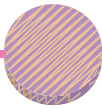




# MARCO DE REFERENCIA PARA LA EVALUACIÓN ICFES



## Prueba de competencias ciudadanas

Saber 5.º Saber 9.º | Saber 11.º | Saber TyT | Saber Pro



Presidente de la República  
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional  
María Victoria Angulo González

Viceministro de Educación Superior  
Luis Fernando Pérez Pérez

Publicación del Instituto Colombiano para la  
Evaluación de la Educación (Icfes)  
Primera edición: © Icfes, 2016.  
Segunda edición: © Icfes, 2018.  
Todos los derechos de autor reservados.

Elaborado por  
Andrés Mejía Delgadillo  
María Isabel Patiño Gómez  
Reinaldo José Bernal Velásquez  
Ana Carolina Useche Gómez  
Juanita Lleras Acosta

Edición  
Juan Camilo Gómez Barrera

Diseño de portada y diagramación  
Diana Téllez Martínez

Portada  
Foto de pocky-pooky (2018). Portafolio en [www.freepik.es/fotos-premium/manos-de-personas-uniendose-concepto-de-trabajo-en-equipo\\_2263785.htm](http://www.freepik.es/fotos-premium/manos-de-personas-uniendose-concepto-de-trabajo-en-equipo_2263785.htm)

Gestoras de módulo  
Delvi Gómez Muñoz  
Marcela Escandón Vega  
Alejandra Forero Rusinque

Directora General  
María Figueroa Cahnspeyer

Secretaria General  
Liliam Amparo Cubillos Vargas

Directora de Evaluación  
Natalia González Gómez

Director de Producción y Operaciones  
Mateo Ramírez Villaneda

Director de Tecnología  
Felipe Guzmán Ramírez

Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo  
María Paula Vernaza Díaz

Oficina Gestión de Proyectos de Investigación  
Luis Eduardo Jaramillo Flechas

Subdirectora de Producción de Instrumentos  
Nubia Rocío Sánchez Martínez

Subdirector de Diseño de Instrumentos  
Luis Javier Toro Baquero

Subdirector de Estadísticas  
Jorge Mario Carrasco Ortiz

Subdirectora de Análisis y Divulgación  
Ana María Restrepo Sáenz

ISBN de la versión digital: 978-958-11-0683-7

Bogotá, D. C., noviembre de 2018



GOBIERNO  
DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN



## ADVERTENCIA

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

## TÉRMINOS Y CONDICIONES DE USO PARA PUBLICACIONES Y OBRAS DE PROPIEDAD DEL ICFES

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, **DE FORMA GRATUITA Y LIBRE DE CUALQUIER CARGO**, un conjunto de publicaciones a través de su portal [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co). Estos materiales y documentos están normados por la presente política, y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo [prensaicfes@icfes.gov.co](mailto:prensaicfes@icfes.gov.co).

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. **Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos.** Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar\*, promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number, o Número Normalizado Internacional para Libros) que facilita la identificación no solo de cada título, sino de la autoría, de la edición, del editor y del país en donde se edita.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación del Icfes, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes respetando los derechos de cita; es decir, se podrán utilizar con los fines aquí previstos transcribiendo los pasajes necesarios, citando siempre la fuente de autor; lo anterior siempre que estos no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Icfes. Por tanto, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto a cualesquiera productos o servicios prestados por esta entidad, cuando su uso pueda causar confusión. En todo caso, queda prohibido su uso sin previa autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y, en su caso, penalmente, de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso, y los actualizará en esta publicación.

***El Icfes adelantará las acciones legales pertinentes por cualquier violación a estas políticas y condiciones de uso.***

---

\* La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones, y, en general, cualquier modificación que de la obra se pueda realizar, generando que la nueva obra resultante se constituya en una obra derivada protegida por el derecho de autor, con la única diferencia respecto a las obras originales que aquellas requieren para su realización de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar, etcétera. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

# CONTENIDO

Preámbulo .....	6
Introducción .....	7
<b>1. Antecedentes .....</b>	<b>9</b>
1.1 Marco legal .....	9
1.1.1 Saber 3.º, 5.º y 9.º .....	9
1.1.2 Saber 11.º .....	9
1.1.3 Saber TyT .....	10
1.1.4 Saber Pro .....	10
1.1.5 Alcance de los exámenes de Estado .....	10
1.2 El contexto legal de las competencias ciudadanas .....	11
1.3 Lineamientos curriculares .....	12
1.4 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas .....	13
1.5 Evaluaciones de competencias ciudadanas .....	14
<b>2. Diseño de la prueba .....</b>	<b>17</b>
2.1 Conceptualización de las competencias ciudadanas para los exámenes Saber .....	17
2.2 Nociones de ciudadanía y de ciudadano competente .....	18
2.3 Competencias cognitivas .....	20
2.3.1 ¿Qué debe saber una persona para el ejercicio de ciudadanía?.....	22
2.3.2 ¿Qué habilidades son necesarias para el ejercicio de la ciudadanía? .....	22
2.4 Competencias emocionales .....	26
2.5 Competencias comunicativas .....	27
2.6 Competencias integradoras: acciones y actitudes ciudadanas .....	28
<b>3. Evaluación de las competencias ciudadanas en los exámenes Saber .....</b>	<b>30</b>
3.1 Competencias cognitivas .....	31
3.1.1 Saber Pro y Saber TyT.....	31
3.1.2 Saber 11.º .....	34
3.1.3 Saber 9.º .....	36
3.1.4 Saber 5.º .....	38
3.2 Competencias emocionales y competencias integradoras .....	41
<b>Referencias .....</b>	<b>45</b>
Bibliografía complementaria .....	49

## Lista de figuras

Figura 1. Correspondencia entre componentes de Saber 11.º y otros exámenes Saber .....	34
--	----

## Lista de tablas

Tabla 1. Competencias ciudadanas en los exámenes Saber .....	30
Tabla 2. Saber Pro y Saber TyT Conocimientos: afirmaciones y evidencias .....	31
Tabla 3. Saber Pro y Saber TyT Argumentación: afirmaciones y evidencias .....	32
Tabla 4. Saber Pro y Saber TyT Multiperspectivismo: afirmaciones y evidencias .....	32
Tabla 5. Saber Pro y Saber TyT Pensamiento sistémico: afirmaciones y evidencias .....	33
Tabla 6. Saber Pro y Saber TyT Módulo de Competencias ciudadanas .....	33
Tabla 7. Saber 11.º Pensamiento social: afirmaciones y evidencias .....	34
Tabla 8. Saber 11.º Interpretación y análisis de perspectivas: afirmaciones y evidencias .....	35
Tabla 9. Saber 11.º Pensamiento reflexivo y sistémico: afirmaciones y evidencias .....	35
Tabla 10. Saber 11.º Distribución porcentual de preguntas por prueba, subprueba y competencias .....	35
Tabla 11. Distribución porcentual de preguntas por competencia .....	36
Tabla 12. Saber 9.º Conocimientos: afirmaciones y evidencias .....	36
Tabla 13. Saber 9.º Argumentación: afirmaciones y evidencias .....	37
Tabla 14. Saber 9.º Multiperspectivismo: afirmaciones y evidencias .....	37
Tabla 15. Saber 9.º Pensamiento sistémico: afirmaciones y evidencias .....	38
Tabla 16. Saber 9.º Módulo de Pensamiento ciudadano .....	38
Tabla 17. Saber 5.º Conocimiento: afirmaciones y evidencias .....	38
Tabla 18. Saber 5.º Argumentación: afirmaciones y evidencias .....	39
Tabla 19. Saber 5.º Multiperspectivismo: afirmaciones y evidencias .....	39
Tabla 20. Saber 5.º Pensamiento sistémico: afirmaciones y evidencias .....	40
Tabla 21. Saber 5.º Módulo de Pensamiento ciudadano .....	40
Tabla 22. Acciones y actitudes ciudadanas. Manejo de la rabia y empatía: afirmaciones Saber 5.º y Saber 9.º .....	42
Tabla 23. Acciones y actitudes ciudadanas. Acciones ciudadanas: afirmaciones 5.º y Saber 9.º .....	42
Tabla 24. Acciones y actitudes ciudadanas. Actitudes ciudadanas: afirmaciones Saber 5.º y Saber 9.º .....	43
Tabla 25. Acciones y actitudes ciudadanas. Ambiente escolar: afirmaciones Saber 5.º y Saber 9.º .....	43
Tabla 26. Acciones y actitudes ciudadanas, Saber 9.º. Distribución de ítems por competencias y componentes ....	44
Tabla 27. Acciones y actitudes ciudadanas, Saber 5.º. Distribución de ítems por competencias y componentes ....	44

# PREÁMBULO

La construcción del marco de la prueba de competencias ciudadanas se inició en el año 2012 y fue un proceso coordinado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) con el apoyo de los siguientes asesores pertenecientes a la comunidad académica: Ángela Bermúdez, Eduardo Escallón, Mauricio García, Rosario Jaramillo, María Larusso, Juanita Lleras, Rosario Martínez, Andrés Mejía, José Fernando Mejía y Reinaldo Bernal. Para esto se llevaron a cabo varias reuniones en las que se realizaron discusiones para definir las competencias esenciales que la prueba evalúa a los estudiantes. Estas reuniones contaron con la participación de colaboradores del Icfes: María Isabel Patiño, Ana Carolina Useche, Manuela León, Helmman Cantor, y con el acompañamiento del entonces director de evaluación del Icfes, Julián

Mariño, y subdirectora de diseño de instrumentos, Flor Patricia Pedraza. Como resultado de este proceso, se construyó una primera versión del marco de la prueba de competencias ciudadanas. En el año 2014 se realizó una validación de este marco con expertos en el área: Juan Camilo Cárdenas y Silvia Díaz Granados. Posteriormente, se realizó una actualización en el año 2018, que respondió a varias razones, entre las que se encuentran, hacer mención al examen Saber TyT, ajustar lo referente al examen Saber 11.º: en especial, suprimir información sobre la pregunta abierta, que ya no hace parte del examen; precisar la distribución porcentual de las preguntas por competencia, y hacer ajustes a la información correspondiente a la prueba denominada acciones y actitudes.

# INTRODUCCIÓN



En este marco de referencia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) presenta los objetivos de evaluación, estructura y el contenido de la prueba de Competencias ciudadanas, que hace parte de los Exámenes de Estado para la Evaluación de la Educación Superior, Saber TyT y Saber Pro, y para la Evaluación de la Educación Básica y Media, Saber 5.º, 9.º y 11.º. En esa medida, el objetivo principal de este documento es responder a las siguientes preguntas: ¿qué competencias se evalúan en el módulo competencias ciudadanas? y ¿cómo se evalúan?

En las últimas décadas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha desarrollado estrategias para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, a partir de la formulación de políticas que buscan la inclusión social y fomentar el desarrollo de competencias. En efecto, el objetivo de estas políticas es que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia y del contexto socioeconómico y cultural en el que viven, reciban en la escuela una educación de alta calidad que contribuya al desarrollo de las competencias necesarias para vivir, convivir, ser productivos en todos los ámbitos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Estas políticas han llevado a la identificación, por parte del MEN, de una serie de competencias básicas, o “genéricas”, que todo estudiante debe desarrollar durante la etapa preescolar, la primaria, el bachillerato y, dado el caso, la educación superior. Estas incluyen, en particular, las competencias ciudadanas: aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; MEN, 2004; Ruiz- Silva y Chaux, 2005).

A su vez, el contexto colombiano actual incluye factores como un conflicto armado de varias décadas, el inicio de un periodo de posconflicto, altos índices de corrupción en sectores públicos y privados, inequidad social, diversas formas de discriminación, problemas de violencia en algunas instituciones educativas, insuficiente participación ciudadana en el ejercicio de la democracia y una creciente integración del país en el ámbito jurídico internacional. Todo esto exige emprender acciones para la transformación de la sociedad actual en una que refleje los principios consagrados en la Constitución política de Colombia de 1991. Sin

duda, una sólida formación en competencias ciudadanas es indispensable para que pueda lograrse dicha transformación. Es responsabilidad de las instituciones educativas, y también de la familia, la comunidad, los medios de comunicación y otras instancias públicas, formar a los jóvenes en competencias ciudadanas.

En lo que concierne a la educación institucional, la evaluación externa —desarrollada por organismos diferentes de las instituciones educativas— es un componente esencial en el mejoramiento constante de su calidad. Por esta razón, se ha establecido el Sistema Nacional de Evaluación, “que incluye, entre otros, la elaboración y aplicación de pruebas censales Saber de Estado, así como la participación en pruebas internacionales” (MEN, 2008, p. 11), tales como PISA<sup>1</sup>, TIMSS<sup>2</sup>, ERCE<sup>3</sup>, y el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS por sus siglas en inglés). Estas pruebas brindan indicadores sobre la calidad actual de la educación en Colombia y su evolución histórica, tanto a nivel local como en comparación con otros países. Estos indicadores, por un lado, proveen a los educadores elementos comparativos que enriquecen la reflexión en torno a la construcción y ajuste de los currículos y al diseño de estrategias pedagógicas. Por otro lado, guían el desarrollo y mejoramiento de las políticas de educación nacional.

El principal mecanismo de evaluación externa que existe actualmente en Colombia es el conjunto de exámenes Saber. Los exámenes Saber 5.º y Saber

9.º evalúan los logros educativos hasta los grados 5.º y 9.º, respectivamente; Saber 11.º evalúa los logros hasta el grado 11.º y sirve como criterio para el paso de los estudiantes a la educación superior, y Saber TyT y Saber Pro evalúan la formación de los estudiantes que están próximos a culminar los distintos programas de educación superior<sup>4</sup>. Estos dos últimos exámenes incluyen una serie de competencias genéricas —aquellas necesarias para el adecuado desempeño laboral o académico, independientemente del programa que se haya cursado— de las cuales forman parte las competencias ciudadanas.

En relación con lo anterior, el objetivo principal de este documento es responder a las siguientes preguntas: ¿qué competencias ciudadanas en particular evalúa el Icfes?, ¿por qué se han seleccionado estas competencias? y ¿cómo se evalúan estas competencias en las pruebas Saber? Con este fin, se presentan, en la primera sección, la normativa colombiana y los referentes de calidad educativa del MEN que enmarcan la elaboración de las pruebas Saber que evalúan competencias ciudadanas. En la segunda sección se exponen las nociones de ciudadanía y de ciudadano competente subyacentes a las pruebas. En la tercera se señalan las diferentes competencias que evalúan las pruebas, se expone en qué consisten y se muestra su relevancia; asimismo, se indica cómo se organizan esas competencias y los contenidos correspondientes en las pruebas para cada examen. Por último, podrán encontrarse un apéndice y el listado de referencias bibliográficas.

<sup>1</sup> Siglas en inglés del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

<sup>2</sup> Siglas en inglés del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).

<sup>3</sup> Siglas del Estudio Regional Comparativo y Explicativo, de la UNESCO.

<sup>4</sup> El examen Saber Pro fue establecido mediante el Decreto 3963 de 2009. Sin embargo, desde el año 2003 se aplicaron los exámenes ECAES, que coincidían con el objetivo del examen Saber Pro: evaluar la educación superior.



# 1. ANTECEDENTES

## 1.1 Marco legal

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

En este marco legal, el Icfes diseña, desarrolla, aplica, califica y entrega resultados de tres exámenes de Estado: Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro. Adicionalmente, realiza los exámenes nacionales por encargo del MEN en educación básica, Saber 3.º, 5.º y 9.º.

Cada una de estas evaluaciones tiene su respaldo en distintas leyes, decretos y normativas. A continuación, se describen brevemente las normas asociadas con las pruebas que son objeto de este marco, a partir de lo dispuesto en la Ley 1324 de 2009.

### 1.1.1 Saber 3.º, 5.º y 9.º.

Desde comienzos de la década de los noventa, el Icfes desarrolla e implementa el programa de evaluación Saber para educación básica. Este programa, conformado hoy por los exámenes Saber 3.º, 5.º y 9.º, forma parte del Sistema Nacional de

Evaluación Estandarizada de la Educación. Como establece la Ley General de Educación, la operación de este sistema está a cargo del MEN y del Icfes (junto con las entidades territoriales), y su objetivo es “velar por la calidad [educativa], por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos[...], [de manera que] sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo” (Ley 115 de 1994, artículo 80.º).

### 1.1.2 Saber 11.º.

El Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior, también denominado Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11.º, se estableció como un requisito para ingresar a la educación superior en la Ley 30 de 1992 (artículo 14.º), de manera que sirviera a las universidades para propósitos de admisión de estudiantes.

El Decreto 869 de 2010 reglamenta la aplicación de este examen en el territorio nacional. Establece que es un instrumento estandarizado para la evaluación externa y que su estructura esencial “se mantendrá por lo menos doce (12) años” (artículos 1.º y 2.º). El examen integra, junto con los que se aplican en educación básica y al finalizar el pregrado, el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación (artículo 1.º). En este sentido, también tiene como propósito evaluar la calidad de la educación impartida por los colegios. Esto quedó reglamentado en el Decreto 2343 de 1980, el mismo que volvió obligatoria la presentación del

examen para ingresar a cualquier programa de educación superior (artículo 1.º). Adicionalmente, se estableció que el Icfes debía reportar al MEN la información agregada de resultados por colegios, con el fin de que esa entidad tomara las medidas que correspondieran.

### 1.1.3 Saber TyT.

La Resolución 455 de 2016, fundamentada en la Ley 1324 de 2009 (artículos 1, 7 y 12), el Decreto 3963 de 2009, modificado por el Decreto 4216 de 2009, en donde se señala que “El Icfes, con fundamento en lo dispuesto en esta y en otras normas que la complementen, dirigirá y coordinará el diseño, la aplicación, la obtención y análisis de los resultados del Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, para lo cual podrá apoyarse en las comunidades académicas, profesionales y el sector productivo del orden nacional o internacional”, dicta las disposiciones que establece la Escala de los Resultados del Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, se aprueban módulos genéricos para las pruebas Saber TyT y el cambio de escala de dichas pruebas. Asimismo, en esta resolución se establece el calendario para la aplicación de los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior dirigido a la población de técnicos y tecnólogos, las metodologías de cálculo para la obtención de resultados individuales y agregados y la línea de base para la calificación de los exámenes de las pruebas Saber TyT y Saber Pro. Se establece también la metodología de cálculo para la obtención de resultados individuales. En esta Resolución se determina también “Que es conveniente tener todas las anteriores decisiones de la Junta Directiva en un único cuerpo normativo, razón por la cual se derogarán la Resoluciones 892 de 2015 y 126 de 2016, compilando todas las normas vigentes en la presente resolución.”

### 1.1.4 Saber Pro.

La Ley 1324 de 2009 establece el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro, como un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior (artículo 7.º). También conforma, junto con otros procesos y acciones, el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, de manera que es otro de los instrumentos de los que el Gobierno Nacional “dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia” (Decreto 3963, 2009, artículo 1.º). Según lo reglamentado en el anterior decreto, el diseño definitivo de los nuevos exámenes Saber Pro tendrá una vigencia de, por lo menos, doce años (artículo 3.º). Una vez sea adoptado de manera definitiva cada módulo de los exámenes será posible generar resultados comparables.

### 1.1.5 Alcance de los exámenes de Estado.

Vale la pena señalar qué instancias participan en los procesos de evaluación de la educación y de qué manera lo hacen.

Por un lado, las funciones que le competen al Icfes, al MEN y a otras entidades en la evaluación de la educación básica, media y superior se delimitan de la siguiente forma: el MEN define las políticas, los propósitos y los usos de las evaluaciones, al igual que los referentes de lo que se quiere evaluar, en consulta con los grupos de interés; también hace seguimiento a estrategias y planes de mejoramiento. Así, a partir de los criterios definidos por el MEN, el Icfes diseña, construye y aplica las evaluaciones; analiza y divulga los resultados, e identifica aspectos críticos. Debido al desarrollo de estas funciones, otras entidades —como las secretarías de educación,

los establecimientos educativos y las instituciones de educación superior— formulan, implementan y coordinan planes de mejoramiento.

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

## 1.2 El contexto legal de las competencias ciudadanas

El referente legal de la educación y, en particular, de la formación en competencias ciudadanas en el país se encuentra en la Constitución política de 1991, en la Ley 115 de 1994 y en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 ‘El camino hacia la calidad y la equidad’. Estos tres elementos establecen la obligación, por parte de las instituciones educativas públicas y privadas, de formar a los estudiantes para el desarrollo de aquellas habilidades necesarias para el pleno ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos.

En efecto, la Constitución política de 1991 establece que en “todas las instituciones de educación,

oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (artículo 41).

Por su parte, la Ley 115 establece que la educación debe proveer “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (artículo 5.º), y que es preciso, mediante ella, formar en los estudiantes “la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes” (artículo 13.º).

Finalmente, en el PNDE 2016-2026, se estableció que

El camino hacia la consolidación de la paz también exige una educación que contribuya a formar buenos ciudadanos, resolver los conflictos pacíficamente, fortalecer la reflexión y el diálogo, así como estimular la sana convivencia (p. 9).

Para el año 2026 y con el decidido concurso de toda la sociedad como educadora, el Estado habrá tomado las medidas necesarias para que, desde la primera infancia, los colombianos desarrollen pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas; respeten y disfruten la diversidad étnica, cultural y regional; participen activa y democráticamente en la organización política y social de la nación, en la construcción de una identidad nacional y en el desarrollo de lo público (p.15).

Lo anterior, va en concordancia con lo establecido en el Programa de Competencias Ciudadanas (PCC). Este programa consiste en un

conjunto de estrategias lideradas desde el Ministerio de Educación Nacional [...] y dirigidas a todo el sector, que buscan fomentar en el establecimiento educativo innovaciones

curriculares y pedagógicas basadas en “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” [Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 41], con el fin de “formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...” [artículo 67.º] (MEN, 2011, p. 14).

Concretamente, aquello que los estudiantes de los distintos niveles de formación básica y media deben **saber** y deben **saber hacer** se encuentra especificado en los lineamientos curriculares y en los Estándares Básicos de Competencias del MEN. En lo que concierne a la educación superior, se espera que los estudiantes desarrollen y fortalezcan las competencias genéricas y, en particular, las competencias ciudadanas que han adquirido.

### 1.3 Lineamientos curriculares

El MEN desarrolló doce lineamientos curriculares. Como se establece en la Resolución 2343 (1996), estos

constituyen orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de la educación. Estos lineamientos aportan elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo de todas las instituciones educativas, fundamentar los desarrollos educativos hacia los cuales pueden avanzar y generar cambios culturales y sociales (artículo 3.º).

En lo referente a las competencias ciudadanas, los *Lineamientos curriculares de Constitución política y democracia* y los *Lineamientos curriculares de Educación ética y Valores humanos* son particularmente relevantes. Estos documentos, además de establecer los contenidos básicos que los currículos escolares deben incluir, señalan los objetivos principales de la formación en estas materias<sup>5</sup>.

Por un lado, en los *Lineamientos curriculares de Constitución política y democracia* se indica que la escuela debe servir como gestora de una cultura democrática y que juega un papel esencial e insustituible en esta tarea:

[E]l aprendizaje de la ciudadanía más que un discurso debe ser una vivencia surgida de la experiencia escolar. Dicho de otra manera, la democracia es una forma de vivir que se asume viviéndola. [...] Cada día el país tiene mayor conciencia del papel decisivo de la ed[u]cación en su futuro. Sin dud[a], resultarán inviables la democracia y la paz si no parten de ciudadanos que decidan colocarlas en el centro de sus vidas y si estos, a su vez, no cuentan con las capacidades necesarias para colaborar en su construcción. Es posible que la escuela aporte en la construcción de una cultura para la democracia, transformando hábitos y act[i]tudes profundamente arraigadas entre nosotros. Precisamente en estos aspectos se define el papel de la educación en la superación de la compleja encrucijada por la que atraviesa nuestro país (MEN, 1998a, p. 4).

Por otro lado, en los *Lineamientos curriculares de Educación ética y Valores humanos* se insiste en la necesidad de formar a los estudiantes para la

<sup>5</sup> En Colombia, la existencia de lineamientos curriculares no implica la existencia de un mismo currículo para todas las instituciones educativas.

vida en sociedad y, en particular, para que puedan ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades ciudadanas. Al respecto indica el MEN (1998b): “La educación ética y moral la pensamos como aquella que se ocupa justamente de formar y preparar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo” (p. 6).

El desarrollo de las competencias ciudadanas resulta precisamente de la búsqueda de los objetivos planteados por estos lineamientos. Contar con estas competencias es, para un individuo, estar preparado para participar en la transformación de la sociedad actual en una que se ajuste a los principios consagrados en la Constitución política de 1991, mediante el ejercicio consciente y responsable de los derechos y los deberes ciudadanos.

Nótese que las competencias ciudadanas no resultan de la formación en una única área académica; por el contrario, la formación en competencias ciudadanas es transversal a todas las áreas e involucra a la totalidad de una institución educativa. Ejercicios de aprendizaje que promuevan una cultura democrática, participativa y de respeto deben integrarse en todos los niveles e instancias de la formación escolar.

Cabe señalar que, para el desarrollo de las competencias ciudadanas, es necesario, **pero no suficiente**, la apropiación de una serie de conocimientos. Se requiere también aprender a **usar** los conocimientos y desarrollar las **motivaciones**, en la búsqueda del bien común. En efecto, poseer ciertos conocimientos no lleva necesariamente a actuar en consecuencia con estos.

## 1.4 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

Los Estándares Básicos definidos por el MEN determinan cuáles son las competencias que se espera que todos los estudiantes del país, en los diferentes grados o niveles, desarrollen. El MEN (2004) los describe de la siguiente manera:

Los estándares de competencias básicas son criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país, en todas las áreas (p. 7)<sup>6</sup>.

Por *competencia* se entiende, en general, un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores” (MEN, 2006, p. 49). García y Vargas (2008) señalan que las competencias están entre los conocimientos y las habilidades, y que su manifestación se da en situaciones concretas, en contextos que delimitan la acción y en los que es posible poner en práctica los conocimientos construidos.

Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (EBCC), en particular, definen las **competencias ciudadanas** como los conocimientos y habilidades

<sup>6</sup> Los Estándares Básicos se refieren a competencias que pueden resultar de una formación transversal desde el punto de vista curricular, mientras que los lineamientos curriculares se refieren a los contenidos propios de cada asignatura.

necesarios para el ejercicio consciente y responsable de la ciudadanía en el ámbito social y político. Estas se caracterizan del siguiente modo:

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que estos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (MEN, 2004, p. 6).

Los EBCC se dirigen a conjuntos de dos o más grados de educación básica y media (primero, segundo y tercero; cuarto y quinto; sexto y séptimo; octavo y noveno; décimo y undécimo). En estos se establecen tres componentes que involucran competencias ciudadanas y cuatro tipos de competencias ciudadanas. Los componentes son:

- Convivencia y paz;
- Participación y responsabilidad democrática;
- Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Los tipos de competencias son:

- Emocionales;
- Cognitivas;
- Comunicativas;
- Integradoras (acciones y actitudes ciudadanas).

El primer componente de acción ciudadana —convivencia y paz— se refiere a la promoción de relaciones sociales basadas en el cuidado mutuo, el respeto y la tolerancia. El segundo —participación y responsabilidad democrática— concierne a

la preparación para ejercer la ciudadanía de manera activa, informada, reflexiva y responsable. El tercero —pluralidad, identidad y valoración de las diferencias— apunta a la interiorización del reconocimiento, valoración y respeto de las diferencias (étnicas, culturales, religiosas, de género, sexuales u otras) existentes entre individuos o grupos sociales.

Las competencias ciudadanas del primer tipo —las emocionales— son, a grandes rasgos, aquellas que permiten reconocer y comprender las emociones propias y ajenas, y controlar las primeras adecuadamente. Las del segundo tipo —las cognitivas— son las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. Las del tercer tipo —las comunicativas— son las que permiten la transmisión y recepción efectiva de ideas y opiniones y, por ende, son las que posibilitan los diálogos constructivos. Las competencias del cuarto tipo —las integradoras— son las necesarias para articular todas las anteriores de manera armónica y coherente, en la formación de actitudes ciudadanas y en el ejercicio de las acciones ciudadanas.

## 1.5 Evaluaciones de competencias ciudadanas

Como parte del PCC, el Icfes ha aplicado evaluaciones censales nacionales de competencias ciudadanas a través de los exámenes Saber. En los años 2002-2003, 2005-2006 y 2012, el Icfes aplicó pruebas para los grados 5.º y 9.º de colegios de calendarios A y B. Mientras que el diseño de las pruebas de 2002-2003 y 2005-2006 fue liderado por el MEN, a partir de 2012 las pruebas han sido lideradas por el Icfes. En ese año, se inició la aplicación de la prueba de Competencias ciudadanas en el examen Saber Pro, y dos años después, en 2014, en los exámenes Saber 11 y Saber TyT.

Además de los exámenes Saber, se han hecho en Colombia otros esfuerzos de evaluación de competencias ciudadanas. En particular, la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá desarrolló, desde 1997 y durante seis años, las pruebas Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana, en donde se evaluaron estudiantes de grados 5.º, 7.º y 9.º, tanto de colegios oficiales como privados, con el fin de identificar cómo se perciben a sí mismos, cómo se relacionan entre ellos y con el resto de la sociedad y qué conocimientos tienen acerca del funcionamiento básico del Estado.

En lo que concierne al ámbito internacional, Colombia ha participado en dos evaluaciones sobre educación cívica y ciudadana: en el Estudio sobre Educación Cívica (CIVED, por sus siglas en inglés) y en el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, por sus siglas en inglés) en 2009 y 2016.

La prueba CIVED fue realizada por la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA, por sus siglas en inglés), la cual indagó sobre democracia y ciudadanía, identidad nacional, cohesión social y diversidad. Esta prueba se desarrolló en dos etapas, la primera entre 1996 y 1997 y la segunda en 1999. Colombia estuvo presente en las dos, junto con otros países (en la primera etapa participaron veinticuatro países y, en la segunda, veintinueve).

El ICCS está basado en la prueba CIVED y dirigido por la IEA. Su propósito es investigar sobre la preparación que tienen los jóvenes de varios países para asumir el papel de ciudadanos en el siglo XXI. El estudio reporta niveles de conocimiento, comprensión de conceptos y desarrollo de competencias propias de la educación cívica e indaga acerca de las disposiciones y actitudes relacionadas con el

ejercicio de la ciudadanía. Colombia participó en la aplicación del ICCS de 2009; allí se involucraron 6 350 estudiantes de octavo grado (de 14 años de edad aproximadamente), provenientes de 200 instituciones educativas.

El ICCS de 2009 incluyó tres módulos regionales: europeo, asiático y latinoamericano. En el módulo latinoamericano, Colombia participó junto con Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana (Schulz, Ainley, Friedman y Lietz, 2011). Con este grupo de países, el Banco Interamericano de Desarrollo promovió la construcción del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC).

El SREDECC busca contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática en los países de América Latina mediante el fortalecimiento de la educación para la ciudadanía y la democracia. Ha logrado desarrollar la capacidad institucional para la determinación y medición de las competencias ciudadanas; asimismo, ha propiciado la creación de mecanismos de cooperación regional. Entre sus tareas se pueden destacar: difundir el conocimiento adquirido en los distintos países sobre la promoción, desarrollo y evaluación de competencias ciudadanas y hacer un análisis comparado de los currículos escolares de competencias ciudadanas y de sus sistemas de evaluación. Los resultados de los estudios adelantados por el SREDECC con base en el ICCS de 2009 se encuentran consignados en Cox (2010), y Martínez Guzmán y González Gutiérrez (2010).

En reconocimiento de la necesidad de continuar la investigación sobre educación cívica y ciudadana, la IEA decidió realizar un segundo ciclo de estudio ICCS con una recopilación de datos en 2016. La segunda prueba ICCS se planteó como respuesta a los desafíos

persistentes y emergentes de educar a los jóvenes en un mundo en el que los contextos de la democracia y la participación cívica cambian permanentemente, y para esto se incluyeron temas como

el aumento en el uso de las redes sociales como una herramienta para el compromiso cívico de los jóvenes, las preocupaciones crecientes sobre las amenazas globales y el desarrollo sostenible, al igual que diseminar el reconocimiento acerca del rol de las escuelas en la promoción de formas pacíficas de interacción entre los jóvenes. (Icfes, 2017, p.10).

De este modo, el ICCS 2016 permitió, tanto la medición de cambios en siete años (desde el 2009 al 2016) como la evaluación de aspectos adicionales de la educación cívica y ciudadana.

Vale la pena anotar que los marcos conceptuales del SREDECC, así como el de la prueba del ICCS, distinguen entre conocimientos y competencias ciudadanas, entendiendo competencias ciudadanas como la capacidad de hacer juicios críticos sobre aspectos ciudadanos y tener actitudes y acciones propias de un ciudadano democrático. En cuanto a conocimientos, la prueba del SREDECC usa los mismos ejes temáticos que los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas colombianos: convivencia y paz, participación democrática, y pluralidad y diversidad (Cox, 2010). Adicionalmente, las pruebas internacionales indagan sobre conocimientos y actitudes, pero no evalúan competencias como el manejo de emociones, la cual sí se incluye en algunas aplicaciones de las pruebas de Competencias ciudadanas de algunos de los exámenes Saber en Colombia.



## 2. DISEÑO DE LA PRUEBA

### 2.1 Conceptualización de las competencias ciudadanas para los exámenes Saber

Para el diseño de la evaluación de los exámenes Saber se tomaron en cuenta los cuatro tipos de competencias ciudadanas establecidos en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. A continuación, se expone con más detalle en qué consiste cada uno de estos tipos de competencias.

El primer tipo de competencias —las cognitivas— incluye los conocimientos y las habilidades necesarias para convivir, participar democráticamente y valorar el pluralismo. Igualmente, involucra procesos de razonamiento, análisis, etc., que le permiten a un individuo comprender problemas propios de la convivencia social, reflexionar sobre estos, plantearse objetivos y seleccionar medios para alcanzarlos. Este tipo de competencias exige, naturalmente, que el individuo cuente con una serie de conocimientos que incluyen, en particular, los puntos centrales de la Constitución política de Colombia de 1991 y, para el caso de los estudiantes de educación básica y media, la estructura y funcionamiento del gobierno escolar.

El segundo tipo de competencias —las emocionales— está relacionado con el manejo de las emociones. Teniendo en cuenta que los conocimientos por sí mismos no son suficientes para dar origen a la acción ciudadana, es necesario un componente emocional que **motive** al ciudadano para actuar en la búsqueda de un determinado fin. Más aún, dependiendo de las habilidades emocionales con que cuente un individuo, responderá a sus emociones encauzándolas de cierta manera y adoptará determinadas actitudes ciudadanas, hecho

que lo llevará a actuar en una dirección que puede o no corresponder con la búsqueda del bien común.

El tercer tipo de competencias está conformado por las competencias comunicativas. Por un lado, las ideas que un individuo recibe, la manera como entiende esas ideas y la receptividad que encuentran sus ideas en los demás determinan sus motivaciones y alimentan el conocimiento que lo lleva a establecer fines y medios. Por otro lado, es a través de la comunicación que un conjunto de personas puede llegar a formar objetivos de naturaleza **colectiva** y a emprender las acciones ciudadanas correspondientes. Esta posibilidad que tienen los ciudadanos de actuar **como grupo** es de mayor importancia, pues los problemas relacionados con la ciudadanía involucran múltiples agentes y, en general, requieren para su solución acuerdos entre ellos y coordinación de sus acciones.

El cuarto tipo de competencias —las integradoras— consiste en la capacidad de **articular** todas las anteriores en la formación de ciertas **actitudes ciudadanas** y en el emprendimiento de determinadas **acciones ciudadanas**. Es el ejercicio de las competencias integradoras lo que llevaría a un individuo, inscrito en determinado contexto y enfrentado a situaciones reales, a desempeñarse como un ciudadano competente.

Vale la pena insistir en la naturaleza transversal de las competencias ciudadanas. Por un lado, estas competencias son ingredientes esenciales para un adecuado desempeño en diferentes ámbitos

como el familiar, el académico o el laboral. Por otro lado, no es suficiente la formación en algunas áreas curriculares para desarrollar las competencias ciudadanas; su desarrollo está íntimamente relacionado con las características de los contextos familiar, escolar, comunitario, etc., en los cuales se desenvuelva el estudiante. Es decir, el **ejemplo** que el estudiante recibe es determinante.

A continuación, se exponen las nociones de **ciudadanía** y de **ciudadano** subyacentes a la elaboración de las pruebas de competencias ciudadanas de los exámenes Saber. Luego, se describe con mayor detalle en qué consiste cada uno de los tipos de competencias ciudadanas mencionados.

## 2.2 Nociones de ciudadanía y de ciudadano competente

La noción de **ciudadanía democrática** nació con el desarrollo de las polis (ciudades-Estado) en la Grecia de los siglos VI, V y IV a. C. Un ciudadano era un miembro de la polis que gozaba de algunos derechos civiles y que tenía responsabilidades y deberes frente al Estado. Esta concepción general del ciudadano como un sujeto político con derechos y obligaciones frente a la sociedad se mantiene en la actualidad. En Colombia, desde el punto de vista legal, son ciudadanos todas las personas mayores de 18 años de edad, reconocidas por la ley como colombianos<sup>7</sup>. Sin embargo, para la elaboración de las pruebas de competencias ciudadanas, el Icfes utiliza una noción de ciudadanía más general que la jurídica; a saber, son ciudadanos todos los habitantes del país, sean o no mayores de edad, en la medida en que la totalidad de la población es objeto de una serie de derechos y deberes ciudadanos.

Como miembro de las Naciones Unidas (ONU), Colombia acogió y consignó en la Constitución política de Colombia de 1991 la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Esta fue adoptada por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 1948 y consiste en una serie de treinta artículos que consignan un conjunto de derechos considerados inalienables.

Consecuentemente, un ciudadano colombiano es, en primera instancia, una persona que goza de los derechos consagrados en esa declaración y que tiene la obligación de respetar esos mismos derechos de sus conciudadanos. Algunos de los derechos de la DUDH que resultan particularmente relevantes para determinar la noción de ciudadanía son:

**Artículo 1.º:** Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

**Artículo 2.º.** Toda persona tiene los derechos y libertades [...] sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

**Artículo 19.º.** Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

**Artículo 21.º, numeral 1.** Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.

<sup>7</sup> Véase el título III, capítulo 2, de la Constitución política de Colombia de 1991.

**Artículo 29.º, numeral 1.** Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que solo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad (ONU, 1948).

En segunda instancia, un ciudadano colombiano es una persona sujeta a las leyes del país y, en particular, alguien que cuenta con los derechos y obligaciones propios del ejercicio de la democracia, tal y como lo establece la Constitución:

**Artículo 98.º, párrafo.** Mientras la ley no decida otra edad, la ciudadanía se ejercerá a partir de los dieciocho años.

**Artículo 99.º.** La calidad de ciudadano en ejercicio es condición previa e indispensable para ejercer el derecho de sufragio, para ser elegido y para desempeñar cargos públicos que lleven anexa autoridad o jurisdicción.

**Artículo 95.º.** Toda persona está obligada a cumplir la Constitución y las leyes. [...] Son deberes de la persona y del ciudadano: [...] 5. Participar en la vida política, cívica y comunitaria del país (Constitución política de Colombia, 1991).

En síntesis, un ciudadano colombiano es un sujeto político que cuenta con una serie de derechos y deberes cívicos consagrados en la Constitución política de 1991 o derivados de esta. Ahora bien, en la medida en que ser ciudadano conlleva no solo la adquisición de una serie de derechos, sino también de deberes cívicos, el ejercicio de la ciudadanía requiere de un conjunto de habilidades que hacen **competente** a un ciudadano.

En primer lugar, un ciudadano competente está en condiciones de reconocer cuándo sus derechos o los de un tercero están siendo vulnerados y de defender esos derechos apelando a la institución pertinente. En segundo lugar, está en capacidad de elegir de manera informada y reflexiva a sus representantes en el Gobierno o en otra organización política, y

está preparado para ser él mismo un representante responsable. En tercer lugar, puede discutir constructivamente con sus conciudadanos utilizando argumentos, comprendiendo y respetando los puntos de vista ajenos.

En cuarto lugar, está preparado para encontrar y analizar soluciones a los problemas sociales, participando comprometidamente en la búsqueda del bien común. Finalmente, y en términos generales, puede convivir de manera armónica y pacífica en la sociedad, sin discriminar personas o grupos sociales.

Nótese que un ciudadano competente necesita adquirir una serie de conocimientos específicos que posibiliten el ejercicio de sus habilidades. En primer lugar, sabe cuáles son y en qué consisten sus derechos y los de los demás. En segundo lugar, conoce la organización del Estado, sabe a qué instancias debe recurrir para hacer valer sus derechos y comprende cómo es representado en estamentos gubernamentales. Por último, conoce los mecanismos de participación democrática, sabe cómo elegir a sus representantes en el Gobierno o en otras organizaciones políticas y cómo puede él mismo llegar a representar a sus conciudadanos. En el caso de los estudiantes menores de edad, ser competentes en el ámbito cívico incluye, particularmente, comprender cuál es la estructura de la institución educativa a la que pertenecen, conocer los mecanismos de participación en el gobierno escolar y participar en la búsqueda del bienestar en esa institución.

Esta visión de ciudadano competente concuerda con las corrientes actuales de formación en ciudadanía (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005), para las cuales son centrales los siguientes aspectos:

- Conocimientos que abarquen, además de la institucionalidad política, las problemáticas sociales actuales, tales como distribución del ingreso, derechos humanos, equidad,

medioambiente, ciencia y tecnología. Con esto se enfatiza el conocimiento y comprensión de la realidad social del entorno en el que se vive y ejerce la ciudadanía democrática.

- Habilidades tanto cognitivas como de disposición para participar plenamente en la vida cívica. La participación en lo político, económico, social y cultural se define como un aspecto fundamental del ciudadano contemporáneo, para lo cual el pensamiento crítico desempeña un papel fundamental en su desarrollo.
- Actitudes de apreciación de la pluralidad, la diversidad y la participación del “otro” como elementos fundamentales de la convivencia democrática.

Vale la pena anotar que esta noción de ciudadanía supera otras nociones relacionadas con la educación cívica, en las cuales, el énfasis en la formación de ciudadanos era el conocimiento del Gobierno y sus instituciones, y no el desarrollo de competencias que posibiliten una convivencia armónica y pacífica en sociedad y una participación diligente en la búsqueda del bienestar de su comunidad, de una manera reflexiva e informada.

## 2.3 Competencias cognitivas

La participación en diferentes tipos de procesos en los que se toman decisiones acerca de los asuntos relacionados con lo público en una comunidad se considera fundamental para el ejercicio de la ciudadanía en una democracia, como ya se mencionó. Esta participación se da gracias a distintos mecanismos: de elección de representantes junto con su posterior seguimiento y petición de cuentas, de participación directa en asambleas en diferentes ámbitos de la vida, de trabajo en asociaciones de la sociedad civil, entre otros. Para cualquiera de estos

mecanismos, la democracia requiere de ciudadanos que tengan una comprensión adecuada de dichas instancias de participación en lo público.

Esta comprensión adecuada implica que cada ciudadano cumpla con algunas características. Al menos, supone que el ciudadano esté informado acerca de los asuntos de la vida colectiva de las diferentes comunidades a las cuales pertenece, y que haya desarrollado un pensamiento crítico que le permita evaluar y valorar esa información, así como interactuar con otros apropiadamente en la búsqueda de soluciones a los problemas que surgen en dicha vida colectiva (Siegel, 1988; Ten Dam y Volman, 2004).

El *pensamiento crítico* puede entenderse de maneras múltiples, como lo atestigua la variedad de enfoques que se autodenominan críticos en la literatura sobre el tema. En general, la mayoría de estos tienden a referirse a un tipo de pensamiento en el cual el ciudadano crítico es capaz de filtrar y discernir la información y los análisis que recibe, además de reconocer y establecer conexiones sobre aspectos no evidentes en dicha información (Mejía, 2009). Además, el pensamiento crítico es fundamentalmente autocrítico, de tal manera que el ciudadano crítico puede investigar e identificar sus propias maneras incorrectas o incompletas de comprender las situaciones de lo público.

El *pensamiento crítico* se ha definido como la capacidad de tener un pensamiento reflexivo y razonado que se enfoca en decidir qué creer o qué hacer (Ennis, 1985, p. 45). La literatura en pensamiento crítico tiene raíces en dos disciplinas académicas: filosofía y psicología (Lewis y Smith, 1993). Entre los enfoques filosóficos revisados para este marco de referencia, se encuentran: 1) el movimiento de pensamiento crítico que, a grandes rasgos, se ocupa de la construcción de teorías sólidas que permitan distinguir el razonamiento correcto del razonamiento erróneo (Siegel, 1988;

Ennis, 1995; Fisher, 2011); 2) los enfoques dialógicos en los cuales el objeto de la evaluación crítica son los diálogos o discusiones; 3) la pedagogía crítica, que busca el despertar de la conciencia de oprimidos y su transformación en una más crítica (Freire, 1972 y 1997; Darder, Baltodano y Torres, 2003; McLaren y Kinchloe, 2007); 4) la heurística sistémica, que busca entender cómo se pueden identificar y justificar racionalmente nuestras acciones; 5) los enfoques focaultianos que enfatizan en el análisis de mecanismos de poder para entender la producción de conocimiento<sup>8</sup>.

Los enfoques psicológicos conceptualizan el *pensamiento crítico* como habilidades de pensamiento de orden superior y se enfocan en los procesos de aprendizaje y enseñanza de estos procesos (por ejemplo, véase Halpern, 1998; Kuhn, 1999; para una revisión más detallada, véase Ten Dam y Volman, 2004). Para caracterizar el pensamiento crítico, varios autores se refieren a la taxonomía de habilidades de procesamiento de la información de Benjamin Bloom (1956) (por ejemplo, Kennedy, Fischer y Ennis, 1991; Halpern, 1998). La taxonomía de Bloom es jerárquica, clasifica el conocimiento y la comprensión de conceptos como habilidades básicas; mientras que el análisis, síntesis y evaluación, como habilidades de pensamiento de orden superior o habilidades de pensamiento crítico (Kennedy et al., 1991).

En la revisión de enfoques filosóficos mencionada arriba, Mejía (2008) identifica elementos genéricos y contextuales en el pensamiento crítico. Entre los elementos genéricos se encuentran criterios y normas que se refieren a elementos internos o intrínsecos de las formas de conocimiento. Un ejemplo es el análisis de argumentos, ya que, mediante este, se analizan las conexiones entre razones o justificaciones y conclusiones, y se observan más

las relaciones entre los enunciados que la relación de estos con el contexto social. Esta capacidad aplicada a situaciones sociales incluye, por ejemplo, la capacidad de identificar los argumentos que apoyan o contradicen una conclusión en un artículo de un periódico o la capacidad de identificar en un discurso enunciados que contengan algún tipo de prejuicio injustificado.

Entre los elementos contextuales “se encuentran los actores sociales que constituyen la audiencia, y la situación social y política en la que, y acerca de la cual, se desarrollan las formas de conocimiento, entre otros” (Mejía, 2008, p. 34). Algunos enfoques, como la pedagogía crítica, se concentran en los elementos contextuales del pensamiento crítico. Es decir, se enfocan en los elementos políticos de las situaciones en las cuales se presenta un argumento. Según estos enfoques, es importante entender cómo se tomaron decisiones en la definición del objeto de estudio y cómo estas decisiones sirven a ciertos intereses o puntos de vista de algunos actores sociales de la situación, y no a otros. Estos enfoques resultan relevantes para entender cómo las diferentes perspectivas de los actores sociales pueden, por ejemplo, determinar diversos argumentos, posiciones o conductas. En programas creados para promover actitudes ciudadanas se busca que los participantes tengan un conocimiento de asuntos políticos y aprendan habilidades como poder identificar diferentes perspectivas en situaciones sociales problemáticas y crear soluciones que tengan en cuenta los distintos puntos de vista de las personas involucradas (Flanagan y Faison, 2001).

De la misma manera, para entender la situación social, se requiere la capacidad para identificar múltiples dimensiones de una situación (económica, política, ambiental, etc.) y cómo distintos factores situacionales o sociales influyen en esta, con el

<sup>8</sup> Para una revisión completa véase Mejía (2008).

objetivo de hacer inferencias sobre cómo esos factores pueden contribuir a la solución o a la creación de un conflicto. Los jóvenes que identifican diferentes dimensiones (por ejemplo, la falta de educación, las políticas del Gobierno o la situación económica) y su interconexión como causa de problemas sociales, más que factores individuales (poca inteligencia o problemas personales), tienden a tener metas más altruistas, como erradicar la pobreza, y se involucran más en actividades cívicas en la adultez temprana (Flanagan y Tucker, 1999; Zaff, Malanchuk y Eccles, 2008). Es decir, los jóvenes que pueden identificar la relevancia de distintas dimensiones en una situación social tienden a exhibir un comportamiento más cívico.

Teniendo en cuenta los planteamientos mencionados anteriormente, para la elaboración de las pruebas de competencias ciudadanas de los exámenes Saber, en consonancia con los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, el Icfes concluyó que hay tres habilidades cognitivas que resultan esenciales para estas competencias y que pueden ser evaluadas: la habilidad para sopesar argumentos, la habilidad para abordar un problema social desde diferentes puntos de vista y la habilidad para establecer relaciones entre las diferentes dimensiones de una situación social. En lo que concierne al conocimiento, este incluye, primordialmente, identificar y comprender la utilización de los principios básicos consagrados en la Constitución política de Colombia de 1991 y la normatividad que regula la institución educativa que corresponda.

De acuerdo con lo anterior, en las pruebas de competencias ciudadanas se evalúa un saber ciudadano y un saber hacer que se corresponden con las competencias ciudadanas de tipo cognitivo. Estas pruebas incluyen, en lo que respecta a estas competencias, los siguientes componentes: 1) conocimientos, 2) argumentación, 3) multiperspectivismo y 4) pensamiento sistémico. A continuación, se expondrá con mayor detalle en qué consisten este saber ciudadano y este saber hacer.

### 2.3.1. ¿Qué debe saber una persona para el ejercicio de ciudadanía?

#### • Conocimientos

El ejercicio de la ciudadanía necesita de conocimientos en diversas áreas. Pero, como mínimo, es preciso conocer los fundamentos políticos, la estructura política y el funcionamiento político de la sociedad a la cual se pertenece en diferentes ámbitos (la familia, el barrio, la localidad, la ciudad o el municipio, el departamento, el país).

Por tanto, la competencia de conocimientos incluye, por un lado, los conceptos básicos y principios fundamentales de la Constitución política de 1991. Por ejemplo, aquellos relacionados con la estructura del Estado, la competencia de las autoridades oficiales, los mecanismos de participación democrática, los deberes ciudadanos y los derechos humanos. Por otro lado, incluye lo referente a la organización de las instituciones educativas y a los mecanismos de participación estudiantil en esas instituciones. Este conocimiento es particularmente importante en la formación básica y media de los estudiantes. De hecho, es fundamental desarrollar una cultura democrática en los futuros ciudadanos mediante el fomento de su participación democrática en la institución educativa a la que pertenecen. Para este fin, es necesario que los estudiantes estén informados acerca de cómo está organizada y de cómo funciona esa institución.

### 2.3.2. ¿Qué habilidades son necesarias para el ejercicio de la ciudadanía?

#### a) Argumentación

La habilidad de valorar argumentos es la capacidad que tiene una persona para analizar y evaluar la

pertinencia y solidez de enunciados o discursos, en este caso, en torno a una problemática social. El ciudadano crítico debe poder evaluar los argumentos que se formulan acerca de los asuntos de lo público, tanto los propios como los de otros, para adoptar sus propias posturas con autonomía<sup>9</sup>. Esto ocurre en diferentes momentos y situaciones: cuando se debe decidir quién va a representar en las instancias de representación del Estado, cuando debe evaluarse si los gobernantes han hecho bien su labor o cuando, en los procesos de deliberación colectiva para la toma de decisiones, alguien más hace una propuesta sobre cómo actuar para resolver un problema o cuando el ciudadano la hace.

El, así llamado, movimiento de pensamiento crítico ha hecho los principales desarrollos respecto al pensamiento crítico relacionado con la argumentación (Ennis, 1995). En este caso, un argumento, en su forma más sencilla, consiste en una conclusión que se afirma unida a una razón que se aduce para justificar esa conclusión. La teoría de la argumentación, que se propone desde la lógica formal y la lógica informal, provee herramientas para evaluar la solidez de un argumento; es decir, qué tan fuertes son las razones aducidas para apoyar la conclusión presentada.

Es posible separar, para darles una consideración especial, algunos casos particulares de argumentación. Uno de estos, de especial interés en el ámbito ciudadano, aunque no sea exclusivo, es el referido a la credibilidad de las fuentes de información y de autoridad. Es muy común que los ciudadanos crean en lo que dice algún personaje renombrado, a causa, precisamente, de su renombre. Sin embargo, el ciudadano crítico debe poder evaluar la credibilidad de dicho personaje a través de las afirmaciones que hace. Esto se basa en

que no todo argumento de autoridad es acertado: el problema es poder evaluar la credibilidad de la fuente a la que otorgamos autoridad, bien porque esta fuente sea un testigo observacional de algún evento, o bien porque es un experto en materia de un tipo de conocimiento que no se espera que el ciudadano tenga por sí mismo. Algunos criterios para evaluar la credibilidad de una fuente son, por ejemplo, que haya o no algo en juego que sea de importancia para la fuente en la situación sobre la que hace la afirmación, así como la coincidencia entre la materia de experticia de la fuente y el tema sobre el cual hace la afirmación (Norris y Ennis, 1989).

Otro caso particular de especial importancia es el tipo de argumentación que se produce en las generalizaciones indebidas, las cuales, en algunos casos, están relacionadas con los prejuicios. En una generalización indebida, se asume incorrectamente que una característica presente en algunos elementos de un grupo es constitutiva del grupo como un todo. Los prejuicios pueden originarse en diferentes fuentes; sin embargo, en muchos casos provienen de tomar como característica general de un grupo social un atributo de unos de sus miembros. Ahora bien, los prejuicios también pueden generarse cuando se hace una inadecuada o sesgada interpretación del comportamiento o de las ideas de los miembros de un grupo social. Sin embargo, este caso corresponde más a problemas relacionados con otra forma de pensamiento crítico asociada al multiperspectivismo.

## b) Multiperspectivismo

Al hablar de multiperspectivismo, como herramienta de pensamiento, se enfatiza en la comprensión de las perspectivas desde las que diferentes personas se aproximan a la realidad en general y a alguna

<sup>9</sup> Desde esta postura, que este marco de referencia respalda, la autonomía no aparece cuando meramente se hace lo que se quiere. El ciudadano es genuinamente autónomo cuando es capaz de reconocer sus propias tendencias de pensamiento y acción, y toma una decisión sobre si las debe adoptar o no (Callan, 2004).

situación particular. Dado que el rasgo principal de la ciudadanía es el de compartir espacios comunes en los que transcurre su vida, el ciudadano requiere desarrollar competencias para el multiperspectivismo. Esto se puede ver en al menos dos sentidos. Por un lado, al deliberar con otros para decidir sobre asuntos de lo público, es necesario que cada cual pueda comprender en profundidad lo que otros piensan y cómo actúan. Por otro lado, las situaciones sociales son complejas, en gran medida, debido a la interacción entre seres complejos como los humanos, ya sea como individuos o como actores sociales. Esto implica que entender cualquier situación de lo público debe incluir una comprensión de los actores involucrados en dicha situación. En otras palabras, comprender el mundo en general y los asuntos ciudadanos en particular implica entender la manera como las personas piensan y actúan en aquel.

El multiperspectivismo parte del supuesto de que podemos, aunque sea parcialmente, entender las perspectivas de los demás; es decir, parte de que, si bien los demás son diferentes a nosotros, es posible y tiene sentido, como un deber ciudadano, intentar entender sus maneras de pensar y actuar. Este supuesto, a su vez, se basa en dos ideas adicionales: primero, el comportamiento del ser humano es relativamente razonable, es decir, está hasta cierto punto basado en razones que lo explican y le dan sentido, al menos desde el punto de vista propio del actor (Davidson, 2001); segundo, es posible indagar por dichas razones. Las razones forman parte de —y adquieren un sentido en— maneras más amplias y generales de aproximarse a la realidad, que se manifiestan en puntos de vista, concepciones o cosmovisiones<sup>10</sup>. En algunos casos, estas pueden provenir de culturas que se han

desarrollado de forma relativamente homogénea en pueblos o naciones, aunque no siempre ocurre así. Se reconoce, entonces, una multiplicidad de niveles y espacios en los que se desarrollan las perspectivas de los ciudadanos, que incluso a veces están relacionadas con el cargo o el papel que una persona representa en un momento dado.

Un tipo particular de situación en la cual el multiperspectivismo es muy relevante es el descrito en términos de conflicto. En un conflicto, dos o más partes se enfrentan porque lo que cada una quiere de la situación es incompatible, al menos inicialmente, con lo que quieren las demás. Ahora bien, es posible distinguir lo que cada parte quiere de sus intereses últimos; es decir, de los valores o necesidades que dan origen a los intereses de las partes. Esta distinción es importante porque abre posibilidades de búsquedas de soluciones a los conflictos: si lo que las partes piden es incompatible, es posible en muchos casos buscar cambiar las condiciones que dan lugar al conflicto, atendiendo los intereses últimos de las partes.

El ciudadano que ha desarrollado la habilidad del multiperspectivismo será capaz de reconocer los conflictos: las partes, sus deseos e intereses y las diferentes perspectivas —concepciones, visiones de mundo— que dan sentido a esos deseos e intereses. Esto permitirá buscar soluciones más fácilmente a los problemas de la sociedad que atiendan a la diversidad de perspectivas presentes.

### c) Pensamiento sistémico

El pensamiento sistémico permite reconstruir y comprender la realidad social mediante la identificación y construcción de relaciones entre las

<sup>10</sup> Estas diferentes palabras simplemente marcan distintos niveles de amplitud desde los cuales entendemos una perspectiva. La cosmovisión puede ser, de esta manera, más amplia que una concepción de un aspecto particular de la realidad.



distintas dimensiones presentes en los problemas sociales y en sus posibles alternativas de solución. La necesidad de desarrollar un pensamiento sistémico surge directamente de la complejidad de las situaciones sociales en general, incluyendo, por supuesto, las que atañen a los ciudadanos. Es decir, el pensamiento sistémico es el que permite a los ciudadanos desarrollar una comprensión más rica y completa de las situaciones de lo público, dada la complejidad de lo social.

El pensamiento sistémico parte de la idea de sistema, considerada una categoría central de organización de nuestro conocimiento del mundo. La idea de sistema sugiere que nuestro conocimiento de cualquier cosa se configura tanto en función de las partes que lo componen (los subsistemas) como de los sistemas más grandes de los cuales forma parte (los suprasistemas). De esta manera, una comprensión enriquecida de una cosa —una situación, un problema, una institución, una política, etc.— nunca se obtiene solo a partir de investigar la cosa en sí, sino que requiere de una mirada más general, holística, que indague sobre las conexiones y relaciones entre esta y otras, tanto en el mismo nivel de organización como en otros superiores e inferiores. Es necesario entender los elementos para comprender el todo, a la vez que es necesario comprender el todo para entender sus partes.

Vale la pena resaltar dos elementos que el pensamiento sistémico aborda, y que parecen ser importantes para la ciudadanía: la causalidad y la multidimensionalidad de las situaciones sociales.

Respecto a lo causal, se puede pensar en dos grandes tipos de aspectos: la causalidad no directa o no lineal y la multicausalidad. El primero se manifiesta, por ejemplo, en situaciones en las cuales surgen efectos secundarios de una acción o de una política que no estaban contemplados como parte del propósito de estas. Las consecuencias de la implementación de la solución pueden también, en ocasiones, manifestarse como efectos colaterales, que tienen un efecto sobre

otros aspectos o dimensiones de la situación. De manera diferente, la causalidad estructural —que es central para el modo de pensamiento crítico propuesto por la pedagogía crítica (Freire, 1997) y otros enfoques críticos (Young, 1990)— se refiere a una manifestación de la complejidad sistémica de las situaciones. En este caso, se hace especial énfasis en la identificación de estructuras sociales, culturales e institucionales que mantienen o producen formas de inequidad en la sociedad.

El segundo tipo, la multicausalidad, se refiere al hecho de que los fenómenos sociales no tienen causas únicas, sino que representan la confluencia de una multitud de factores que interactúan de maneras no fácilmente discernibles. Una manifestación de la multicausalidad consiste en que, al replicar un conjunto de factores que causaron un evento en una situación dada, no necesariamente se produce el mismo efecto en otra situación o contexto diferente. Así, por ejemplo, una solución a un problema puede funcionar adecuadamente en un contexto, mientras que, en otro, no.

En cuanto a la multidimensionalidad, el pensamiento sistémico permite reconocer la existencia de múltiples dimensiones que configuran cualquier situación social particular, a la vez que permite identificar las maneras como estas se relacionan entre sí (Mejía, Orduz y Peralta, 2006). Así, por ejemplo, normalmente, en una situación social problemática es pertinente considerar sus dimensiones social, económica, ambiental y política, entre otras, así como las maneras como estas dimensiones se relacionan entre sí. Unas de estas relaciones son causales, en donde el ciudadano con pensamiento sistémico debe poder indagar sobre cómo, al intervenir los elementos de una de estas dimensiones, se incide sobre estos y los de las demás dimensiones. También es necesario que el ciudadano reconozca que en cada dimensión pueden haber diferentes valores que deben cuidarse al momento de tomar decisiones sobre los asuntos de lo público. Así, por ejemplo, en una situación particular puede ser importante

prestar especial atención al cuidado del uso de recursos financieros, la afectación del ambiente y al equilibrio del poder entre las partes involucradas. Cada situación presenta algunas dimensiones que son relevantes, aunque, en ocasiones, algunos de los valores asociados a estas puedan contraponerse entre sí.

## 2.4 Competencias emocionales

Las competencias emocionales son capacidades para manejar adecuadamente las emociones propias e identificar y responder constructivamente a las emociones de los demás. A su vez, están directamente asociadas con la llamada inteligencia emocional (Goleman, 1996) y son fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, pues, ni las facultades cognitivas ni la capacidad comunicativa son suficientes para un ejercicio responsable de la ciudadanía dirigido hacia la búsqueda del bien común. Es en el ámbito emocional donde se generan las motivaciones que llevan a una persona a actuar de determinada manera.

Para la elaboración de las pruebas Saber, el Icfes escogió dos competencias emocionales, centrales para el ejercicio de la ciudadanía: la empatía y el manejo de las emociones.

### a) Empatía

Es la capacidad para sentir lo que otros sienten (Eisenberg, Eggum, y Edwards, 2010) o sentir algo compatible con la situación que otro esté viviendo. Hoffman (2002) define empatía como sentir algo

que es más congruente con la situación de otro que con la situación propia. Luego, la empatía no consiste únicamente en identificar las emociones de otros, sino implica sentir algo que esté relacionado con lo que el otro siente. En esa medida, puede considerarse como un proceso de comunicación en el plano emocional.

La empatía es fundamental para la ciudadanía por varias razones; por ejemplo, porque la empatía motiva a una persona a no causar dolor a otros, así como a hacer algo por reparar el daño causado a otro. Por otro, la empatía motiva a quien observa a una persona o a un grupo social que sufre a hacer algo que alivie dicho sufrimiento mediante acciones individuales o colectivas; de igual manera, motiva a quien ve a una persona o a un grupo social excluido o discriminado a no caer en la discriminación y actuar de manera que se detengan esas exclusiones y discriminaciones.

### b) Manejo de las emociones

Es la capacidad de controlar y expresar las emociones propias de manera que resulten constructivas para una persona y que favorezcan una buena relación con los demás. Gross (1998) define la regulación emocional como “los procesos mediante los cuales los individuos ejercen una influencia sobre qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo experimentan y expresan sus emociones” (p. 275)<sup>11</sup>. Para la elaboración de las pruebas que evalúan competencias ciudadanas, el Icfes se enfoca en la rabia, una emoción en particular que, si no se logra manejar bien, afecta gravemente la convivencia y la acción ciudadana.

<sup>11</sup> Se ofrece aquí una traducción propia del original en inglés. Lo mismo se ha hecho para las demás citas de los textos en inglés consultados.

El manejo de la rabia es la capacidad para identificar y controlar esta emoción de manera que no se les haga daño a otras personas o a uno mismo. En efecto, la rabia intensa puede desembocar en la agresión, obstruye el pensamiento racional y genera reacciones negativas hacia las demás personas. Sin embargo, la ira tiene un aspecto positivo que se puede canalizar en una adecuada acción ciudadana (Chaux, 2012). Por un lado, la ira le sirve a la persona como indicador de una anomalía: le señala la existencia de un obstáculo que le impide lograr un objetivo al que le ha dado un gran valor (Saarni, Campos, Camras y Witherington, 2006) o le señala que sus derechos son vulnerados. Por otro lado, la ira genera en la persona un ímpetu fuerte para la acción; si este ímpetu se orienta constructivamente puede transformarse en indignación y motivar la búsqueda de soluciones al problema que genera la ira; es decir, esta puede, entonces, originar acciones que lleven a una persona a hacer valer los derechos propios o los de otros, o a buscar una transformación social (Mockus, 2009).

## 2.5 Competencias comunicativas

Las competencias comunicativas consisten en la capacidad de transmitir ideas propias de manera clara y coherente, así como aprehender ideas ajenas bajo interpretaciones consistentes. Estas capacidades son fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía. No es suficiente con tener la capacidad de construir y evaluar argumentos, de imaginar soluciones a problemas sociales o de anticipar las consecuencias de una determinada solución, si no

pueden transmitirse las ideas correspondientes o comprenderse las ideas de los demás.

La comunicación social se da, principalmente, a través de medios orales y escritos, y en esta, el ciudadano puede ocupar el lugar del emisor y el del receptor. Ahora bien, la competencia ciudadana en la comunicación oral no consiste únicamente en la capacidad de un individuo para intercambiar ideas mediante el diálogo directo con otro individuo. Por el contrario, incluye la capacidad, por un lado, de seguir y comprender un discurso y, por otro, de dirigirse a un grupo de personas a través de un discurso coherente y adecuado para la constitución de ese grupo.

De manera similar, la competencia ciudadana en la comunicación escrita incluye la capacidad de un individuo de comprender textos relativamente complejos o extensos. Por ejemplo, textos que exponen códigos de conducta, leyes de convivencia, contratos sociales, informes sociales, artículos periodísticos o ensayos de opinión. De igual manera, la competencia en comunicación incluye la capacidad de redactar textos claros, precisos, coherentes, estructurados y pertinentes<sup>12</sup>.

Para terminar con lo relacionado a los primeros tres tipos de competencias ciudadanas en la evaluación del Icfes, vale la pena insistir en que estas, y en particular las cognitivas, tienen una naturaleza holista. De ahí que el buen desempeño en un tipo de competencias esté relacionado con una buena formación en los otros tipos de competencias. Como primer ejemplo, nótese que el pensamiento sistémico requiere de la habilidad del multiperspectivismo.

<sup>12</sup> El Icfes evalúa habilidades relacionadas con las competencias comunicativas a través de otras pruebas, como la de Lenguaje, la de Lectura crítica y la de Comunicación escrita. Por esta razón, las competencias comunicativas no son evaluadas en la prueba de Competencias ciudadanas.

Puede que los factores que un individuo deba tener en cuenta para la solución de un problema social solo se comprendan a través de la adopción del punto de vista de un tercero. Como segundo ejemplo, nótese que la capacidad argumentativa requiere del pensamiento sistémico; no pueden construirse o comprenderse buenos argumentos si no se tienen en cuenta todas las variables que sean relevantes. Como tercer ejemplo, nótese que la empatía es necesaria para la comunicación; los hablantes no solo intercambian ideas, sino que generan emociones recíprocas, y esas emociones son determinantes para comprender y recibir un mensaje. Como último ejemplo, nótese que el multiperspectivismo requiere de la empatía; con frecuencia, adoptar el punto de vista del otro es, al menos en parte, experimentar emociones originadas por la contemplación de la situación del otro.

## 2.6 Competencias integradoras: acciones y actitudes ciudadanas

Las competencias integradoras son competencias más amplias y abarcadoras. En la práctica, articulan los conocimientos, actitudes y competencias cognitivas, emocionales o comunicativas, en respuesta a las características y exigencias de un contexto. Estas competencias se miden directamente a través de acciones ciudadanas. En interacción con elementos individuales, como las actitudes, y elementos contextuales, como el ambiente del aula y del colegio, las competencias integradoras promueven el ejercicio ciudadano.

A continuación, se harán algunas observaciones, a propósito de la relación entre la formación en competencias ciudadanas y 1) las actitudes ciudadanas, 2) las acciones ciudadanas y 3) el ambiente escolar. Posteriormente se explicará qué de esto se evalúa en los exámenes Saber.

### a) Actitudes ciudadanas

Las actitudes ciudadanas corresponden a disposiciones cognitivas y afectivas que llevan a los individuos a aprobar o desaprobar fenómenos o situaciones sociales. Adicional, las acciones ciudadanas resultan, en gran medida, de esas actitudes. El rechazo o la aceptación de una determinada situación, con frecuencia, lleva a actuar o no para modificarla. Por ejemplo, la decisión de actuar (o de no hacerlo) para frenar una situación de discriminación depende en buena parte de la actitud de rechazo (o aceptación) que la persona tenga frente a dicha discriminación.

### b) Acciones ciudadanas

Las competencias ciudadanas se expresan, en última instancia, en la acción ciudadana. En esa medida, el objetivo de la formación cívica es lograr que los individuos actúen como ciudadanos competentes. Por tanto, la formación ciudadana no se limita a aquello que las personas piensan o sienten, sino que busca generar cambios en la manera como las personas actúan en sus relaciones con los demás y con la sociedad en general. Algunos de los grandes problemas que la formación ciudadana puede contribuir a transformar, como la violencia, la apatía y falta de participación o la corrupción, tienen que ver directamente con acciones que algunas personas deciden (o no) realizar. Por ejemplo, la corrupción ocurre cuando hay personas que, aprovechando posiciones privilegiadas, actúan en la búsqueda de beneficios personales en detrimento de los intereses de la comunidad.

### c) Ambiente escolar

Las personas actúan en contextos sociales que, por un lado, pueden obstaculizar o favorecer el ejercicio de la acción ciudadana y, por otro, son

a su vez afectados o transformados a partir de las consecuencias de dichas acciones. En lo que respecta a las acciones de un individuo, incluso las más extremas, es claro que estas dependen, en gran medida, de cómo son valoradas o incentivadas por quienes lo rodean (Zimbardo, 2007). Por lo tanto, las condiciones particulares que se dan en una institución educativa pueden favorecer o perjudicar la formación en competencias ciudadanas.

Hutchby y Moran-Ellis (1998) argumentan que la competencia no se puede separar del contexto en el que se exhibe o negocia. Tampoco se puede entender una competencia social simplemente como una propiedad del individuo<sup>13</sup>. En la definición que proponen Hutchby y Moran-Ellis

(1998) de *competencia social* se incluye el contexto: “competencia social es la forma en que los niños pueden manejar su entorno social, para involucrarse en acciones sociales significativas en determinados contextos de interacción” (p. 16), en este caso, el colegio o el aula.

Hutchby y Moran-Ellis (1998) plantean que los discursos institucionales o las normas escritas o tácitas del colegio pueden definir y restringir a los niños. Así mismo, las aulas, a través del comportamiento de los profesores, pueden constituir contextos democráticos o, por el contrario, contextos que limitan la autonomía. Es preciso incentivar a los estudiantes para que participen en la toma de las decisiones que regulan la convivencia y permitirles cuestionar las decisiones de figuras de autoridad.

---

<sup>13</sup> Para estudios relacionados, ver Hickman (2009) y Tomanović (2004).

### 3. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LOS EXÁMENES SABER

Para el diseño de la evaluación de competencias ciudadanas, el Icfes tomó como base los criterios comunes de calidad educativa que el MEN propone para estas competencias, a saber, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2006). Asimismo, a lo largo de este proceso, el Icfes contó con la asesoría de expertos en el área que contribuyeron en la formulación y la validación del diseño de las pruebas.

Asu vez, en el desarrollo del diseño de las evaluaciones fue necesario seleccionar entre las competencias cognitivas, emocionales e integradoras los elementos que resultaran particularmente importantes, pertinentes y susceptibles de ser evaluados mediante un examen estandarizado. Adicionalmente, dada la naturaleza de estas competencias, fue preciso clasificarlas en dos grupos para poder aplicar un instrumento de evaluación que respondiera a las particularidades de cada una. Esta clasificación radica en lo siguiente:

**Instrumento 1.** Se diseña y aplica para evaluar las competencias cognitivas. Este instrumento consiste en un conjunto de preguntas de selección múltiple con única respuesta.

**Instrumento 2.** Se diseña y aplica para evaluar las competencias emocionales y las competencias integradoras. Se trata de un cuestionario tipo encuesta conformado por un conjunto de preguntas cualitativas de escalas de percepción (*de acuerdo/ en desacuerdo*) o de frecuencia (*nunca/usualmente*), para las que no existen respuestas correctas.

Estos dos instrumentos se incluyen en los diferentes exámenes Saber de la siguiente manera:

- Saber Pro: instrumento 1.
- Saber TyT: instrumento 1.
- Saber 11.º: instrumento 1.
- Saber 9.º: instrumento 1 e instrumento 2.
- Saber 5.º: instrumento 1 e instrumento 2.

De igual manera, dependiendo del examen, los módulos que evalúan competencias ciudadanas reciben las siguientes denominaciones:

Tabla 1. Competencias ciudadanas en los exámenes Saber

	Instrumento 1	Instrumento 2
<b>Saber Pro</b>	Competencias ciudadanas	
<b>Saber TyT</b>	Competencias ciudadanas	
<b>Saber 11.º</b>	Competencias ciudadanas <sup>14</sup>	
<b>Saber 9.º</b>	Pensamiento ciudadano	Acciones y actitudes ciudadanas
<b>Saber 5.º</b>	Pensamiento ciudadano	Acciones y actitudes ciudadanas

Vale la pena destacar algunos puntos de esta organización. Aunque los módulos que evalúan competencias ciudadanas reciben diferentes nombres y se incluyen en los exámenes Saber de maneras distintas, debe notarse que en cada uno de los grados se evalúan competencias ciudadanas del tipo cognitivo (mediante el llamado instrumento 1). Cada examen incluye, de esta manera, los mismos componentes que se han enumerado y

<sup>14</sup> Para grado 11.º, la evaluación de competencias ciudadanas se incluye como una *subprueba* de la prueba “Sociales y Ciudadanas”.

descrito en secciones anteriores: 1) Conocimientos, 2) Argumentación, 3) Multiperspectivismo y 4) Pensamiento sistémico.

Así las cosas, en las siguientes subsecciones se expondrá en detalle cómo se evalúan las competencias ciudadanas en cada examen Saber. Para esto, vale la pena primero describir brevemente la estructura formal de las pruebas.

Para la evaluación de las competencias de los estudiantes, el Icfes diseña las especificaciones de cada prueba a partir del diseño centrado en evidencias (Icfes, 2018). Conforme con este modelo, se define lo que se quiere evaluar según una estructura de tres niveles formales: afirmaciones, evidencias y tareas.

Una **afirmación** es un enunciado que detalla capacidades, habilidades o conocimientos que pueden atribuirse a un estudiante. Una o más afirmaciones conforman una competencia y, de este modo, las afirmaciones describen de qué es capaz un estudiante que domina esa competencia. Las **evidencias** precisan cuáles son las acciones que pueden acreditar que un estudiante cuenta con una competencia. Se trata, entonces, de operaciones que pueden evidenciar que se dispone de las capacidades, las habilidades o los conocimientos detallados en una afirmación. Con una **tarea** se

determina el desempeño de un estudiante al contestar una pregunta o seguir una instrucción. Cuando varias tareas se resuelven correctamente, se cuenta con los elementos para sustentar una evidencia (Icfes, 2013, pp. 29-30). De este modo, a partir de la realización de ciertas tareas, se evidencia si el estudiante cumple, o no, los criterios y estándares de desempeño establecidos para una competencia.

## 3.1 Competencias cognitivas

En esta subsección se expone la estructura de cada uno de los módulos que evalúan competencias cognitivas en los exámenes Saber; estos son: prueba de competencias ciudadanas, Saber Pro; prueba de competencias ciudadanas, Saber TyT; subprueba de competencias ciudadanas, Saber 11.º; y los módulos de pensamiento ciudadano de Saber 9.º y de Saber 5.º. Adicionalmente, en la tabla 6 se encuentra información sobre el número y distribución de preguntas para cada módulo.

### 3.1.1 Saber Pro y Saber TyT.

A continuación, se enuncian las afirmaciones y las evidencias para cada componente de la prueba de competencias ciudadanas de Saber Pro y de Saber TyT.

#### a) Conocimientos

Tabla 2. Saber Pro y Saber TyT | Conocimientos: afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante comprende qué es la Constitución Política de Colombia y sus principios fundamentales.	<p>1.1 El estudiante conoce las características básicas de la Constitución.</p> <p>1.2 El estudiante reconoce que la Constitución promueve la diversidad étnica y cultural del país, y que es deber del Estado protegerla.</p> <p>1.3 El estudiante comprende que Colombia es un Estado social de derecho e identifica sus características.</p>

Continúa en la siguiente página

Continuación tabla 2

Afirmación	Evidencias
2. El estudiante conoce los derechos y deberes que la Constitución consagra.	<p>2.1 El estudiante conoce los derechos fundamentales de los individuos.</p> <p>2.2 El estudiante reconoce situaciones en las que se protegen o vulneran los derechos sociales, económicos y culturales consagrados en la Constitución.</p> <p>2.3 El estudiante conoce los derechos colectivos y del ambiente consagrados en la Constitución.</p> <p>2.4 El estudiante conoce que la Constitución consagra deberes de los ciudadanos.</p>
3. El estudiante conoce la organización del Estado de acuerdo con la Constitución.	<p>3.1 El estudiante conoce las funciones y alcances de las ramas del poder y de los organismos de control.</p> <p>3.2 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>

## b) Argumentación

Tabla 3. Saber Pro y Saber TyT | Argumentación: afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.	<p>1.1 El estudiante devela prejuicios e intenciones en enunciados o argumentos.</p> <p>1.2 El estudiante valora la solidez y pertinencia de enunciados o argumentos.</p>

## c) Multiperspectivismo

Tabla 4. Saber Pro y Saber TyT | Multiperspectivismo: afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	<p>1.1 En situaciones de interacción, el estudiante reconoce las posiciones o intereses de las partes presentes y puede identificar un conflicto.</p> <p>1.2 El estudiante reconoce que las cosmovisiones, ideologías y roles sociales determinan diferentes argumentos, posiciones y conductas.</p>

Continúa en la siguiente página



Continuación tabla 4

Afirmación	Evidencias
2. El estudiante analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	2.1 El estudiante compara las perspectivas de diferentes actores. 2.2 El estudiante establece relaciones entre las perspectivas de los individuos presentes en un conflicto y propuestas de solución.

#### d) Pensamiento sistémico

Tabla 5. Saber Pro y Saber TyT | Pensamiento sistémico: afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre estas.	1.1 El estudiante establece relaciones que hay entre dimensiones presentes en una situación problemática. 1.2 El estudiante analiza los efectos en distintas dimensiones que tendría una solución.

Cada una de las preguntas que integran la prueba corresponde a una de las competencias expuestas. El

número de preguntas de la prueba y su distribución por competencias se describen en la tabla 6.

Tabla 6. Saber Pro y Saber TyT | Módulo de Competencias ciudadanas

Competencias	Distribución porcentual de preguntas	Número de preguntas
Conocimientos	30 %	12
Argumentación	20 %	8
Multiperspectivismo	30 %	12
Pensamiento sistémico	20 %	8
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>40</b>

### 3.1.2 Saber 11.º.

En Saber 11.º, la subprueba de competencias ciudadanas se evalúa de manera articulada junto con la prueba de sociales. El 60 % de los contenidos evaluados corresponden a la subprueba de competencias ciudadanas y el 40 % restante, a la prueba de sociales. La subprueba sociales ciudadanas difiere en denominación y número con respecto a los demás módulos que se evalúan en

otros exámenes Saber. Sin embargo, desde el punto de vista conceptual, sus contenidos son equivalentes. Es decir, a pesar de los cambios en el número de competencias y sus nombres, todas las habilidades y conocimientos descritos en el capítulo 2 se evalúan también en la subprueba de competencias ciudadanas de Saber 11.º. Esta relación se muestra en la figura 1.

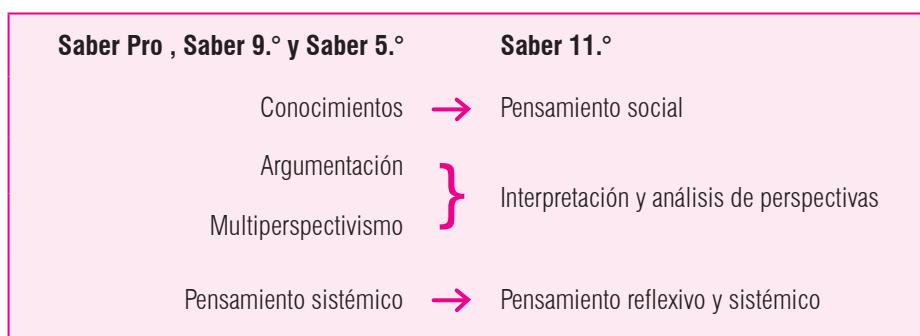


Figura 1. Correspondencia entre competencias de Saber 11.º y otros exámenes Saber

Las afirmaciones y las evidencias de cada una de las competencias de esta subprueba son las siguientes.

#### a) Pensamiento social

Tabla 7. Saber 11.º | Pensamiento social: afirmaciones y evidencias

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>

## b) Interpretación y análisis de perspectivas

Tabla 8. Saber 11.º | Interpretación y análisis de perspectivas: afirmaciones y evidencias

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>

## c) Pensamiento reflexivo y sistémico

Tabla 9. Saber 11.º | Pensamiento reflexivo y sistémico: afirmaciones y evidencias

Afirmación	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>

La tabla 10 contiene la distribución porcentual de preguntas por prueba, subprueba y competencias.

Tabla 10. Saber 11.º | Distribución porcentual de preguntas por prueba, subprueba y competencias

Subprueba/Prueba	Competencia	Porcentaje por prueba/subprueba/competencia	
Competencias ciudadanas (subprueba)	Interpretación y análisis de perspectivas	24 %	60 %
	Pensamiento reflexivo y sistémico	18 %	
	Pensamiento social	18 %	
Sociales (prueba)	Interpretación y análisis de perspectivas	16 %	40 %
	Pensamiento reflexivo y sistémico	12 %	
	Pensamiento social	12 %	

De esta tabla se deriva la siguiente distribución porcentual de preguntas por competencia:

Tabla 11. Distribución porcentual de preguntas por competencia

Competencias	Distribución porcentual de preguntas
Interpretación y análisis de perspectivas	40 %
Pensamiento social	30 %
Pensamiento reflexivo y sistémico	30 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>

Vale la pena destacar algunas observaciones sobre la relación entre las evaluaciones de competencias ciudadanas expuestas hasta el momento, Saber Pro, Saber TyT y Saber 11.º. Las pruebas de competencias ciudadanas de Saber Pro y la de Saber TyT son comparables con la subprueba de competencias ciudadanas de Saber 11.º. Aplicar módulos análogos en Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro permite establecer con precisión cómo y en qué medida se desarrollaron las competencias ciudadanas durante la formación de educación superior frente a la etapa escolar. Vale la pena recalcar que es responsabilidad de las universidades y otras instituciones de educación superior consolidar

y enriquecer la formación cívica de sus estudiantes, así como brindar contextos para su ejercicio. De hecho, el Decreto 3963 de 2009, en su artículo 1.º establece que “[s]on objetivos del Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior [...] [p]roducir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel”.

### 3.1.3 Saber 9.º.

A continuación, se exponen las afirmaciones y las evidencias de la prueba de pensamiento ciudadano de Saber 9.º.

#### a) Conocimientos

Tabla 12. Saber 9.º | Conocimientos: afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.	<p>1.1 El estudiante conoce algunos de los principios fundamentales de la Constitución.</p> <p>1.2 El estudiante conoce la organización del Estado y las funciones básicas de las ramas del poder.</p> <p>1.3 El estudiante conoce los derechos fundamentales consagrados en la Constitución.</p>

Continúa en la siguiente página

Continuación tabla 12

Afirmación	Evidencias
2. El estudiante conoce los mecanismos que los niños y los ciudadanos tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos.	<p>2.1 El estudiante conoce los mecanismos de participación democrática (directa e indirecta) en los diferentes niveles gubernamentales (escolar; local; municipal; nacional).</p> <p>2.2 El estudiante conoce la función de las figuras de autoridad en diferentes niveles (en la familia; el colegio; la localidad; la ciudad; el municipio) y el alcance de su autoridad.</p>

## b) Argumentación

Tabla 13. Saber 9.º | Argumentación: afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.	<p>1.1 El estudiante devela prejuicios, preconcepciones e intenciones en enunciados o argumentos.</p> <p>1.2 El estudiante evalúa la solidez y pertinencia de enunciados o argumentos.</p>

## c) Multiperspectivismo

Tabla 14. Saber 9.º | Multiperspectivismo: afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	<p>1.1 En situaciones de interacción, el estudiante reconoce las posiciones o intereses de las partes presentes y puede identificar un conflicto.</p> <p>1.2 El estudiante reconoce que las cosmovisiones, ideologías y roles sociales generan diferentes argumentos, posiciones y conductas.</p>
2. El estudiante analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	<p>2.1 El estudiante compara las perspectivas de diferentes actores.</p> <p>2.2 El estudiante establece relaciones entre las perspectivas de los individuos presentes en un conflicto y propuestas de solución.</p>

## d) Pensamiento sistémico

Tabla 15. Saber 9.º | Pensamiento sistémico: afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre estas.	1.1 El estudiante identifica las dimensiones presentes en una situación. 1.2 El estudiante establece relaciones que hay entre dimensiones presentes en una situación de conflicto. 1.3 El estudiante analiza efectos de decisiones para distintas dimensiones.

En la tabla 16 se encuentran los datos sobre la distribución porcentual de las preguntas por competencia para esta prueba.

Tabla 16. Saber 9.º | Módulo de Pensamiento ciudadano

Competencias	Distribución porcentual de preguntas	Número de preguntas
Conocimientos	30 %	8
Argumentación	18 %	5
Multiperspectivismo	26 %	7
Pensamiento sistémico	26 %	7
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>27</b>

### 3.1.4 Saber 5.º.

Las afirmaciones y las evidencias que estructuran la prueba de pensamiento ciudadano de este examen son:

## a) Conocimientos

Tabla 17. Saber 5.º | Conocimientos: afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.	1.1 El estudiante conoce algunos de los principios fundamentales de la Constitución. 1.2 El estudiante conoce los derechos fundamentales consagrados en la Constitución.

Continúa en la siguiente página

Continuación tabla 17

Afirmación	Evidencias
2. El estudiante conoce los mecanismos que los niños tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos.	<p>2.1 El estudiante identifica la estructura y las funciones de la institución escolar y el papel de sus diferentes constituyentes.</p> <p>2.2 El estudiante reconoce las funciones de algunas figuras de autoridad y el alcance de sus funciones (instancias administrativas del colegio, familia, barrio o ciudad).</p>

## b) Argumentación

Tabla 18. Saber 5.º | Argumentación: afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.	<p>1.1 El estudiante devela prejuicios, preconcepciones e intenciones en enunciados o argumentos.</p> <p>1.2 El estudiante evalúa la solidez y pertinencia de enunciados o argumentos.</p>

## c) Multiperspectivismo

Tabla 19. Saber 5.º | Multiperspectivismo: afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	<p>1.1 En situaciones de interacción, el estudiante reconoce las posiciones o intereses de las partes presentes y puede identificar la existencia de un conflicto.</p> <p>1.2 El estudiante reconoce que las cosmovisiones, ideologías y roles sociales determinan diferentes argumentos, posiciones y conductas.</p>
2. El estudiante analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes	<p>2.1 El estudiante compara las perspectivas propias de diferentes actores.</p> <p>2.2 El estudiante establece relaciones entre las perspectivas de los individuos presentes en un conflicto y propuestas de solución.</p>

### c) Pensamiento sistémico

Tabla 20. Saber 5.º | Pensamiento sistémico: afirmaciones y evidencias

Afirmación	Evidencias
1. El estudiante comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre estas.	<p>1.1 El estudiante identifica las dimensiones presentes en una situación.</p> <p>1.2 Dada una situación problemática, el estudiante identifica y establece relaciones que involucran diferentes dimensiones.</p> <p>1.3 El estudiante comprende y analiza los efectos de una solución en diferentes dimensiones.</p>

La distribución de preguntas por competencia para esta prueba se recogen en la tabla 21.

Tabla 21. Saber 5.º | Módulo de Pensamiento ciudadano

Competencia	Distribución porcentual de preguntas	Número de preguntas
Conocimiento	37 %	9
Argumentación	21 %	5
Multiperspectivismo	25 %	6
Pensamiento sistémico	17 %	4
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>24</b>

Finalmente, vale la pena señalar algunas semejanzas y diferencias que presenta la evaluación de competencias ciudadanas en cada examen. Por un lado, las pruebas de pensamiento ciudadano de Saber 5.º y Saber 9.º tienen las mismas competencias de Saber 11.º y Saber Pro. Por otro lado, estos exámenes difieren entre sí en los contenidos temáticos incluidos en las competencias y a la complejidad de los ítems propuestos. En primer lugar, los contenidos temáticos de las pruebas están subordinados a los

lineamientos curriculares correspondientes, los cuales difieren para los grados 5.º, 9.º y 11.º. En segundo lugar, para la complejidad de los ítems, se toma en cuenta la familiaridad que los estudiantes de cada grado puedan tener con respecto a las situaciones de la ciudadanía. Así, los contextos para grado 5.º son: aula, colegio, familia, barrio y vereda; y para grado 9.º se añaden a estos: municipio, región y país. En adelante, para saber 11.º y Saber Pro, se utilizan los contextos anteriores y se incluyen contextos internacionales.



## 3.2 Competencias emocionales y competencias integradoras

La evaluación de las competencias emocionales e integradoras se incluye solamente en los exámenes Saber 5.º y Saber 9.º. Esto se debe a que los resultados de Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro se reportan de manera individual, mientras que los de Saber 5.º y Saber 9.º se reportan agregados por institución. Naturalmente, los ítems propios de las competencias emocionales y de las integradoras son susceptibles de ser contestados según lo que el estudiante cree que es el deber-ser, y no de acuerdo con sus opiniones o experiencias personales. Entonces, si los resultados de la evaluación de estas competencias se reportaran de manera individual, y además incidieran en el posicionamiento de los estudiantes de acuerdo con sus puntajes, este módulo únicamente mediría lo que es socialmente deseable.

Es por esto por lo que, para rastrear estas competencias, se utilizan cuestionarios, como se describió al inicio de la sección 3, respecto al llamado instrumento 2. Si las respuestas de cada estudiante se mantienen bajo el anonimato, al analizar los resultados, se maximiza la posibilidad de que respondan honestamente, y no de acuerdo con lo que creen que es socialmente correcto o deseable responder. Vale recalcar también que no hay respuestas correctas o incorrectas; a los estudiantes se les plantean preguntas o enunciados que deben responder haciendo uso de escalas cualitativas de percepción o de frecuencia. Estas escalas incluyen, por ejemplo:

- definitivamente sí/tal vez sí/tal vez no/definitivamente no;
- nunca/pocas veces/algunas veces/frecuentemente;
- me siento mal/me da igual/me siento bien;
- ninguno/algunos/muchos/todos.

En particular, en lo que respecta a las acciones y actitudes ciudadanas, estas se miden con base en el reporte de los estudiantes sobre sus propios comportamientos (auto-reporte), el reporte que hacen sobre los comportamientos de los demás (reporte de pares) o el reporte de profesores. Para evaluar el ambiente escolar, se indaga por la medida en que los estudiantes y los profesores promueven ambientes propicios para el desarrollo y ejercicio de las competencias ciudadanas.

A partir de la información obtenida en los cuestionarios de esta prueba se construyen índices, es decir, variables continuas que permiten describir de manera sintética las opiniones de los estudiantes. Estos índices se elaboran para cada componente y en función de los grupos temáticos establecidos en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. En particular, las competencias emocionales, las acciones ciudadanas, las actitudes ciudadanas y el ambiente escolar se evalúan en los siguientes tres componentes definidos por dichos Estándares:

**a) Convivencia y paz.** Incluye asuntos referidos a las relaciones interpersonales e intergrupales propias de la vida en sociedad, como los conflictos, la agresión, el cuidado, las acciones prosociales (por ejemplo, cooperar y ayudar) y la prevención de la violencia.

**b) Participación y responsabilidad democrática.** Incluye temas como la construcción colectiva de acuerdos, la participación en decisiones colectivas, el análisis crítico de normas y leyes, las iniciativas para la transformación de contextos sociales (el salón, la escuela, el barrio, etc.) por medio de mecanismos democráticos, y el seguimiento y control a representantes elegidos democráticamente (estudiantes representantes, gobierno escolar, representantes comunitarios y políticos).

**c) Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.** Se refiere a los asuntos propios de las interacciones en una sociedad pluriétnica y multicultural en la que están en juego muchas identidades y en la que puede haber problemas graves de prejuicios, estereotipos y discriminación.

A continuación, se recogen las afirmaciones que estructuran la prueba de acciones y actitudes ciudadanas. La información se ha organizado en tablas, según el tipo de competencia por evaluar y los tres componentes previamente expuestos.

### a) Competencias emocionales: manejo de la rabia y empatía

Tabla 22. Acciones y actitudes ciudadanas. Manejo de la rabia y empatía: afirmaciones Saber 5.º y Saber 9.º

Componentes	Afirmaciones
Convivencia y paz	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El estudiante demuestra empatía frente a quienes sufren agresión o maltrato, o están en situación de vulnerabilidad.</li> <li>2. El estudiante es capaz de manejar su rabia cuando tiene conflictos con otros, cuando alguien lo ofende o cuando no logra sus objetivos.</li> </ol>
Participación y responsabilidad democrática	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. El estudiante demuestra empatía frente a quienes son excluidos de la toma de decisiones.</li> </ol>
Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. El estudiante demuestra empatía frente a quienes son discriminados por cualquier razón (por ejemplo, étnica, género, homosexualidad, discapacidad).</li> </ol>

### b) Competencias integradoras: acciones ciudadanas

Tabla 23. Acciones y actitudes ciudadanas. Acciones ciudadanas: afirmaciones Saber 5.º y Saber 9.º

Componentes	Afirmaciones
Convivencia y paz	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El estudiante construye relaciones pacíficas con los demás, busca beneficiarlos y evita hacerles daño.</li> </ol>
Participación y responsabilidad democrática	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. El estudiante participa constructivamente en procesos democráticos y defiende los principios de la democracia.</li> </ol>
Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. El estudiante reconoce y rechaza las situaciones de discriminación y muestra interés por personas con identidades diferentes a la suya.</li> </ol>

### c) Competencias integradoras: actitudes ciudadanas

Tabla 24. Acciones y actitudes ciudadanas. Actitudes ciudadanas: afirmaciones Saber 5.º y Saber 9.º

Componentes	Afirmaciones
Convivencia y paz	1. El estudiante demuestra actitudes a favor de la convivencia pacífica y del bienestar de los demás y en contra de la agresión, del maltrato y de la violencia.
Participación y responsabilidad democrática	2. El estudiante demuestra actitudes a favor de la democracia y la participación, y en contra de la corrupción y del autoritarismo.
Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	3. El estudiante demuestra actitudes a favor de las diferencias y la inclusión, y en contra de la discriminación (por ejemplo, étnica, género, homosexualidad, discapacidad).

### c) Ambiente escolar

Tabla 25. Acciones y actitudes ciudadanas. Ambiente escolar: afirmaciones Saber 5.º y Saber 9.º

Componentes	Afirmaciones
Convivencia y paz	1. El estudiante considera que el entorno escolar provee una atmósfera de cuidado y convivencia pacífica.
Participación y responsabilidad democrática	2. El estudiante considera que el entorno escolar provee un ambiente democrático.
Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	4. El estudiante percibe que el entorno escolar provee un ambiente de aceptación y valoración de las diferencias.

A continuación, en las tablas 26 y 27 se recoge la información de cantidad y de distribución de preguntas de las pruebas de acciones y actitudes

ciudadanas. Los datos se han organizado en función de los componentes y competencias que la prueba contempla.

Tabla 26. Acciones y actitudes ciudadanas, Saber 9.º. Distribución de ítems por competencias y componentes

Competencias	Componentes			Total
	Convivencia y paz	Participación y responsabilidad democrática	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	
Acciones	6			6
Actitudes	6	25	12	43
Ambientes	5	6		11
Empatía	5			5
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>31</b>	<b>12</b>	<b>65</b>

Tabla 27. Acciones y actitudes ciudadanas, Saber 5.º. Distribución de ítems por competencias y componentes

Competencias	Componentes			Total
	Convivencia y paz	Participación y responsabilidad democrática	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	
Acciones	6		6	12
Actitudes	12		12	24
Ambientes	5	6		11
Empatía	5			5
Manejo de emociones	6			6
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>58</b>

## REFERENCIAS

- Asamblea Nacional por la Educación. (2007). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016: compendio general*. Recuperado de: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_compendio\\_general.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf)
- Callan, E. (1994). Autonomy and alienation [Autonomía y alienación]. *Journal of Philosophy of Education*, 28(1), 35-53.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (Comps.). (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Ediciones Uniandes.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, D. C.: Taurus, Ediciones Uniandes.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, D. C.: Secretaría General del Senado, República de Colombia. Recuperado el 12 de julio de 2015, de: <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>.
- \_\_\_\_\_ (1992). Ley 30 de 1992: por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. *Diario Oficial*, 29 de diciembre de 1992, n.º 40.700. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_ (1994). Ley 115 de 1994: por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 8 de febrero de 1994, n.º 41.214. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2001). Ley 715 de 2001: por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la presentación de los servicios de educación y salud, entre otros. *Diario Oficial*, 21 de diciembre de 2001, n.º 44.654. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2009). Ley 1324 de 2009: por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. *Diario Oficial*, 13 de julio de 2009, n.º 47.409. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- Cox, C. (2010). *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá, D. C.: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC).
- Cox, C., Jaramillo R. y Reimers, F. (2010). *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Nueva York (NY), Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Davidson, D. (2001). *Essays on actions and events [Ensayos sobre acciones y sucesos]*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Darder, A., Baltodano, M. y Torres, R. D. (Eds.). (2003). *The critical pedagogy reader [El lector de pedagogía crítica]*. Londres, Inglaterra: Routledge.

- Eisenberg, N., Eggum, N. D. y Edwards, A. (2010). Empathy-related responding and moral development [Respuesta relacionada con la empatía y desarrollo moral]. En: W. F. Arsenio y E. A. Lemerise (Eds.), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology* [Emociones, agresión y moralidad en niños: vincular el desarrollo y la psicopatología] (pp. 115-135). Washington, D. C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- Ennis, C. D. (1995). Teacher's responses to noncompliant students: The realities and consequences of a negotiated curriculum [Respuestas del profesor a estudiantes desobedientes: las realidades y las consecuencias de un currículo negociado]. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 445-460.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills [Una base lógica para medir habilidades de razonamiento crítico]. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: an introduction* [Razonamiento crítico: una introducción]. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Flanagan, C. A. y Faison, N. (2001). Youth civic development: Implications of research for social policy and programs [Desarrollo cívico de la juventud: implicaciones en política y programas sociales derivadas de la investigación]. *Social Policy Report: Giving Child and Youth Development Knowledge Away*, 15(1), 1-15.
- Flanagan, C. A. y Tucker, C. J. (1999). Adolescents' explanations for political issues: Concordance with their views of self and society [Explicaciones sobre asuntos políticos dadas por adolescentes: concordancia con sus concepciones del yo y de la sociedad]. *Developmental Psychology*, 35(5), 1198-1209.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed* [Pedagogía del oprimido]. Nueva York (NY), Estados Unidos: Herder and Herder.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- García, M. y Vargas, P. (2008). Hacia la formación del psicólogo por competencias. En C. Carpio (Coord.), *Competencias profesionales y científicas del psicólogo: investigación, experiencias y propuestas* (pp. 75-102). México, D. F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review [El campo emergente de la regulación emocional: una revisión integradora]. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring [Enseñanza del razonamiento crítico para su transferencia a través de dominios: disposiciones, habilidades, entrenamiento en aspectos estructurales y monitoreo metacognitivo]. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Hickman, S. (2009). Children's social competence and school environments [Competencia social en niños y entornos escolares]. *Childhoods Today*, ed. especial, junio 21, 1-27.

- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona, España: Ideas Books.
- Hutchby, I. y Moran-Ellis J. (1998). Situating children's social competence [Situación la competencia social de los niños]. En I. Hutchby y J. Moran-Ellis (Eds.), *Children and social competence: Arenas of social action*, pp. 7–26. Londres, Inglaterra: Falmer Press.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: alineación del examen SABER 11°*. Bogotá, D. C.: Icfes. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/novedades/651-alineacion-examen-saber-11/file?force-download=1>
- \_\_\_\_\_ (Icfes). (2017) Marco de Referencia. Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016. Recuperado de: [http://www2.icfes.gov.co/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=1704&Itemid=541](http://www2.icfes.gov.co/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1704&Itemid=541)
- \_\_\_\_\_ (Icfes). (2018). Guía introductoria al modelo de diseño centrado en evidencias. Dirección de Evaluación del Icfes: Bogotá, D.C. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/acerca-de-las-evaluaciones/como-se-elaboran-las-pruebas>
- Kennedy, M., Fisher, M. B. y Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research [Razonamiento crítico: revisión bibliográfica e investigaciones requeridas]. En L. Idol y B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Hillsdale (NJ), Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking [Un modelo de desarrollo del razonamiento crítico]. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26.
- Lewis, A. y Smith, D. (1993). Defining higher order thinking [Definir el razonamiento de orden superior]. *Theory Into Practice*, 32(3), 131-37.
- Martínez Guzmán, M. L. y González Gutiérrez, R. (2010). *Informe Regional 2010*. Bogotá, D. C.: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC).
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (Eds.). (2007). *Critical pedagogy: Where are we now? [Pedagogía crítica: ¿en qué punto estamos actualmente?]*. Nueva York (NY), Estados Unidos: Peter Lang.
- Mejía, A. (2008). *Un marco conceptual para una prueba de pensamiento crítico en las pruebas ECAES*. Bogotá, D. C.: Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE).
- \_\_\_\_\_ (2009). *Studying knowledge imposition in pedagogy: A critical systemic framework [Estudiar la imposición del conocimiento en la pedagogía: un marco de referencia sistémico y crítico]*. Saarbrücken, Alemania: VDM Verlag.
- Mejía, A., Orduz, M. S. y Peralta, B. M. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(6), 1-15.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1980). Decreto 2343 de 1980: por el cual se reglamentan los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior. *Diario Oficial*, 18 de septiembre de 1980, n.º 35.603. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_ (1996). Resolución 2343: por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Bogotá, D. C.: MEN.
- \_\_\_\_\_ (1998a). *Lineamientos curriculares de Constitución política y democracia*. Bogotá, D. C.: MEN. Recuperado el 30 de noviembre, de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_3.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_3.pdf)
- \_\_\_\_\_ (1998b). *Lineamientos curriculares de Educación ética y Valores humanos*. Bogotá, D. C.: MEN. Recuperado el 30 de noviembre, de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_9.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_9.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2004). *Guía n.º 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá, D. C.: MEN.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, D. C.: MEN.
- \_\_\_\_\_ (2008, enero-marzo). Evaluación para los aprendizajes. *Al Tablero*, 44, pp. 11-12.
- \_\_\_\_\_ (2009). Decreto 3963 de 2009: por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. *Diario Oficial*, 14 de octubre de 2009, n.º 47.502. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2010). Decreto 869 de 2010: por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Educación Media, ICFES-SABER 11º. *Diario Oficial*, 18 de marzo de 2010, n.º 47.655. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Bogotá, D. C.: MEN.
- Mockus, A. (Junio de 2009). Del odio a la indignación. En 5.º Seminario Internacional “Política, odio y otras emociones”. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D. C.
- Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 30 de noviembre de 2015, de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Norris, S. P. y Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking [Evaluar el razonamiento crítico]*. Pacific Grove (CA), Estados Unidos: Midwest Publications.
- Ruiz-Silva, A. y Chauz, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá, D. C.: Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE).
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A. y Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding [Desarrollo emocional: acción, comunicación y comprensión]. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology [Manual de psicología infantil]* (6.º ed., vol. 3, pp. 226-299). Nueva York (NY), Estados Unidos: Wiley.



- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). *Informe latinoamericano del ICCS 2009: actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Ámsterdam, Países Bajos: Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA).
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: rationality, critical thinking, and education [Educar la razón: racionalidad, razonamiento crítico y educación]*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Ten Dam, G. T. M. y Volman, M. L. L. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies [El razonamiento crítico como competencia ciudadana: enseñar estrategias]. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
- Tomanović, S. (2004). Family habitus as the cultural context for childhood [El habitus familiar como el contexto cultural de la infancia]. *Childhood*, 11(3), 339-360.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference [La justicia y la política de la diferencia]*. Princeton (NJ), Estados Unidos: Princeton University Press.
- Zaff, J., Malanchuk, O. y Eccles, J. (2008). Predicting positive citizenship from adolescence to young adulthood: The effects of a civic context [Predecir ciudadanía positiva desde la adolescencia hasta la adultez joven: los efectos de un contexto cívico]. *Applied Developmental Science*, 12(1), 38-53.
- Zimbardo, P. G. (2007). *The Lucifer effect: Understanding how good people turn evil [El efecto Lucifer: el porqué de la maldad]*. Nueva York (NY), Estados Unidos: Random House.

## Bibliografía complementaria

- Craig, W. y Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard [Observaciones de matoneo y victimización en el patio escolar]. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.
- Searle, J. (1995). *The construction of social reality [La construcción de la realidad social]*. Londres, Inglaterra: Penguin Books.



GOBIERNO  
DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN

