pensamiento social*

| Afirmación | Evidencia |
|---|--|
| <p>1. Comprende modelos conceptuales, sus características y contextos de aplicación.</p> | <p>1.1 Identifica y usa conceptos sociales básicos (económicos, políticos, culturales y geográficos).</p> <p>1.2 Conoce el modelo de Estado Social de Derecho y su aplicación en Colombia.</p> <p>1.3 Conoce la organización del Estado: Conoce las funciones y alcances de las ramas del poder y de los organismos de control.</p> <p>1.4 Conoce los mecanismos que los ciudadanos tienen a su disposición para participar activamente en la democracia y para garantizar el respeto de sus derechos.</p> |
| <p>2. Comprende dimensiones espaciales y temporales de eventos, problemáticas y prácticas sociales.</p> | <p>2.1 Localiza en el tiempo y en el espacio eventos históricos y prácticas sociales.</p> <p>2.2 Relaciona dimensiones históricas y geográficas de eventos y problemáticas sociales.</p> <p>2.3 Relaciona problemáticas o prácticas sociales con características del espacio geográfico.</p> |

En la competencia de **Interpretación y análisis de perspectivas**, por su parte, se evalúa la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente la información que circula en la sociedad sobre asuntos políticos, económicos y culturales; para valorar argumentos y explicaciones sobre problemas sociales, y para identificar diversos intereses, opiniones y perspectivas de personas y grupos sociales que interactúan en un momento dado.

Sus fundamentos pedagógicos remiten a la capacidad específica de entender, analizar y evaluar el sentido, la pertinencia y solidez de enunciados o planteamientos (capacidad de emitir y valorar juicios). Se espera que los estudiantes estén, por ejemplo, en capacidad de identificar prejuicios presentes en discursos; de comprender las intenciones implícitas en un determinado acto comunicativo; de establecer relaciones entre diferentes argumentos; de evaluar la validez de generalizaciones y la confiabilidad de un enunciado y de las fuentes en las que este se sustenta (o pretende sustentarse). También se trata de evaluar la capacidad de poder anticipar el efecto sobre individuos o grupos de personas de un determinado discurso.

Por su parte, la capacidad de analizar un problema desde diferentes puntos de vista de las personas o colectivos involucrados en ella implica la identificación de perspectivas, la coordinación de perspectivas y, por último, la contextualización para la comprensión de su significado (Bermúdez, 2015). Se requiere, por tanto, que los estudiantes estén en capacidad de comprender el origen de un fenómeno o de un conflicto, entender qué buscan los diferentes actores, identificar sus intereses, coincidencias y diferencias con respecto a sus intereses, además de valorar la reacción (de aceptación o rechazo, por ejemplo) de las partes ante una propuesta de solución. La tabla 2 presenta las afirmaciones y evidencias que son objeto de evaluación de esta competencia.

Tabla 2. *Afirmaciones y evidencias de la competencia Interpretación y análisis de perspectivas*

| Afirmación | Evidencia |
|--|---|
| <p>1. Contextualiza y evalúa usos de fuentes y argumentos.</p> | <p>1.1 Inscribe una fuente primaria dada en un contexto económico, político o cultural.</p> <p>1.2 Evalúa posibilidades y limitaciones del uso de una fuente para apoyar argumentos o explicaciones.</p> <p>1.3 Devela prejuicios e intenciones en enunciados o argumentos.</p> |
| <p>2. Comprende perspectivas de distintos actores y grupos sociales.</p> | <p>2.1 Reconoce y compara perspectivas de actores y grupos sociales.</p> <p>2.2 Reconoce que las cosmovisiones, ideologías y roles sociales, influyen en diferentes argumentos, posiciones y conductas.</p> <p>2.3 Establece relaciones entre las perspectivas de los individuos en una situación conflictiva y las propuestas de solución.</p> |

En la competencia de **Pensamiento reflexivo y sistémico** se evalúa la capacidad del estudiante de identificar las diferentes dimensiones presentes en una problemática social y las relaciones que se dan entre ellas, así como su capacidad para comprender y evaluar el uso de modelos conceptuales en la toma de decisiones en contextos sociales.

En su fundamentación, se refiere a la capacidad de identificar y relacionar diferentes dimensiones que están presentes en una situación social problemática (fenómeno o problema) que se les presenta a los estudiantes, y se espera que estén en capacidad de

identificar sus causas, establecer qué elementos están presentes en ella, comprender qué tipo de factores están en conflicto, comprender qué factores se privilegian en una determinada salida, evaluar la aplicabilidad y efectos de una solución y analizar la posibilidad de aplicar una solución dada en diferentes contextos.

Tabla 3. *Afirmaciones y evidencias de la competencia Pensamiento reflexivo y sistémico*

| Afirmación | Evidencia |
|---|---|
| 1. Evalúa usos sociales de las ciencias sociales. | 1.1 Analiza modelos conceptuales y sus usos en decisiones sociales. |
| 2. Comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre estas. | 2.1 Establece relaciones que hay entre dimensiones presentes en una situación problemática. 2.2 Analiza los efectos en distintas dimensiones que tendría una posible intervención. |

2.3 Referentes teóricos de la prueba

La prueba de Sociales y Ciudadanas busca descentrar la evaluación de las habilidades de memorización, con el propósito de desarrollar competencias y ubicar a los estudiantes en el contexto de determinadas situaciones sociales. De otra parte, responde a la necesidad de articular los EBC del MEN y sus lineamientos curriculares, en los que se retoman algunos derechos básicos de aprendizaje (Palacios, 2017).

La actual estructura de la prueba se enmarca en una perspectiva crítica de la enseñanza basada en herramientas para una indagación igualmente crítica en ámbitos sociales (Bermúdez, 2015). El pensamiento crítico, por su parte, se entiende como un procesamiento reflexivo y razonable que se enfoca en decidir en qué creer o qué hacer (Ennis, 1962). De igual manera implica una serie de habilidades

cognitivas como análisis inferencial, ponderación, interpretación, explicación y curiosidad interrogadora (Bermúdez, 2015). Esta prueba considera la evaluación de tres competencias cognitivas, definidas arriba, que, como bien asevera Bermúdez (2015), pueden ser vistas como herramientas de indagación crítica.

La fundamentación metodológica, conceptual y analítica propia de las diferentes ciencias sociales permite una comprensión situacional de lo social. En otras palabras, se busca *poner en contexto a los estudiantes* teniendo en el horizonte los tres ámbitos que el MEN (2006) incluye de modo diferenciado dentro de los EBC y que aplican de modo transversal a las competencias que valora la prueba Sociales y Ciudadanas: las relaciones con la historia y la cultura, las relaciones espaciales y ambientales y las relaciones ético-políticas. No obstante, es necesario recordar que los propios EBC del MEN reconocen que las disciplinas sociales son cuerpos de conocimientos que tienen un carácter abierto, histórico, plural, cultural y complejo (MEN, 2006). Por tanto, parafraseando a Kuhn (1992), los paradigmas a los que responden son provisionales porque están ubicados en determinados momentos histórico-culturales y, por ello, las teorías y métodos que buscan la comprensión vía explicación o interpretación de fenómenos sociales admiten su constante transformación.

Luego de esta aclaración, se puede afirmar que las competencias, evidencias y afirmaciones que evalúa la prueba están soportadas en una serie de definiciones o guías que conforman una jerarquía de conceptos derivados de los EBC del MEN (2006). Lo anterior se efectúa a modo de orientación para los objetivos del presente marco de referencia. En esa instancia, no se pretende una discusión teórica o epistemológica más amplia ni se busca un consenso frente a discusiones teóricas continuas y dinámicas. En suma, la jerarquía busca ordenar y generar un soporte conceptual a la prueba de modo transversal, abarcando las siguientes categorías: *conceptos fundamentales, nociones básicas, fuentes y modelos conceptuales*.

Los *conceptos fundamentales* son transversales a la prueba de Sociales y Ciudadanas, aunque no en todos los casos refieren a contenidos curriculares específicos, sino que estructuran la prueba teóricamente. El núcleo de los conceptos fundamentales son los fenómenos sociales o hechos sociales y en este se consideran seis grupos de conceptos referentes a:

- A. Tipos de fenómenos o hechos sociales.
- B. Algunos efectos generales asociados a dichos fenómenos o hechos sociales.
- C. Circunstancias y efectos de tiempo o relativos a temporalidades.
- D. Algunos componentes intrínsecos de los hechos o fenómenos sociales.
- E. Escalas de estos.
- F. Algunos de sus actuantes.

Esta jerarquía se decantará más adelante mediante algunas definiciones claves para la comprensión de este marco. Tales definiciones, por su parte, se basan en el llamado a algunos autores clásicos de las ciencias sociales. Es preciso resaltar que, en la prueba, algunos *conceptos fundamentales* y las *nociones básicas* se evalúan en las preguntas de ciencias sociales de la competencia **pensamiento social**. Sin embargo, pueden estar implícitos en los contextos relativos a las demás competencias. Las *fuentes* son el eje de una de las dos afirmaciones de la competencia **interpretación y análisis de perspectivas**, aunque, al igual que las *nociones básicas*, son herramientas de construcción de los contextos asociados a otras competencias evaluadas en la prueba. En lo referente a los *modelos conceptuales*, estos son el foco de las competencias **pensamiento social y pensamiento reflexivo y sistémico**, pero en el segundo caso su uso se dirige hacia el funcionamiento en contextos situacionales de toma de decisión.

2.3.1 Taxonomía de los conceptos de las ciencias sociales evaluados en la prueba

► Conceptos fundamentales

Pueden ser desplegados analíticamente y no solo fijados terminológicamente (Adorno, 1965). Es decir, van más allá de una mera definición fija, en la medida en que agrupan contenidos diversos, descriptivos y analíticos que han sido nutridos desde diferentes paradigmas, corrientes, escuelas y mediante el trabajo de autores a lo largo del devenir de las ciencias sociales como disciplinas académicas y universitarias. Estos conceptos, denominados en este marco “conceptos fundamentales”, coinciden con la definición de “conceptos eminentes”. Esta noción, en la medida en que desempeñan un papel preponderante en el conocimiento, basados en la perspectiva de Émile

Durkheim —uno de los precursores de la sociología como disciplina universitaria en Francia—, tienen la función de envolver otros conceptos porque coinciden con los cuadros permanentes de la vida social (Cardoso de Oliveira, 2003). En suma, los conceptos tratan sobre regularidades estructurales (Ortiz, 2012) o, en la visión de Adorno y Horkheimer (1969), los conceptos sociológicos de este tipo permiten “aprehender alguna característica de la problemática total” (p. 11).

Para la prueba de Sociales y Ciudadanas Saber 11.º, los conceptos fundamentales remiten a fenómenos o hechos sociales a los que se asocian varios grupos o conjuntos de categorías. Se retoma aquí la caracterización de hecho social total de Mauss (1971), quien distingue dos rasgos fundamentales de los hechos sociales: primero, expresar a un mismo tiempo tipos de instituciones, fenómenos estéticos y morfológicos de las sociedades y, segundo, constituir un sistema eficaz de símbolos o una realidad de valores simbólicos que siempre remite a hechos sociales concretos o que son manifestaciones concretas de las relaciones sociales. Para el objetivo que nos ocupa, sin que haya dejado de ser un asunto de debate en las ciencias sociales, los conceptos fenómeno social y hecho social son equiparables dado su carácter universal. El primer grupo asociado a este núcleo conceptual se refiere a la materialización de los fenómenos o hechos sociales en:

a. Problemáticas, eventos o situaciones, procesos y tipos de organización social.

Un segundo conjunto dentro de los conceptos fundamentales reúne la calificación de dichos fenómenos, esto es:

b. Causas, consecuencias, incidencias e impactos. Otro grupo dentro de los conceptos fundamentales tiene que ver con las circunstancias y efectos del tiempo o relativos a las diferentes temporalidades que para la prueba se simplifican en:

c. Periodos, continuidades, transformaciones y rupturas. Otro conjunto trata sobre los componentes intrínsecos de los fenómenos, es decir:

d. Prácticas, acciones y representaciones⁹. También se considera un grupo que remite a la escala de los fenómenos sociales y, siguiendo los lineamientos del MEN, corresponde específicamente a:

e. Local, nacional y global. Por último, siguiendo los EBC:

f. El grupo correspondiente a actantes (Berthelot, citado por Ortiz, 2012, p. 49) se centra en actor social y grupo social, a pesar de que también las tareas refieren a instituciones, sujeto, persona, individuo y agente. A este respecto, es necesario aclarar, de modo general, que los *actantes* son quienes están involucrados en interacciones sociales de las que las ciencias sociales se ocupan¹⁰.

La tabla 4 ilustra la anterior jerarquía de conceptos. En itálica aparecen aquellos básicos, evaluados en la prueba, y que tienen una doble función: dar soporte conceptual a la prueba y estructurar las evidencias de la competencia pensamiento social.

9 Por *representación* se entiende aquí, siguiendo a Durkheim (1982), la configuración o configuraciones que califican estados comunes a toda una sociedad. Estos estados pueden ser tanto afectivos como propios de las actividades del pensamiento. Una representación puede corresponder, por ejemplo, con estereotipos sociales que pueden ser analizados por un científico social. Por *prácticas* se entienden las acciones performativas con trasfondos simbólicos que se perpetúan socialmente o mediante procesos de reproducción social (Bourdieu, 1991). Un ejemplo de práctica puede ser la herencia al primogénito en determinadas sociedades rurales. Entretanto, las *acciones* son tomadas aquí en un sentido weberiano, esto es, como conductas que permiten que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen un sentido referido a la conducta de otros. Estas acciones pueden ser de orden racional con arreglo a fines, valores, tradiciones y afectos o emociones (Weber, 1987). Un ejemplo de acción con arreglo a fines puede ser la conformación del movimiento de la Séptima Papeleta, que en 1989 buscó apoyar la convocatoria a una asamblea constituyente.

10 *Individuo* se refiere a una unidad indivisible que es problematizada en una relación multivocal con un grupo o sociedad –en algunos casos se trata de una noción relacionada con el individualismo como tipo social o ideología, en otros casos. Por su parte, *sujeto* implica un foco en la relación sociedad-cultura-identidad. *Persona*, por su parte, refiere a un personaje social y tiene relación directa con el papel que desempeña dentro de una organización o estructura social. Por último, *agente* refiere más al énfasis en las herramientas políticas y de acción que emplea frente a determinado evento o situación social, proceso o conflicto.

Tabla 4. *Conceptos fundamentales relativos a fenómenos o hechos sociales*

| |
|--|
| Conceptos fundamentales |
| Fenómenos sociales o hechos sociales |
| Tipos de fenómenos o hechos sociales Problemáticas, eventos, procesos, situaciones, tipos de organización social |
| Efectos generales Causas, consecuencias, incidencias, impactos |
| Circunstancias y efectos de tiempo o relativos a temporalidades Causas, consecuencias, incidencias, impactos |
| Componentes intrínsecos Prácticas, acciones, representaciones |
| Escalas Local, nacional, global |
| Actuantes Actor social, grupo social |

A continuación, se definen los conceptos *proceso social*, *evento* y *problemática social* debido a que son evaluados en la competencia pensamiento social. El punto de partida para una definición básica o guía de *proceso social* se retoma de Turner (1957), quien define las sociedades como procesos sociales en el tiempo. Estos se concretizan en situaciones sociales que suelen estar caracterizadas por rupturas, crisis, acciones de redireccionamiento y reintegración, y reconocimiento de las divisiones y conflictos. Dicho de otro modo, los procesos sociales son conjuntos de eventos cuyas características contemplan modos de conflicto, restauración y fortalecimiento de determinados vínculos sociales que están relacionados entre sí de forma dinámica.

Algunos procesos sociales evaluados en el marco de la prueba son, por ejemplo, la modernización, la esclavitud y el feminismo o algunos, con expresiones locales más marcadas, como los procesos de independencia y democratización en África y Asia.

En la prueba, los eventos pasan a ser considerados procesos sociales en el sentido general que se ha retomado de Turner (1957). Sin embargo, su historicidad se evidencia en hitos que, en los contenidos curriculares del MEN (2006), se presentan como sucesos cuya ubicación temporal puede ser establecida con relativa precisión o exactitud a partir de una perspectiva lineal y cronológica. Los eventos pueden ser tanto de carácter nacional como, por ejemplo, la Violencia bipartidista de mediados de siglo XX o las luchas sindicales de los años treinta. También pueden ser de carácter internacional, como el caso de la Revolución Francesa, la Segunda Guerra Mundial o la Caída del Muro de Berlín, solo por mencionar algunos. *Problemática social*, por su parte, se define, retomando los EBC del MEN (2006), como asuntos catalogados como problemáticos por tratarse de una consecuencia o incidencia de determinado fenómeno social que debe ser contextualizados en un periodo de tiempo determinado o en el marco de ciertas continuidades, transformaciones o rupturas. Conflicto armado, pobreza, narcotráfico, contaminación ambiental son algunos ejemplos de problemáticas, considerando los contenidos curriculares vigentes.

► Nociones básicas

Si bien en las competencias son catalogadas como conceptos básicos y reúnen diversos contenidos curriculares, en el presente marco se distinguen como nociones básicas. Esto debido a que tienen connotaciones de despliegue analítico, propias de los conceptos fundamentales. Sin embargo, remiten a significaciones sociales amplias, procedentes de diferentes lugares de enunciación. En otros casos, se configuran como categorías descriptivas, claves para ejercicios hermenéuticos o de interpretación; tal es el caso de sociedad, comunidad, tradición, violencia y género, etc. En términos de Habermas (2001), son nociones que posibilitan la integración de procedimientos analíticos y hermenéuticos y que, además, permiten analizar las condiciones objetivas de determinada situación y los marcos de autocomprensión de los grupos sociales de los que tratan; es decir, sus *representaciones*. Algunos ejemplos de nociones básicas evaluadas en la prueba son: Estado, nación, etnia, identidad, clase social y sociedad civil, entre muchos otros.

► Fuentes

Son documentos de diversos tipos que contienen datos para satisfacer una demanda de información o conocimiento. Para la prueba se agrupan en dos. Primero, por el tipo de documento (oral, escrito, iconográfico y estadístico), y segundo por el procedimiento metodológico con que se va a tratar determinado documento. En este último caso, se trata de dos grandes categorías, fuentes primarias y fuentes secundarias. No obstante, su clasificación como fuente primaria o secundaria depende del procedimiento metodológico con que se traten. Algunos ejemplos de fuentes primarias son: fragmentos de entrevistas, discursos, documentos históricos originales, caricaturas, canciones, diarios, notas de campo, fotos, videos, sentencias, planes de desarrollo, etc. De otra parte, y hecha la advertencia sobre la importancia del diseño metodológico para su clasificación, las fuentes secundarias pueden ser libros, artículos, ponencias, enciclopedias, índices y reseñas, entre otras.

► Modelo conceptual

Es la agrupación de conceptos fundamentales o categorías básicas, o de una combinación de estas, que tiene como propósito describir, comprender u ofrecer alternativas o soluciones a determinada problemática social. En muchos casos son conceptos fundamentales, categorías básicas o surgen de una combinación de las anteriores. Cabe aclarar que para la prueba que nos ocupa del Examen Saber 11.º los modelos conceptuales no tienen que ver con determinadas escuelas de pensamiento como estructuralismo o funcionalismo, o con modelos conceptuales asociados a determinadas corrientes de pensamiento y tampoco a procesos sociales con distintos grados de conceptualización como feminismo y multiculturalismo. De todos modos, y en relación con los contenidos curriculares en la prueba, los modelos conceptuales considerados remontan a un énfasis en economía política. Algunos ejemplos de modelos son: apertura económica, desarrollo humano y capitalismo, entre otros.

Todo modelo conceptual debe comprender dos aspectos: tratar sobre decisiones sociales e implicar una ponderación de perspectivas de los actuantes. En ese orden de ideas, las decisiones sociales son consideradas acciones y prácticas orientadas a mejorar las condiciones de vida de un determinado grupo social o de la sociedad en su conjunto. Una perspectiva, por su parte, es una posición de un grupo o actor social frente a determinado fenómeno social que se ha tornado en una problemática que implica perspectivas o posturas políticas. Tal es el caso del problema agrario en

Colombia, el conflicto armado y las alternativas de paz, los espacios de participación política, los procesos de descentralización política y administrativa, el papel del Estado en la provisión de servicios sociales, los usos y el ordenamiento del espacio urbano, la productividad, la pobreza y el narcotráfico.

Tabla 5. *Relación entre taxonomía de conceptos de las ciencias sociales y las competencias de la prueba (síntesis)*

| Competencia: Pensamiento social | |
|---|--|
| Alcance de la evaluación en ciencias sociales | Definiciones que orientan la taxonomía de conceptos de las ciencias sociales |
| Si los estudiantes identifican y saben usar conceptos básicos de las ciencias sociales. | <p>Nociones básicas:</p> <p>Significaciones sociales amplias que sirven de fundamento a los estudiantes para analizar, comparar y explicar fenómenos económicos, políticos, culturales, ideológicos y geográficos.</p> |
| Si los estudiantes identifican aspectos históricos y geográficos de eventos y problemáticas sociales. | <p>Eventos:</p> <p>Procesos sociales cuya ubicación temporal puede establecerse con relativa exactitud.</p> <p>Proceso social:</p> <p>Conjunto de eventos relacionados entre sí de forma dinámica.</p> <p>Problemática social:</p> <p>Asunto definido como problemático por tratarse de una consecuencia, incidencia o efecto de determinado fenómeno social y que puede ser contextualizado en un periodo de tiempo determinado o en el marco de ciertas continuidades, transformaciones o rupturas.</p> |

Continúa en la siguiente página

Competencia: Interpretación y análisis de perspectivas

| Alcance de la evaluación en ciencias sociales | Definiciones que orientan la taxonomía de conceptos de las ciencias sociales |
|--|---|
| Si los estudiantes cuentan con herramientas para inscribir fuentes en un contexto económico, político o cultural. | Fuentes primarias: Fragmentos que contienen evidencias o información de primera mano sobre una situación, evento social, proceso o hecho social, pero cuyo tratamiento como fuente primaria depende del procedimiento metodológico que debe ser aplicado. |
| Si los estudiantes evalúan e interpelan posibilidades y limitaciones del uso de una fuente para apoyar argumentos o explicaciones. | Fuentes secundarias: Fragmentos que contienen explicaciones sobre una situación, evento social, proceso o hecho social. |
| Si los estudiantes reconocen y comparan perspectivas de actores y grupos sociales. | Actuantes: Son quienes están involucrados en una interacción social. La prueba se refiere a actor social y grupo social, a pesar de que también las tareas refieren a instituciones, sujeto, persona, individuo y agente. |

Continúa en la siguiente página

Competencia: Interpretación y análisis de perspectivas

| Alcance de la evaluación en ciencias sociales | Definiciones que orientan la taxonomía de conceptos de las ciencias sociales |
|---|---|
| | <p>Perspectiva:</p> <p>Posición de un grupo o actor social frente a determinado fenómeno social que se ha tornado una problemática que implica perspectivas o posturas políticas. Tal es el caso del problema agrario en Colombia, el conflicto armado y las alternativas de paz, los espacios de participación política, los procesos de descentralización política y administrativa, el papel del Estado en la provisión de servicios sociales, los usos y el ordenamiento del espacio urbano, la productividad, la pobreza y el narcotráfico.</p> |

Competencia: Pensamiento reflexivo y sistémico

| Alcance de la evaluación en ciencias sociales | Definiciones que orientan la taxonomía de conceptos de las ciencias sociales |
|--|--|
| <p>Si los estudiantes cuentan con herramientas para analizar modelos conceptuales y sus usos en decisiones sociales desde una perspectiva contextualizada.</p> | <p>Modelo conceptual:</p> <p>Agrupación de conceptos fundamentales o categorías básicas, o de una combinación de estas, que tiene como propósito describir, comprender u ofrecer alternativas o soluciones a determinada problemática social.</p> <p>Modelo conceptual:</p> <p>Acciones y prácticas orientadas a mejorar las condiciones de vida de un determinado grupo social o de la sociedad en su conjunto.</p> |

2.4 Qué no evalúa la prueba

La prueba de Sociales y Ciudadanas, Saber 11.º no evalúa la opinión o la postura de los estudiantes sobre determinados asuntos ciudadanos. En este sentido, se espera que ellos sean capaces de descentrarse de sus formas de ver y de concebir las distintas situaciones y problemáticas sociales que propone la prueba, que pueden llegar a ser muy cercanas a su cotidianidad. La prueba tampoco evalúa el deber ser sobre dichos asuntos ni los componentes actitudinales involucrados en el ejercicio ciudadano.

Por otro lado, la prueba no pretende evaluar fechas aprendidas de manera memorística, datos biográficos de personajes históricos, nombres de lugares en los que ocurrieron eventos históricos puntuales o datos geográficos muy particulares. Esto no quiere decir, sin embargo, que los estudiantes no deban ubicar espaciotemporalmente algunos eventos o situaciones que se le plantean en las preguntas relativas a sociales. Estas habilidades pertenecen al constructo que evalúa la prueba y guardan una relación muy estrecha con los EBC propuestos por el MEN para la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales en el país.

Finalmente, por las restricciones que impone el formato de evaluación de la prueba, no se evalúa en toda su complejidad la capacidad argumentativa que tienen los estudiantes para reflexionar y discernir sobre asuntos ciudadanos o aspectos relativos a la formación política para el ejercicio ciudadano.

2.5 Distribución de las preguntas

Un 40 % de la prueba corresponde a preguntas de ciencias sociales y un 60 %, a competencias ciudadanas. Las preguntas que componen la prueba son de selección múltiple. Estas tienen un contexto, un enunciado y **cuatro opciones de respuesta, con una única respuesta correcta**. La clave, u opción válida, es aquella que, además de ser correcta desde lo disciplinar, responde al problema/tarea planteado en el enunciado. En las preguntas se presenta a los estudiantes una situación social específica o se les plantea un contexto para la realización de una tarea. Usualmente,

se trata de una descripción de una situación o un fragmento de una fuente, aunque también puede incluir un dibujo, una gráfica o una tabla que brinda información y delimita aquello sobre lo que se pregunta. El enunciado, por su parte, es una frase que concreta la tarea de evaluación; es decir, lo que se espera que responda el estudiante. Contiene, asimismo, una instrucción sobre lo que el estudiante debe hacer para llegar a la respuesta correcta o clave. La tabla 6 ilustra la distribución porcentual de las preguntas de la prueba, discriminadas por subprueba (una de sociales y otra de competencias ciudadanas):

Tabla 6. *Distribución porcentual de preguntas discriminadas por subprueba (lo correspondiente a Sociales y lo propio de competencias ciudadanas)*

| Subprueba: Competencias ciudadanas | | |
|---|--|------|
| Competencia | Porcentaje por subprueba / competencia | |
| Interpretación y análisis de perspectivas | 24 % | 60 % |
| Pensamiento reflexivo y sistémico | 24 % | |
| Pensamiento social | 18 % | |
| Subprueba: Sociales | | |
| Competencia | Porcentaje por subprueba / competencia | |
| Interpretación y análisis de perspectivas | 16 % | 40 % |
| Pensamiento reflexivo y sistémico | 12 % | |
| Pensamiento social | 12 % | |

2.6 Limitaciones de la prueba

Cabe seguir ahondando en los dos debates transversales que se identificaron en el apartado de historia de la prueba. (1) Las implicaciones de la fusión de sociales y ciudadanas que, de entrada, genera que las preguntas relativas a las ciencias sociales correspondan a un 40 % de lo que indaga la prueba. En un nivel más particular, (2) las limitaciones que se imponen a disciplinas como historia y geografía, al estar fusionadas dentro de lo que evalúa en las ciencias sociales.

Con relación a la primera discusión, es importante destacar la crítica reiterada que cuestiona la responsabilidad atribuida, evidente en la fusión de la prueba, a las ciencias sociales con respecto a la formación ciudadana (asunto que también se trató en la sección de la historia de la prueba del presente marco). Si bien las ciencias sociales proveen herramientas para la comprensión de ejercicios de ciudadanía y de los marcos normativos que buscan abarcarlos, su enseñanza no deriva en una ciudadanía que se comporte según criterios propios de un deber ser. Las competencias ciudadanas, en la perspectiva adoptada por el Icfes, se relacionan con una formación ciudadana. Sin embargo, en los Estándares abarcan la formación en valores (MEN, 2006), lo cual excede las posibilidades de las ciencias sociales y comporta discusiones epistemológicas y éticas de gran calado.

De otra parte, plantear a los estudiantes un contexto situacional o, dicho de otro modo, una situación de interacción social determinada es uno de los fundamentos metodológicos de muchas disciplinas sociales. En ese sentido, si bien esto puede respaldar la evaluación de las competencias ciudadanas, la propia evaluación de las ciencias sociales amerita un espectro más amplio e independiente. Con relación a este punto, es preciso considerar que en los grados 3.º, 5.º y 9.º sí se evalúan las ciudadanas por separado, pero no se evalúan las ciencias sociales. Esto genera que los resultados de la prueba Saber 11.º no puedan contrastarse con los de los grados anteriores, como sí sucede en las otras áreas evaluadas.

De todas maneras, parece necesario ampliar los contenidos curriculares de sociales que se evalúan, lo cual motiva la ejecución de ejercicios de investigación desde el MEN en los que se diagnostique y analice, por ejemplo, la forma como conceptos de las ciencias sociales se han empleado y transmitido en la enseñanza de las ciencias

sociales en la educación media. Ello sin desconocer que es necesario ahondar en la diferenciación entre las ciencias sociales escolares y las ciencias sociales en el mundo de la academia universitaria y en el ámbito social.

Lo importante, en razón del tipo de documento guía que nos ocupa, es que en este marco se construyó una jerarquía conceptual atada a los EBC del MEN. Sin embargo, se trata de un ejercicio que abre ese debate y plantea la necesidad de una prueba que separe las ciencias sociales de las competencias ciudadanas, para que se incluyan en la evaluación de una manera más ponderada asuntos epistemológicos y ontológicos y no solo temáticos (entendidos como temas asociados a los currículos respectivos).

Derivado del punto anterior, es necesario ampliar la noción de conceptos básicos, que en este marco se han tratado de depurar mediante una separación en dos conjuntos: *conceptos fundamentales* (que estructuran la prueba) y *nociones básicas* (que reúnen contenidos curriculares de los grados que se examinan). Este ejercicio puede ampliarse mediante investigaciones de largo aliento porque, de modo indirecto, se busca apoyar la reflexión sobre los EBC del MEN (2006) y las formas de enseñanza de los conceptos de las ciencias sociales. Es decir, investigaciones sobre asuntos de la práctica pedagógica de las ciencias sociales en el país que podrían, en otro espectro, propiciar un diálogo en que se considere tanto la transformación como la ampliación de los contenidos curriculares.

Una prioridad, más acotada y concreta, sería caracterizar mejor la acepción de modelo conceptual, relativa a la competencia de pensamiento reflexivo y sistemático. Esto, a diferencia de pensamiento social que indaga por conocimientos, busca evaluar los usos de los llamados modelos en procesos de toma de decisión y remite a un enfoque que hasta el momento ha sido bastante economicista (el cual también está presente en los contenidos curriculares de los grados 10.º y 11.º) pero que podría ampliarse. En el caso de las competencias ciudadanas podría incluir conceptos que impliquen tanto el conocimiento como la reflexión en torno a mecanismos, instancias y dinámicas de participación ciudadana.

Sobre el segundo debate citado, es necesario que se evalúe la forma como la historia y la geografía están siendo consideradas en el diseño de la prueba mediante un análisis que contemple las formas en que se enseñan contenidos relativos a las dos

disciplinas. En lo tocante a la prueba, la historia parece limitada a tareas como la localización de fuentes. En lo referente a geografía, su potencial conceptual y crítico se diluye en asuntos relativos a ubicación espacial —muchas veces incluidos en los contextos y enunciados de los ítems de algunas competencias—. En consecuencia, un reto consiste en buscar maneras de ampliar el alcance de la evaluación desde las consideraciones históricas y geográficas, siempre teniendo en cuenta las limitaciones de la prueba y sus condiciones de aplicación. El debate es más complejo si se alude a la consideración de las ciencias sociales como un campo que no abarca solo estas dos disciplinas.

Se insiste en que los dos debates identificados ameritan investigaciones que estudien las formas de enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales y las competencias ciudadanas para ampliarlos con base en hallazgos más recientes. En consecuencia, se puedan sopesar determinados elementos que deben ser reformulados en la prueba Saber 11.º.

Con relación a la evaluación de ciudadanas en el examen Saber 11.º, existen varios asuntos por ponderar. El primero es la dificultad de evaluar cuestiones relativas a ámbitos de toma de decisión en una prueba a lápiz y papel. El poner en situación, o como aparece en los EBC, “la acción ciudadana que siempre se da en contexto” (MEN, 2006: 162), es una opción que se ha adecuado según el esquema del DCE. Ello, sin embargo, puede limitar los ejercicios reflexivos y críticos que, además, consideren diferentes dimensiones y perspectivas de la ciudadanía. Esto ocurre así porque la misma estructura de la prueba demanda, por ejemplo, un esfuerzo mayúsculo por sintetizar asuntos ciudadanos que en su naturaleza son muy complejos y que requerirían más elementos que aquellos que la prueba puede proveerles a los estudiantes para su adecuada comprensión. En segundo lugar, las competencias ciudadanas se centran en una dimensión pública de la ciudadanía con un énfasis normativista y que prioriza lo netamente constitucional. Así, la inclusión de asuntos como la ampliación del campo de evaluación de las ciencias sociales y la medición de acciones y actitudes ciudadanas que están por fuera del marco de evaluación de esta prueba requerirían de modificaciones estructurales.

En síntesis, la evaluación de ciudadanas no puede simplificar la complejidad de acciones, prácticas, discursos y representaciones en torno a la ciudadanía y a los

mecanismos de participación y las circunstancias implicadas en las tomas de decisión ciudadana. Por su parte, las ciencias sociales, retomando la discusión de los ítems anteriores, no pueden limitar su aparato conceptual que, de todos modos, permite estructurar los contenidos curriculares y, por ello, es necesario analizar las formas como se conciben y transmiten en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

Adorno, Theodor. 1965. "Sociedad". En: *Epistemología de las ciencias sociales*. Valencia: Ediciones Cátedra.

_____ y Max Horkheimer. 1969. *La sociedad. Lecciones de sociología*. Buenos Aires: Editorial Proteo.

Álvarez Gallego, Alejandro. 2015. "Del saber pedagógico a los saberes escolares". *Pedagogía y Saberes*. No. 42, pp. 21-29.

_____ 2013. *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Appelbaum, N. P. (2017). *Dibujar la nación. La Comisión Corográfica en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, Universidad de Los Andes, Ediciones Uniandes

Arias, Diego. 2015. "La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber". *Revista Estudios Sociales*. No 52, pp. 134-146.

Arias, Ricardo. 2010. "La revolución en marcha y la polarización de la sociedad". En *Historia Contemporánea de Colombia (1920-2010)*, Universidad de los Andes, pp.57-89

Bermúdez, Ángela. 2015. "Cuatro herramientas para la indagación crítica en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana". *Revista de Estudios Sociales* No. 52, pp. 102-118.

Bourdieu, Pierre. 1991. *La lógica de la práctica*. Madrid: Taurus.

Cardoso de Oliveira, Roberto. 2003. *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

-
- Chaux, Enrique; Lleras, Juanita y Ana María Velásquez. 2004. *Competencias ciudadanas de los estándares al aula*. Bogotá: Editorial Uniandes.
- Cox, Cristian; Jaramillo, Rosario y Fernando Reimers. 2005. *Educar para para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una Agenda para la Acción*. BID.
- Durkheim, Émile. 2003. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ennis, Robert H. 1996. *Critical Thinking*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Habermas, Jürgen. 2001. *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Herrera, M. (2002). *Ordenar para Controlar. Ordenamiento espacial y control político en las Llanuras del Caribe y en los Andes Centrales Neogranadinos*. Siglo XVIII. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia - Academia Colombiana de Historia.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). 2018 *Guía para la introducción al diseño centrado en evidencias*. Bogotá. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/516332/Guía+introdutoria+al+dise%C3%B1o+centrado+en+evidencias+2018.pdf>
- _____. 2013. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación de Examen Saber 11". Bogotá. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/documents/20143/234498/Julian%20Marino%20-%20Consolidacion%20sistema%20nacional%20evaluacion%20estandarizada%20alineacion%20de%20saber%2011.pdf>
- Kuhn, Thomas. 1992. *La estructura de las revoluciones científicas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Mauss, Marcel. 1971. "Ensayo sobre los dones: razón y forma del cambio en las sociedades primitivas". En: *Sociología y Antropología*. Madrid: Editorial Tecnos. P. 153-263.

Ministerio de Educación Nacional. 2006. *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>

_____. 2002. *Lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf.pdf.

Nieto, M. (2000). *Remedios para el imperio. Historia natural y la apropiación del Nuevo Mundo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Nieto, M. (2007). *Orden natural y orden social. Ciencia y política en el semanario del Nuevo Reyno de Granada*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Ortiz Vásquez, Luis Carlos. 2012. "El concepto de ciencias sociales: un análisis bibliográfico". En: *Pensar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. pp. 47-106.

Palacios Mena, Nancy. 2017. "La prueba Saber de Ciencias Sociales en Colombia y su utilidad pedagógica para los maestros". *Dialéctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. No. 33, pp. 21-42.

Palacios Mena, Nancy. 2018. "El currículo de ciencias sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias". *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 9, No. 2, pp. 80-106.

Rawpixel.com. (2018). Grupo de diversas manos de niños sosteniendo bolas de globo ahuecamiento juntos. FreepikCompany. Recuperado de: https://www.freepik.es/foto-gratis/grupo-diversas-manos-ninos-sosteniendo-bolas-globo-ahuecamiento-juntos_2760661.htm#page=1&query=manos%20juntas&position=29

Sarmiento, Josué y Germán Narváz. 2004. "Prueba de ciencias sociales. Reflexiones del quehacer evaluativo del Icfes en las décadas de los años ochenta y noventa". En: Evaluación por competencias. Matemáticas, Ciencias Sociales, Filosofía. Evolución de las pruebas de Estado. Bogotá: ICFES, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 45-78.

Turner, Victor. 1957. Schism and Continuity in an African Society: A Study of Ndembu Village Life. Manchester: Manchester University Press.

Wallerstein, Immanuel et al. 1998. Abrir las ciencias sociales. México D. F.: Siglo XXI Editores.

Weber, Max. 1987. Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.



La educación
es de todos

Mineducación