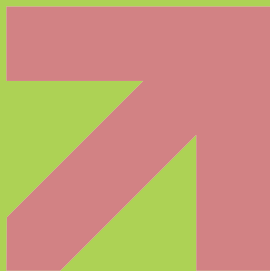




MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE HUMANIDADES





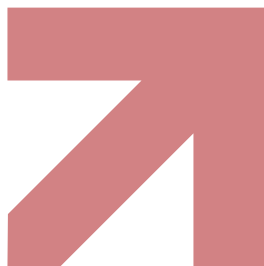
MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE HUMANIDADES



**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



**Luis Eduardo Lobato Paz
Valentina Bradbury Jaramillo
Adrián Álzate García**

Equipo de discusión: Adrián Álzate García, Luis Eduardo Lobato Paz, Valentina Bradbury Jaramillo, Elizabeth Gómez Etayo, Fernando Suárez Alarcón, Guido Germán Hurtado Vera, José Antonio Bedoya Velásquez, María del Carmen Muñoz Millán, Rodrigo Ocampo Giraldo, Yeni Girón Galeano.

E Programa
Editorial

Universidad Autónoma
de Occidente

Marco conceptual: enfoque y estructura de la prueba de Humanidades

Vicerrectoría Académica
Álvaro del Campo Parra

Dirección de Desarrollo Académico
Sonia Cadena Castillo

© Luis Eduardo Lobato Paz
Valentina Bradbury Jaramillo
Adrián Álzate García

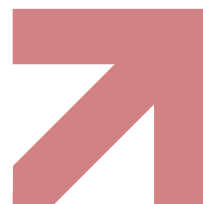
Asesor General de la propuesta SIEA
Daniel Bogoya Maldonado

Asesor específico
Arturo Uscátegui Maldonado

ISSN 2744-970X
Primera Edición, 2020

© Universidad Autónoma de Occidente
Km. 2 vía Calijamundí, A.A. 2790, Cali,
Valle del Cauca, Colombia.

Personería jurídica, Res. No. 0618, de la Gobernación del Valle del Cauca, del 20 de febrero de 1970. Universidad Autónoma de Occidente, Res. No. 2766, del Ministerio de Educación Nacional, del 13 de noviembre de 2003. Acreditación Institucional de Alta Calidad, Res. No. 16740, del 24 de agosto de 2017, con vigencia hasta el 2021. Vigilada MinEducación.



Gestión Editorial
Vicerrector de Investigaciones, Innovación y Emprendimiento
Jesús David Cardona Quiroz
Alexander García Dávalos

Jefe Programa Editorial
José Julián Serrano Quimbaya
jjserrano@uao.edu.co

Editora académica
Sonia Cadena Castillo
scadena@uao.edu.co

Apoyo académico
Dulfay Astrid González Jimenez
dagonzalez@uao.edu.co

Diseño y diagramación
Pablo Andrés Sánchez Gil
pasanchez@uao.edu.co

El contenido de esta publicación no compromete el pensamiento de la Institución, es responsabilidad absoluta de los autores.

TABLA DE CONTENIDO

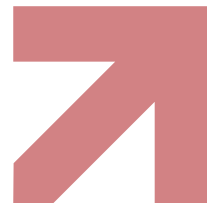
Presentación general	11
Presentación	15
Contextualización	19
Competencias y formación ciudadana	19
La trayectoria de las competencias ciudadanas en los proyectos de formación ciudadana y evaluación	26
La prueba Saber 11 y las competencias ciudadanas	28
La prueba Saber Pro y las competencias ciudadanas	31
Evaluación de las competencias ciudadanas en Educación Superior en otros países de América Latina	33
Los dominios cognitivos y las competencias en la prueba de Formación Ciudadana en el marco del SIEA	38

Competencias ciudadanas en la UAO	39
La evaluación en competencias ciudadanas: contextos y campos	41
Contextos	42
Campos conceptuales	47
Problemáticas sociopolíticas	47
Principios ético-ciudadanos	51
Fundamentos del Estado Social de Derecho	56
Niveles de evaluación de las competencias ciudadanas en la prueba SIEA	61
Campos y dominios cognitivos	63
Ejemplo de contextos e ítems	65
Referencias bibliográficas	73

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Enfoque sobre el origen del concepto de competencias	20
Tabla 2. Competencias propuestas en el Proyecto Tuning	22
Tabla 3. Componentes de la Prueba Saber 11	29
Tabla 4. Competencias específicas Prueba Saber 11	30
Tabla 5. Componentes de la prueba Saber Pro	32
Tabla 6. Cobertura de dominios cognitivos/de comportamiento afectivo y de contenido en el estudio del alumno del ICCS	33
Tabla 7. Ítems evaluados en el dominio de comportamientos afectivos, prueba ICCS	34
Tabla 8. Generalidades de la Prueba del ICCS aplicada en países latinoamericanos	35
Tabla 9. Ámbitos y conceptos de la prueba del ICCS aplicada en países latinoamericanos	36
Tabla 10. Dimensiones fundamentales para la acción ciudadana	40
Tabla 11. Contextos en la prueba de competencias ciudadanas	44
Tabla 12. Campos y conceptos en la prueba de competencias ciudadanas	60
Tabla 13. Campos y conceptos en la prueba de competencias ciudadanas	63
Figura 1. Dominios cognitivos Taxonomía SOLO	61

PRESENTACIÓN GENERAL DE LA SERIE DE MARCOS CONCEPTUALES: ENFOQUES Y ESTRUCTURA DE LAS PRUEBAS DEL SIEA



El Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes -SIEA- hace parte de una de las estrategias de desarrollo académico de la Universidad Autónoma de Occidente y, a través de este, se contribuye al aseguramiento de la calidad educativa. La generación de información, el monitoreo y las decisiones informadas, además de la construcción colegiada de acciones basadas en evidencias, configura un ecosistema para la actuación pedagógica, la innovación y la atención oportuna a dinámicas relacionadas con indicadores de rendimiento y eficacia académica. Asimismo, el SIEA provee información válida y confiable sobre el nivel de desarrollo de competencias con las cuales inicia y culmina un estudiante un proceso formativo en un curso y el posible aporte del mismo.

Para los profesores que han participado en las fases de gestación y desarrollo del SIEA, esta ha sido una experiencia objeto de sistematización, de análisis y de transformaciones permanentes que se producen en la perspectiva de contribuir a su consolidación. Lo anterior se evidencia en un conjunto de publicaciones, de diverso orden como las siguientes y que el lector puede consultar y leer en <https://sitios.uao.edu.co/docentes/siea/>

- 12 Boletines con ISSN. Circulación trimestral
- 7 libros Colección Experiencias con ISSN
- 5 artículos publicados en revistas indexadas nacionales e internacionales
- 7 ponencias internacionales
- 2 libros colección Seminarios con ISSN
- 1 libro con dos ISBN
- 4 capítulos de libros

La tentación por escribir, que habita en quienes se movilizan desde el SIEA, deviene como posibilidad de reelaborar la práctica que acontece en la tríada evaluación-pedagogía-didáctica. Desde la posible incertidumbre que hace emerger constantes preguntas a partir de las pruebas estandarizadas, muchos de los profesores que han participado en el Sistema encuentran en la escritura colectiva y compartida, una posibilidad de narrar una experiencia común que podría, quizás, blindarlos frente a la, a veces inevitable, tentación de repetirse maquinalmente en educación.

Fruto de diferentes prácticas conversacionales, seminarios, encuentros con asesores, con colegas de otras universidades, del hallazgo de autores y textos, y como fundamento de una perspectiva amplia sobre la evaluación para los aprendizajes, los profesores que han conformado los equipos de las once áreas curriculares se aventuraron con autonomía, singularidad y algunos criterios compartidos, a construir el marco teórico de las pruebas de cada área. En estos marcos se

presenta un estado del arte sobre la evaluación en el área particular, los propósitos de las pruebas, sus alcances, las características técnicas y metodológicas de su diseño y algunos ítems.

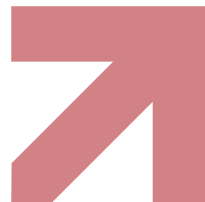
Precisar los constructos y construir la matriz de especificaciones que articula los campos conceptuales, los dominios cognitivos asociados con la Taxonomía SOLO (Biggs, 2004) y los contextos, hace parte de la meta compartida que se materializó en los once documentos que conforman la serie *Marcos Conceptuales* de las pruebas SIEA.

El lector encontrará, en concordancia con el momento institucional en el que fueron construidos, una propuesta que evidencia el compromiso con la validez técnica de los instrumentos de evaluación estandarizada, además de la coherencia con lo enunciado en la política curricular de un sistema evaluativo que permite el seguimiento al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, el monitoreo a los aportes alcanzados en los cursos, como movilizadores de buenas prácticas y experiencias exitosas entre los docentes de las diferentes Facultades de la Universidad Autónoma de Occidente.

En la perspectiva de alineación con las políticas de educación superior en materia de resultados de aprendizaje, y de acuerdo con las transformaciones curriculares y la apuesta institucional por la multimodalidad, los Marcos y los instrumentos se están actualizando. Las colegiaturas de cada área trabajan en ello y, en el mediano plazo, tendremos una nueva/actualizada versión de la serie que estamos presentando.

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE HUMANIDADES





El Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SIEA) es una estrategia asociada a las metas de excelencia académica de la Universidad Autónoma de Occidente. La institución concibe la evaluación como “un componente esencial de la calidad académica en todas sus aristas” y como “una herramienta para monitorear fortalezas y aspectos susceptible de mejora y para tomar decisiones informadas respecto de la evolución en dominios cognitivos de los estudiantes a lo largo de su proceso formativo y conforme a la promesa de valor de la oferta académica que cursan”. Se trata, en este sentido, de una actividad “permanente y fundamental del proceso formativo, que monitorea y potencia la enseñanza y el aprendizaje”. Como tal, se concreta en un proceso “intencional y reflexivo” soportado en “información constante, válida y confiable sobre los procesos y resultados del aprendizaje del estudiante en relación con la construcción, desarrollo y cualificación de su propio potencial”. La evaluación, en este sentido, se entiende como un proceso “de, para y como aprendizaje”, siempre en consonancia con los procesos pedagógicos de la Universidad, sujeto a criterios y, fundamentalmente,

diseñado en función de los procesos, objetivos y resultados de aprendizaje (UAO, 2020, pp. 41-42).

En correspondencia con estas definiciones y propósitos, el SIEA opera como un medio para el “seguimiento, monitoreo e impulso de los aprendizajes de los estudiantes”. Como tal, descansa en instrumentos evaluativos caracterizados por su solidez técnica y su adecuado sustento teórico y metodológico (UAO, 2020, p. 43). Dicho sustento es resultado de discusiones y decisiones pedagógicas, teóricas, y epistemológicas al interior de las comunidades académicas responsables por la construcción de tales instrumentos. Estas discusiones, para el caso específico de la prueba SIEA en competencias ciudadanas, tuvieron lugar en el antiguo Departamento de Humanidades. Las decisiones a que dieron lugar son fruto tanto de un largo y sostenido proceso de capacitación docente como de una reflexión constante sobre lo que significa formar en humanidades y ciudadanía.

Se concibe la formación humanística como formación en y para la ciudadanía. Sus esfuerzos pedagógicos, en este sentido, están centrados en preparar a los estudiantes como ciudadanos activos, democráticos, conocedores de sus derechos, respetuosos de la diferencia y comprometidos con la convivencia pacífica en contextos de diversidad e interculturalidad. La prueba SIEA en competencias ciudadanas recoge esta intencionalidad al integrar en sus ejes centrales tres preocupaciones básicas: el reconocimiento y respeto del pluralismo, la participación ciudadana, y la construcción de paz y convivencia. Tales preocupaciones están en plena consonancia con los principios que, según el Ministerio de Educación Nacional, deben orientar la formación

ciudadana: la participación en la vida política del país, la convivencia pacífica y la comprensión y el respeto de la diversidad étnica y cultural del país (Ministerio de Educación Nacional, 2011a, p. 22).

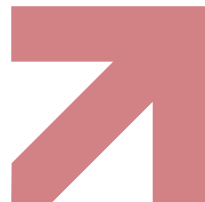
El presente documento recoge y expone las reflexiones que, alrededor de los mencionados principios y preocupaciones, dan soporte teórico y epistemológico a esta prueba. Dichas reflexiones se presentan en diálogo con un marco más amplio de discusión en torno a cómo se han definido, en otros contextos y momentos, las competencias ciudadanas, especialmente en la educación superior. Esta contextualización general se desarrolla en la primera parte del texto, donde se ofrece un repaso a la trayectoria de dichas competencias en proyectos y sistemas de evaluación tanto en Colombia como en otros países.

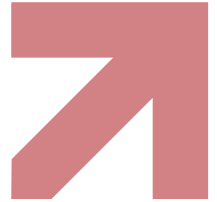
La segunda parte del documento está dedicada a explicar el constructo teórico de la prueba y sus respectivos campos conceptuales.

Se exponen, además, los tres ejes centrales que la estructuran (problemáticas sociopolíticas, principios ético-ciudadanos y fundamentos del Estado Social de Derecho). El texto finaliza con una ilustración de cómo estos ejes se materializan en unos dominios cognitivos específicos, y con un ejemplo de cómo tales dominios se materializan en el instrumento al cual los estudiantes se enfrentan.

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE HUMANIDADES





COMPETENCIAS Y FORMACIÓN CIUDADANA

La primera sección de este documento presenta un repaso a distintas formas de entender la formación en competencias ciudadanas en el sistema educativo. Se comienza dando una mirada a lo que se ha entendido por “competencia”, para posteriormente mostrar de qué forma se han entendido y evaluado las competencias ciudadanas tanto en Colombia como en otros países.

Existen diversas versiones acerca del origen y aplicación del uso de las competencias en el sistema educativo. Díaz Barriga (2011) hace un recuento de las tesis sostenidas por diversos autores para explicar cómo este concepto, desarrollado como un instrumento para optimizar la productividad en los entornos fabriles, llega al ámbito educativo. La Tabla 1 presenta de manera sintética, y a manera de balance, algunas de estas tesis y enfoques.

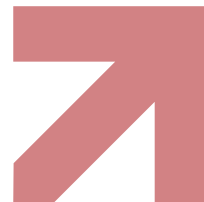
Tabla 1. Enfoque sobre el origen del concepto de competencias

ENFOQUE	ORIGEN - AUTORES	DESCRIPCIÓN/PROPÓSITOS
Laboral	Frade, Blas & Posada. Banco Mundial. Documento titulado "Educación técnica. Un documento de Política".	Preocupación de empresarios de principios del siglo XIX por mejorar la productividad de sus trabajadores y recomendar a los centros de educación una formación y capacitación específica de los estudiantes, de acuerdo con las necesidades de sus empresas.
Enfoque conductual	Pedagogía estadounidense de principios del siglo XX	Diseño de currículos que introdujeran objetivos comportamentales. Se propone que una competencia se formule en términos de verbo, conducta o desempeño y evidencias.
Enfoque etimológico	Tobón, S.	Sostenía que esta denominación se remontaba desde la antigüedad grecolatina. En latín se designaba como <i>competere</i> , aplicado tanto al sustantivo "competencia" como al adjetivo "competente", es decir, lo que le toca o corresponde a cada quien.

Enfoque funcional o sistémico	OCDE (principios de siglo XXI) diseñaron las Pruebas PISA	El ciudadano en la era global necesita las siguientes competencias: usar herramientas de manera interactiva (lenguaje y tecnología), interactuar con grupos heterogéneos y tomar decisiones en forma autónoma.
	RED EURYDICE (Red Europea de Información en Educación): documento titulado <i>Las competencias clave</i>	Los currículos de educación básica debían preparar a los jóvenes para los desafíos que ofrece la sociedad de la información. Se proponen el uso de la acepción competencias referida al saber, que clasifican en genéricas y específicas, y aquellas asociadas a dimensiones como comunicación, actitudes, entre otras.
Enfoque socio constructivista	Soportado en los aportes de Vygotsky	Se recalca la necesidad de establecer con claridad las etapas del desarrollo de una competencia y en la construcción de un concepto que evoluciona permitiendo que el estudiante pueda tener un manejo en mayor profundidad del mismo en cada etapa de su formación educativa.

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE HUMANIDADES



Nota. Elaboración propia con base en Díaz Barriga (2011).

El Proyecto Tuning, adelantado en Europa a principios del siglo XXI y replicado en América latina entre 2005-2006, fue definitivo para la generalización en el ámbito educativo nacional del uso de las competencias. Ese proyecto, en la línea trazada de la Declaración de Bolonia (1999), fue pensado para establecer puntos de convergencia entre los programas de estudio de las universidades europeas y hacer compatibles y comparables los periodos de aprendizaje. El punto de partida fueron las consultas hechas a personas que no pertenecían al mundo académico, a fin de conocer sus percepciones de la formación que precisaban de los profesionales para contratar.

Se identificaron tres grandes competencias:

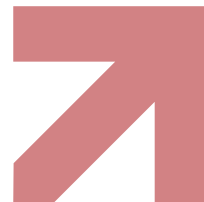
Tabla 2. Competencias propuestas en el Proyecto Tuning

Competencias instrumentales	Habilidades cognitivas	Capacidad de comprender, manipular ideas y pensamientos
	Capacidades metodológicas para manipular el ambiente	Ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones y resolver problemas
	Destrezas tecnológicas	Uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información
	Destrezas lingüísticas	Comunicación oral y escrita, dominio de una segunda lengua

Competencias Interpersonales	Capacidades individuales	Capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica.
	Destrezas sociales	Habilidades interpersonales, capacidad de trabajar en equipo, expresión de compromiso social o ético.
Competencias Sistémicas	Sistema como una totalidad	Combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que le permitan al individuo ver como todas las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Incluye la habilidad de planificar los cambios, de hacer mejoras y diseñar nuevos sistemas

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE HUMANIDADES



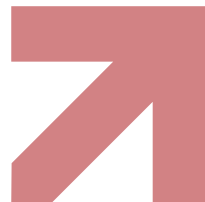
Nota. Elaboración propia con base en Tuning Project (1999).

Como partícipe de este proyecto internacional, Colombia, a través del Ministerio de Educación Nacional, fue concretando estas iniciativas en pro del establecimiento de parámetros de comparación entre centros educativos en distintas pruebas estandarizadas en todos los niveles. Un ejemplo de ello son las Pruebas Saber.

La versión latinoamericana del Proyecto Tuning (1999) reiteró competencias como la responsabilidad social y el compromiso ciudadano. En Colombia, esto repercutió en un fortalecimiento y ampliación de la mirada hacia las competencias ciudadanas en las pruebas estandarizadas, llevadas ahora a una cadena evaluativa desde la educación básica hasta la educación superior. Tales pruebas permiten al Estado colombiano monitorear los desarrollos, progresos y valor agregado a nivel de competencias ciudadanas en la educación del país.

Un balance general sobre el concepto de “competencias” no puede finalizar sin hacer alusión a tres grandes referentes, que en su conjunto han orientado la forma como desde la Universidad Autónoma de Occidente se ha pensado y problematizado este término (Bejarano, Cadena, et al., 2015a y 2015b). Se trata de las definiciones de Noam Chomsky, Dell Hymes, y Algirdas J. Greimas, entre otros autores que han sido referente para quienes han participado en el proceso de armado de las pruebas en Colombia. Chomsky define la competencia desde el lenguaje y la lingüística, entendiéndola como potencial creativo, esto es, como una capacidad de crear conceptos, consecuencias y resultados hecha posible gracias a las operaciones del lenguaje.

El lenguaje, señala Chomsky, es una actividad creadora soportada en una gramática generativa, una potencialidad que es innata al ser humano y que está estrechamente vinculada a la generación del pensamiento. Aquí, la idea de competencia yace en la posibilidad (la potencialidad) de producir (crear) un número infinito de enunciados u operaciones a partir de un número finito de reglas (Bejarano, Cadena, et al., 2015a, p. 11; 2015b, pp. 9-10 y 16).



Hymes retoma esta noción de competencia, añadiendo a la propuesta de Chomsky la idea de que las potencialidades creativas no pueden pensarse a través de capacidades innatas que funcionen independientemente de los contextos sociales. El sentido de estas creaciones está siempre mediado por un contexto, o mejor aún, por los múltiples contextos derivados de la interacción humana. La noción de competencia de Hymes –competencia comunicativa– enfatiza, pues, el uso apropiado del lenguaje en función de unas variables de contexto. Se trata, ciertamente, de una función creadora, pero siempre pensada en términos de la formación de enunciados contextualmente adecuados, de conformidad con una serie de circunstancias y entornos marcados por la complejidad y la heterogeneidad (Bejarano, Cadena, et al., 2015a, p. 24).

Greimas, citado por Bejarano, A., Cadena, S. et al. (2015a) complejiza las problematizaciones de los primeros dos autores, partiendo, como ellos, de la posibilidad de llevar la potencialidad del pensamiento al plano de la existencia. La competencia, para este último, es aquello que “hace ser”, esto es, un conjunto de condiciones que hace posible la acción. Estas condiciones no son siempre las mismas, sino que varían de acuerdo con el campo de acción. Hablar de competencias, en este sentido, supone hablar de condiciones para la acción en el marco de unos códigos específicos propios de un campo concreto.

En conjunto, de acuerdo con los estudiosos del tema, estos tres autores proponen la competencia como un potencial para crear y actuar que no se puede desligar de contextos y relaciones sociales específicas, y que se desenvuelve en función no solo de contextos, sino también de las reglas y códigos de un campo de acción. En este

sentido, cuando hablamos de competencias ciudadanas estamos hablando de unos potenciales para la acción/creación en unos marcos de referencia específicos.

El siguiente apartado describe distintas formas de entender y delimitar esos marcos de referencia, así como de problematizar las competencias en función de los códigos de dichos marcos.

La trayectoria de las competencias ciudadanas en los proyectos de formación ciudadana y evaluación

El preámbulo de la Constitución Política de Colombia de 1991 establece que uno de los propósitos centrales de esta Carta Magna es asegurar la vida, la convivencia y la paz. Se refrenda con un articulado muy amplio de derechos fundamentales que buscan fortalecer el respeto de tales principios. Para avanzar en este sentido se estableció el artículo 22, que proclama que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. Con el mismo fin, se instauró el artículo 41, que insta a las instituciones a crear espacios para la enseñanza de la Constitución Nacional y el fomento de “las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Const., 1991, art. 41).

Colombia participó en algunos programas de formación de competencias ciudadanas auspiciados por instituciones internacionales entre los años 1996-1997. En el año 2003 se expidieron los estándares básicos de competencias ciudadanas, y formar para la ciudadanía se convirtió en una preocupación para las autoridades gubernamentales. En noviembre de ese mismo año los estudiantes de los grados 5 y 9 presentaron

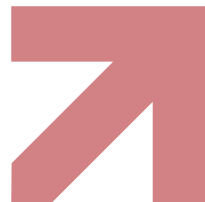
la prueba de competencias ciudadanas -Pruebas Saber-. Un año más tarde, el Ministerio de Educación Nacional socializó un ajuste al programa de competencias ciudadanas, articulándolo a nuevos estándares y a una visión integrada de las competencias ciudadanas en su proceso evaluativo desde la educación básica hasta la superior (Restrepo, 2006).

En 2010, el Estado colombiano, a través de su agencia evaluadora ICFES, dio a conocer un nuevo programa que aspiraba a sentar las bases para la consolidación de un Programa de Competencias Ciudadanas. Este habría de estar orientado a desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia en los estudiantes de todo el país. Se hicieron varias recomendaciones a las instituciones educativas para generar espacios para sacar adelante este programa. Entre éstas figuraban la reformulación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los manuales de convivencia, el fomento de la participación de estudiantes y padres de familia en la toma de decisiones y, sobre todo, el desarrollo de un componente formativo. Este último debía llevar tanto a directivos como a docentes a comprender la necesidad de enmarcar las prácticas y los ambientes de enseñanza-aprendizaje en la convivencia pacífica, la participación y la responsabilidad democrática, y la valoración de las diferencias (Ministerio de Educación Nacional, 2011b).

En el segundo semestre de 2011, las pruebas Saber Pro, que presentan los futuros profesionales del país, incorporaron las competencias ciudadanas como como constitutivas de sus competencias genéricas.

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE HUMANIDADES



La prueba Saber 11 y las competencias ciudadanas

El establecimiento de estándares básicos de competencias ciudadanas para la formación y evaluación en Colombia se remonta hasta principios de la década de 2000. Ya en 2004 el Ministerio de Educación Nacional, mediante documentos como la cartilla “Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!” (2004), fijaba una serie de definiciones estandarizadas concernientes a los grupos y tipos de competencias ciudadanas que habrían de aplicar para todos los niveles educativos. Los grupos incluían: “convivencia y paz”, “participación y responsabilidad democrática” y “pluralidad, identidad y valoración de las diferencias”. Los tipos, por su parte, recogían los “conocimientos” y una variedad de competencias denominadas “cognitivas”, “emocionales”, “comunicativas” e “integradoras”. Las primeras aludían a la capacidad para realizar “procesos mentales fundamentales en el ejercicio ciudadano”. Las segundas, a “las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás”. Las terceras, a “aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas”. Las últimas aluden, a aquellas competencias que “articulan, en la acción misma, todas las demás” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pp. 12-13).

Cabe señalar que la generalización de estos estándares no representó el primer esfuerzo hecho en el país en materia de evaluación en competencias ciudadanas. Un ejercicio previo lo constituyeron las pruebas de Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana, lideradas por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá entre 1997 y 2003. Su propósito era identificar cómo los estudiantes de

quinto, séptimo y noveno grado se percibían a sí mismos, cómo se relacionaban entre ellos y con el resto de la sociedad y qué conocimientos tenían acerca del funcionamiento básico del Estado. Otra experiencia anterior la ofrece la prueba CIVED, realizada entre 1996 y 1997, bajo el liderazgo de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA, por sus siglas en inglés). Este ejercicio se enfocó en preguntas sobre democracia y ciudadanía, identidad nacional, cohesión social y diversidad.

La definición, hacia 2004, de una serie de estándares para la evaluación en competencias ciudadanas fue, a pesar de estas experiencias previas, el paso más importante para la generalización de una forma específica de comprender y evaluar estas competencias en el país. Una primera muestra de ello es la prueba Saber 11 en competencias ciudadanas, que involucra tres componentes que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3. Componentes de la Prueba Saber 11

Prueba Saber 11	Pensamiento social
	Interpretación y análisis de perspectivas
	Pensamiento reflexivo y sistémico

Nota: elaboración propia con base en ICFES (2018).

Cada uno de estos componentes, a su vez, indaga sobre un conjunto de competencias específicas resumidas en la Tabla 4:

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**

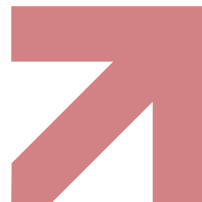


Tabla 4. Competencias específicas Prueba Saber 11

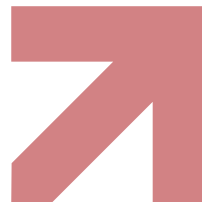
Pensamiento Social	
Afirmación	Evidencias
1. El estudiante comprende modelos conceptuales, sus características y contextos de aplicación	<p>1.1 El estudiante conoce el modelo de Estado Social de Derecho y su aplicación en Colombia.</p> <p>1.2 El estudiante conoce la organización del Estado: conoce las funciones y alcances de las ramas del poder y de los organismos de control.</p> <p>1.3 El estudiante 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>
Interpretación y análisis de perspectivas	
Afirmación	Evidencias
1. El estudiante contextualiza y evalúa usos de fuentes y argumentos	<p>1.1 El estudiante evalúa posibilidades y limitaciones del uso de una fuente para apoyar argumentos o explicaciones.</p> <p>1.2 El estudiante devela prejuicios e intenciones en enunciados o argumentos.</p>
2. El estudiante comprende perspectivas de distintos actores y grupos sociales.	<p>2.1 El estudiante reconoce y compara perspectivas de actores y grupos sociales.</p> <p>2.2 El estudiante reconoce que las cosmovisiones, ideologías y roles sociales influyen en diferentes argumentos, posiciones y conductas.</p> <p>2.3 El estudiante establece relaciones entre las perspectivas de los individuos en una situación conflictiva y las propuestas de solución.</p>

Pensamiento reflexivo y sistémico	
Afirmaciones	Evidencias
1. El estudiante comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre estas.	<p>1.1 El estudiante establece relaciones que hay entre dimensiones presentes en una situación problemática.</p> <p>1.2 El estudiante analiza los efectos en distintas dimensiones que tendría una posible intervención.</p>

Nota. Elaboración propia con base en ICFES (2018).

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



La prueba Saber Pro y las competencias ciudadanas

El propósito fundamental de la prueba Saber Pro en competencias ciudadanas es determinar qué debe saber y hacer un estudiante egresado de la educación superior para constituirse en un ciudadano competente. Ello implica tener conocimiento de las instituciones públicas y la normatividad, ejercer, defender, promover y respetar los derechos humanos, participar en la vida política y promover la convivencia pacífica.

En términos de competencias cognitivas, la prueba de competencias ciudadanas evalúa dos aspectos básicos: conocimientos y habilidades. Estas últimas incluyen la argumentación, el multiperspectivismo y el pensamiento sistémico. La siguiente tabla describe los aspectos que se evalúan en cada uno de los componentes:

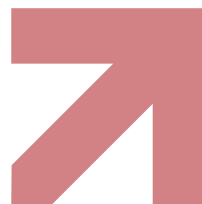
Tabla 5. Componentes de la prueba Saber Pro

Argumentación	<p>Análisis y la evaluación de la pertinencia y solidez de enunciados o discursos a propósito de una problemática social.</p> <p>Se espera que el estudiante esté en capacidad de identificar prejuicios; anticipar el impacto de un determinado discurso; comprender las intenciones implícitas en un acto comunicativo; evaluar la coherencia de un discurso y relacionar diferentes argumentos, evaluar la validez de generalizaciones; reconocer la confiabilidad de un enunciado.</p>
Multiperspectivismo	<p>Aborda la capacidad de analizar una problemática social desde diferentes perspectivas.</p> <p>Se espera que el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de comprender en qué consiste el conflicto desde el punto de vista de cada una de los actores; entender qué buscan los diferentes actores; identificar coincidencias y diferencias entre los intereses de los actores; relacionar los roles sociales, las ideologías y cosmovisiones de los actores con sus opiniones o intereses; evaluar la receptividad de una posible solución desde el punto de vista de cada uno de los actores; anticipar el impacto de la implementación de una determinada solución para cada uno de los actores.</p>
Conocimientos	<p>Derechos y deberes; estructura y organización del Estado; mecanismos de protección de los derechos; mecanismos de participación democrática establecidos en la Constitución Política de Colombia.</p>
Pensamiento sistémico	<p>Aborda la capacidad de identificar y relacionar diferentes factores que constituyen o determinan una problemática social.</p> <p>Se espera que el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de identificar sus causas; establecer qué tipos de factores están presentes; comprender qué tipo de factores están enfrentados; comprender qué factores se privilegian en una determinada solución; evaluar la aplicabilidad de una posible solución; determinar la posibilidad de aplicar una solución dada en diferentes contextos.</p>

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN OTROS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA

PRUEBA DE
HUMANIDADES



En 2009 Colombia participó, junto con Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana, en las pruebas conocidas como International CivEd (Estudio sobre Educación Cívica) e ICCS (Estudio Internacional sobre educación Cívica y Ciudadana), promovidas por la Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Previamente, estos países habían constituido el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), que se había encargado de adaptar estas evaluaciones internacionales a las realidades específicas de América Latina. La Tabla 6 presenta los elementos característicos de la prueba ICCS. La Tabla 7 expone, de manera complementaria, los ítems o aspectos evaluados en lo que corresponde a los comportamientos afectivos, componente esencial de esta evaluación.

Tabla 6. Cobertura de dominios cognitivos/de comportamiento afectivo y de contenido en el estudio del alumno del ICCS

Dominios Cognitivos	Dominios de Contenido				Total
	Sociedad y Sistemas cívicos	Principios Cívicos	Participación Cívica	Identidades Cívicas	
Conocimiento	15	3	1	0	19
Razonamiento y Análisis	17	22	17	5	61
Total	32	25	18	5	80

Dominios afectivo comportamentales					
Creencias sobre valores	12	12	0	0	24
Actitudes	12	18	18	14	62
Intenciones de comportamiento			21		21
Comportamientos			14		14
<i>Total</i>	24	30	53	14	121

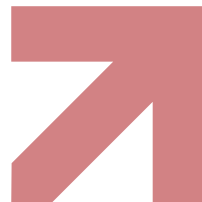
Nota. Elaboración propia con base en Hoskins, Villalba y Saisana (2012).

Tabla 7. Ítems evaluados en el dominio de comportamientos afectivos, prueba ICCS

Cuestionario	Descriptores	Ítems
Creencias	Apoyo a	<ul style="list-style-type: none"> • Las creencias sobre valores democráticos. • La importancia de la ciudadanía convencional. • La importancia de la ciudadanía relacionada con el movimiento social.
	Apoyo a	<ul style="list-style-type: none"> • La igualdad de derechos y deberes de género. • La igualdad de derechos de los grupos étnicos y raciales • Igualdad de derechos de los inmigrantes.
Actitudes	Confianza	<ul style="list-style-type: none"> • En la participación en los centros educativos. • En las instituciones relacionadas con el gobierno.
		<ul style="list-style-type: none"> • Auto concepto cívico de los alumnos • Interés en cuestiones políticas y sociales • Sensación de autoeficacia ciudadana. • Actitud hacia su país

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



Intenciones de comportamiento	Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • En participar en actividades legales de protesta. • Participar en actividades ilegales de protesta. • Participar en elecciones. • Comprometerse a una participación activa en política. • Participación informal en política
Comportamientos		<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de los alumnos acerca de la participación cívica fuera del centro. • Declaración de los alumnos acerca de la participación cívica en el centro

Nota. Elaboración propia con base en Hoskins, Villalba y Saisana (2012).

La adaptación latinoamericana de esta evaluación dio lugar a una prueba cuyos componentes se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 8. Generalidades de la Prueba del ICCS aplicada en países latinoamericanos

Marco de ámbitos	Dimensiones
Conocimientos	Convivencia y paz - Participación democrática - Pluralidad y Diversidad
Actitudes y Creencias	
Competencias	

Nota. Elaboración propia con base en Cox (2008).

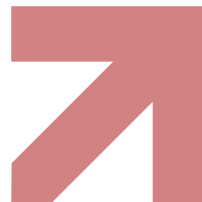
Tabla 9. Ámbitos y conceptos de la prueba del ICCS aplicada en países latinoamericanos

Conocimientos	Convivencia y paz	Conceptos de violencia
		La democracia como forma de vida
	Participación democrática	Conceptos de Estado
		Estado de derecho y Estado Social de Derecho
		Derechos y obligaciones
		Mecanismos de Participación
		Riesgos del autoritarismo, populismo, nepotismo, clientelismo y la restricción de prensa para la democracia
	Pluralidad y diversidad	Diversidad cultural del país
		Formas de institucionalidad de los pueblos indígenas
		Formas de exclusión por orígenes étnicos, culturales y lingüísticos.

Actitudes y creencias	Convivencia y paz	Actitud hacia otros países de América latina y del mundo
		Confianza en otras personas y en las organizaciones sociales
		Valoración positiva del consenso, el disenso, la decisión por mayoría y el respeto a los derechos fundamentales de las minorías.
		Valoración de acciones para mejorar las condiciones de vida y las capacidades de las personas que viven en situaciones de pobreza y para promover su inclusión social
	Participación democrática	Interés en asuntos públicos, expresados en el seguimiento de los mismos a través de la lectura de diarios y el consumo televisivo de noticieros.
		Valoración de la transparencia y de la rendición de cuentas en la conducción de los asuntos públicos
		Valoración positiva de las organizaciones políticas en una sociedad democrática: partidos políticos, asociaciones gremiales o de la sociedad civil incluidos movimientos sociales, estudiantiles y campesinos
	Pluralidad y diversidad	Valoración de la igualdad en la diversidad y la tolerancia, respeto a todas las personas y sus derechos humanos y reconocimiento de la legitimidad de sus intereses

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



Competencias	Convivencia y Paz	Habilidades de resolución pacífica negociada de conflictos interpersonales y grupales.
	Participación democrática	Habilidad para buscar, seleccionar, procesar y juzgar eficaz y críticamente información sobre política y generar conciencia de las repercusiones que tiene sobre su propia vida, la de sus seres queridos y la de su comunidad
	Pluralidad y diversidad	Confrontar la discriminación y la exclusión utilizando mecanismos democráticos, frenar discriminaciones de las que sean testigos y promover la inclusión de los excluidos

Nota. Elaboración propia con base en Cox (2008).

LOS DOMINIOS COGNITIVOS Y LAS COMPETENCIAS EN LA PRUEBA DE FORMACIÓN CIUDADANA EN EL MARCO DEL SIEA

A continuación, se muestra cómo el antiguo Departamento de Humanidades, en diálogo con las anteriores definiciones, concibe y evalúa las competencias ciudadanas. Posteriormente, se presenta el constructo teórico que da sustento a la prueba SIEA en competencias ciudadanas, los campos conceptuales que lo estructuran y los dominios cognitivos hacia los que apunta esta evaluación. Por dominio cognitivo se entiende el proceso mental específico que se pretende evaluar, esto es, el conjunto de procesos mentales que son objeto de evaluación por parte de esta prueba.

Competencias ciudadanas en la UAO

El trabajo de evaluación de los aprendizajes en el antiguo Departamento de Humanidades tiene como referencia conceptual el trabajo liderado por Enrique Chaux (2012) de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes. El punto de partida de dicho trabajo fue la aceptación de que los programas de formación ciudadana tradicionales, limitados al conocimiento de la Constitución Política de Colombia o a la transmisión de valores ciudadanos, no posibilitaban a los estudiantes el desarrollo de las competencias necesarias para enfrentar situaciones de la vida real. La razón era que no había espacio para que éstos cuestionaran lo que estaban haciendo, ni para sacar sus propias conclusiones. En resumidas cuentas, no había oportunidad para que los estudiantes desarrollaran capacidades de pensamiento crítico.

Era necesario, pues, que los futuros egresados confrontaran sus conocimientos y competencias con la realidad, y que estos se tradujesen en acciones en la vida cotidiana, lo que implicaba que, en muchas ocasiones, estas competencias debían ensayarse y practicarse para irse consolidando. De aquí, la oportunidad de abordar el proceso de formación ciudadana de los estudiantes de una manera integral, que incluyera conocimientos y competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Estos elementos se agruparon en la categoría “competencias ciudadanas”, definidas como los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. La siguiente figura describe las habilidades que integran a cada una de estas competencias:

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**

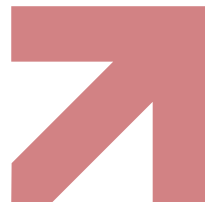


Tabla 10. Dimensiones fundamentales para la acción ciudadana

Conocimientos	Competencias Emocionales	Competencias Comunicativas	Competencias Cognitivas	Competencias Integradoras
La información que deben CONOCER y comprender para el ejercicio de la ciudadanía.	Toma de perspectiva. Interpretación de intenciones. Generación de opciones. Consideración de consecuencias. Metacognición	Identificación propias emociones. Manejo de las propias emociones. Empatía. Identificación de las emociones de los demás.	Saber escuchar. Asertividad. Argumentación.	Capacidad para manejar conflictos de manera pacífica y constructivamente.

Nota. Elaboración propia con base en Chaux (2012).

Con estos conocimientos y competencias (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras) se buscaba fortalecer ámbitos de la ciudadanía, de acuerdo con los estándares fijados por el Ministerio de Educación Nacional:

- **Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias:** para formar ciudadanos que eviten cualquier tipo de discriminación y promuevan el respeto y la valoración de las diferencias.
- **Participación y responsabilidad democrática:** para fortalecer la democracia a partir de la participación de todos y promover la construcción de acuerdos de nivel micro (entre personas) y macro (grupos sociales e instituciones).

- **Convivencia y paz:** para formar ciudadanos capaces de convivir con los demás de una manera pacífica y constructiva.

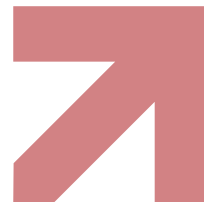
El antiguo Departamento de Humanidades decidió trabajar en estos tres ámbitos de la ciudadanía como estándares de formación y evaluación de las competencias ciudadanas. En correspondencia con tal decisión, organizó el ciclo de formación humanística de la institución en torno a tres asignaturas: “Identidades y Pluralismo” (en la línea de Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias), “Sociedad y Estado” (correspondiente al ámbito de Participación y Responsabilidad democrática) y “Paz y Convivencia” (en sincronía con el tercer ámbito). Lo anterior, da una impronta propia a cada uno de estos cursos, incorporando diferentes autores y perspectivas de los campos de la filosofía, la historia, la sociología, la ciencia política y el derecho.

LA EVALUACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS: CONTEXTOS Y CAMPOS

El antiguo Departamento de Humanidades ha organizado su modelo de evaluación de competencias ciudadanas en relación con una serie de contextos y en función de un conjunto de campos que se detallarán a continuación. Unos y otros guardan estrecha correspondencia tanto con los presupuestos de la taxonomía SOLO como con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional sobre los ámbitos en los que debe desenvolverse la formación ciudadana.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**

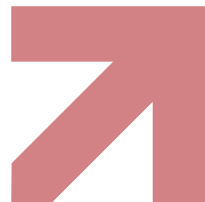


Contextos

El antiguo Departamento de Humanidades entiende el contexto como una situación o marco de referencia en el cual se despliega un conocimiento, habilidad o competencia. Los contextos están vinculados a situaciones del mundo real, frente a las cuales se evalúan las competencias en cuestión. Más que a las situaciones propiamente dichas, los contextos aluden a representaciones mentales de las mismas, esto es, a representaciones de situaciones complejas del mundo real, en las que se entrecruzan múltiples voces, conflictos, roles, intereses, etc. Tras esta idea se halla el planteamiento de que la comprensión de eventos concretos se realiza por medio de modelos mentales que los individuos, desde su subjetividad y experiencias, construyen sobre tales situaciones. Estos modelos se componen de escenarios (tiempo, lugar), participantes (y roles) y eventos o acciones (Van Dijk, 2001). A través de este proceso de representación, los individuos logran adaptar sus conocimientos, habilidades o competencias a situaciones sociales concretas. La prueba SIEA en competencias ciudadanas apunta, en este sentido, a valorar el grado y la calidad de dicha adaptación. En este caso, se trata de una serie de competencias relacionadas con el respeto a la pluralidad y valoración de las diferencias, la participación ciudadana y la responsabilidad democrática, la paz y la convivencia.

Los contextos con los que trabaja la prueba SIEA en competencias ciudadanas se organizan en tres grandes categorías u órdenes: el local, el social y el global. El **primero**, hace alusión a lo personal o familiar; el **segundo**, a lo comunitario y político; el **tercero**, a los ámbitos profesional, científico y universal. A continuación, algunos detalles:

- a. **Los contextos de orden local** exigen a los estudiantes trabajar con modelos mentales cercanos a ellos, basados en situaciones simples y eventos propios de su cotidianidad. Así pues, hacen que el estudiante se pregunte, por ejemplo, sobre la discriminación, los derechos y/o la resolución de conflictos en los marcos de sus familias, los espacios físicos en que viven y crecen (casa, escuela, etc.) y sus propias experiencias y relaciones sociales del día a día.
- b. **Los contextos de orden social** demandan de los estudiantes una reflexión por fuera de su entorno inmediato, que involucre problemáticas sociales y políticas de su ciudad, su región y/o país. Aquí, no se trata de que el estudiante se pregunte, por ejemplo, por sus experiencias cotidianas de discriminación, respeto o irrespeto a sus derechos y conflicto. Se trata, más bien, de que este se plantee modelos más complejos relacionados, entre otras cosas, con la forma como en su región o país se viven procesos de inclusión o exclusión, se fomentan iniciativas de participación ciudadana, se hace uso de los mecanismos de protección de derechos humanos, o se generan (o no) escenarios y prácticas para la resolución pacífica de conflictos y la construcción de la paz. Este segundo tipo de contextos supone que el estudiante no puede depender exclusivamente de la información derivada de su experiencia personal o de su entorno inmediato, y que deba por tanto revisar, contrastar y comparar otras voces, experiencias y fuentes de información.
- c. **Los contextos de orden global** combinan escenarios y marcos de referencia del orden anterior con otros más complejos que involucran conceptos, perspectivas y argumentos de corte teórico propios



de disciplinas socio-humanísticas como la sociología, la filosofía, la ciencia política y el derecho -entre varias más. Acá, no se trata solamente de preguntarse por situaciones del orden local, regional o nacional, sino, principalmente, de hacerlo a través del uso diferenciado de unas nociones y enfoques propios de ciertas disciplinas y saberes profesionales. Esto implica, por ejemplo, preguntarse no por los problemas de discriminación en Colombia o en el suroccidente colombiano, sino por las formas en que en el país o en esta región operan las formas “manifiestas” y “latentes” de discriminación social, de acuerdo con las definiciones dadas por una serie de autores trabajados en los cursos del Departamento.

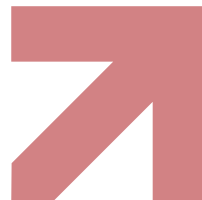
Las características adicionales de los contextos en mención se observan en la siguiente tabla:

Tabla 11. Contextos en la prueba de competencias ciudadanas

Contexto	Ámbito de ciudadanía	Situaciones
Local	Pluralidad y valoración de diferencias	Experiencias o problemas de discriminación en la familia, la escuela, el barrio o las relaciones interpersonales.
	Participación y responsabilidad democrática	Experiencias o problemas relacionados con el cumplimiento de derechos en la familia, la escuela, el barrio o las relaciones interpersonales.
	Paz y convivencia	Experiencias de conflicto y/o resolución de conflictos en la familia, la escuela, el barrio o las relaciones interpersonales.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



Contexto	Ámbito de ciudadanía	Situaciones
Social	Pluralidad y valoración de diferencias	Problemas/experiencias de discriminación, exclusión o inclusión social a escala local, regional o nacional.
	Participación y responsabilidad democrática	<p>Problemas/experiencias de incumplimiento de derechos humanos a escala local, regional o nacional.</p> <p>Iniciativas de participación ciudadana a escala local, regional o nacional.</p> <p>Experiencias que reflejen el uso y alcance de los mecanismos de protección a los derechos humanos a escala local, regional o nacional.</p>
	Paz y convivencia	<p>Problemas/experiencias de conflicto a escala local, regional o nacional.</p> <p>Experiencias e iniciativas de convivencia y construcción de paz a escala local, regional o nacional</p>

Contexto	Ámbito de ciudadanía	Situaciones
Global	Pluralidad y valoración de diferencias	Problemas/experiencias de discriminación social a la luz de las categorías “discriminación latente” y “discriminación manifiesta”.
	Participación y responsabilidad democrática	<p>Problemas/experiencias de exclusión social a la luz de los conceptos de “exclusión material”, “exclusión política” y “exclusión sociocultural”</p> <p>Experiencias/iniciativas de participación ciudadana a la luz de los conceptos de “Estado Social de Derecho” y “ética de la sociedad civil”.</p> <p>Experiencias, iniciativas y mecanismos de protección a derechos humanos a la luz del concepto de “Estado Social de Derecho”</p>
	Paz y convivencia	<p>Experiencias/problemas de conflicto y violencia a partir de distintas conceptualizaciones de “violencia”.</p> <p>Experiencias/iniciativas de paz y convivencia desde la noción del “derecho a la paz”, y de conceptos como “paz positiva” y “paz negativa”.</p> <p>Experiencias/iniciativas de paz y convivencia a partir de la teoría de la “no-violencia”</p>

Nota. Elaboración colectiva del antiguo Departamento de Humanidades (2020).

Campos conceptuales

Los campos conceptuales son los soportes epistemológicos de la evaluación. Estos iluminan la definición de los dominios cognitivos. Cada campo supone unos ejes temáticos desde los cuales se configura buena parte del proceso formativo en competencias ciudadanas, en concordancia con los dominios cognitivos sobre los cuales se espera que el estudiante evolucione. Para efectos de la correspondencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa en la UAO, los cursos asociados al desarrollo y fortalecimiento de CC orbitan en torno a tres campos transversales: “Problemáticas sociopolíticas”, “Principios ético-ciudadanos” y “Fundamentos del Estado Social de Derecho”. Cada uno de éstos, por efectos de despliegue microcurricular, se condensa en módulos que se trabajan en las asignaturas de “Identidades y pluralismo”, “Sociedad y Estado” y “Paz y convivencia”.

Problemáticas sociopolíticas

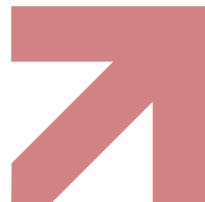
En este primer campo se abordan tres problemáticas: la discriminación, la exclusión y las violencias.

La discriminación

En el antiguo Departamento de Humanidades se aborda la discriminación como una práctica social histórica y aún vigente en la sociedad. Su problematización está basada en los postulados de Eduardo Restrepo (2012), quien explica cómo se construyen los procesos de diferenciación entre grupos sociales. Estos, explica el autor, tienen sus raíces en los mismos cimientos de la cultura, en la constitución de identidades y en la

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



formación de sistemas de dominación basados en ideologías que excluyen comunidades humanas a partir de características raciales, sociales, de género o de otra naturaleza. En esta misma línea, Restrepo (2012) identifica distintas formas de discriminación social a partir de sus efectos y formas de operar: la “discriminación manifiesta” y la “discriminación latente”. A diferencia de la primera, la segunda opera en un registro sutil y oculto y es más difícil de percibir, pues está profundamente arraigada en las prácticas y representaciones de los individuos.

La exclusión

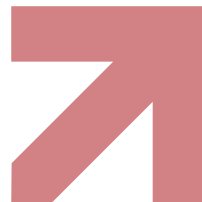
Se concibe la exclusión social no sólo como un problema económico y social, sino también y, ante todo, como un problema político y de ciudadanía. La exclusión, además de manifestarse en una serie de carencias económicas y materiales, está fuertemente ligada a distintas limitaciones para participar en sociedad, disfrutar y ejercer derechos, y hacer uso de una ciudadanía plena. La exclusión es primordialmente un problema de ciudadanía social puesto que sus factores, síntomas y manifestaciones limitan las posibilidades de los individuos para participar plenamente en la comunidad de la que hacen parte –una participación que se hace posible mediante la inserción en la vida productiva de la comunidad, el ejercicio de unos derechos y unos deberes civiles, sociales y políticos, y la creación y fortalecimiento de distintos tipos de lazos sociales (Jiménez Ramírez, 2008, p. 179; Rizo, 2006, p. 3).

Es posible distinguir tres planos de exclusión social asociados a tres clases distintas –aunque complementarias– de privaciones. **Un primer plano** corresponde a privaciones de orden económico y de

recursos materiales, relacionadas con situaciones tales como ingresos insuficientes en relación con el contexto, remuneración irregular, empleo inseguro, falta de acceso a servicios públicos y carencia de seguridad social, entre otras. **Un segundo plano** es de orden político y remite tanto a privaciones de derechos como a dificultades para participar políticamente, esto es, para tomar parte en las discusiones y decisiones que afectan intereses sociales y colectivos. Finalmente, **el tercer plano** hace referencia a privaciones de orden social y sociocultural. Se trata, en este caso, de una exclusión que se manifiesta en falta de capital social, falta de vínculos sociales y lazos sociales frágiles, carencia de redes sociales de apoyo, aislamiento social, así como en estigmatización e invisibilización social (Pérez y Eizaguirre, 2008; Jiménez Ramírez, 2008, p. 182). Uno de los propósitos centrales del abordaje de esta problemática es familiarizar a los estudiantes con estas tres dimensiones con el fin de brindar herramientas para reflexionar críticamente sobre los complejos y multidimensionales procesos de exclusión social que afectan la sociedad colombiana.

Las violencias

Se entiende y problematiza la violencia (o las violencias) a partir de los postulados de Johan Galtung (1980). Este autor analiza la violencia en función de una clasificación de necesidades básicas humanas: necesidad de supervivencia (negación: muerte, mortalidad); necesidad de bienestar (negación: sufrimiento, falta de salud); necesidad de representación (negación: alienación), y necesidad de libertad (negación: represión). A cada una de estas formas de necesidad, afirma Galtung, le corresponde una forma de violencia: directa, cultural y estructural.



La violencia directa (Galtung citado por Calderón Concha, 2009) es aquella que atenta contra las necesidades humanas básicas y que se manifiesta en formas visibles y notables, puesto que podemos fácilmente identificar a sus víctimas y victimarios. Esta es la violencia física que comprende la muerte, las mutilaciones, los secuestros, los asesinatos, distintas formas de represión y expulsión, entre otras. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica.

La violencia cultural, por su parte, se relaciona con la dimensión simbólica de la existencia social, reflejada en la religión, la ideología, el lenguaje, el arte, las ciencias empíricas y formales. Esta puede utilizarse como forma de justificar la violencia directa o la violencia estructural.

Por último, **la violencia estructural** remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase, nacionalidad, edad u otros) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a los mecanismos de estratificación social. La utilidad del término violencia estructural radica en el reconocimiento de la existencia de un conflicto en el uso de los recursos materiales y sociales y como tal, es útil para entender y relacionarlo con manifestaciones de violencia directa (cuando alguno de los grupos quiere cambiar o reforzar su posición en la situación conflictiva por la vía de la fuerza) o de violencia cultural (legitimaciones del racismo, sexismo, clasismo o eurocentrismo) (Galtung, 2016).

Principios ético-ciudadanos

Uno de los retos de las sociedades pluralistas y democráticas consiste en configurar un tejido ético-social que, sin negar las diferencias, los conflictos y la diversidad cultural de individuos y comunidades, contribuya al despliegue de un proyecto de vida compartido. En la construcción de dicho tejido, ocupa un lugar relevante el despliegue de una ética de la sociedad civil, así como éticas asociadas al reconocimiento recíproco, al diálogo intercultural y a la transformación pacífica de los conflictos. Estas consideraciones son las que orientan y dan forma al segundo de los campos en los que se desenvuelve la prueba SIEA en competencias ciudadanas. En este campo se contemplan tres elementos: la ética de la sociedad civil, la ética de la no violencia y la ética del reconocimiento.

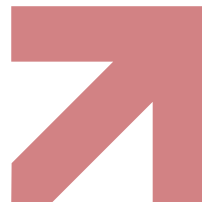
La ética cívica o ética de la sociedad civil

La ética cívica surge de una pregunta sobre la naturaleza de la sociedad civil, sus roles y su papel en la búsqueda de una sociedad más justa, así como sobre los múltiples y complejos vínculos entre “ética” y “política”. Para definir qué se entiende por ética de la sociedad civil, es necesario definir, en primer lugar, qué es “sociedad civil”.

Cortina y Conil (2014) definen la sociedad civil como una esfera distinta al Estado, caracterizada por no estar sometida directamente a su control, así como por sus atributos de espontaneidad y auto-organización. Sus componentes o miembros son de muy variada índole, e incluyen entre otros a ciudadanos, familias, organizaciones solidarias y cívicas, movimientos sociales, empresas, entidades financieras, asociaciones profesionales, redes sociales, medios de comunicación y opinión pública.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



¿Qué caracteriza una ética de la sociedad civil? Al respecto, podrían identificarse al menos dos grandes valores constitutivos:

- **La responsabilidad:** cada miembro de la sociedad civil debe hacerse responsable de las consecuencias de sus acciones u omisiones. Igualmente, es imperativo que la sociedad civil asuma una responsabilidad universal en pro del bien común (Cortina y Conil, 2014).
- **La solidaridad:** es un principio ético, político y normativo que alude a una premisa de responsabilidad común frente a la injusticia social y estructural (Arango, 2013). La solidaridad, así entendida, es mucho más que un sentimiento de altruismo, generosidad, empatía o conmiseración. Antes bien, es un deber moral y normativo que somete a los miembros de un determinado grupo social a ayudarse recíprocamente en pro de la consecución de objetivos de bienestar común.

Ética de la no violencia.

La ética de la no violencia estimula, promueve y construye procesos de tratamientos diversos para solucionar y transformar los conflictos por vías pacíficas. En este sentido, se trata de una ética que incentiva una sana convivencia que genera la cultura de paz, de reconciliación y de convivencia pacífica.

En los postulados de López Martínez (2004) se sostiene que la no violencia busca conseguir sociedades más pacíficas, regular pacíficamente los conflictos. Esta teoría promueve las concepciones de

diferentes autores como Gandhi que hablaba de no matar, no causar daño ni sufrimiento, de la fuerza de la verdad y la justicia; Martin Luther King Jr. sobre la fuerza de amar; Lanza del Vasto sobre la manera activa de combatir el mal y las injusticias; Aldo Capitini sobre la forma de rebeldía permanente y Tolstoi como la fuerza más subversiva que los fusiles. Para materializar estas concepciones, López Martínez (2004) las articula en tres campos: como métodos de intervención en conflictos (diálogo y entendimiento de las partes), como método de lucha (lucha no armada contra la injusticia, la opresión y diversas formas de violencias) y como humanización de la política (que concibe a la política y la no violencia como un arte de lo posible y del equilibrio).

La abstención de y a la violencia significa entonces adoptar técnicas que no compartan amenazas o acciones que lesionen a las personas o a sus intereses vitales (derecho a la vida, a la integridad física, psicológica, a no ser mutilado o maltratado física o psicológicamente). Esta es una invitación a elegir deliberadamente métodos de lucha que minimicen al máximo cualquier tipo de sufrimiento sobre el adversario (López Martínez, 2004). Uno de estos métodos es la resistencia civil, que utiliza acciones como la huelga, el boicot, las manifestaciones, la protesta, etc., y que además ha generado otros métodos como la desobediencia civil y la no colaboración frente al poder.

Ética del reconocimiento

El desarrollo de una ética cívica implica prestar atención a las concepciones de realización y bien propias de individuos y culturas. Lo anterior, considerando que una ética cívica o de mínimos, como bien

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**

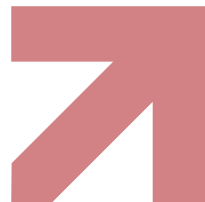


lo afirma Cortina (1996), se alimenta de algún modo de los máximos morales que constituye la vida íntima e intersubjetiva de las personas y de los ciudadanos. Un aporte en este sentido lo da el trabajo de Taylor (1996), que enfatiza que el principio ciudadano de la igualdad corre paralelo al reconocimiento de las identidades y las diferencias, pues solo desde estas últimas cabe pensar en una ética de la autenticidad que genere horizontes de sentido mediados por la cultura.

Después de comprender la identidad como un proceso auténtico y original, estrechamente relacionada con la estructura de la sociedad y sus respectivos valores, Taylor (1996) subraya el reconocimiento como dimensión constitutiva de la identidad. La autodefinición no se produce únicamente a partir de una elección individual, pues los otros que me importan, inciden en ese proceso, de ahí las luchas sociales por el reconocimiento.

Para Taylor (1996), existe una obligación ética en el reconocimiento a las culturas dentro de un mismo sistema social, pues el desconocimiento o menosprecio desde el Estado, o desde una cultura dominante hacia otras, implicaría un daño moral, una herida a la autoestima de los individuos que componen esa cultura.

Desde el psicoanálisis y las ciencias sociales, “la identidad de espejo” (Giménez, 2003) hace referencia al proceso constitutivo de la identidad en cuanto a cómo proyectamos nuestra imagen hacia los demás y cómo los demás hacen lectura de ella. Pierre Bourdieu explica que “el mundo social también es representación y voluntad, y existir socialmente también quiere decir ser percibido, y por cierto ser percibido como distinto” (1982, p. 142).



Honneth (1996), por su parte, establece dos posibles formas de interacción social: aquellas en las que existe un reconocimiento y aquellas en las que no existe un reconocimiento, lo que conlleva ineludiblemente a una herida moral. Dentro del reconocimiento, Honneth establece una tipología de tres formas de reconocimiento: el amor, el respeto y la solidaridad. La primera corresponde a los tipos de interacciones entre individuos con los cuales comparto un grado mayor de afectividad, mayor por ejemplo entre padres, familiares, compañeros sentimentales y amigos. La segunda es el respeto. Para este caso, esta forma de reconocimiento concierne a todas las relaciones humanas. Por último, la solidaridad, la cual se relaciona con una dimensión más política y comunitaria de los grupos humanos.

Por otro lado, se encuentra *la herida moral*, la que corresponde a una forma de “sufrimiento moral” o de una laceración a la autoimagen cuando en la interacción con alguien hay ausencia de reconocimiento. Honneth (1996) construye una tipología de heridas morales en consonancia con la tipología de formas de reconocimiento. La primera herida moral sería aquella que tenga una afectación sobre el bienestar físico. No se trata, sin embargo, de un accidente en el que haya daño físico, sino en donde haya una intencionalidad específica de llevar a cabo esta afectación. Puede tratarse también de la tortura o de la violación sexual, ejemplos en los cuales la víctima pierde el control sobre su propio cuerpo. La segunda forma de herida moral, en oposición al respeto, es el irrespeto, el fraude o el engaño. Y la tercera forma sería la humillación, la negación o incluso la estigmatización.

Fundamentos del Estado Social de Derecho

El conocimiento de los fundamentos del Estado Social de Derecho, tercer campo que estructura la prueba SIEA en competencias ciudadanas, representa uno de los objetivos centrales y transversales a las asignaturas de formación ciudadana ofrecidas por la Universidad. Formar en estos fundamentos supone un aporte en pro de la constitución de una sociedad respetuosa de los derechos fundamentales, más equitativa, con prevalencia del interés general sobre el interés particular, participativa, con capacidad de transformar los conflictos y promotora del desarrollo sostenible.

El Estado Social de Derecho nace entre finales del siglo XIX y principios del XX, como respuesta a una serie de limitaciones y problemáticas socio-históricas asociadas al funcionamiento del Estado de Derecho. El Estado de Derecho suponía que las personas eran libres e iguales en tanto poseedores de derechos. Esta suposición, no obstante, contrastaba con el hecho de que, en realidad, las personas no eran libres e iguales debido a un sinnúmero de desigualdades económicas y sociales –desigualdades que, por lo menos en las sociedades industriales.

Este abismo entre “igualdad formal” e “igualdad real” hizo necesario pensar en que, en muchos casos, la libertad y la igualdad requieren, para su realización, de “medidas, acciones y servicios que la persona, por sí misma, no puede asegurar” (Defensoría del Pueblo, 2013, p. 26). De esta conclusión surge, precisamente, el Estado Social de Derecho, que emerge de la idea de que las desigualdades

sociales deben ser corregidas por el Estado para que pueda existir un verdadero aprovechamiento de los derechos.

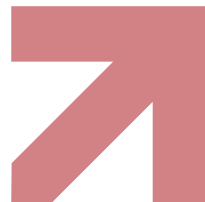
El Estado Social de Derecho se caracteriza, en este sentido, por un compromiso con la promoción de un orden económico y social que garantice a las personas condiciones mínimas de igualdad. Estos objetivos de igualdad pueden materializarse a través de medidas como la prestación y garantía de servicios públicos y sociales básicos (salud, educación, vivienda, alimentación, salario mínimo).

La Constitución de 1991 define a Colombia como un Estado Social de Derecho. En correspondencia con ello, esta Carta política incluye no sólo derechos fundamentales individuales sino también derechos sociales, colectivos y medioambientales. Esta, igualmente, establece una serie de mecanismos tendientes a proteger y garantizar dichos derechos, tales como la acción de tutela, las acciones populares y las acciones de grupo o clase.

En términos generales, este modelo jurídico político, quería propiciar la constitución de un orden garantista de los derechos, con el cual se quería saldar una deuda histórica con grupos sociales (indígenas, afrocolombianos, campesinos, con capacidades diversas, con orientaciones religiosas y sexuales diferentes) que tradicionalmente habían sido invisibilizados, excluidos u hostigados por la sociedad hegemónica. Propiciar espacios para la conformación de una sociedad pluralista en la línea de Olivé (2006) en la que “se definen un conjunto mínimo de normas y de valores para la convivencia armónica entre diferentes personas y grupos” o de Cortina (1996) de una

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE HUMANIDADES



ética de máximos y mínimos que establecen unos ámbitos de obligatorio cumplimiento para todos pero que respeta que cada grupo social tiene unos códigos morales propios, valores fundamentales de la felicidad, la muerte o el sentido de la vida.

A partir de lo anterior, es posible establecer que en la sociedad hay unos derechos de grupo que amparan a un grupo como totalidad (entre ellos el principio de la autodeterminación de los pueblos), así como unos derechos colectivos especiales, que el individuo como parte de una colectividad entra a gozar (por ejemplo, los indígenas disponen de cupos especiales de acceso a la universidad, exoneración de prestación del servicio militar). Estos derechos están protegidos por la Constitución Política de Colombia y refrendados por instituciones de orden internacional a la cual Colombia pertenece como la Corte Interamericana de Derechos Humanos, la OIT o la ONU, que han promulgado varios documentos para la protección de los grupos con capacidades diversas, evitar la discriminación a la mujer, grupos étnicos o de sexualidad diversa.

Así mismo, se quería propiciar un orden que creara condiciones para mejorar la convivencia en Colombia, afectada por un conflicto armado tan prolongado y repertorios de violencia muy variados, y cumplir el anhelo de encontrar la paz. En aras de lograr ese propósito se elevó a rango constitucional el derecho a la paz.

Esta decisión tomada por los constituyentes colombianos tenía un soporte internacional en resoluciones emitidas por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1976, y por la Asamblea General

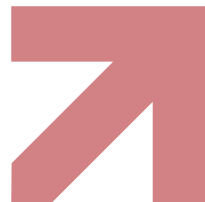
de las Naciones Unidas en 1978. En estas se sostiene que el derecho a vivir en paz es un derecho de todas las naciones y de todos los individuos. Otra resolución en la misma línea es la de la Declaración Sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz, en 1984. Esta última establecía como una obligación fundamental para cada Estado el preservar y promover el derecho de los pueblos a la paz (Gross Espiell, 2005).

Prosiguiendo con lo anterior, las reflexiones propias del campo en cuestión incluyen, también, reflexiones sobre la paz, en la línea establecida por Galtung (2003) y Harto de Vera (2016). Ambos autores abordan este concepto en plural: paz positiva (ausencia de guerra, presencia de justicia social), paz negativa (ausencia de guerra y violencia directa) y paz imperfecta (para mostrar que el conflicto es un algo permanente en la vida humana y siempre será un proceso continuo e inacabado).

Este campo, finalmente, incluye el concepto de paz territorial, que quedó establecido en los Acuerdos de Paz celebrados entre el gobierno nacional y las FARC en 2016. Esta noción alude a la necesidad de superar las condiciones que sirvieron para la permanencia del conflicto armado y, entre ellas, las grandes brechas o niveles de desigualdad entre la ciudad y el campo. Para lograr este cometido, los Acuerdos proponen unos ámbitos prioritarios en los que el Estado debe invertir para mejorar la calidad de vida de los habitantes del sector rural: vías, riego, energía, educación, salud, nutrición, vivienda y agua potable, economía campesina, catastro, drogas, seguridad y justicia transicional.

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE HUMANIDADES



La siguiente tabla sintetiza los mencionados ámbitos, con sus correspondientes conceptos y su relación con los distintos ámbitos de ciudadanía inicialmente delimitados.

Tabla 12. Campos y conceptos en la prueba de competencias ciudadanas

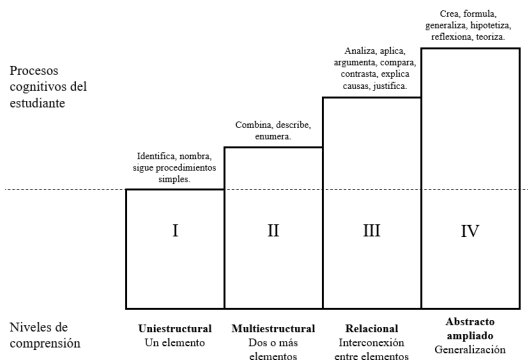
Campo	Ámbitos de ciudadanía	Conceptos
Problemáticas sociopolíticas	Pluralidad y valoración de diferencias	Discriminación; discriminación manifiesta; discriminación latente
	Participación y responsabilidad democrática	Exclusión; exclusión materia; exclusión política; exclusión sociocultural
	Paz y convivencia	Violencias; violencia directa; violencia cultural; violencia estructural
Principios ético-ciudadanos	Pluralidad y valoración de diferencias	Ética del reconocimiento; identidad; reconocimiento; heridas morales
	Participación y responsabilidad democrática	Sociedad civil; ética de la sociedad civil; responsabilidad; solidaridad
	Paz y convivencia	No-violencia; ética de la no-violencia
Fundamentos del Estado Social de Derecho	Pluralidad y valoración de diferencias	Pluralismo; Estado/sociedad pluralista
	Participación y responsabilidad democrática	Estado Social de Derecho; derechos de grupo; derechos colectivos
	Paz y convivencia	Derecho a la paz; paz positiva; paz negativa; paz imperfecta; paz territorial

Niveles de dominio cognitivo en la evaluación de las competencias ciudadanas en la prueba SIEA

La Institución, desde hace poco más de una década, soporta su desarrollo y su proyección tanto a nivel de competencias como de resultados de aprendizaje en la taxonomía SOLO (*Structure of Observed Learning Outcome* o Estructura del Resultado del Aprendizaje Observado) de Biggs y Collis (1982). Esto ha ofrecido a la Universidad un importante respaldo en su quehacer pedagógico, por cuanto el diseño y el desarrollo curricular, así como la evaluación de los aprendizajes, están soportados sobre la propuesta de dichos autores. La adopción de esta taxonomía, por lo demás, ha permitido emplear los resultados de la prueba SIEA como una valiosa fuente de información para la implementación de prácticas educativas que potencien los procesos de adquisición y uso del conocimiento en el estudiantado.

La taxonomía SOLO da cuenta de una serie de niveles cognitivos que van ascendiendo en orden de complejidad (del “uniestructural” al “abstracto ampliado”), tal como lo muestra la siguiente tabla:

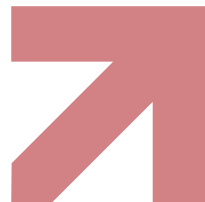
Figura 1. Dominios cognitivos Taxonomía SOLO



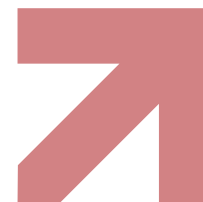
Nota. Elaboración propia con base en UAO (2012, p. 12).

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



La prueba SIEA en competencias ciudadanas se orienta por estos mismos lineamientos, y sus preguntas y niveles de complejidad se estructuran en función de lo indicado por la taxonomía SOLO. La tabla de especificaciones que se presenta a continuación muestra como los campos y conceptos anteriormente presentados se concretan, en unos dominios cognitivos definidos y organizados en función de los niveles de la taxonomía por la cual ha optado la Universidad. Son estos dominios los que indican, con precisión, qué aspectos concretos de cada campo son objeto de evaluación de la prueba. Si bien no todos los conceptos previamente mencionados hacen parte de los dominios, sí son parte fundamental del aparato teórico que los soporta. Asimismo, cabe señalar que, si bien estos conceptos se abordan de manera progresiva a lo largo de los tres cursos de formación ciudadana, estos se integran en la prueba en conexión con saberes previos. Como podrá apreciarse en el ejemplo presentado en ejemplo de ítems y contextos, el mismo enunciado de la pregunta contiene una definición de los conceptos a trabajar, de manera tal que el estudiante pueda trabajar con estos a partir de su propio conocimiento, independientemente de si ha concluido o no el proceso formativo en ciudadanía ofrecido por la Universidad.



Campos y dominios cognitivos

Tabla 13. Campos y conceptos en la prueba de competencias ciudadanas

TABLA DE ESPECIFICACIONES PRUEBA SIEA EN COMPETENCIAS CIUDADANAS				
Campo conceptual	Dominios cognitivos (niveles de la taxonomía SOLO)			
	Uniestructural	Multiestructural	Relacional	Abstracto ampliado
<p>CAMPO 1: Problemáticas sociopolíticas</p> <p>a. Discriminación b. Exclusión c. Violencia</p>	<p>C1A. Uni. Describe una situación de discriminación social manifiesta.</p> <p>C1B. Uni. Identifica una situación de exclusión social en términos económicos y/o materiales.</p>	<p>C1A. Mul. Clasifica la discriminación social en términos de sus distintas manifestaciones.</p> <p>C1B. Mul. Enlista factores que inciden directamente en la exclusión social económica y/o material.</p> <p>C1C. Mul. Caracteriza diferentes tipos de violencia.</p>	<p>C1B. Rel1. Analiza factores de vulnerabilidad económica en función del concepto de exclusión social</p> <p>C1B. Rel2. Aplica el concepto de exclusión social al examen de iniciativas tendientes a solucionar problemáticas económicas</p> <p>C1C. Rel. Relaciona la violencia estructural con la injusticia y la desigualdad social.</p>	<p>C1B. AA. Formula hipótesis sobre el carácter estructural de la exclusión social</p>

<p>CAMPO 2:</p> <p>Principios ético-ciudadanos</p> <p>a. Ética del reconocimiento</p> <p>b. Ética de la sociedad civil</p> <p>c. Ética de la no-violencia</p>			<p>C2A. Rel. Compara formas de reconocimiento con tipologías de heridas morales.</p> <p>C2B. Rel. Justifica la existencia de mecanismos de participación ciudadana a partir de los principios de la ética de la sociedad civil.</p> <p>C2C. Rel. Ejemplifica manifestaciones de la ética de la no-violencia con situaciones del contexto nacional.</p>	<p>C2A. AA. Esquematiza la relación entre reconocimiento y “heridas morales” al nivel de las relaciones entre el Estado y la sociedad.</p> <p>C2B. AA. Hipotetiza sobre el rol de la ética de la sociedad civil en la construcción de relaciones activas entre el Estado y la sociedad.</p> <p>C2C. AA. Evalúa experiencias locales y nacionales de construcción de paz a partir de los preceptos de la ética de la no-violencia.</p>
<p>CAMPO 3:</p> <p>Fundamentos del Estado Social de Derecho</p> <p>a. Principios del Estado Social de Derecho</p> <p>b. Estado/sociedad pluralista y derecho a la paz</p>			<p>C3A. Rel. Integra los principios del Estado Social de Derecho al examen del funcionamiento de los mecanismos de protección de derechos existentes en Colombia.</p>	<p>C3B. AA. Formula hipótesis sobre la importancia de la defensa de los derechos constitucionales en la construcción de una ciudadanía activa y pluralista comprometida con el reconocimiento, la inclusión y la convivencia pacífica.</p> <p>C3B. AA. Construye propuestas tendientes a garantizar el derecho a la paz en el marco de conflictos en el orden local y nacional.</p>

EJEMPLO DE CONTEXTOS E ÍTEMS

A continuación, se presenta un ejemplo que da cuenta de cómo se han integrado estos campos, conceptos y dominios cognitivos en el instrumento de la prueba SIEA en competencias ciudadanas. Este consta de una situación que recrea una experiencia real y cinco preguntas a resolver a partir de la comprensión de dicha situación. Cada pregunta está diseñada para evaluar un dominio cognitivo específico a partir de la taxonomía SOLO. El ejemplo se despliega proponiendo un ítem o pregunta de nivel estructural, uno Multiestructural, dos relacionales y uno en el nivel abstracto ampliado.

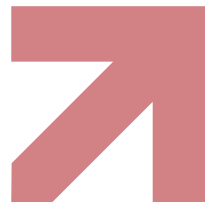
Las mingas y la exclusión social

Cuando hablamos de exclusión social, nos referimos a la incapacidad de un grupo para integrarse y participar plenamente en la sociedad en la que vive. Hay distintas formas de exclusión: económica, a raíz de factores como la pobreza o el desempleo; política, causada por circunstancias como la falta de participación en la toma de decisiones de interés común, o legal, asociada a la vulneración o al desconocimiento de derechos. Una forma adicional de exclusión es la cultural, relacionada con fenómenos como el racismo o la estigmatización social.

Históricamente, la población indígena colombiana ha padecido múltiples formas de exclusión, contra las que ha protestado organizándose en mingas. Estas han sido una forma de llamar la atención del gobierno y la opinión pública sobre problemáticas como la miseria rural, la falta de tierras produc-

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



tivas y la escasa inversión social, factores que impiden su integración plena en la sociedad colombiana. De acuerdo con el artículo "La minga indígena, una pelea histórica por los territorios del Cauca", publicado en abril de 2019 por el periódico El Espectador, entre 2005 y 2019 se han realizado al menos cuatro de estas mingas. Éstas han contado con la participación tanto de indígenas como de otras comunidades rurales. Una de las más recientes mingas tuvo lugar en 2019 en el Cauca. Según lo señalado por El Espectador, esta congregó a más de 20 mil personas entre indígenas, campesinos y afrocolombianos, quienes exigían 49 mil hectáreas de tierras más una asignación presupuestal de 4,6 billones de pesos.

Las mingas no sólo han servido para que indígenas y otros pobladores rurales llamen la atención sobre problemas y demandas como estas. También han permitido que estos se pronuncien contra otras problemáticas que complican sus experiencias de exclusión, como la violencia ejercida por grupos armados ilegales. Estos espacios, igualmente, se han aprovechado para exigir subsidios y mejoras en la cobertura de servicios públicos, en pro de atender a algunos de los problemas que han mantenido a la población rural socialmente excluida. Si bien las mingas no son en sí mismas una solución a los problemas de exclusión de estas poblaciones, sí han sido un espacio valioso para hacerlos visibles y reclamar atención.

El Espectador. (6 de abril de 2019). La minga indígena, una pelea histórica por las tierras del cauca. Recuperado el 20 de noviembre de 2019 de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/la-minga-indigena-una-pelea-historica-por-las-tierras-del-cauca-articulo-849063>

A partir del texto anterior, responde las preguntas 1 a 5.

1. De acuerdo con el texto, las mingas han servido para visibilizar problemáticas casi siempre relacionadas con la:
 - a. exclusión política
 - b. exclusión cultural
 - c. exclusión económica**
 - d. exclusión legal

Nivel cognitivo: Uniestructural.

La pregunta se relaciona con el dominio cognitivo **C1B.Uni.**: 1 “[El estudiante] identifica una situación de exclusión social en términos económicos y/o materiales”, pues exige el reconocimiento de esta forma puntual de exclusión a partir de sus manifestaciones concretas.

Respuesta correcta: opción C.

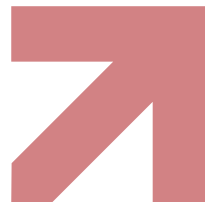
En el texto se hace referencia a todas estas formas de exclusión, pero las problemáticas mencionadas a propósito de las poblaciones rurales en Colombia son, en su gran mayoría, de carácter económico.

Mundos posibles y respuestas incorrectas:

Las demás opciones no son correctas en tanto aluden a formas de exclusión social (política, cultural, legal) cuyas manifestaciones difieren de las de la exclusión económica. Estas, además, se encuentran directamente referenciadas en el texto.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



1 Esta sigla corresponde al lugar de este dominio cognitivo en la tabla de especificaciones.

2. En el texto, las mingas han sido una forma de movilización contra situaciones que representan factores de exclusión económica. Elige, entre las siguientes combinaciones de factores, la que recoge los más prevalentes para explicar la exclusión económica:
- a. la miseria rural y el accionar de grupos armados ilegales
 - b. la escasa inversión social y violencia
 - c. la falta de subsidios y de servicios públicos
 - d. la falta de tierras y de inversión social**

Nivel cognitivo: Multiestructural.

La pregunta se relaciona con el dominio cognitivo **C1B.Mul.**: “[El estudiante] enlista factores que inciden directamente en la exclusión social económica y/o material”. La pregunta demanda que, entre distintas combinaciones de factores, el estudiante pueda reconocer aquellos que son, propiamente, factores de esta clase de exclusión.

Respuesta correcta: Opción D.

Todos los factores de exclusión aparecen mencionados en el texto y afectan efectivamente a las comunidades rurales colombianas. No obstante, el texto menciona que las mingas se han centrado en exigencias relacionadas con el acceso a la tierra y el aumento de la inversión por parte del gobierno, factores directos de exclusión económica. Esta combinación de factores aparece recogida en la opción D.

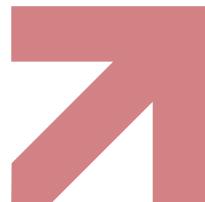
Mundos posibles y respuestas incorrectas:

Las demás opciones presentan combinaciones de factores en donde solo uno de ellos está relacionado con este tipo de exclusión. Las opciones A y B hablan de la violencia, y la C de servicios públicos, un factor que no nos habla de una vulnerabilidad estrictamente monetaria.

3. De conformidad con lo señalado en el artículo de El Espectador, la minga de 2019 visibilizó un problema de exclusión económica porque:
- a. mostró cuánta cantidad de tierra era necesaria para que los indígenas pudieran integrarse plenamente en la sociedad.
 - b. llamó la atención sobre unas necesidades que han dificultado la participación plena de los indígenas en la sociedad.**
 - c. mostró que la falta inversión social es un problema que afecta por igual a campesinos, indígenas y afrocolombianos.
 - d. dejó ver las limitaciones económicas que hacen que indígenas, campesinos y afrocolombianos vivan en condiciones de miseria.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



Nivel cognitivo: Relacional.

La pregunta se relaciona con el dominio cognitivo C1B.Rel1.: “[El estudiante] analiza factores de vulnerabilidad económica en función del concepto de exclusión social”. En este caso, se trata de que el estudiante logre ver que, tras unas condiciones de penuria y vulnerabilidad económica, o tras unas necesidades de carácter material, existe un problema mayor de falta de participación e integración en la sociedad, precisamente, de exclusión social.

Respuesta correcta: Opción B.

Todas las opciones contienen información válida de acuerdo con el contenido del texto. Sin embargo, solo la opción B ofrece una explicación que, conteniendo los factores sugeridos por las otras opciones, las problematiza en términos de un problema de participación e integración social.

Mundos posibles y respuestas incorrectas:

Las demás opciones contienen explicaciones parciales. Éstas aluden a factores de exclusión social (tierras insuficientes, falta de inversión social, limitaciones económicas), pero no aluden propiamente a problemáticas o situaciones de este tipo, a diferencia de la opción B.

4. De acuerdo con el texto y su definición de exclusión, el gobierno y las instituciones podrían afrontar la exclusión que padecen indígenas y otras comunidades rurales mediante iniciativas como:
- a. el otorgamiento de tierras productivas y una mayor cobertura de servicios públicos, para enfrentar la pobreza rural.
 - b. más subsidios y un aumento en la fuerza pública, para mitigar la miseria y la violencia en el campo.
 - c. una política de distribución de tierras y un incremento en la inversión social, para disminuir la pobreza rural.
 - d. otorgamiento de tierras y mayor inversión social, para facilitar la integración del campo al resto de la sociedad.**

Nivel cognitivo: Relacional.

La pregunta se relaciona con el dominio cognitivo C1B.Rel2.: “[El estudiante] aplica el concepto de exclusión social al examen de iniciativas tendientes a solucionar problemáticas económicas”. Se espera, en este caso, que el estudiante reconozca, entre un conjunto de iniciativas posibles, cuáles están planteadas en correspondencia con el concepto en cuestión.

Respuesta correcta: Opción D.

Todas las opciones contemplan y combinan iniciativas factibles, relacionadas con las situaciones expuestas en el contexto. La opción correcta, no obstante, es la única que presenta estas iniciativas en relación directa con un problema de integración social, en correspondencia con el concepto de exclusión definido en el contexto.

Mundos posibles y respuestas incorrectas:

Las combinaciones de las opciones A, B, y C, al contrario de lo formulado en la opción D, relacionan las iniciativas en cuestión con la pobreza, la miseria y la violencia, no con el problema mayor y más general de la exclusión (y la integración) social.

5. Según el artículo de El Espectador, en el período de 2005 a 2019 se llevaron a cabo por lo menos cuatro mingas. Estas tuvieron como común denominador reclamos asociados con la exclusión económica y sus distintos factores. Por lo tanto, pareciera que:

a. las comunidades rurales padecen de problemáticas de exclusión económica de larga duración, que pese a protestas como estas no han encontrado una solución satisfactoria.

b. históricamente, los indígenas y las comunidades rurales han sido muy activos a la hora de protestar contra sus condiciones de pobreza y exclusión.

c. las mingas no son la solución a los problemas históricos de exclusión de estas poblaciones, y solo sirven para visibilizarlos ante la opinión pública.

d. las mingas ilustran el carácter histórico de estas protestas y cómo indígenas, campesinos y afrocolombianos pueden unirse para movilizarse contra la exclusión social.

Nivel cognitivo: Relacional.

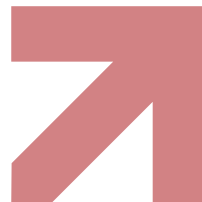
La pregunta se relaciona con el dominio cognitivo C1B.AA.: “[El estudiante] formula hipótesis sobre el carácter estructural de la exclusión social”. La pregunta exige al estudiante que reconozca y reflexione sobre esta condición estructural en función del carácter histórico y reiterado de los reclamos asociados a la minga.

Respuesta correcta: Opción A.

Todas las afirmaciones son posibles en tanto son mencionadas en el texto y van en correspondencia con lo que este argumenta. La opción A, a diferen-

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



cia de las restantes, ofrece la hipótesis más comprehensiva en relación con la idea general que desarrolla el texto. Esta habla directamente de la exclusión, su carácter histórico y su naturaleza compleja.

Mundos posibles y respuestas incorrectas:

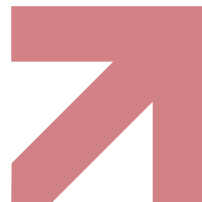
Las opciones B, C y D, al contrario de la A, plantean hipótesis parciales y limitadas a propósito de lo desarrollado en el texto a propósito de la exclusión social. La opción B supone una conclusión sobre el activismo de estas comunidades, más que sobre la naturaleza de sus experiencias de exclusión. La opción C no concluye nada concreto relacionado con el tema central del texto. La opción D, finalmente, sugiere una conclusión a propósito de la historicidad de las protestas y movilizaciones, no de las experiencias de exclusión de estos grupos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango, R. (2013). Solidaridad, democracia y derechos. *Revista de Estudios Sociales*, 46, 43-53.
- Bejarano, A., Cadena, S. et al. (2015a). *Miradas del enfoque de competencias*. Universidad Autónoma de Occidente.
- Bejarano, A., Cadena, S. et al. (2015b). *Ensayos sobre el enfoque de competencias*. Universidad Autónoma de Occidente.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Cabra-Torres, F. (2014). Evaluación y formación para la ciudadanía: Una relación necesaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 177-192.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, 2, 60-81.
- Chaux, E. (2012). *Competencias ciudadanas. De los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Universidad de los Andes.
- Cortina, A. (1996). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Cortina, A. y Conill, J. (2014). La responsabilidad ética de la sociedad civil. *Mediterráneo Económico*, 26, 13-29.
- Cox, C. (2008). *Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



- Defensoría del Pueblo. (2013). Estado social y democrático de derecho. Defensoría del Pueblo.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 3-24.
- Galtung, J. (1980). The Basic Needs Approach. En Lederer, K., Antal, D. y Galtung, J. (eds.). *Human Needs: A Contribution to the Current Debate*. Oelgeschander, Gunn & Hain.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural. Documentos de trabajo* (n.º 14). Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147-168.
- Giménez, G. (2003). La cultura como identidad y la identidad como cultural [ponencia]. Instituto de Investigaciones Sociales UNAM.
- González-Valencia, G. y Santiesteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores* 19(1), 89-102.
- Gross Espiell, C. (2005). El derecho humano a la paz. *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano*, T. II, 517-546.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿Quién necesita "identidad"? En: Stuart Hall y Paul du Guy (eds.) *Cuestiones de identidad*. Amorrortu Editores.
- Hall, S. (2010). Los blancos de sus ojos: ideologías racistas y medios de comunicación. En: Hall, S. *Sin Garantías. Trayectorias y*

problemáticas en estudios culturales. Enviñon Editores/IEP/Instituto Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar.

Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, 183, 119-146.

Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *Revista Internacional de Filosofía*, 8, 5-17.

Hoskins, B, Villalba y C. Saisana, M. (2012). *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2) Measuring Young People's Civic Competence across Europe based on the IEA International Citizenship and Civic Education study*. European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES. (2018). *Guía de orientación Saber 11º*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

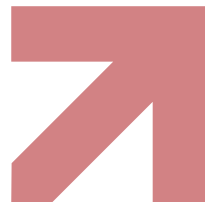
Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES. (2019). *Guía de orientación Saber Pro 2019: módulos de competencias genéricas*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Jurisdicción Especial de Paz-JEP. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. JEP.

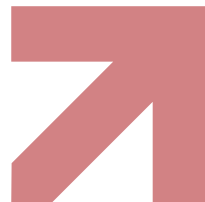
Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. *Estudios Politológicos XXXIV(1)*, 173-186.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
HUMANIDADES**



- López Martínez, M. (2004). Principios y argumentos de la Noviolencia. En: Molina, B. y Rueda, F. *Manual de la paz y conflictos*. Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!* Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011a). *Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas: Cartilla 1. Brújula Programa de Competencias Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011b). *Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas: Cartilla 2. Mapa Programa de Competencias Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Guía de orientación Saber 11*. Ministerio de Educación Nacional.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos – Defensoría del Pueblo. (2003). *Guía de mecanismos constitucionales de protección de derechos humanos*. Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Olivé, L. (2006). Discriminación y Pluralismo. En: De la Torre Martínez, C. (coord.). *Derecho a la No Discriminación* (pp. 81-101). UNAM.



Pérez de Armiño, K. y Eizaguirre, M. (2008). Exclusión social. En: *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Recuperado septiembre 20 de 2019. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96>

Restrepo, E. (2012). Racismo y Discriminación. En: *Intervenciones en Teoría Cultural*. Editorial Universidad del Cauca.

Restrepo, J. C. (2006). Estándares básicos en Competencias Ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11(1), 137-176.

Rizo, A. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis*, 5(15).

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. y Kerr, D. (2010). *Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana*. Ministerio de Educación.

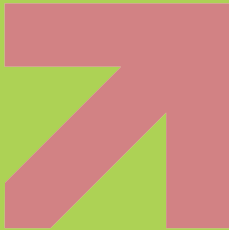
Taylor, C. (1996). Identidad y Reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Práctica*, 7, 10-19.

Tuning Project. (1999). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia: una introducción*. Universidad de Deusto.

Universidad Autónoma de Occidente-UAO. (2012). *El cubo del aprendizaje: una caja de herramientas para el oficio. Guía práctica para el diseño microcurricular en la UAO*. Universidad Autónoma de Occidente.

Universidad Autónoma de Occidente-UAO. (2020). *Política curricular 2019*. Universidad Autónoma de Occidente.

Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 69-81.



El Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes - SIEA - de la Universidad Autónoma de Occidente es una estrategia de desarrollo y apoyo académico que aporta información válida, confiable y oportuna para el monitoreo y cumplimiento de los indicadores de calidad educativa. Para ello, entre otros recursos, se vale de las pruebas estandarizadas, de entrada y de salida de las 11 áreas de conocimiento, desde las cuales se monitorea el valor agregado de los cursos, se obtiene información para el mejoramiento pedagógico y curricular y se logran conocer en detalle los dominios cognitivos de los profesionales en formación, para llevarlos más lejos y potenciarlos.

Acorde con lo anterior, la construcción de los instrumentos estandarizados incluye la definición de los Marcos Teóricos, que son consensuados por la comunidad académica de los profesores de cada área; en ellos, el lector encuentra los detalles del qué, para qué y cómo evaluar.

Dichos Marcos se renuevan con periodicidad, máxime que vivimos en un mundo de cambios vertiginosos, en el que las habilidades y destrezas exigidas no son las mismas, están en permanente evolución y en el que el objetivo de la educación no es la recopilación y memorización de información, sino que nos enfrentamos a una perspectiva más amplia y dinámica del conocimiento.

Cada uno de los Marcos integra el concepto de competencia en el área y su importancia en la sociedad actual; explicita el constructo que será evaluado, así como las características que se representarán en las actividades de las pruebas; se detallan los aspectos operacionales de la evaluación, cómo se medirán de acuerdo con la taxonomía por la cual ha optado la Universidad y se presentan algunos ejemplos de los ítems.

El lector encontrará -a manera de seriado- los 11 Marcos Teóricos de las respectivas áreas del SIEA, y se anticipa la posibilidad de ampliación a nuevas áreas y modalidades.

ISSN: 2744-970X

