

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS



**LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN
COLOMBIA: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS,
CONCEPCIONES Y DISCURSOS DE LOS ESTUDIANTES**

TESIS DOCTORAL

Nancy Palacios Mena

Directores

Dr. Xosé Manuel Souto González

Dr. David Parra Monserrat

VALENCIA, DICIEMBRE 2018

PHD PROGRAMME IN SPECIFIC DIDACTICS



**THE TEACHING OF SOCIAL SCIENCES IN COLOMBIA: PEDAGOGICAL
PRACTICES, CONCEPTIONS AND STUDENT DISCOURSES.**

DOCTORAL THESIS

Nancy Palacios Mena

Dissertation Supervisors

Dr. Xosé Manuel Souto González

Dr. David Parra Monserrat

VALENCIA, DECEMBER 2018

Resumen

La tesis doctoral titulada *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: prácticas pedagógicas, concepciones y discursos de los estudiantes* tuvo como objetivo analizar la legislación educativa, las prácticas pedagógicas y las percepciones que tienen los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Consta de una compilación de cuatro artículos de investigación, tres de los cuales reflexionan específicamente sobre la relación entre las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional en el área de ciencias sociales, las actividades de aprendizaje, los procesos de evaluación y las percepciones que los estudiantes tienen de sus clases. La publicación restante se ocupa de analizar el componente pedagógico y didáctico de 26 experiencias etnoeducativas, en las que se rescata el interés por la defensa de una educación diferencial para las comunidades indígenas y afrodescendientes.

Los artículos de la compilación también indican que esta decisión de cambio en el enfoque de la enseñanza —tan claramente definida en las metas y objetivos de aprendizaje contenidos en la legislación estatal— no se ha visto reflejada en las evaluaciones de ingreso a la universidad, porque estas siguen exigiendo tareas que requieren de un bajo nivel cognitivo. Si bien no pretendemos plantear que la inclusión de un documento curricular conlleva mejoras automáticas en la educación, pues es necesario considerar otros factores, como el trabajo de los docentes, lo que queremos resaltar es que los objetivos de estos documentos curriculares no se han cumplido, precisamente porque solo un número minoritario de estudiantes ha alcanzado los niveles de aprendizaje planteados como deseables para todos.

De otro lado, el componente pedagógico y didáctico de las experiencias etnoeducativas que se estudiaron permite inferir que, para las comunidades indígenas y afrodescendientes en las cuales se han implementado, la educación ya no se entiende como una herramienta para olvidar sus raíces e imponer un estándar y unos valores distintos a los propios. Es importante destacar que la adopción de la etnoeducación en el sistema educativo colombiano ocurre en el marco de una coyuntura nacional y de la región latinoamericana, en la cual se ha reconocido la importancia de fortalecer procesos de educación bilingüe, intercultural y para la diversidad, y a que, en la práctica, buena parte de las experiencias etnoeducativas se desarrolla en estrecho vínculo con la clase de ciencias sociales.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales, percepciones de los estudiantes, orientaciones curriculares, legislación educativa, evaluación, etnoeducación, pruebas estandarizadas.

Abstract

The doctoral thesis entitled *The teaching of social sciences in Colombia: pedagogical practices, conceptions and discourses of students* aimed to analyze educational legislation, pedagogical practices and the perceptions that students have about the teaching of social sciences in Colombia. This is a compilation of four research articles. Three of the publications reflect specifically on the relationship between the curricular guidelines of the Ministry of National Education in the area of social sciences, the learning activities, the evaluation processes and the perceptions that students have of their classes. The remaining publication deals with analyzing the pedagogical and didactic component of 26 ethno-educational experiences in which the interest for the defense of a differential education for indigenous and Afro-descendant communities is rescued.

The articles of the compilation also indicate that this decision to change the approach to teaching -as clearly defined in the learning goals and objectives contained in the state legislation- has not been reflected in the university entrance evaluations, because they continue to demand tasks that require a low level of cognition. Although we do not intend to state that the inclusion of a curricular document entails automatic improvements in education, since it is necessary to consider other factors, such as the work of teachers, what we want to highlight is that the objectives of the publication of these curricular documents are not they have complied, precisely because only a minority of students has reached the levels of learning proposed as desirable for all.

On the other hand, the pedagogical and didactic component of the ethno-educational experiences that were studied allows us to infer that, for the indigenous and afro-descendant communities in which they have been implemented, education is no longer understood as a tool to forget their roots and impose a standard and some values different from their own. It is important to highlight that the adoption of etnoeducation in the Colombian educational system occurs within the context of a national and Latin American region, in which the importance of strengthening processes of bilingual, intercultural and diversity education has been recognized. that, in practice, a good part of the ethno-educational experiences develops in close connection with the social science class.

Keywords: didactics of the social sciences, perceptions of the students, curricular orientations, educational legislation, evaluation, ethno-education, standardized tests.

Tabla de contenido

CAPÍTULO INTRODUCTORIO	12
PROPÓSITO, PERTINENCIA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	12
Debates sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la etnoeducación en Colombia y la legislación educativa.....	21
Metodología.....	38
<i>Participantes</i>	39
<i>Instrumentos de recolección de información</i>	40
<i>Confiabilidad y validez de los datos</i>	42
<i>Procedimiento y análisis</i>	42
<i>Datos cualitativos</i>	43
CAPÍTULO 1. PERCEPTIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS OF THE SOCIAL SCIENCE CLASS: A STUDY IN THREE COLOMBIAN INSTITUTIONS.....	46
Abstract.....	46
Introduction.....	46
Theoretical reference	47
<i>Students' perceptions</i>	47
<i>What do students' perceptions indicate?</i>	49
<i>Students' perceptions of their social science class</i>	50
Method	51
<i>Participants</i>	52
<i>Variables</i>	53
<i>Information gathering instruments</i>	53
Validity and Reliability of data.....	54
<i>Data processing and analysis</i>	55
Findings	55
Discussion and Conclusion.....	65
<i>Some suggestions</i>	70
References.....	71

CAPÍTULO 2. LA PRUEBA SABER DE CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA Y SU UTILIDAD PEDAGÓGICA PARA LOS MAESTROS	76
Resumen	76
Abstract.....	76
Introducción.....	77
Método.....	78
Marco teórico y antecedentes	79
Resultados.....	83
<i>Los cambios en la prueba de ciencias sociales.....</i>	<i>83</i>
Discusión	87
<i>La prueba de ciencias sociales hoy.....</i>	<i>88</i>
<i>Estructura de la prueba</i>	<i>88</i>
<i>Uso pedagógico de la prueba</i>	<i>92</i>
Consideraciones finales	97
Referencias	98
CAPÍTULO 3. LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA SABER 11 DE CIENCIAS SOCIALES Y LAS OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS	102
Resumen	102
Abstract.....	102
Introducción.....	103
Referente teórico.....	106
Método.....	109
<i>Objetivo.....</i>	<i>109</i>
<i>Participantes</i>	<i>110</i>
<i>Variables analizadas.....</i>	<i>111</i>
<i>Instrumentos.....</i>	<i>111</i>
<i>Procedimiento y análisis.....</i>	<i>113</i>
Resultados.....	113
<i>Los resultados de los estudiantes en la Prueba Saber de Ciencias Sociales.....</i>	<i>113</i>
<i>El puntaje global.....</i>	<i>114</i>

<i>Promedio por asignatura</i>	115
<i>Niveles de desempeño</i>	116
<i>Las opiniones de los estudiantes sobre la preparación que reciben para la presentación de la Prueba Saber de Ciencias Sociales</i>	118
Discusión y conclusiones.....	121
Referencias	125
CAPÍTULO 4. CULTURAL AND INTERCULTURAL EDUCATION: EXPERIENCES OF ETHNOEDUCATIONAL TEACHERS IN COLOMBIA	130
Abstract.....	130
Introduction.....	130
The Emergence of Ethno-Education in Latin America	131
Ethno-Education in Colombia: Its Objectives and Extent	133
Political Empowerment and the Struggle for Culture.....	136
Method	137
Location of the ethno-educational experiences	139
Context of Experiences.....	140
<i>Categories and Subcategories Identified in the Experiences</i>	140
Results.....	142
<i>Pedagogical and Didactic Components</i>	142
<i>The Context of Ethno-educational Experiences</i>	143
<i>Educational and Didactic Components of Ethno-Educational Experiences</i>	144
<i>Achievements and Impact of the Experiences in the Forms of Participation</i>	146
Discussion and Conclusions	147
References.....	153
CONCLUSIONES GENERALES	158
REFERENCIAS	163

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

PROPÓSITO, PERTINENCIA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este texto da cuenta de los resultados globales de una tesis doctoral presentada bajo la modalidad de compilación de publicaciones. La investigación tuvo como objetivo analizar la legislación educativa, las prácticas pedagógicas y las percepciones que tienen los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia para valorar, en concreto, el grado de incidencia que el marco legal, las pruebas externas de evaluación y, sobre todo, las metodologías docentes llevadas a cabo por el profesorado de Ciencias Sociales tienen en la configuración de una representación colectiva de las Ciencias Sociales y en los usos y utilidades atribuidos a dicha disciplina escolar por parte de los estudiantes.

El interés de por este trabajo y su posterior realización tiene para la autora un claro componente político, se quiso aportar a mejorar la educación de estudiantes en condiciones de pobreza e inequidad porque consideramos que una mejor educación no solo abre más oportunidades, sino que ayuda cerrar las brechas de desigualdad en una sociedad como la colombiana. Compartimos los principios planteados por Giroux (1989) según los cuales, las escuelas son más que lugares instruccionales, son escenarios en los cuales los estudiantes pueden con los limitados recursos a su disposición reafirmar las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias.

Este interés pedagógico por los usos públicos y la naturaleza de las Ciencias Sociales como materia escolar conecta con una serie de inquietudes personales y profesionales que surgen de del ejercicio como profesora de ciencias sociales durante 15 años. Las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y el deseo de aportar de la mejor manera a su formación, motivaron el deseo de una cualificación permanente y la consolidación de una práctica reflexiva sobre el que hacer en el aula de clases.

La cualificación llevó a la revisión de teorías sobre currículo, el desarrollo del pensamiento histórico, en la enseñanza de la geografía, le necesidad de implementar estructuras de planeación de clases más complejas como las unidades didácticas y no temas sueltos y

desarticulados, la pertinencia de plantear cuestionamientos y propuestas alternativas a las evaluaciones estandarizadas. La reflexión pedagógica llevó a la implementación de una estrategia que tuvo como eje central incorporar la indagación en las actividades didácticas de aprendizaje de las ciencias sociales; fomentar el desarrollo de competencias como la interpretación, la argumentación, la proposición y las competencias ciudadanas; integrar las problemáticas del contexto social de los estudiantes a la construcción del conocimiento escolar.

Así pues, este trabajo de investigación es el producto de un proceso de cualificación y reflexión de una profesora de ciencias sociales consiente de la necesidad de ofrecer una mejor enseñanza a sus estudiantes, mientras ella crece como persona y como profesional. El documento tiene la siguiente estructura: en primer lugar, se exponen el propósito, la pertinencia y las preguntas de investigación; en un segundo lugar, se analizan los debates actuales sobre la enseñanza de las ciencias sociales en el país; posteriormente, se indica la metodología utilizada en las publicaciones que hacen parte de compilación, y, por último, tras los cuatro artículos, se presentan las conclusiones generales.

Desde la postura de Compagnucci, Cardós y Ojeda (2002, como se cita en Gutiérrez y Trujillo, 2008), uno de los problemas de dicha didáctica deriva de la complejidad de dinámicas presentes en la triada conocimiento-profesor-estudiante. En este sentido, la investigación que inspiró este trabajo apuntó a identificar las deficiencias que se presentan en dicha triada, mediante el análisis de prácticas pedagógicas, resultados de los procesos de evaluación y concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales y etnoeducativas en Colombia, tomando como referencia casos concretos

La investigación giró alrededor de las siguientes preguntas: *¿Cuál es el componente pedagógico y didáctico de las experiencias etnoeducadoras en Colombia? ¿Qué impacto tienen las pruebas externas en el trabajo que hacen los maestros de ciencias sociales? ¿Qué relación hay entre los resultados escolares y las formas de enseñanza de las ciencias sociales en Colombia? ¿Qué concepciones tienen los estudiantes colombianos de secundaria sobre la enseñanza de las ciencias sociales?* Se planteó como hipótesis y punto de partida que la falta de interés de los alumnos en esta área y su percepción sobre la limitada utilidad de dichos

conocimientos se deben a que las problemáticas y las características de sus ámbitos de socialización no son ejes articuladores de la enseñanza.

Para responder estas preguntas, se plantearon los siguientes objetivos: a) establecer la relación entre las metodologías usadas por los docentes de ciencias sociales y los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas externas o de ingreso a la universidad; b) analizar la percepción de los estudiantes de educación secundaria frente a la enseñanza de las ciencias sociales que reciben y c) socializar y visibilizar los referentes pedagógicos y didácticos de experiencias etnoeducativas significativas.

Para cumplir con el objetivo planteado, se planearon cuatro publicaciones (Tabla 1). En tres de ellas, se reflexiona específicamente sobre la relación entre las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional en el área de ciencias sociales, las actividades de aprendizaje, los procesos de evaluación y las percepciones que los estudiantes tienen de sus clases. La publicación restante se ocupa de analizar el componente pedagógico y didáctico de 26 experiencias etnoeducativas en las que se rescata el interés por la defensa de una educación diferencial para las comunidades indígenas y afrodescendientes. El artículo 1 apunta al segundo objetivo, los artículos 2 y 3 al primer objetivo y el artículo número 4 al tercer objetivo.

Tabla 1. Artículos que hacen parte de la compilación.

N°	Título del artículo	Revista de publicación	Indexación de la revista	Año de publicación.
1	Perceptions of Secondary School Students of the Social Science Class: A Study in Three Colombian Institutions	<i>International Journal of Instruction</i> (Vol. 11, No. 4)	SJR (Scopus) Q3	2018
2	La prueba Saber de ciencias sociales en Colombia y su utilidad pedagógica para los maestros	<i>Didáctica de las ciencias experimentales y sociales</i> (No. 33)	ESCI (Emerging Sources Citation Index de la WoS)	2018
3	Los resultados de la prueba Saber 11 de Ciencias Sociales y las opiniones de los estudiantes: convergencias y divergencias	<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)</i> . En prensa, aceptado desde el 12 de	SJR (Scopus) Q3	En prensa

		febrero de 2018. Se adjunta soporte.		
4	Cultural and Intercultural Education: Experiences of Ethnoeducational Teachers in Colombia	<i>Australian Journal of Teacher Education</i> (Vol. 43, No. 7)	SJR (Scopus) Q2	2018

El artículo titulado “Las percepciones de los estudiantes de secundaria sobre la clase de ciencias sociales: un estudio en tres instituciones colombianas” identifica los aspectos significativos que los estudiantes valoran en su experiencia en dicha clase y describe analíticamente los significados que ellos les atribuyen a la enseñanza y al aprendizaje de la asignatura. Por su parte, el artículo “La prueba Saber de ciencias sociales en Colombia y su utilidad pedagógica para los maestros” examina la naturaleza y las características del examen que evalúa el conocimiento de las ciencias sociales en secundaria en el país. En tercera instancia, el artículo “Los resultados de la prueba Saber 11 de ciencias sociales: un estudio en tres instituciones de secundaria en Colombia” tiene como objetivo analizar los resultados de las pruebas de ciencias sociales en el examen de Estado del año 2016 en Colombia y las opiniones de los estudiantes sobre la preparación que reciben para dicha prueba en el marco de los procesos de evaluación de la asignatura

En estas tres publicaciones, se plantea que tanto los resultados de las pruebas de Estado para el ingreso a la universidad como las pruebas internacionales en las que Colombia ha participado arrojan un diagnóstico muy preocupante sobre la calidad de la educación en el país. Si bien el decremento en la calidad de la educación, en general, debe leerse como un fenómeno multicausal, sin duda, una de las causas del bajo rendimiento en la escuela secundaria debe buscarse en las prácticas pedagógicas, la motivación y la actitud del estudiantado frente al área.

El problema de investigación que articula y cohesiona las publicaciones gira en torno al interés por analizar la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia desde las prácticas de los maestros y las percepciones que los estudiantes tienen de la clase. Se optó por el estudio de las prácticas, puesto que este enfoque contribuye a la comprensión contemporánea del significado y la racionalidad que los individuos y los grupos otorgan a sus vivencias y a las acciones que emprenden en razón de ello (Schatzki, Knorr Cetina y von Savigny, 2000). Indagar el campo educativo con base en sus prácticas abre la oportunidad de obtener respuestas sobre el mantenimiento y la transformación de percepciones, actitudes y comportamientos en

el ámbito escolar, muy pertinentes en un trabajo que pretende conocer los objetivos de formación en ciencias sociales, lo que se hace para alcanzarlos y los resultados que finalmente se obtienen.

Por otra parte, se estudiaron las percepciones de los estudiantes porque consideramos útil indagar las que tiene el alumnado de la clase de ciencias sociales y como resultado de qué procesos de enseñanza y aprendizaje se han producido. Partimos de supuestos cercanos a los de otros investigadores del campo educativo, que indican que las percepciones y valoraciones de los estudiantes se modifican a lo largo de su paso por la escuela, en un proceso de formación que va configurando el modo en que significan la experiencia de ser humano escolar y, junto con ella, los significados atribuidos al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje (Delgado, 2012; San Fabián, 1993).

Los trabajos de Mateos (2009) y Fuentes (2002) para las ciencias sociales indican que las percepciones de los estudiantes de la clase están ligadas a fenómenos externos e internos a la escuela. Entre los externos se ha identificado el contexto sociocultural, las expectativas que tienen los padres de la educación de sus hijos y el tipo de relación que establecen con los centros educativos. Entre los internos predominan el fracaso escolar, la falta de adaptación de los estudiantes a la escuela y la pedagogía y didáctica de los docentes (tanto en su dimensión metodológica como epistémica).

Tal y como demuestran los trabajos de Almarza (2001); Bartón (2010) y Evans (1990), desde los años 70 vienen tomando fuerza trabajos de investigación en los que se ha indagado las percepciones de los estudiantes en las clases de historia y la manera cómo se hacen evidentes las habilidades y conocimientos que han alcanzado sobre la disciplina. Los trabajos de éstos autores indican que las investigaciones han centrado el foco en qué piensan los estudiantes de la historia, qué les interesa de la disciplina, qué importancia tiene para la solución de problemáticas sociales estructurales y de la vida cotidiana de las personas, qué diferencia la historia que se aprende en la escuela con la historia que hacen los historiadores en la universidad o en centros de investigación, qué se enseña en las clases de historia y cuáles son las metodologías más usadas por los docentes. Se han utilizado metodologías cualitativas, cuantitativas y mixtas, pero todos los trabajos terminan planteando conclusiones en las que se

muestra la necesidad de evaluar para qué se enseña historia, su impacto y las estrategias pedagógicas implementadas.

El trabajo de Angvik y Von Borries (1997) utilizando variedad de métodos como análisis comparativo de encuestas, el análisis de texto de pequeños grupos de estudiantes, y el análisis de las reflexiones sobre fuentes históricas; se centró en conocer el entramado conceptual que los alumnos usan para entender la historia. Angvik y Von Borries concluyeron que los alumnos tenían percepciones diferentes de la historia como disciplina y como materia escolar, debido a la participación en las actividades de clase los alumnos tienen una consideración de la historia como materia mucho más positiva que de la historia como disciplina, esta última la consideran más interesante que útil y además creen que la historia como disciplina está ligada al análisis e interpretación de fuentes que a la mera descripción de acontecimientos relevantes del pasado y que esta percepción es influenciada por la didáctica que el profesor utilizaba en la clase.

Esta tesis acerca de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia también dialoga con trabajos sobre la enseñanza de la historia y la geografía, como los de Souto (1999), Cuesta (1997) y Maestro (2002). En específico, intercambia acerca de las maneras como los currículos, las legislaciones y los modelos de enseñanza son mediados por intereses y posturas divergentes sobre lo que debe ser la didáctica y también sobre las maneras como actores escolares y no escolares pueden ser decisivos en la configuración de las prácticas pedagógicas en el aula.

Planteamos como hipótesis de trabajo que las principales razones de la falta de interés y la visión de los alumnos frente a una escasa utilidad del área de ciencias sociales se relacionan con las estrategias pedagógicas propuestas por los docentes, con los contenidos curriculares de la asignatura y con que el alumnado no encuentra articulación ni aplicación entre lo que enseña la escuela y sus contextos sociales inmediatos. Las temáticas y las actividades del salón de clases se presentan en muchos casos desarticuladas de las realidades y las vivencias de los alumnos; por lo tanto, los estudiantes no le encuentran ninguna aplicabilidad ni le dan importancia al objeto del aprendizaje. La situación descrita anteriormente amerita la realización de un trabajo en el que se indague por las directrices curriculares y legales y los debates que están orientando e influyendo en las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias sociales en el país.

Al respecto, los trabajos de Suavita (2000), González (2012), Moreno, Rodríguez, Sánchez, Hurtado y Cely (2011) han evidenciado deficiencias relacionadas con epistemología, métodos, contenidos, estrategias y evaluación, que señalan a las ciencias sociales como disciplinas memorísticas, descriptivas y tradicionales. Estos autores también han identificado problemas como la inexistencia de una política educativa de largo alcance, la incompreensión de los modelos educativos, la dificultad en la articulación de los proyectos educativos institucionales y las estrategias diseñadas por los maestros, las inconsistencias en las políticas públicas de formación docente y la ruptura entre los fundamentos y los avances de las disciplinas de la geografía y la historia.

Las reflexiones de Souto, Martínez y Parra (2014), para el caso español, señalan que el aprendizaje de las ciencias sociales y, más concretamente, de la historia, se relaciona con un factor emocional personal anclado en la memoria episódica y una causa social que responde a la institucionalización de la Historia como materia escolar desde la memoria semántica, poco vinculada a las expectativas personales. En esta misma línea de argumentación, Parra y Segarra (2018) señalan que parte del alumnado suele olvidar los contenidos estudiados en clase, para desesperación del profesorado, lo que obedece, según los autores, al énfasis en metodologías que dan más preponderancia a las capacidades cognoscitivas de los sujetos que a la función social y política del conocimiento,

(...) pues la orientación normativa y abstracta de muchas de las directrices educativas de las últimas décadas impide reflexionar críticamente sobre cómo la educación interactúa con los mecanismos de reproducción de la misma bajo formas banales (desincentivando, así, una de las principales aportaciones de los enfoques críticos de la pedagogía, víctimas de la doxa tecnocrática de los expertos). (p. 204)

Además de subrayar la prevalencia de modelos de enseñanza de las ciencias sociales basados en la memorización y la repetición de contenidos con escasa comprensión, autores como Plá (2005), Parra (2013), Gutiérrez, Giraldo y Arana (2012), Rodríguez, Cely, Moreno, Otálora y Von Prahl (2006) coinciden en lo poco atractiva que resulta el área para los alumnos. Estos la catalogan como aburrida y poco dinámica y argumentan que, en muchos casos, lo que se les enseña es presentado como algo lejano, con escasa o ninguna conexión con su entorno, sus vivencias, sus necesidades y problemáticas.

En el proceso de configuración y materialización de las publicaciones que conformarían la publicación, a los tres artículos ya mencionados se decidió añadir uno más sobre el componente pedagógico y didáctico de la enseñanza de la etnoeducación en el país. Dicha decisión se debió a que la inclusión de este componente de educación diferencial para el país ocurre en el marco de una coyuntura nacional y de la región latinoamericana, en la cual se ha reconocido la importancia de fortalecer procesos de educación bilingüe, intercultural y para la diversidad, y a que, en la práctica, buena parte de las experiencias etnoeducativas se desarrolla en estrecho vínculo con la clase de ciencias sociales.

La publicación sobre el campo etnoeducativo lleva por título “Educación cultural e intercultural: experiencias etnoeducativas de profesores en Colombia” y se concentra en el análisis del componente pedagógico etnoeducativo desarrollado en propuestas implementadas en diferentes departamentos de Colombia. Lo anterior hace parte del mandato constitucional de reconocer la diversidad, la riqueza cultural y los aportes de grupos humanos invisibilizados y excluidos de las instancias de decisión política y económica, desde el origen de la nación hasta la actualidad (Flores y Palacios, 2018). En su artículo 55, la Ley 115 o Ley General de Educación de 1994 definió la etnoeducación como un proceso educativo para grupos étnicos o comunidades que integran la nacionalidad colombiana y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) complejizó y complementó dicha definición en términos de un

(...) proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y los grupos étnicos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en sus proyectos de vida. (República de Colombia, 1992, p. 8)

La introducción de cambios que apuntan a currículos más inclusivos en América Latina vienen dándose del lado de la emergencia de las Pedagogías críticas y poscríticas desde las cuales se viene reflexionando en los últimos 15 años de la mano de las discusiones del postmodernismo y del posestructuralismo. En el campo de la educación uno de los planteamientos centrales de las pedagogías poscríticas es la pertinencia de la construcción de currículos multiculturales que contribuyan a materializar la igualdad en la escuela, teniendo en

cuenta que la igualdad no puede ser obtenida simplemente a través de la igualdad de acceso al currículo hegemónico existente hasta el momento. (Gurpegui, y Mainer, 2013).

Para el caso colombiano los trabajos de Romero (2010); MEN (2002); Rodríguez (2011) y Castillo (2015) destacan entre los avances, el desarrollo de una amplia normatividad relacionada con la educación de los grupos étnicos, dicha normatividad ha contribuido a legitimar institucionalmente los proyectos educativos de los grupos étnicos y a modificar significativamente las formas y los marcos de acción del Estado. Otros avances destacados son: el desarrollo de experiencias etnoeducativas en distintas regiones del país; la existencia de un movimiento académico y comunitario por la etnoeducación, que se refleja en los distintos eventos y espacios para el debate pedagógico, los procesos de formación ofrecidos por las universidades y otras organizaciones; la conformación de redes de experiencias etnoeducativas y las publicaciones que dan cuenta de la producción intelectual sobre el tema.

Tadeu da Silva (2001) conecta el surgimiento de la necesidad de estos enfoques diferenciales en la educación con la emergencia de las pedagogías críticas, que “(...) al desplazar el énfasis en los conceptos simplemente pedagógicos en la enseñanza y el aprendizaje hacia los conceptos de ideología y poder, nos permiten ver la educación desde una nueva perspectiva” (pp. 18-19). Un trabajo de Alcántara, Parra y Souto (2016) en esta misma dirección, en Brasil, nos indica que el anhelo de una escuela intercultural es un propósito regional. Estos autores plantean que, desde las últimas décadas del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI, ese país ha promovido la convivencia intercultural en su sistema escolar. De otro lado, señalan que la búsqueda de la interculturalidad en la escuela es una de las consecuencias de democratización del Estado brasileño, materializado en acciones con la promulgación de la Ley 10. 639 de 2003,

(...) en la que se establece la necesidad de abordar la historia de África, la lucha de los negros en Brasil, la cultura negra brasilera y el negro en la formación de la sociedad nacional, todo lo anterior orientado al rescate de la contribución del Pueblo Negro en la Historia de Brasil. (Alcántara, Parra y Souto, 2016, p. 101)

Así pues, las cuatro publicaciones revisadas para los fines de esta investigación se ocupan de analizar la implementación de estrategias pedagógicas etnoeducativas en las instituciones de básica y media en Colombia, los resultados de las pruebas de las evaluaciones estandarizadas del área de ciencias sociales, en diálogo con las prácticas pedagógicas y las concepciones de los estudiantes sobre su enseñanza. En consecuencia, las cuatro están conectadas por el interés en la reflexión sobre la didáctica de las ciencias sociales en Colombia, la representación de dicha disciplina y los usos individuales y sociales que, tanto el sistema escolar (marco curricular, pruebas externas de evaluación) como los docentes y el alumnado, se les atribuyen.

Debates sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la etnoeducación en Colombia y la legislación educativa

Como ya se expuso, la columna vertebral de esta investigación es la reflexión sobre la didáctica y la pedagogía de las ciencias sociales y la etnoeducación, la construcción de conocimiento y aprendizaje de la asignatura y las concepciones de los estudiantes sobre su enseñanza.

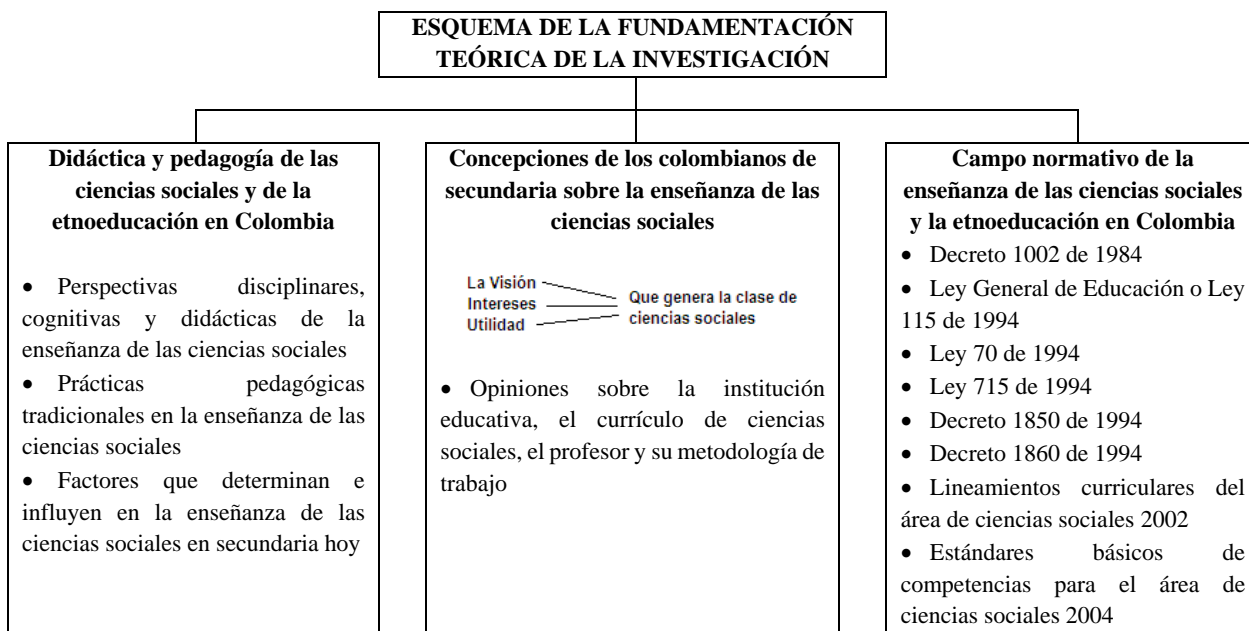


Figura 1. Fundamentación teórica y variables de análisis

Fuente: elaboración propia.

El Decreto 1002 de 1984 es un antecedente importante en la actual organización curricular en Colombia, porque en este, tal como se indica en su artículo 5, se integran la geografía y la historia bajo la denominación de *ciencias sociales*. Adicionalmente, según la misma disposición, estas deberían enseñarse en todos los grados de primaria y secundaria. La importancia del decreto radica en que dicha integración del área de ciencias sociales no solo sigue vigente, sino que se ha constituido como uno de los temas de debate más álgidos en la pedagogía y la didáctica del área en las últimas décadas.

Otro de los documentos más influyentes en el currículo colombiano de ciencias sociales en la actualidad, es la Ley General de Educación o Ley 115. En su emergencia, convergen dos procesos importantes: la materialización de los ideales del movimiento pedagógico, que buscaba la renovación educativa del país, y el anhelo nacional de alcanzar la paz y consolidar la democracia, reflejado en la Constitución Política de 1991 (Arias, 2015). Ambos procesos abogaban por cambios profundos en la vida colombiana, en los que la escuela tuviera una gran influencia.

Los objetivos de los diferentes niveles coinciden en que la enseñanza de las ciencias sociales dotaría a los estudiantes de conocimientos y habilidades para una mejor comprensión de la realidad nacional, como un primer paso para la adopción de una postura crítica frente a esta. La visión que allí subyace es la de que una vez los estudiantes adquieran herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales para entender la realidad nacional y tomar una postura que permita cuestionarla, pueden comprometerse también en la ejecución de acciones para transformarla.

Para el área de ciencias sociales, la novedad radicaba en que a la historia y a la geografía se les añadió la enseñanza de la Constitución Política y la democracia, con el objetivo ya señalado de convertir a la escuela en un escenario de promoción de los principios democráticos y las normas que rigen el ejercicio de la ciudadanía. Aunque la Ley General ofreció directrices que orientaron tanto la educación formal como la no formal, por su carácter general, muchos aspectos quedaron sin definición, lo que condujo a la posterior publicación de otros decretos y resoluciones que aclararan, especificaran o ampliaran aspectos particulares. Es el caso del Decreto 1860 de 1994 sobre aspectos pedagógicos y organizativos generales; el Decreto 1850 de 1994, que reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes; y la Ley 715 de 2001, en la que se dictan normas orgánicas en materia de

recursos y competencias del sector educativo y otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Todo este marco normativo constituye la antesala al diseño de documentos con orientaciones curriculares, que se van a publicar en los años siguientes.

Según Sánchez (2013), con la publicación de las leyes y los decretos mencionados, se oficializó un marco general de programas curriculares para ciencias sociales y las demás áreas. Este hecho despertó voces de aceptación y rechazo entre los académicos y los maestros, porque, a su modo de ver, se hicieron evidentes las relaciones de poder y saber en torno a las ciencias sociales que debían ser enseñadas en la escuela colombiana.

Integrar la enseñanza de todas las áreas del saber —entre ellas, la geografía y la historia— a la formación para la ciudadanía es uno de los objetivos para la educación global. En Iberoamérica, son pioneros los trabajos de Pagès (2007, 2009a, 2009b, 2018) y García (2009, 2015, 2017), quienes desde España han reflexionado sobre dicha integración no solo para el ámbito español, sino también para otros países de América Latina. Pagès (2007, 2009a, 2009b) ha insistido en la necesidad de promover el pensamiento crítico y creativo y aplicarlo a la comprensión de su mundo y a la acción social. Según este autor, la enseñanza en el área de ciencias sociales, geografía e historia debe dotar a los alumnos y alumnas de instrumentos que les hagan ser más sabios y más autónomos, que les permitan escribir sus propios textos y desarrollar sus propios proyectos, además de convertirles en ciudadanos más comprometidos con su mundo y su futuro (Pagès, 2018).

Por su parte, García (2009, 2015, 2017) ha centrado su reflexión sobre el aporte que debe hacer la escuela a la realidad social. El autor ha insistido en que es preponderante que emerja una participación ciudadana que cuestione y ejecute acciones para intervenir las problemáticas que vivimos. En sus palabras (García, 2009), son imperativos tanto la construcción y consolidación de una ciudadanía verdaderamente participativa como el aporte que debe hacer la escuela y, más concretamente, la enseñanza de la geografía y de la historia en dicho cometido.

Posterior a la Ley 115, los primeros documentos curriculares publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) fueron los *Lineamientos curriculares* para cada una de las áreas fundamentales. Para el caso de ciencias sociales, constitución y democracia, dichos lineamientos se publicaron en el año 2002, con un enfoque de integración que reemplazaría la

fragmentación y la desarticulación que hasta el momento habían caracterizado a esta área. Algunos de sus objetivos fueron:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan donde sea necesario.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral. (República de Colombia, MEN, 2002, p. 3)

En cuanto a su estructura, estos lineamientos presentaron la siguiente composición:

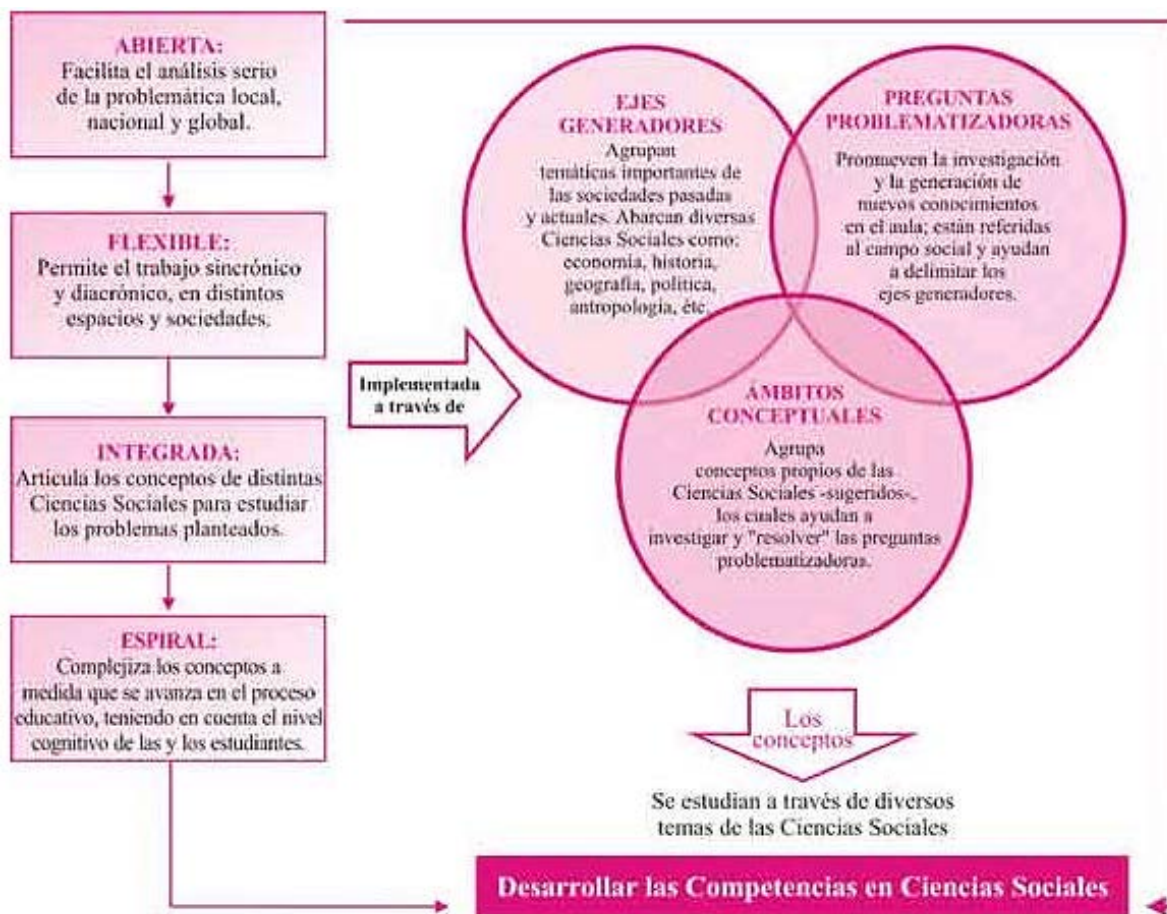


Figura 2. Esquema de la propuesta curricular para el área de ciencias sociales

Fuente: República de Colombia, MEN (2002, p. 30).

Como se indica en la figura 2, la propuesta de los lineamientos contempló una enseñanza del área de ciencias sociales en la educación básica y media desde el abordaje de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y desarrollo de competencias con una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral. En cuanto a las ciencias sociales que serían estudiadas, la propuesta se sintetizó en el siguiente cuadro:

TEMÁTICAS DE LOS EJES GENERADORES	DISCIPLINAS MÁS RELEVANTES	CONCEPTOS FUNDAMENTALES DISCIPLINARES Y ORGANIZADORES DIDÁCTICOS*
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad (eje 1)	<i>Antropología</i> , derecho, historia, sociología, psicología, demografía, geografía, economía	Espacio, tiempo, etnia, sujeto, familia, población, comunidad, producción, poder, <i>similitud-diferencia</i> , <i>conflicto de valores-creencias</i> *
Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos (eje2)	<i>Ciencia Política</i> , derecho, sociología, ética, filosofía, geografía	Espacio, tiempo, sujeto, sociedad, Estado, poder, justicia, ética, comportamientos sociales; <i>conflicto-acuerdo</i> *
La conservación del ambiente (eje 3)	<i>Ecología</i> , geografía, economía, historia, demografía, sociología	Espacio, tiempo, sociedad, población, comunidad, producción, desarrollo; <i>continuidad-cambio</i> *
Las desigualdades socioeconómicas (eje 4)	<i>Economía</i> , geografía, historia, ciencia política, demografía	Producción, espacio, tiempo, sociedad, sujeto, comunidad; <i>identidad-alteridad</i> *
Nuestro planeta tierra, casa común de la humanidad (eje 5)	<i>Geografía</i> , economía, historia, demografía, ecología, ciencias políticas	Espacio, tiempo, sociedad, comunidad, familia, sujeto; "códigos integradores": ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; <i>conflicto-cambio</i> *
Identidad y memoria colectiva (eje 6)	<i>Historia</i> , antropología, geografía, ciencia política, economía, sociología, demografía	Tiempo, espacio, memoria, cultura, sociedad, familia, sujeto; "códigos integradores": ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; <i>continuidad-cambio e identidad-alteridad</i> *
El saber cultural: posibilidades y riesgos (eje 7)	<i>Comunicación social</i> , sociología, geografía, historia, demografía, antropología	Espacio, tiempo, tecnología, ciencia, ecología, desarrollo y progreso, sociedad, comunidad, familia; <i>interrelación-comunicación</i> *
Conflicto y cambio social (eje 8)	<i>Ciencia política</i> , historia, derecho, geografía, sociología	Espacio, tiempo, organización, poder, Estado, nación; "códigos integradores": ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; <i>conflicto-acuerdo</i> *

Figura 3. Conceptos fundamentales y áreas de las ciencias sociales en los *Lineamientos curriculares*

Fuente: República de Colombia, MEN (2002, p. 38).

El documento de los *Lineamientos* afianzó el enfoque de la integración (Figura 3), que ya había sido propuesto en el Decreto 1002 de 1984, pero al igual que este, recibió fuertes críticas. Por ejemplo, para Vega (2008), la solución para mejorar la enseñanza del área no era precisamente la integración, puesto que, desde su punto de vista, si bien es cierto que el

abordaje de diferentes disciplinas ayuda a comprender la naturaleza de los hechos, en medio de tantos saberes, los estudiantes no logran alcanzar conocimientos sólidos en ninguno de los campos. Para este autor, subsumir a las ciencias sociales en una nebulosa en la que hay de todo un poco implica simplemente la supresión por exceso y, al final, el estudiante no tiene ni siquiera información de lo más elemental en historia, geografía, economía o ecología.

Por su parte, Arias (2015) considera como aportes importantes de los *Lineamientos curriculares* la propuesta de unos ejes que sirven de articuladores del currículo en el área, la inclusión de preguntas problematizadoras para organizar el plan de estudios por grado y de ámbitos conceptuales que condensaron los saberes disciplinares que confluían en un tema específico y que, según el documento, recogían el legado histórico acumulado en las ciencias sociales. En opinión del autor, este documento de política pública esbozó la sugestiva idea de invitar a una estructura curricular flexible, abierta, integrada y en espiral. A su modo de ver,

(...) el gran inconveniente de estos Lineamientos, fue el hecho de presentar un ejemplo por grado, cuya aplicación mecánica, por parte del mercado editorial, generó la materia prima de incontables textos-guía que diluyeron los fundamentos pedagógicos del enfoque y produjeron un retorno a la enseñanza tradicional memorística y repetitiva a partir de nuevos títulos, secciones y contenidos. (Arias, 2015, p. 39)

El segundo documento curricular fue el de los *Estándares básicos de competencias*, publicado en el 2004. Los estándares para ciencias sociales, tanto como para las demás áreas, fueron definidos por el MEN

(...) como criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar. (República de Colombia..., 2004, p. 14)

Una de las premisas fundamentales de los *Estándares de ciencias sociales* es que la aproximación de los estudiantes al quehacer científico les ofrece herramientas para comprender el mundo que los rodea, con una mirada más allá de la cotidianidad o de las teorías alternativas, y actuar con ellas de manera fraterna y constructiva en su vida personal y comunitaria (República de Colombia, MEN, 2004).

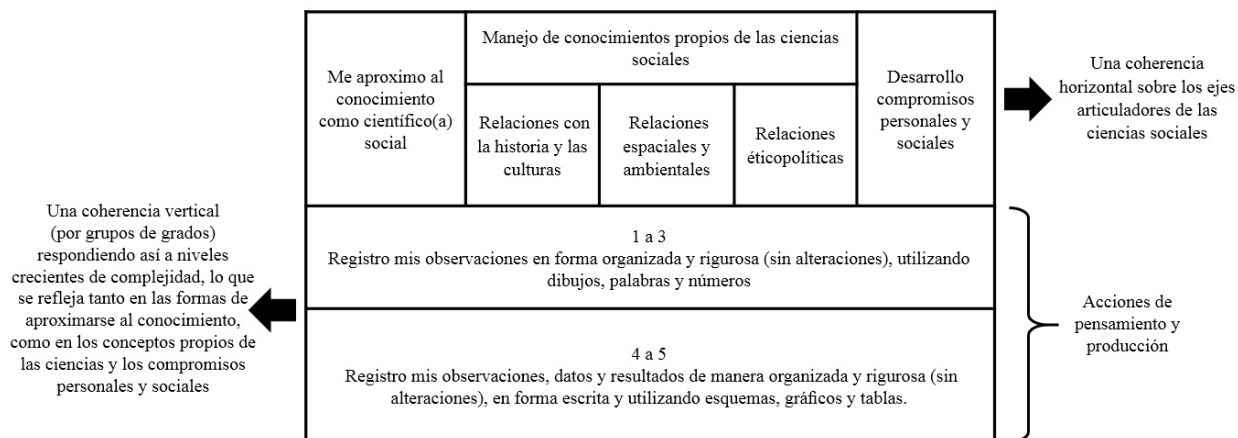


Figura 4. Estructura de los *Estándares básicos de competencias de ciencias sociales*

Fuente: República de Colombia, MEN (2004, p. 19).

La estructura de los *Estándares* (Figura 3) devela varios elementos: de una parte, se trazó como objetivo que los estudiantes de primaria y secundaria aprendieran y comprendieran el área desde la perspectiva y los procedimientos de los científicos sociales; de otra parte, se encuentra un componente de desarrollo de compromisos personales y sociales, desde el cual se pretende que, además de una actitud crítica, los estudiantes asuman compromisos y acciones frente a los problemas de su cotidianidad. Los *Estándares* también incluyen una coherencia horizontal, determinada por los conceptos propios del área, contenidos en ejes generadores centrados en lo temporal, lo espacial y lo ético-político, y una coherencia vertical de progresión del aprendizaje por ciclos, dentro de los cuales los estudiantes desarrollan acciones de pensamiento y producción que evidencian la construcción de conocimientos y la adquisición de habilidades.

Algunos estudios han llamado la atención sobre la importancia de hacer debates críticos sobre la estandarización de los procesos educativos y han invitado a tener en cuenta la pertinencia de estudios centrados en la relación entre el desarrollo de competencias y las actividades de aprendizaje que los estudiantes desarrollan en las aulas de clase. Castillo (2004), Ravela (2010), Rojas (2014), Seixas y Morton (2013), Cooper (2013), Fuster (2017) y Pérez (2015) han identificado que las fortalezas y debilidades evidenciadas en las tareas que los estudiantes realizan en clase se reflejan en los desempeños que obtienen en las pruebas de acceso a la universidad. Estos autores coinciden en que los procesos de evaluación tienen que

estar acompañados de trabajos en el aula más retadores y más desafiantes para los estudiantes. Así mismo, invitan a una lectura dialogada entre las actividades de aprendizaje que los estudiantes realizan en sus clases y las evaluaciones externas, con vista a la realización de un mejor seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes y a la construcción de nuevos enfoques conceptuales y prácticos para orientar el trabajo en el aula.

Los *Estándares* colombianos para el área de ciencias sociales recibieron fuertes críticas. Para Arias (2015), redujeron la complejidad que pretendieron los *Lineamientos*, no solo porque no los mencionaron en sus fundamentos, sino porque aproximaron el problema de la calidad de la educación a una cuestión de “saber y saber hacer”. Por otra parte, desconocieron lo contextual de lo social, es decir, el papel de los sujetos que intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno. Además, acabaron con la autonomía escolar al predeterminar los contenidos y las intencionalidades y homologaron la enseñanza de la ciencia con la ciencia propiamente dicha. También expresaron una gran cantidad de indicadores de desempeño imposibles de alcanzar por los estudiantes durante el calendario escolar y volvieron a los contenidos cronológicos y secuenciales que los *Lineamientos* expresamente pretendieron superar.

En consonancia con estas críticas a la orientación de la política educativa colombiana, en un artículo comparativo sobre la ciudadanía y la participación en la formación de maestros entre Colombia y España, Palacios, Jiménez y Souto (2015) subrayan la necesidad de reformular la educación siguiendo directrices que claramente promueven una profunda estandarización del conocimiento. Según los autores, si bien en dos países de distintos continentes y con contextos diferentes subyacen los mismos principios educativos, dicha coincidencia debe ser tratada con precaución porque, como sabemos, la educación siempre ha sido considerada un medio eficaz de transmisión ideológica. Para Palacios, Jiménez y Souto (2015) es de utilidad evitar los controles morales frente a la búsqueda de la autonomía crítica ciudadana.

En cuanto a las orientaciones legales de la etnoeducación, con base en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), el Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas (1977), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989), la Declaración de la Década Mundial de los Pueblos Indígenas (1994-2004) y la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación

racial, la Xenofobia y las Formas conexas de intolerancia (2001), varios Estados nacionales latinoamericanos han modificado sus constituciones para aceptar legalmente su carácter diverso y heterogéneo. De esta manera, en lo cultural, se reconocen como pluri o multiétnicos, como una forma de reconocimiento de los pueblos indígenas que habitan en los territorios de tales países, situación que plantea un verdadero desafío a los sistemas educativos (López y Küper, 2000). Perú, Ecuador, Chile, Venezuela, Brasil, Colombia y Bolivia han diseñado e implementado políticas etnoeducativas, que tienen como principal orientación la educación bilingüe, el avance de las relaciones interculturales, el rescate y conservación de la identidad cultural y la visibilización de las necesidades y expectativas de los grupos étnicos. La publicación *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, de la Red Regional de Innovaciones Educativas de la UNESCO (2008), resaltó:

El aporte significativo de las experiencias referidas, reside en el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural de sus estudiantes y comunidades, como punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes y afirmación de su identidad. A su vez, la vida en los centros educativos promueve relaciones interculturales de respeto y fraternidad en un contexto sociogeográfico local y subregional, caracterizado por la multiculturalidad. (p. 8)

De otra parte, las políticas etnoeducativas han sido enfocadas a las poblaciones afrodescendiente, indígena y gitana. En este orden de ideas, el Convenio 169 de la OIT (1989) subraya como un hito importante la implementación de políticas para los grupos indígenas, ya que estas posibilitan a las comunidades “(...) asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven” (p. 4). En el caso de las comunidades afrodescendientes, el Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas (1977) anunció como uno de sus objetivos la realización de acciones encaminadas a “(...) la valorización de la cultura afroamericana, la relevancia de la realización de estudios e investigaciones sobre los elementos culturales de ascendencia africana, y su incorporación en la esfera de la enseñanza” (Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas, 1977, p. 7). Según Castillo (2008),

(...) la etnoeducación como política educativa y como proyecto político de los movimientos étnicos se enfrenta a un complejo campo de tensiones que han llevado a redefinir su sentido y su lugar en los procesos de afirmación de los derechos culturales de los grupos étnicos en Colombia. Este trabajo busca mostrar algunas de estas tensiones, teniendo como punto de partida la propia génesis de la etnoeducación y sus actuales desenvolvimientos normativos y políticos. (p. 15)

En el trasfondo de las políticas etnoeducativas en la región, podemos identificar dos objetivos centrales:

[Primero,] generar las condiciones de equidad indispensables y ampliar las posibilidades de elección que se brindan a todos, atendiendo a las aspiraciones de los pueblos originarios, afroamericanos, migrantes, minorías religiosas y otras, para alcanzar el desarrollo global, del que todos forman parte; y segundo, desarrollar políticas públicas que permitan gozar de los mismos derechos y garantías a quienes pertenecen a diferentes minorías culturales, grupos étnicos, afrodescendientes, migrantes, desplazados, minorías religiosas u otros, al igual que los miembros de las mayorías, sin pretender homogeneizarlos, ni permitir que unos grupos discriminen, excluyan o dominen a otros. (UNESCO, 2008, p. 14)

López (2011) destaca como uno de los potenciadores de las políticas etnoeducativas el andamiaje normativo edificado en los países de la región en torno a la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Su construcción se inicia a partir de la declaración de la educación como un derecho y del posterior desarrollo en torno al principio de no discriminación. Este autor también resalta que dichos avances en la normatividad se han visto favorecidos por un gran ímpetu de las organizaciones, las cuales han tenido un papel fundamental en el desarrollo del marco normativo, a través de sus históricas luchas, sus demandas y su presión sobre los Estados. La destacada injerencia de estas causas se ha vinculado con el uso de los múltiples mecanismos de consulta y de participación que se han ido incorporando en la institucionalidad desde la consolidación de la normativa etnoeducativa vigente.

La revisión de los documentos que han configurado el actual currículo oficial de las ciencias sociales en Colombia comparte cuatro orientaciones fundamentales y permiten

identificar tres pugnas. Dichas orientaciones son: a) el deseo de introducir enfoques pedagógicos y didácticos activos centrados en el alumno; b) el anhelo de superar una enseñanza memorística llevando a las aulas de primaria y secundaria un saber especializado y científico para que los estudiantes puedan comprender la realidad social; c) el objetivo de convertir a la escuela en un espacio de promoción de la convivencia y los principios democráticos y d) la emergencia de los discursos sobre la necesidad de mejorar la calidad de la educación. Las pugnas se produjeron principalmente por los contenidos y los métodos de enseñanza y ocurrieron entre los historiadores, entre los geógrafos, entre los consultores del Ministerio de Educación y entre todos los anteriores, debido a la conveniencia o no de la integración de las ciencias sociales.

Una constante en los documentos, desde el Decreto 1002 de 1984 hasta los *Estándares curriculares* de 2004, ha sido la centralidad y el protagonismo que se les otorga a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta centralidad proviene de la preminencia de pedagogías activas, desde las cuales se promueven habilidades propias de la investigación en ciencias sociales, como la formulación de preguntas y problemas, la búsqueda de información, la elaboración de marcos teóricos, la operacionalización de conceptos, la elaboración de conclusiones e informes, entre otras (Abreu de Armengo et al., 1998; Acevedo y Samacá, 2012).

La intención de reemplazar los enfoques de enseñanza tradicionales por pedagogías activas ha sido incluida también en otras legislaciones educativas. En el caso de España, a lo largo de la década de 1980 y, especialmente, con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), se produjo una transformación importante tanto en la legislación sobre el currículum, como en la orientación y diseño de los manuales escolares. Este cambio se manifestó, en primer lugar, en una desdisciplinarización de las tradicionales materias de Ciencias Sociales que contó con el aval de los psicopedagogos que se ocuparon de diseñar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se dio una pérdida de peso de los contenidos conceptuales clásicos que fue acompañada de un aumento proporcional de los objetivos, de las recomendaciones metodológicas y de los criterios de evaluación. Ello implicó un cambio en las prioridades del proceso de enseñanza-aprendizaje, ahora mucho más centrado en la adquisición de destrezas y métodos que en la memorización de un corpus conceptual. También implicó, como señalan algunos autores, un nuevo “cariz metodologista” que, en

algunos casos, rebajó la reflexión sobre las finalidades socioeducativas y políticas que había inspirado a algunos de los grupos de renovación pedagógica que promovieron la reforma (Parra y Segarra, 2018). Con la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013, se insistió en la dimensión procedimental (esta vez vinculada al concepto de competencia); no obstante, la última reforma recuperó el peso de algunos contenidos y perspectivas historiográficas no del todo adecuados para el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas desde una perspectiva crítica (López Facal, 2014; Parra, Colomer y Sáiz, 2015; De los Reyes y Méndez, 2016).

En cuanto a la segunda orientación, en los documentos, es claro el anhelo de superar la enseñanza tradicional por una que fomente el pensamiento. Si bien se planteó que el objetivo no era formar geógrafos, historiadores, antropólogos, economistas o politólogos en la educación básica y media, se consideró que, si los estudiantes de estos grados aprendían los “procedimientos de un científico social”, lograrían aprender más que con las metodologías que tradicionalmente se venían enseñando. Tal y como apuntan Acevedo y Samacá (2012), el objetivo central de esta orientación curricular era acompañar los últimos logros del saber especializado con la comprensión de la realidad nacional por parte del alumnado.

De otro lado, la situación de violencia que vivió el país en los años 1980 y 1990, por el fortalecimiento de las guerrillas, el paramilitarismo, el narcotráfico y el debilitamiento de las instituciones por cuenta de la corrupción y la penetración de dineros ilegales en las campañas electorales, pero también la evidencia de que en la escuela se reproducía la violencia, explican que la democracia, los derechos, la convivencia, los valores, la ética y la moral tuvieran un lugar privilegiado en la legislación y en los documentos curriculares. Según Cortés (2012), en tales décadas, varias investigaciones sugerían que la cultura violenta que afrontaban los colombianos tenía sus raíces en una formación autoritaria en la familia y en la escuela, porque el autoritarismo era una característica presente en la actitud de los adultos hacia los niños, de los hombres hacia las mujeres y, en general, de los más poderosos hacia los débiles. Los estudios en mención coincidían en que una de las principales expresiones de la violencia en la escuela era la vulneración de derechos de los niños y las múltiples expresiones de maltrato a las que eran sometidos.

Para Zafra (1998) y Palacios (2017), la escuela estaba convirtiéndose en una negación a todo lo vinculado a derechos humanos, no solo porque no se garantizaba el derecho a la

educación gratuita y obligatoria, sino porque la impartida se enmarcaba en un modelo escolar autoritario y deshumanizado, con una estructura de poder escolar unipersonal, en la que el derecho a opinar del estudiante limitaba con el criterio del superior docente y la organización estudiantil era negada como derecho y sancionada con la expulsión del plantel. Este panorama explica la inclusión de una cultura de promoción de los derechos, de la convivencia y de la democracia en el ámbito escolar y, más concretamente, en el currículo.

En lo referente a los discursos que han señalado como prioritario el restablecimiento de la calidad de la educación del país, tanto en las orientaciones curriculares como en las pugnas que se han generado en dichos procesos, es coincidente dicha premisa. Si bien este no es un discurso nuevo, en las últimas décadas ha cobrado una gran centralidad. En el caso de Colombia, el argumento detrás de todos los cambios normativos y la expedición de los documentos aquí comentados es el de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben los niños y los jóvenes del país, asunto que ha marcado la orientación curricular de las ciencias sociales y de todas las áreas.

Desde la postura de Arias (2015), a estos discursos se suma todo el impulso que ha recibido la aplicación sistemática de pruebas nacionales e internacionales. Según el autor, la lógica de estos exámenes se levanta como otro interlocutor, al lado de académicos de universidades y docentes, que determina lo que se debe enseñar en las aulas. En palabras de Ortiz et al. (2007), los documentos que enmarcan la elaboración de estas pruebas definen las ciencias sociales como ciencias de la comprensión y, junto con Arias (2015), indican que la lógica de los exámenes estandarizados jalonó en la práctica la elaboración de currículos en las instituciones educativas y la estructura de los libros de texto del área, pues, en el fondo, al prescribir las lógicas de la elaboración de las pruebas censales, se mide el rendimiento de los colegios y su clasificación en el *ranking* de calidad.

En lo referente a las pugnas, una de ellas es la que ha ocurrido entre los historiadores. Las principales diferencias se han presentado entre las academias de historia, que tradicionalmente habían orientado los currículos de historia del país hacia lo político, lo militar y las biografías de grandes personajes, y los investigadores de la Nueva Historia (NH), quienes desde las perspectivas de la historia demográfica de la Escuela Francesa de los Annales, los enfoques cuantitativos de la Nueva Historia Económica y las teorías y temas de la historiografía marxista, proponían investigar temas de historia social, demográfica y económica

(Montenegro, 1999; Sánchez, 2013). El resultado de la ruptura y el debate posterior entre dichos actores agudizó las divergencias entre la investigación histórica, las políticas educativas respecto a la historia y la docencia en las aulas (Montenegro, 1999).

La poca relevancia que le dan Sánchez y Montenegro al impacto de la Nueva Historia en la escuela parece obedecer a la punja que ya se ha descrito, es así como otros autores como González (2013) consideran significativo el aporte de los representantes de la Nueva Historia en Colombia, desde su punto de vistas dichos representantes abogaron por darle a la enseñanza de la disciplina otros sentidos y explicaciones al ponerlas en su contexto de producción, especialmente a partir del saber pedagógico, hecho que invitaba a plantearse nuevas preguntas acerca de lo que se ha valorado y conceptualizado como conocimiento histórico y su relación con la pedagogía.

González, (2013) y González, y Ospina (2001), señalan que la incursión de la Nueva Historia en la producción de textos escolares demostró entonces las rupturas epistemológicas e historiográficas del conocimiento histórico. Tampoco se debe perder de vista según González, (2013) “la producción y posterior publicación de libros de textos por figuras destacadas de la Nueva Historia colombiana, generó una amplia participación de diferentes sectores no solo los académicos sobre los problemas que hasta el momento se consideraban privativos de los profesionales de la historia: ¿Qué historia enseñar? y ¿para qué enseñar historia?” (p.77)

Cuando algunos de los investigadores de la Nueva Historia fueron invitados a participar de la construcción de los marcos generales de los programas curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales —función que antes habían desarrollado las academias—, la ruptura se hizo más evidente. Desde las academias se argumentaba que las orientaciones curriculares y los textos que se proponían desde la NH contenían comentarios ligeros, con poco rigor investigativo y una clara influencia marxista, que desdibujaba la imagen de los próceres. Desde la Nueva Historia se argumentaba que el objetivo fundamental era desmarcarse de una enseñanza de la historia centrada en la memorización de fechas, anécdotas y datos; su propuesta se dirigía a que los estudiantes desarrollaran una labor de razonamiento metódico sobre los hechos y las circunstancias, que enfatizara en el desarrollo de la capacidad crítica y

proporcionara a los alumnos una comprensión de las sociedades y sus cambios (Montenegro, 1999; Sánchez, 2013).

Por su parte, el malestar entre los geógrafos y los asesores del MEN se originó porque, según los miembros de la Asociación Colombiana de Geógrafos (Acoge), desde el Decreto 1002 de 1984, la geografía había sido omitida y subordinada a la historia y su papel se había reducido a ofrecer el marco espacial donde se desenvolverían los hechos sociales (Rodríguez de Moreno, 1987; Sánchez, 2013). Para los geógrafos, si bien los historiadores de la NH plantearon la enseñanza de la geografía, lo hicieron anteponiendo su disciplina: “(...) así la geografía apareció como una disciplina auxiliar de la historia y se justificó su presencia en el currículo por cuanto había de complementar los estudios históricos” (Sánchez, 2013, p. 75).

Posterior a una revisión de la literatura sobre estas polémicas en España y en otros países europeos, Maestro (1997) planteaba, en tiempos de la LOGSE, la necesidad de contar con la disciplina histórica como materia orientadora de un currículo escolar preocupado por la integración de las ciencias sociales y por el análisis crítico de los problemas sociales relevantes para los alumnos. La autora concluía que

(...) enseñar Historia en la ESO [Educación Secundaria Obligatoria], en una buena relación con la Geografía, desde las nuevas visiones de ambas, es interesante como un medio para superar la simplicidad de los análisis sociales del pensamiento cotidiano, no sólo para comprender sino también para corregir prejuicios y estereotipos, todo lo cual aporta una carga intelectual y educativa, crítica y desalienadora. (Maestro, 1997, p. 113)

Desde la perspectiva de Rodríguez (1987), la falta de integración de la comunidad de geógrafos explicó la subordinación de la enseñanza de la geografía con respecto a la historia. Sin embargo, Sánchez (2013), Burgos y Navarro (1987) dejan ver que, con posterioridad a este periodo de crisis, las reflexiones y las investigaciones de los geógrafos le dieron un nuevo aire a la geografía en el currículo nacional, cuando la disciplina trasciende la pregunta por los contenidos y se centra en estudios interesados en el cómo y el para qué mejorar los procesos de aprendizaje en el área.

El debate por el tema de la integración de las ciencias sociales en el currículo de la escuela primaria y secundaria ha ocurrido desde varias orillas, desde 1984 hasta la actualidad. De un lado, los historiadores han calificado de “error pedagógico” el retiro del plan de estudios

de la historia y la creación del área de ciencias sociales, porque consideran poco pertinente la mezcla entre la sociología, la economía, la historia, la política y la antropología. Trabajos como los de De Zubiría y De Zubiría (1986) y Vega (2008) también se muestran contrarios al proyecto de integración, por considerar que integrar no era equivalente a acumular los currículos de geografía y de historia. En la otra orilla, se ubican planteamientos como los de Álvarez (2010) y González (2011), para quienes en la escuela no hay disciplinas y no es posible pensar la enseñanza del área de forma separada.

Así pues, de la revisión de los objetivos para la enseñanza de las ciencias sociales planteados en los documentos que se han referenciado en este texto, se podría entrar en una discusión donde algunos podrían plantear que ha habido algún avance y otros que no se ha avanzado nada. Esto nos lleva, sin duda, a una reflexión sobre los aciertos y desaciertos de la política educativa en términos de orientación curricular, porque, aunque al publicar los *Lineamientos* y los *Estándares*, estos se propusieron como recursos y a manera de caja de herramientas, por una u otra razón, han terminado convirtiéndose en textos de consulta obligada para los profesores.

Para Acevedo y Samacá (2012), las reformas educativas materializadas en normas y documentos, que ha venido impulsando el Estado colombiano desde los años 1960, han sentado las bases de una enseñanza de los estudios sociales en los que el activismo pedagógico ha cobrado gran importancia. Para estos autores,

(...) la búsqueda de una pedagogía que dejara atrás la tradicional y memorística, no reñía con el tipo de contenidos que se contemplaran en los marcos curriculares, máxime cuando se atribuyeron a éstos métodos propiedades milagrosas para la formación de ciudadanos democráticos, pacíficos y productivos en el marco de la globalización acelerada de las últimas décadas del siglo XX, en un contexto de neoliberalismo. (Acevedo y Samacá, 2012, p. 240)

En consecuencia, estamos ante un currículo oficial que, aunque no se enuncie como obligatorio, sino como un repertorio de recursos y herramientas para los maestros, de una manera u otra, siempre termina siéndolo. Este currículo busca optimizar los procesos de aprendizaje mediante la adopción o incorporación de códigos que garanticen enseñanza efectiva, sin que medien ejercicios de análisis sistemático sobre el contexto educativo, político y cultural, sobre el saber que se enseña en relación con el campo disciplinar o temático de

referencia o sobre la experiencia de los profesores en el área de su especialidad (Rodríguez y Acosta, 2007).

En esta misma línea de argumentación, Arias (2015) señala que

(...) más allá del prurito científico que quiere cargar de rigor el saber escolar, en esta conflictiva dinámica por establecer los saberes legítimos escolares interesa identificar el sentido que tales conocimientos, implícita o explícitamente, declaran respecto al tipo de sociedad y de persona que persiguen, enunciar el proyecto al que le sirven de manera deliberada. (p. 5)

Para este mismo autor, es clave la revisión de los *Lineamientos* y los *Estándares curriculares*, para examinar su pertinencia y provocar escenarios de discusión y debate en función de ajustes y cambios estratégicos, con la participación de actores escolares.

Metodología

En la investigación, se utilizó un diseño metodológico mixto que permitió triangular el modelo analítico-explicativo sistémico, aplicar técnicas de recolección de datos cualitativos y cuantitativos (Grant, 2001; Barca, 2005; Barton, 2005) y combinar variadas estrategias y técnicas en el contexto de una búsqueda empírica y sistemática de la realidad (Kerlinger, 2002; Gómez, Miralles y Molina, 2015; Sáiz y López-Facal, 2015). La alternancia de datos cuantitativos y cualitativos posibilitó configurar un sistema concreto de categorías de análisis y captar una imagen diversa rica que refleja la heterogeneidad de lo que sucede en las aulas.

El modelo analítico-explicativo sistémico permitió mostrar que las experiencias etnoeducativas que estudiamos tienen la característica de un sistema abierto con una gran cantidad de interacciones y de realimentación entre las partes, los actores educativos y sus objetivos, las comunidades, sus necesidades y sus problemáticas, el Estado y la política pública (Forrester, 1978; Hall, y Fagen, 1975; Rodríguez y Arnold, 1991), interacciones que determinan tanto la construcción como la transformación de las experiencias educativas. Este modelo nos permitió entender que las dinámicas que se producen en cada experiencia etnoeducativa y en el proceso en su globalidad está determinada por las condiciones, las preocupaciones y los objetivos que le dieron origen, pero también sigue su propia evolución. Esto indica que, en la actualidad, el campo de las prácticas etnoeducativas en Colombia está

determinado tanto por las condiciones iniciales, como por la naturaleza del mismo proceso, lo cual reafirma nuestra intuición de que nos encontramos frente a un sistema abierto.

Participantes

Los participantes son 275 estudiantes de último grado, que oscilan entre los 15 y los 18 años, vinculados a tres instituciones educativas públicas de secundaria de la ciudad de Ibagué, departamento del Tolima, Colombia (Tabla 1). Se decidió trabajar con estudiantes de grado 11, quienes, al cursar el último año de educación secundaria, tienen una visión más completa de lo que ha sido la formación en el área de ciencias sociales durante los cinco años de primaria y los seis de años de bachillerato.

Tabla 1. Participantes en la investigación

Instituciones educativas	Número de estudiantes
Institución I	73
Institución II	98
Institución III	104
Total estudiantes	275

Fuente: elaboración propia.

Las instituciones educativas participantes fueron tomadas de forma aleatoria de la base de datos del Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación (Icfes). En la búsqueda, se tuvieron en cuenta dos criterios: primero, que fueran colegios públicos y, segundo, que tuvieran resultados heterogéneos en la prueba Saber 11¹. Como se ilustra en la tabla 2, se escogió un colegio de los primeros puestos, uno de la mitad y uno de la parte inferior de la tabla, según los promedios obtenidos en las pruebas Saber 11 de 2015, 2016 y 2017.

Tabla 2. Clasificación de las instituciones educativas participantes según puesto en la ciudad y el promedio de la prueba Saber de ciencias sociales

Año 2015*	Año 2016**	Año 2017
------------------	-------------------	-----------------

¹ La prueba Saber 11 es el examen que realiza el Icfes a los estudiantes que terminan la educación secundaria. Esta prueba es uno de los indicadores de la calidad de la educación de las instituciones y el criterio de selección utilizado por la mayor parte de las universidades del país.

Instituciones educativas	Puesto	Promedio	Puesto	Promedio	Puesto	Promedio
		CS		CS		CS
Institución I	5	58	3	59		60
Institución II	11	52	19	53		51
Institución III	25	50	35	52		54

* En el 2015, se evaluaron 36 colegios públicos.

** En el 2016, se evaluaron 42 colegios públicos.

*** En el 2016, se presentaron 45 colegios públicos.

Fuente: elaboración propia, a partir de Icfes (2015, 2016 y 2017).

Posterior a la selección aleatoria de las instituciones, se les envió una invitación indicando los objetivos de la investigación y la necesidad de autorización para que los estudiantes participaran en la aplicación de la encuesta y las entrevistas. Se diligenciaron los consentimientos informados de los estudiantes y de sus padres y se procedió con la aplicación de los instrumentos.

En el artículo sobre etnoeducación, se trabajó sobre 26 experiencias indígenas y afrocolombianas, las cuales se desarrollaron en diferentes departamentos del país. Para seleccionarlas, se consideraron los siguientes criterios: que fueran desarrolladas en el contexto de instituciones educativas que prestan su servicio en la educación básica y media y que fueran narradas por sus protagonistas. Otro criterio de selección fue la participación de estas experiencias en diferentes eventos académicos, como el I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombia, celebrado en Bogotá en el 2002; el Congreso Pedagógico: Hacia una agenda educadora para el suroccidente colombiano, celebrado en Tumaco en el 2014; y las experiencias que hicieron parte del trabajo *Colombia afrodescendiente. Lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010).

Instrumentos de recolección de información

Recolección de datos cuantitativos: la encuesta se aplicó al 98% de los estudiantes y solamente quedaron excluidos los que no fueron a estudiar el día de la aplicación. El cuestionario de dicha encuesta fue dividido en cuatro módulos: información personal, las ciencias sociales como área del conocimiento, las ciencias sociales como asignatura escolar y

la evaluación del aprendizaje. Para el diseño del cuestionario, fueron consultados el modelo de recolección de datos de educación del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2017); la *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan que la Afectan (ECECA), para Estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, año 2011* (DANE, 2012); el cuestionario de Vallejo y Escudero (1999) para evaluar las actitudes de los estudiantes de la escuela secundaria obligatoria (ESO) hacia las matemáticas; y el trabajo *Usemos las encuestas a los alumnos para mejorar nuestra docencia*, de Barrado, Gallego y Valero-García (1999).

Recolección de datos cualitativos: se realizaron nueve entrevistas, tres por cada institución. Los estudiantes que participaron también fueron elegidos de forma aleatoria de las listas de clase. Como ya se indicó, una vez estos aceptaron la invitación a participar, se diligenciaron los consentimientos informados con sus padres y se procedió a la aplicación de las entrevistas en sesiones que tuvieron entre una y dos horas de duración. El objetivo de la entrevista fue ampliar y profundizar información recolectada en la encuesta sobre las variables ya mencionadas. Las entrevistas aportaron valiosa información cualitativa sobre las actividades que se desarrollan en las clases, las relaciones entre los estudiantes y entre estos y los profesores y la necesidad y la utilidad que los estudiantes le ven a la asignatura.

En el trabajo de etnoeducación, se utilizó una metodología cualitativa, que integró un modelo de análisis explicativo-sistémico y el análisis de contenido de las experiencias etnoeducativas que se estudiaron. Se trabajó sobre 26 experiencias indígenas y afrocolombianas desarrolladas en diferentes departamentos del país. El análisis del contenido de los textos de las experiencias fue ubicado en el ámbito de lo descriptivo, para descubrir los componentes básicos de cada una de ellas. Durante el análisis, se extractaron fragmentos y frases que permitieron hallar correlaciones entre las categorías de análisis y las narraciones que los autores hicieron de sus propuestas educativas. Se realizó un análisis interno de las 26 experiencias, procurando destacar su sentido y características fundamentales. Esta metodología pretende sustituir las dimensiones interpretacionistas y subjetivas del estudio de documentos por unos procedimientos cada vez más estandarizados, que intentan objetivar y convertir en datos los contenidos de determinados documentos o comunicaciones para que puedan ser analizados y tratados de forma mecánica (López, 2002, p. 173).

También se utilizaron técnicas de análisis documental para hacer el tratamiento de los documentos de legislación educativa y la prueba Saber 11. La sistematización de los documentos tuvo dos etapas. En un primer momento, se estudiaron las guías, folletos e instructivos publicados por el Icfes, para socializar los contenidos y los cambios que se le introdujeron a la prueba, y en un segundo momento, se examinaron los niveles de congruencia entre lo que evalúa la prueba y los estándares básicos de competencias en ciencias sociales y formación para la ciudadanía.

Confiabilidad y validez de los datos

El margen de error fue del 0,5% en el manejo de los datos cualitativos. Para verificar la validez y confiabilidad del cuestionario, se tomaron dos acciones. Se aplicó una prueba piloto con un tamaño de muestra calculado con el mismo programa computacional y el instrumento final; la prueba se administró a cien estudiantes de las tres escuelas participantes en la investigación. Este artículo está destinado a corregir el cuestionario inicial. Entre los ajustes más significativos, los más notables fueron: reducir las preguntas abiertas, modificar las opciones de respuesta para evitar la ambigüedad, reemplazar algunos términos que los estudiantes encontraron difíciles de entender, reformular algunos problemas que confundieron a los estudiantes e incluir temas que los estudiantes consideraron importantes. En conclusión, la prueba piloto fue muy útil para consolidar y rectificar el cuestionario que finalmente se aplicó.

Procedimiento y análisis

La información de los resultados de las pruebas Saber 11 de cada una de las tres instituciones fue recopilada, verificada y posteriormente sistematizada a través de procesamientos estadísticos en diagramas, barras y tablas de contingencia. La sistematización de la información de la encuesta requirió de tres procedimientos. Para empezar, se digitaron las respuestas de los estudiantes; una vez obtenida la información, se construyó una base de datos y, posteriormente, esta fue sometida a un análisis de correspondencias múltiples por conglomerados con el paquete estadístico Infostad Profesional 2017. Como resultado, se obtuvo la información de frecuencias para cada variable y los diagramas de dispersión 5 y 6. Los diagramas permitieron representar gráficamente las variables que se cruzaron y la

información de frecuencias proporcionó el número y porcentaje de respuestas dadas por los estudiantes para cada una de las variables.

Con otra parte de los datos, se realizaron mediciones de frecuencia con base en las respuestas de los estudiantes y, posteriormente, se procedió a realizar diagramas de barras, utilizados para representar datos de variables cualitativas o discretas, en forma de barras rectangulares cuya altura es proporcional a la frecuencia de cada uno de los valores de cada variable. Posteriormente, para predecir la probabilidad de que a los estudiantes les guste y les motive la clase de ciencias sociales, se aplicó un modelo de probabilidad logístico (Modelo Logit), cuyos datos se graficaron con la Curva ROC.

Datos cualitativos

La sistematización de las entrevistas requirió de dos etapas: una de transcripción y otra de tematización. En la primera, se escribió literalmente el contenido de cada una de las nueve entrevistas y, en la segunda, se elaboró una matriz con fragmentos de las respuestas. Esta tarea de sistematización requirió de una labor de etiqueta y codificación de los fragmentos en función de las variables que ya se han indicado. Una vez realizado este primer ejercicio, se procedió a analizar los datos en el programa Nvivo, lo cual permitió identificar las variables a las que los estudiantes les dieron mayor importancia en las entrevistas, y se establecieron subcategorías dentro de cada variable según la frecuencia y el número de intervenciones de los estudiantes.

CAPÍTULO 1. PERCEPTIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS OF THE SOCIAL SCIENCE CLASS: A STUDY IN THREE COLOMBIAN INSTITUTIONS

Abstract

The objective of this article is to analyze the perception of secondary school students of their social science class in three different Colombian educational institutions. It is important to identify the significant aspects valued by students concerning their experience in the aforementioned class and to describe analytically the meaning that they give to the teaching and learning of the subject. A mixed methodological design was used that allowed the processing of quantitative (survey) and qualitative (interviews) data. The systematization of these data was carried out with the Nvivo and Stata programs. A prevalence of negative over positive perceptions was observed as well as the students' low motivation for the subject, due to non-significant experiences in their classes. The students consider that the class is important and could help them enhance their skills and understanding of the world in which they live; however, the methodologies used, the contents, and the evaluation procedures are not the most pertinent, to which they add some conflicts in the relationships with their teachers.

Keywords: secondary school, social science teaching, perceptions, school experience

International Journal of Instruction, 11(4) (2018), 353-374.
<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11423a>

Introduction

The objective of this article is to analyze how secondary school students perceive a social science class in three different Colombian educational institutions. It is important to identify the significant aspects valued by students concerning their experience in the aforementioned

class, and to describe analytically the meaning that they give to the teaching and learning of the subject.

The text seeks to answer questions concerning both the way students in their last year of secondary school perceive their social science class and which teaching and learning processes have prompted these perceptions. In the same stance as that of San Fabian (1988), the article deals with studying “perceptual processes that take place inside the classroom. Its main interest is to explain the meanings that derive from the school context, that is, schooling as an experience” (p.8). Our starting point is based on assumptions, similar to those made by other researchers, which indicate that students’ perceptions and evaluations change throughout their time in school in a process of formation that shapes the meaning of the experience of being a student, and also the meanings attributed to knowledge, teaching and learning (Delgado, 2012).

Specifically, in social sciences, different works on students’ perceptions have come to the conclusion that these are closely linked to the teaching methods used in class and influenced by family and social experiences (Fuentes, 2002). According to Mateos (2009), the perception that students have of their school has a direct or indirect influence on matters such as social relationships and school integration. “Problems such as failure in school, communication difficulties in the educational relationship, or school maladjustment can hide a negative image of the faculty, peers, of themselves, and in general, of the school itself” (p.288).

Consequently, the article’s perspective recognizes students’ perceptions as testimonies that attest to a knowledge that provides insights and reflections of how it was acquired. This perspective coincides with that of authors such as Pórtela, Martínez and García (2014) for whom “the voice of students is rich in experiences regarding teaching and learning, and in expressing the conditions in which they develop. It attains an understanding of valuable insights and reflective judgments about that environment, that deserve to be heard” (p. 123).

Theoretical reference

Students’ perceptions

As stated by Schutz (1962) and San Fabian (1988), an institution cannot be understood without considering what it means for the individuals that orient their behavior with respect to

its existence. Hence, if the purpose of a school is to influence individuals, their opinion cannot only condition the effectiveness of such a process, but it also constitutes one of its main effects.

For Giménez, Ávila and Ruiz (2007); Thornton (1991); Evans (1993); and Pages (1993), studies on conceptions are a priority in the social sciences educational research. From Rudduck's (2006 and 2007) perspective, it has been historically important to recognize students' perceptions because, besides being directly involved in the educational processes, they have valuable contributions and relevant information to share.

Ever since San Fabián (1988), many studies on students' perceptions about their schools have developed in the fields of psychology of learning and interpersonal relationships. They have as referents theories of attribution, social climate and motivation. San Fabián (1988) emphasizes that these studies have focused on processes of perception of subjects, teaching behaviors and strategies, expectation effect, behavioral causes, classroom atmosphere, teacher demands, and differential treatment of classmates.

According to Pórtela, Martínez and García (2014), although many teachers consult their students about their interests, the contents of their classes and even of their teaching, it would be essential that these exercises go beyond mere consultation and provide information about school and education. Rudduck and McIntyre (2007), cited by Pórtela, Martínez and García (2014), postulate the importance of adopting "an approach that is: more deliberate, intentional and well-planned, with the clear and firm purpose of listening to the ideas that students have of their education in order to improve it; broad in order to invite students to speak openly about their experiences regarding education in general and not about specific aspects; and explicit in the sense that students see clearly that their judgments are valued and can be taken into account" (p.112). Expert witnesses, silent witnesses and pedagogical voices are some of the designations that researchers have given to students in works in which they have included their voices about their experiences in the school context. Rudduck and Flutter (2000) Rudduck and McIntyre (2007) and Pórtela, Martínez and García, (2014), consider students to be expert witnesses of education and of the centers they attend. When they have questioned them, they have recognized their experience and expertise to analyze, reflect, understand and make judgments about the education they receive, thus, contributing to its improvement. Smyth (2007) and Smyth and McInerney (2012), emphasize that, although in most cases, students are silent witnesses because their testimonies are heard but go unattended and are not taken into

account, the relevance of such testimonies lies in that they stem from those directly affected by the dysfunctions and injustices that take place in the classrooms. Arnot and Reay (2007) call “pedagogical voices” those of students whose experience in a school institution empowers them to change the tendency to neglect what students think and to modify the regulatory system and the prevailing teaching dynamics.

What do students’ perceptions indicate?

Studies on students’ perceptions are valid because they are a source of information about what happens at school. Mateos (2009) points out that their perception of school life largely determines their identity as students, their interaction with peers and teachers, their academic performance, and in general, their integration or not to the educational institution. “Exploring the meaning that school life has for the student, not only gives information about what is happening in that scenario but also about the subjective dimension from which the educational actors give meaning to the school reality” (Mateos, 2009, p.286).

Consequently, students’ perceptions are the product of school experiences, and these are intimately related to the system of relationships established in the school premises and its environment. According to Mateos (2009) and Lozano (2005), students’ perceptions are the product of a crossing of factors that become more complex because of their interpretations. Both positive and negative experiences are crystallized in recurrent and socially shared arguments about the meaning and purpose of the school.

Due to the different dimensions and elements that constitute the students’ school experience, the meaning and value given to the institution is not only defined in terms of satisfaction and dissatisfaction, pleasure or dislike. Therefore, it will be necessary to take into account the elements that condition the students’ perception, as well as the consequences that this image has in the development of their school life, at an academic, psychological and social level (Mateos, 2009, p.288).

For San Fabián and Mateos, the utilitarian perspective of the school is the most recurrent aspect in the students’ perceptions; these become clearer as students grow up and attend more advanced courses since they consider the school to be the main means to obtain a job or better educational levels.

Regarding the negative perceptions, Mateos (2009) determined that frequently, students' subjective expectations, needs, and interests, do not correspond to the needs that are perceived by the school institution. The findings of Reeves (1978) and Rappoport (1986) indicate that the increase in student dissatisfaction as schooling progresses is due to the clearer and more dominant perception of their future at work and social status, which is greatly conditioned by the school. For these authors, the attitude towards school deteriorates because of certain concurrent factors: The attitudes and activities of the teachers who distribute stimuli in a discriminatory manner, the relationship between the family and the school environment, influenced by the child's belonging to a certain social class, and the quality of what the child learns.

For San Fabián (1988), the reified character of the school, particularly in its compulsory cycles, favors neither self-reflection nor an essential examination of it. According to him, this is because schools have not sought to promote processes of internal analysis; on the contrary, the real changes are planned and organized by external administrative mechanisms.

Students' perceptions of their social science class

As mentioned before in the introduction, the article is focused on analysing the way last year secondary school students perceive their social science class in three Colombian educational institutions. This analysis is based on the principle that perceptions are not static, but on the contrary, as stated by Delgado (2012), they are modified throughout a training process that shapes the meaning of the school experience and along with it, the meanings attributed to knowledge, teaching and learning.

We also agree with Delgado (2012) in that teaching and other institutional practices establish principles that give meaning to the different factors that make up the school. However, each student interprets those meanings mediated by the type of relationship that he/she has established with knowledge, because beyond any adjustment to institutional conditions and routines, students assume positions with respect to a set of instituted meanings that underlie the most common ways of working with knowledge.

In the field of social sciences, and more specifically in history, according to Fuentes (2002), it is useful and necessary to perform further research in order to have a better understanding of the students' opinion about the topic as a discipline and as a school subject.

This is particularly useful both for those in charge of designing the curricula, as for teachers in this area who so often face difficulties in working with basic concepts of history with groups of teen-agers whose reasoning schemes are very complex and for whom topics and misconceptions about the past weigh heavily. Fuentes's work has allowed him to establish that the age of the students and the methodology used in the teaching and learning activities are the fundamental factors that determine the students' understanding and perception of the past.

Also in the field of history, the works of Aldrich (1987), Lee and Asbhy (1987), Shemilt (1987), Cooper (1992), Seixas (1993) and Vansledriht and Christine (1998), in addition to identifying evolutionary stages in students' perceptions when studying the past, demonstrated the close relationship established between the students' vision of history and the teaching methods in the classroom. These authors mostly agree that the perception of history as a close and exact knowledge of past events can change when students are exposed to new methodologies and new conceptions of historical knowledge.

Regarding the study of geography, research carried out by Secil (2014); Bar-Gal and Sofer (2010); Lumpkin, Achen and Dodd (2015); Bowlick, and Kolden (2013) and Saleh and Gandy (2016), indicates that students' perceptions raise the need to create a student-centered environment. They emphasize that an attractive and pleasant learning environment for students impacts in a positive way their perceptions of learning. These researchers have also identified differences between the students' perceptions of the importance of studying geography and the curricular orientations of that subject, evidencing that the objectives and goals of the official curriculum do not always coincide with the interests of the students.

Method

A mixed methodological design was used to triangulate qualitative and quantitative data collection techniques (Grant, 2001; Barca, 2005; Barton, 2005) and to perform a combination of varied strategies and techniques in the context of an empirical and systematic search of the reality (Kerlinger, 2002; Gómez and Miralles, 2015; Saiz and López-Facal, 2015). The alternation of quantitative and qualitative data made it possible to configure a specific system of categories of analysis and capture a rich and diverse image that reflects the heterogeneity of what happens in the classrooms.

Participants

The 275 participants, whose ages range between 15 and 18, are last grade students in three different secondary public schools of the city of Ibagué, Colombia (see Table 1). We decided to work with the 11th grade students because they have a more complete vision of what social sciences training has been during the five years of primary and the six years of secondary school.

Table 1. *Research participants*

Educative institution	Number of students
Institution I	73
Institution II	98
Institution III	104
Total of students	275

Source: Author's elaboration

The participating educational institutions were chosen at random from the database of the Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación - ICFES (Colombian Institute for Educational Evaluation). In the search for these educational institutions two criteria were taken into account: first, they had to be public schools and second, the results in the Saber 11 Test² had to be heterogeneous. As illustrated in Table 2, a school was chosen from the top positions, another from the middle and a third one from the bottom, according to the averages obtained in the Saber 11 Tests of 2015, 2016 and 2017.

Table 2. *Classification of participant educative institutions depending on their position in the city and their average in the social studies Saber test.*

² The Saber 11 Test is the test that ICFES performs for students who complete secondary education. This test is one of the indicators of the quality of education of the institutions and the selection criteria used by most of the country's universities.

Educative institutions	Year 2015*		Year 2016**		Year 2017	
	Position	Average CS	Position	Average CS	Position	Average CS
Institution I	5	58	3	59		60
Institution II	11	52	19	53		51
Institution III	25	50	35	52		54

* In 2015 36 public schools were evaluated.

** In 2016 42 public schools were evaluated.

*** In 2016 45 public schools took the test.

Source: Icfes (2015, 2016 y 2017). Author's elaboration.

After the random search of the Institutions, an invitation was sent indicating the research objectives and the need to obtain authorization for students to participate in the survey and interviews. Once the informed consents of both students and parents were filled out, we proceeded to apply the instruments.

Variables

Some variables were defined to account for students' perceptions of teaching, learning, knowledge and assessment in the social science class. The variables were the following: the teacher's methodology, the class opinion, the motivation to participate in activities, the evaluation and Saber Test, the teacher's opinion, and the importance and usefulness of the contents of the class.

Information gathering instruments

Quantitative data: The survey was applied to 98% of the students, leaving out only those who did not attend school on that day. The survey questionnaire was divided into four modules: Personal information, social sciences as a field of knowledge, social science as a school subject, and the evaluation of what was learned. For the design of the questionnaire, the following were consulted: the National Administrative Department of Statistics DANE (2017) educational data collection model; the survey of school coexistence and circumstances that

affect it for students from 5th to 11th grades in Bogota, DANE (2011); the Vallejo and Escudero questionnaire (1998) to evaluate the students' attitude towards mathematics in the compulsory secondary school (ESO); and the work "Usemos las encuestas a los alumnos para mejorar nuestra docencia" ("Let's use the surveys given to students to improve our teaching") by Barrado, Gallego & Valero-García (1999).

Qualitative data: Nine interviews, three for each institution, were conducted. The students who participated were also chosen randomly from the class lists. Once they accepted the invitation to participate, the parents' informed consents were completed, and the interviews were carried out in sessions that lasted between one and two hours. The objective of the interview was to expand and deepen the information collected in the survey on the aforementioned variables. The interviews provided valuable qualitative information about the activities that take place in the classrooms, the relationships among the students as peers and between them and the teachers, and the students' opinion about the usefulness of this subject.

Validity and Reliability of data

The data's margin of error used was of 0.5%. To verify the validity and reliability of the questionnaire, two actions were taken: A pilot test was applied with a sample size calculated with the same computational program as the definitive instrument and subsequently submitted to be evaluated by an expert. The pilot test was given to one hundred students from the three participating schools in the research. This allowed us to adjust and rectify the initial questionnaire. Among the most significant adjustments, the most noteworthy were: decreasing open questions, modifying answer options to avoid generating ambiguity, replacing some terms that the students found hard to understand, reformulating some questions that confused the students, and including questions that the students considered important. In conclusion, the pilot test was very useful to consolidate and rectify the questionnaire that was finally applied.

The second action to test the validity of the interview consisted in an external evaluation. The script of the interview was submitted to an expert in educational qualitative research methods. This evaluation was very useful and allowed for a reorientation of the questions initially posed. The expert pointed out that some questions could generate bias and/or confusion in the students, and that they needed more clarity and further explanation. He

suggested taking into account the level of abstraction required in relation to the students' stage of development. In conclusion, this evaluation led to the improvement of the script that was initially proposed.

Data processing and analysis

Quantitative data: Data collected in the survey were digitized, reviewed and finally subjected to descriptive and inferential statistical processes using the Stata program. With part of the data, frequency measurements were made, based on the students' answers, and bar diagrams were drawn to represent data of qualitative or discrete variables. These diagrams consisted in rectangular bars in which the height was proportional to the frequency of each of the values for each variable. Finally, to predict the likelihood that students enjoy and feel motivated by the social science class, a logistic model was applied (Logit Model), whose data was plotted with the ROC Curve. These graphs indicate the capacity of a model to predict an event accurately.

Qualitative data: Two stages were required to systematize the interviews: one for transcription; the other for theming. In the first, the content of each of the nine interviews was transcribed literally; in the second, a matrix with fragments of the answers was created. The task of systematization required a labeling and coding of the fragments according to the variables already mentioned. Once this was accomplished, an analysis of the data in the Nvivo program was performed. This analysis enabled us to identify the variables to which students gave greater importance in the interviews and to establish subcategories within each variable according to the frequency and number of student interventions.

Findings

As a result of the qualitative and quantitative data analysis, it was determined that the social science students' perceptions can be organized in relation to four topics: the methodology used by the teacher, the contents, the relationship between teacher and students, and the evaluation process.

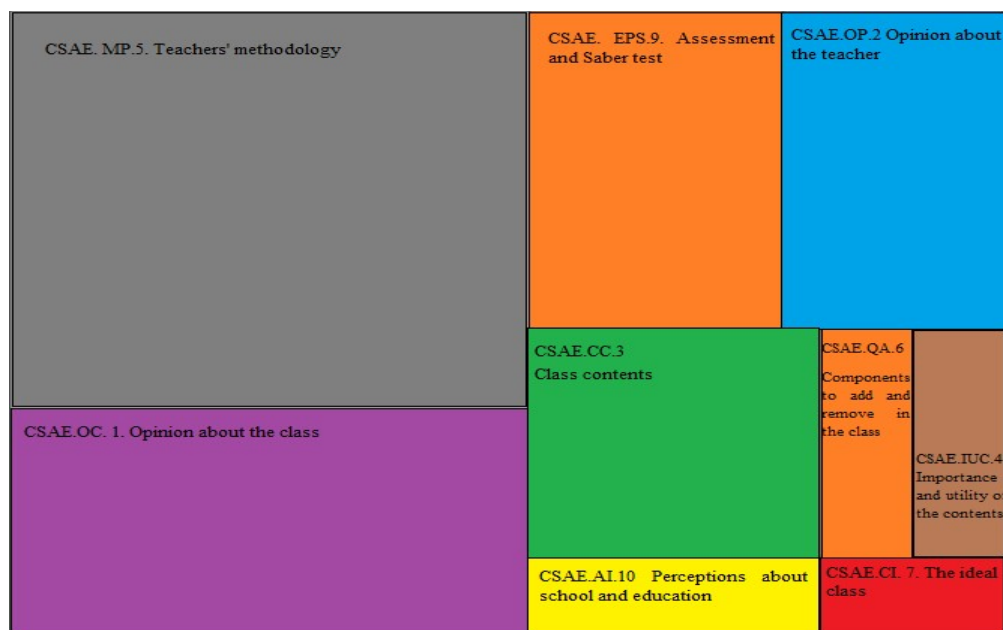


Figure 1. Graphic distribution of the variables depending on the times they were referenced by students in the interviews.

Source: Author's elaboration

Table 3. Graphic distribution of the variables depending on the times they were referenced by students in the interviews

Codes	Categories	Number of references	%
CSAE.QA.6	Components to add and remove in the class	5	3%
CSAE.OP.2	Opinion about the teacher	17	11%
CSAE.OC.1.	Opinion about the class	30	19%
CSAE.IUC.4	Importance and utility of the contents	5	3%
CSAE.CI.7.	The ideal class	6	4%
CSAE.AI.10	Class contents	16	10%
CSAE.MP.5.	Perceptions about school and education	6	4%
CSAE.EPS.9.	Teachers' methodology	50	32%
CSAE.EPS.9.	Assessment and Saber test	20	13%
CSAC.ME.3	Motivation toward the study of social sciences	1	1%

Source: Author's elaboration

Figure 1 and Table 3 show that 32% of student references have to do with teaching methodologies, 19% to positive or negative opinions about the class, 13% to the evaluation process, 11% to opinions about the teacher, and 10% to the contents of the class.

Figure 2 illustrates the methodologies mostly used by teachers. The one with the highest percentage is the workshop with 89.7%, 44.8% and 62.1% in Institutions I, II and III respectively, and with a 62.8% in the total amount.

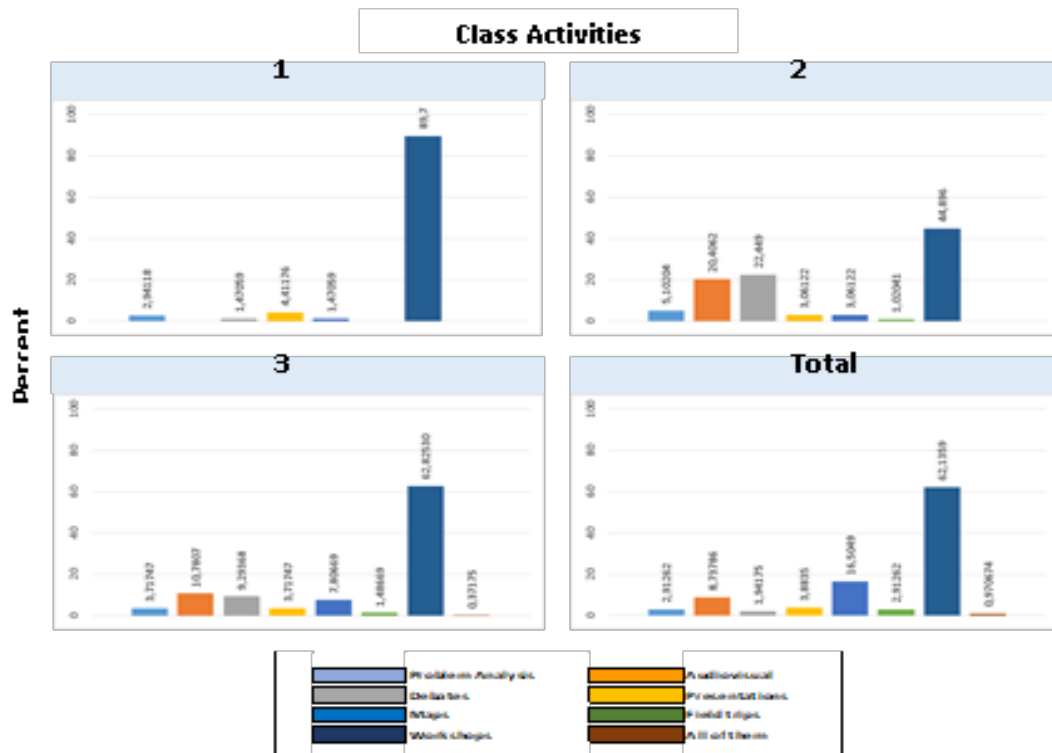


Figure 2. Teachers' methodologies.

Source: Author's elaboration

Students define as workshops, activities in which teachers ask them to transcribe and answer questions from textbooks or from a guide provided by the teacher, usually photocopied from a textbook. With some variations between the three institutions, other activities, such as mapping, debates and audiovisual material have maximum percentages of 22%, 20%, and 16%. Activities such as problem analysis, exhibitions and pedagogical field trips have the lowest scores. Of the 50 references given by students in the interviews regarding the teacher's methodology (Figure 1), 37 indicate that because of these methodologies, classes are

monotonous and boring. “The worst are the workshops. I hate them.” “We spend all our time doing workshops and answering questions that they never check.” “The teacher arrives, explains for just a few minutes, hands out some photocopies, and dictates some questions that we have to answer. The whole year is like this.” Ten references indicate that the teacher performs motivating activities, and three relate methodology with the teacher’s charisma.

Of the 20 references regarding the evaluation process, 13 indicate that students focus this process on the performance of exams that help them obtain good results in the Saber tests. According to the students, much of the time is spent on getting them acquainted with exams similar to the Saber tests and in identifying the correct and wrong answers, without necessarily learning. Seven references indicate that the evaluation is easy because the class is also very easy. They classify social science as one of the subjects in which no big effort is required and good grades are obtained. The following are some of the opinions: “We go there to relax”; “We all play with our cell phones”; “It’s a very easy class”; “You just give your opinion, and you pass the subject”; “Most of us study only to pass the exam.” The other two references mention that the evaluation process helps students improve their performance in class.

Regarding the contents of the class, in the survey, the students were asked about the proportion in which the teachers implement the thematic axes proposed by the Ministry of Education. As illustrated in Figure 3, with some variations between the three institutions, all students agree that history and cultures are the most studied subjects in class; geography and environment as well as economic activities occupy the second or third place, and in all cases, topics about political organizations and institutions are in the last place.

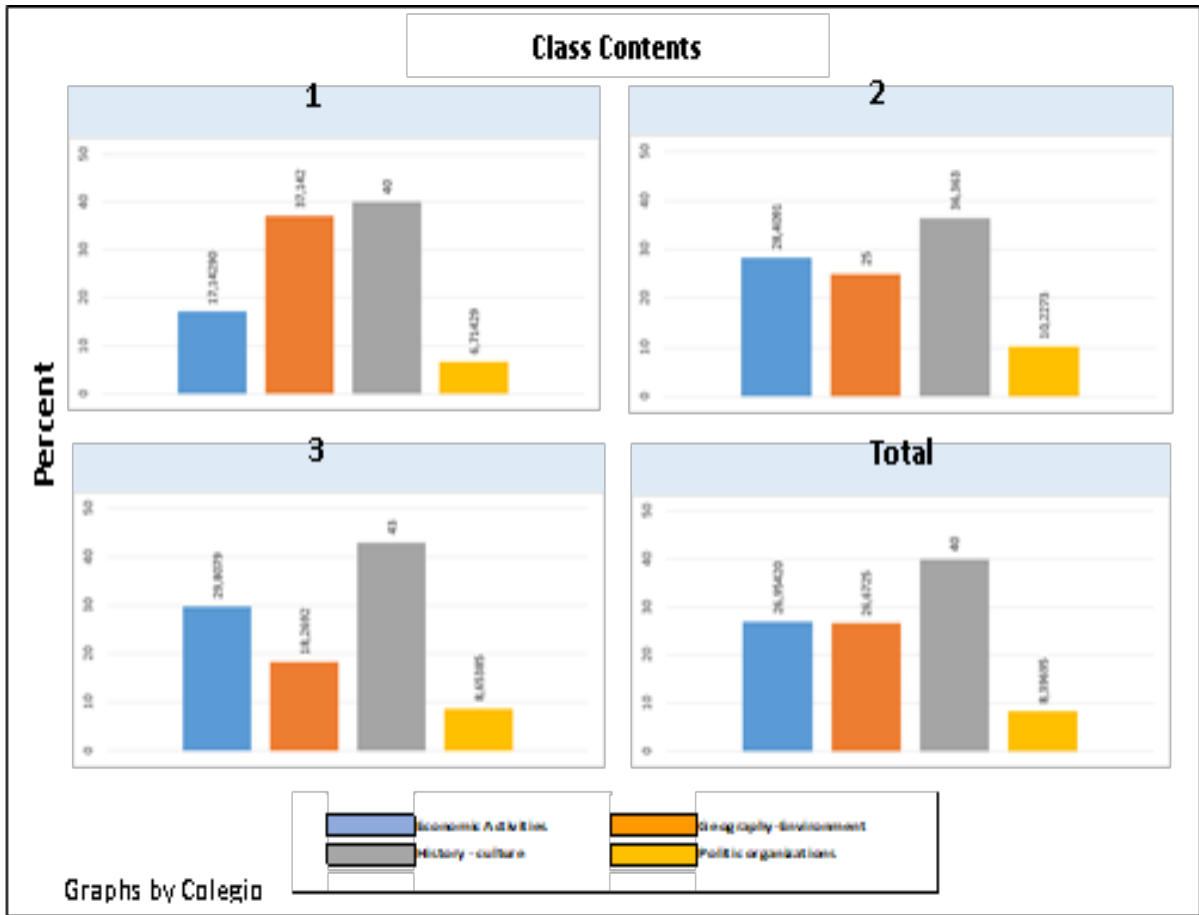


Figure 3. Class contents.
Source: Author's elaboration

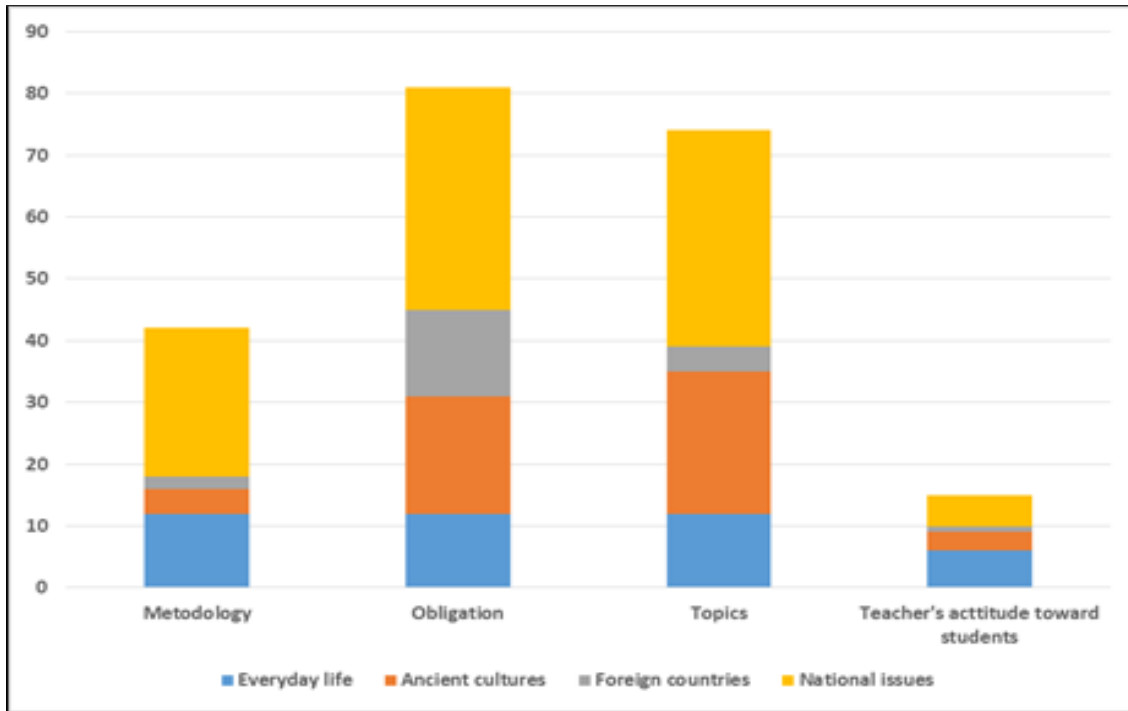


Figure 4. Students' opinions about their motivations to go to class and topics they would like approach.

Source: Author's elaboration

When the question about the reasons for enrolling in a class is combined with the topics that the students would like to address (Figure 4), it is evident that according to the majority, 80% enroll because it is compulsory; the topics proposed and the methodology used are the next two reasons, with 72% and 41% respectively. Finally, the way the teacher treats the students occupies the last place with 23%. National and daily life issues are topics that students would like to work on in the social science class, followed by ancient cultures and issues about foreign countries.

On the other hand, of the 16 references in the interviews about the contents in class, seven indicate that they do not delve enough into the subject. According to them:

“Everything is very basic.” “The topics are barely seen, superficially, and in a rush.” There are six references that state that they are repetitive: “Every year, it’s the same thing.” “They repeat and repeat the same thing, and that is boring for the students.” In three references, students affirm that the topics are relevant to the grade they are in. There were five references regarding the importance and usefulness of the contents: four of them emphasized the fact that what is taught has nothing to do with their life experiences and therefore has no applicability,

and one considers that what they see in class is relevant. Some of the students' comments were: "They should teach us useful things, such as why there is poverty in Colombia or about the causes of violence"; "I would like to learn about teen pregnancy, gangs, corruption of politicians"; "I believe that people don't like the social science class because they are always talking about the past and not about what is happening today, which is what we are interested in." Regarding the teachers, of the 17 references obtained from the interviews, seven indicated that teachers work in the institutions to earn a salary but show no commitment or dedication to their work. Some students say that teachers are disappointed in their profession because of the low salaries they receive and also because they feel that neither the state nor society recognizes the value and importance of their work. "They only care about their salary"; "They work because they have to"; "She doesn't like being a teacher, and she's frustrated". These are some of the comments made by students. Five references indicate that the teacher's personality traits are decisive in building a good learning environment: "The class is boring, but the teacher is very nice." "We go to class because the teacher is good and kind to us." Five students reported that they had good teachers who cared about teaching, were very committed to their work and also treated them well."

Finally, the students were asked in the survey about the skills and knowledge that in their opinion should be developed in class. Although there are some variations among the three institutions, the analysis indicates that for 34% of the total amount of participants, understanding the world in which they live is the most important skill for students; for 23%, being educated people; for 20%, knowing what is happening in the context of where they live and in distant contexts; for 12%, finding a solution to social problems, and lastly, for 8%, acquiring values.

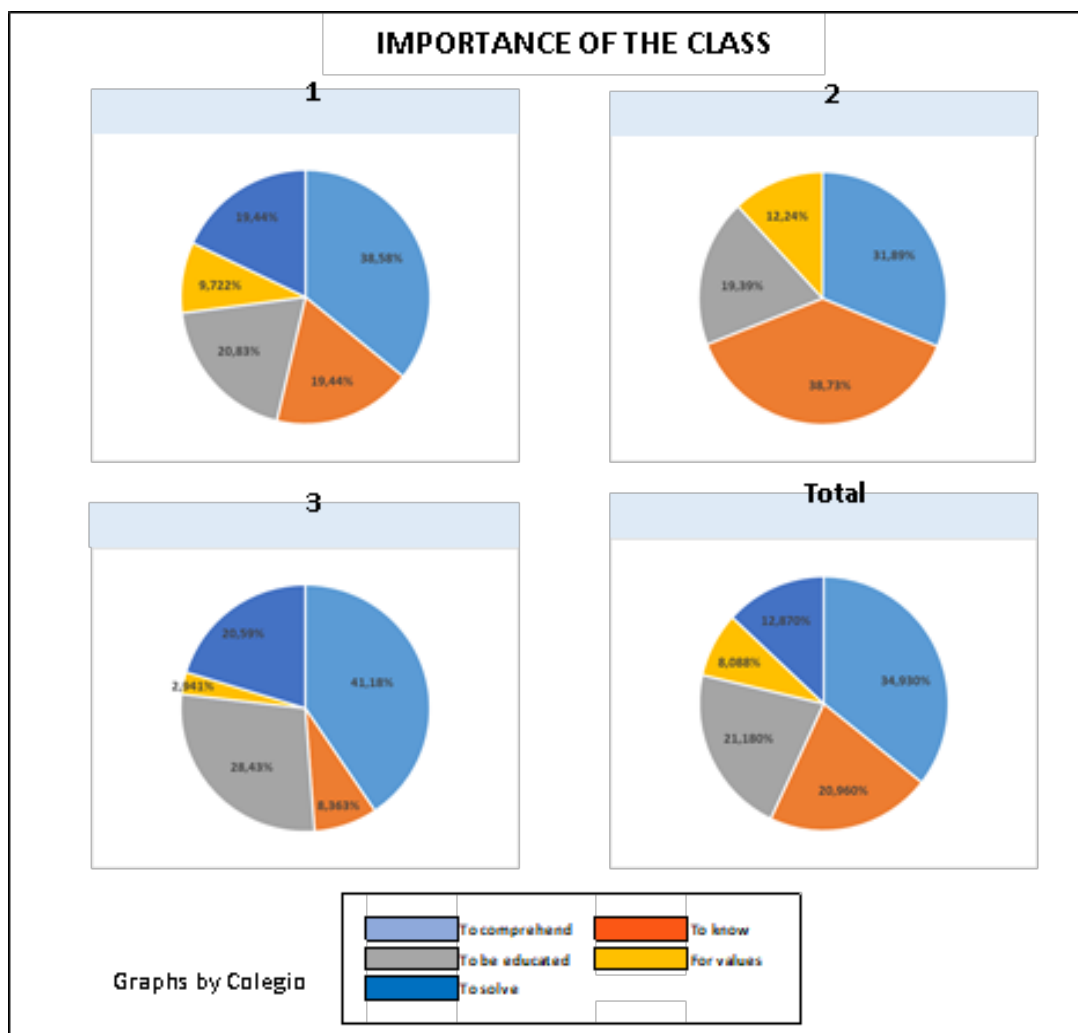


Figure 5. Development of skills that make the class important.
Source: Author's elaboration.

Of the 30 references in the interviews concerning opinions about the class, 19 indicate that it does not generate any enjoyment or motivation, that they attend because they have to, and that it is just another class. “You don’t feel like going to class”; “People go to sleep and relax”; “They teach things from ancient times and far-away places. What does that matter? What is the use of studying that?” Seven references state that some aspects of the institutional life and actions taken by the State have a negative effect on the class. The following examples illustrate this point: “Since the school is so messy and everyone does what he/she wants, and there are no rules, we learn very little.” “Look, the government doesn’t invest in education; they don’t send computers or fix the school. Who would want to be in class with those old books from many years ago?” “Frankly, we know very little about social sciences. If a teacher

leaves, it takes a long time before another one comes, and during that time, we have no classes.” The last four references mention that there are positive things and that the class provides useful knowledge for different life situations. For example: “It is good to learn social science because when you travel and the guide talks about something you already know, you can ask questions.” “I want to go to the university, so I think the social science class is going to help me a lot; those who do not like it are those who come to school to have a good time and do nothing.”

After reading the students’ responses to both survey and interviews, we decided to implement two logistic probability models that would indicate under what circumstances students could have a good opinion and better expectations about the class.

Table 4. Logit Model estimate

Variables	Opinions about the class	Expectations about the class
Gender	0.173 (0.398)	-0.167 (0.372)
Socioeconomic strata	0.219 (0.284)	0.0933 (0.246)
Motivation to go to class	1.661*** (0.420)	0.628 (0.395)
Importance of the class	-0.0153 (0.134)	-0.177 (0.129)
Teaching they receive	0.482 (0.484)	1.050*** (0.399)
New knowledge	0.744 (0.544)	1.353* (0.738)
Class contents	-0.0430 (0.209)	0.00669 (0.182)
Increase of knowledge	0.121 (0.392)	0.606* (0.367)

Development of skills	0.773*	0.840**
	(0.402)	0.401
Class activities	-0.0261	-0.114
	(0.100)	(0.0883)
Time dedicated to homework	0.190	-0.113
	(0.111)	(0.105)
Father's educative level	-0.157	-0.0330
	(0.111)	(0.105)
Mother's educative level	0.0894	0.165
	(0.122)	(0.113)
Life stimulus	0.728*	0.226
	(0.442)	(0.226)
Objectives of the class	0.327	1.648***
	(0.450)	(0.519)
		-3.853***
Constant	-3.710**	(1.396)
	(1.462)	
Total observations	275	275

Standard errors in parentheses*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.

Source: Author's elaboration

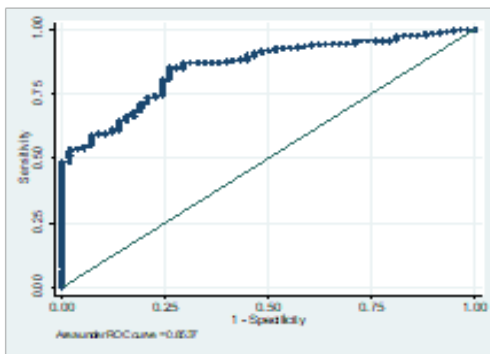


Figure 6. Adjustment to the model of opinions about the expectations about the class

Source: Authors' elaboration

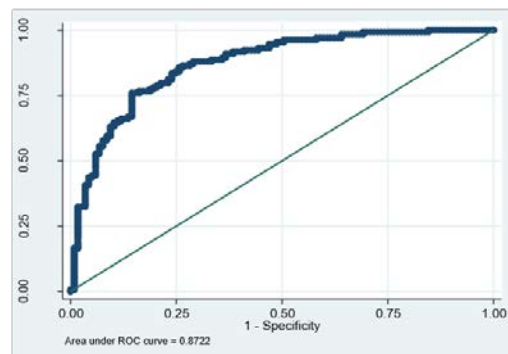


Figure 7. Adjustment to the model of the class

Source: Authors' elaboration

Figures 6 and 7 gave estimation values of 0.85 and 0.87, indicating a good predictive power for both models. The Logit Model estimate, whose predictor variable is the students' opinion (Figure 6), made it possible to determine that, if a student enrolls in a social science class by his/her own preference and not because it is mandatory, the probability of having a positive opinion of the class increases by an average of 20 percentage points. If the student considers that the social science class helps him/her develop his/her abilities, the probability of having a positive opinion of the class increases by an average of nine percentage points. If the student considers that the social science class stimulates the desire to go as far as possible in his/her academic interests, the probability of having a positive opinion of the class, increases by an average of nine percentage points.

Following this same trend, the Logit Model (Figure 7), whose predictor variable is the students' expectations, indicates that when a student considers that his/her interest in social sciences increased because of what he/she learned, the probability of perceiving that the subject meets his/her expectations increases, on average, 15 percentage points. If the student considers that social science contributes to acquiring new knowledge, the probability of perceiving that the subject meets his/her expectations increases, on average, 19 percentage points. If the student considers that the work he/she performs in the social science class motivates him/her to broaden his/her knowledge outside the school premises, the probability of perceiving that the subject meets his/her expectations increases, on average, 8.75 percentage points. If the student considers that the social science class helps him/her develop his/her abilities, the probability of perceiving that the subject meets his/her expectations increases, on average, 12 percentage points. If the student considers that the objectives of the subject are clear and well defined, the probability of perceiving that the subject meets his/her expectations increases, on average, 24 percentage points.

Discussion and Conclusion

The data from the interviews and surveys carried out with students in their last year of the Colombian secondary schools that participated in this research indicate that negative perceptions prevail over positive ones, regarding methodologies, contents, the figure of the

social science teachers, and the evaluation process. These perceptions generate little or no motivation in students towards the subject; they are the result of non-significant school experiences in their classes during the primary and secondary school cycles.

The opinions voiced by the students are reiterative in that the class is important and could help them enhance their capacities and understanding of the world in which they live, but the methodologies, the contents, and the evaluation methods are not the most appropriate. In addition, some conflicts with the teachers' personalities exist. This corroborates Mateos's approach (2009), according to which even if in most cases the objectives and contents of teaching are not presented to the students in a clear and explicit way, the intentions that underlie the activities and the guidelines received by the teachers, can be perceived by the students throughout the educational process.

The two models of probabilities and applied logistics (Figures 6 and 7) indicate that an increase in positive opinions and expectations by the students towards the social science class is directly related to clear objectives in the class, generating liking and motivation, making the students feel that they are developing their skills and that what they are being taught will be useful and necessary to help them achieve their goals. Consequently, it is evident that there is a need to rethink several things: The way in which social science classes are being implemented, how the content is being organized and presented, and the type of activities and forms of evaluation proposed to students. Also, the role of the teacher as a guide to the teaching and learning processes of the subject must be revised.

Students understand by methodology the learning activities that teachers propose in the classrooms. The prevalence of this topic over others in the interviews (Table 3 and Figure 1) denotes the influence of this factor on the students' negative perceptions. In the three schools, what students call "workshops" is not only the most frequent activity, but also the most boring one, as indicated by the students in the interviews. The "workshops" are reduced to transcriptions of information or solving questions in textbooks or photocopies brought by the teacher. In addition to how insignificant and unchallenging students find these workshops, they also believe them to be a source of discomfort and dislike because the class becomes monotonous and repetitive, their work is limited to "catch" answers in some texts, and mostly, these answers are neither reviewed nor discussed.

Thus, the use of the textbook is usually associated with the demotivation of students and with empowering the capacity of memorization. The plan followed in the classrooms, as described by the students in the interviews we conducted, is similar to the one identified by Delgado (2012). The class begins with the presentation of the theme by the teacher, followed by an explanation of some concepts and guidelines for reading the textbook and answering the “workshops”. What is striking is that despite all the criticism, this practice is still the most widely used by many teachers of social science and other subjects. Our findings on the significance of the use of the textbook and the consequent “preparation of workshops” coincide with those of Vera, Morena and Torres (2014). In their work with Spanish history students, they also identified that, unlike other activities, questions answered in textbooks are still widely used by teachers. For these authors, the main limitation that this entails is that teachers deposit all didactic action in the textbook, limiting themselves to indicating the contents that are worth highlighting or underlining, or to a simple formulation of questions.

Field trips, debates on current issues and analysis of daily life problems are some of the methodologies, which according to the students would not only enhance their abilities, but would also make the class more pleasant and participatory. Alonso Tapia (1999); De Miguel (2006); Fernández (2006); Coll (2010); Pujolàs (2008) and Bolarín, Méndez and Porto (2014) and Carle, Bruno and Di Risio (2014), are some of the authors who have advocated methodological diversity in social science classes. These authors stress the importance of fleeing from the routine and proposing different tasks that offer new perspectives of realities and possibilities of multiple actions. In their opinion, this approach not only arouses curiosity in the students when starting a new topic, but also favors the richness of learning it in its wholeness.

On the evaluation of learning, as manifested by the interviews and survey data, only a very small number of participants perceives it as a process that contributes to improving teaching and learning. Three things stood out: the process does not require that the students work harder since they can pass the subject with the least effort; they mostly study to pass the exams and not to learn; and, especially in recent years, teachers have been focused on teaching how to answer State tests in order to receive the incentives that the Colombian government grants teachers, students and institutions with high scores. In this same trend of thought, Bolarín, Méndez and Porto (2014) affirm that the evaluation is perceived as a source of

demotivation due to the amount of time spent, the results, the type of tests and the low level required. According to these authors, students' answers show that it is more an evaluation of results than of processes, and that it is mainly focused on monitoring the ability to express the contents in the most similar way possible to what was explained or to what appears in the textbooks.

With regard to the contents, Alonso Tapia (2005) and Bolarín, Méndez and Porto (2104) emphasize the positive effect on the students' motivation when the teacher shows the usefulness of learning the content, organizes the class, and presents the topics with clarity. According to the data from the interviews and surveys, two points obtain very negative perceptions: the pre-eminence of quantity over quality and the insufficient usefulness and applicability the students consider that the content of the social science class has. In this regard, Gimeno (2012), González - Canabach, Valle, Núñez, González - Pineda (1996), and Bolarín, Méndez, and Porto (2014), state that traditionally the school has opted for an encyclopedic curriculum, large and shallow, which causes an amplitude of the programs in which knowledge is confused and identified with the rote memorizing of data, preventing students from correctly detecting the content, limiting their effort to studying to pass the exams.

With regard to the usefulness of the contents, Holton (2003), Gimeno (2012), González-Canabach, Valle, Núñez, González-Pineda (1996), Bolarín, Méndez, and Porto (2014), Laukenmann, Bleicher, Fub, Gläser Zikuda, Mairying and Von Rhöneck (2003), and Marbà and Márquez (2010) also state that part of the demotivation towards the social sciences is due to how little usefulness the students perceive in the theoretical contents, since, in most cases, the concepts do not relate to their interests. For these authors, if students believe that the contents studied will be useful for higher education courses or even for future work, they will be more motivated to assimilate and learn to apply them with ease. On the other hand, if they consider the contents to be useful only to pass an exam, and if they think that they will never use this knowledge again, that it can be forgotten after the exam, all motivation is lost.

Finally, it is important to emphasize the great importance of what the teacher represents in how students perceive their social science class. Students have a very clear notion of what a competent teacher should be; that is, one who, above all, favors learning (Mateos, 2009). There are three aspects regarding the teachers that the students highlighted: the desire to teach, and their knowledge of the topic and pedagogical skills. In other words, these three aspects are as;

the teacher's competence, the influence that his/her personality has on the class and the type of relationship established between teacher and students.

Bolarín, Méndez, and Porto (2014), Weinstein (1997), Núñez (2007), and Lafout (1999) have determined that, for students, competent teachers are those capable of creating environments that generate learning, and of planning, organizing and proposing tasks that do not correspond to traditional methodologies in which students have a passive role. These authors also believe that teachers' competence has to do with transmitting passion and joy for the subject they teach and the job they hold. In the interviews for this research, we found expressions like: "He is an excellent teacher who knows a lot and tries to make us learn." "The 9th grade social science teacher was good. She prepared her classes well, was very organized in the classroom, liked to teach and really tried to make us learn. It's a shame she only taught us for one year." Teachers who transmit their enthusiasm and desire for knowledge, who pose challenges to the students and encourage them to face them, are competent (Delgado, 2012).

Concerning the influence that the teacher's personality has in creating a good learning environment, it was a novelty to identify the importance it had in the students with whom we worked. They emphasized that although the contents of the subject and even the methodologies are not the most striking, the empathy felt for the teacher becomes an incentive to participate in classroom activities. "Social science is not my favorite subject, but the teacher is very human; he treats us well; he is attentive and that helps us in his class." "The topics are not very interesting and at times, they make you sleepy, but the teacher's good mood and joy end up encouraging us too." As these fragments of the interviews reveal, students value positively the teacher's personality and a good classroom environment. Teachers who are kinder and more tolerant draw the attention of their students. They create a good classroom environment that makes students feel comfortable when learning, and increase their interest in studying the subject (Vera, Moreno and Torres, 2014).

Closely related to the previous aspect is the type of relationships that teachers favor with students in the classrooms. Palacios (2013 and 2017) concluded that since Colombian secondary school students became aware of the rights granted by law, they do not allow teachers to mistreat them. Students interviewed say that they can "put up with a teacher that has poor knowledge of the topic he/she teaches, but being mistreated is out of the question." Carrillo, Leal, Alcocer and Morgan (2010), Mateos (2009) and Lozano (2005) have

established, in their respective research papers, that some students perceive that the incongruence between what teachers say and what they do is one of the main causes of what teachers themselves consider disrespectful. Students believe that it is not possible to pretend to teach values when there is a systematic lack of respect or intolerance between teachers and students. The latter consider that most of the efforts aimed at teaching them values such as politeness, remain in the teachers' oral and theoretical exposition.

Some suggestions

The study shows that social science teaching needs to be enriched with studies that gather students' perceptions about what goes on in school life and, more specifically, in the classrooms. The research also indicates the importance of delving more profoundly in secondary school students' perceptions regarding their classes. This implies understanding that students conceive social science teachers' methodology to be directly linked to their personality, to their motivation for work and to the interest they manifest towards the students' learning.

It is suggested that both the faculties of education as the training schools for social science teachers focus their attention on the orientation of teaching methodologies for future teachers. This work reveals that disciplinary knowledge is not enough. Teachers must also demonstrate skills and abilities to implement methodologies that students find attractive and that generate expectations and a desire to learn.

Consequently, the trainers of future teachers and the training programs for those who are already working must also be engaged in preparing students in the design of the implementation of more challenging, highly cognitive, procedural and attitudinal learning activities. The vision of the students consulted in this research indicates that proposing tasks that students consider easy and that do not generate any level of difficulty, causes demotivation for the class and resistance to the figure of the teacher.

Equally important as the above, is that future teachers and those already working be trained in the emotional management of the classroom. This study evidenced that in the case of social sciences, a conflictive environment, a relationship of rivalry, and little empathy between students and teachers, can be negative factors that slow down and impede the learning processes.

References

- Aldrich, R.E. (1987). Interesting and useful. *Teaching History*, 47, 11-14.
- Alonso Tapia, J. (1999). Motivación y aprendizaje en la enseñanza secundaria. En Coll, C. (coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*, pp 105-139. Barcelona:Horsori/Universitat de Barcelona/Instituto de Ciencias de la Educación.
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje. La perspectiva de los alumnos. *En La orientación escolar en centros educativos*, pp 209-242. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España
- Arnot, M. y Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: power, inequality and pupil consultation. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 311-325.
- Barca, I. (2005). Till New Facts Are Discovered: Students' Ideas about Objectivity in History. In: Ashby, R., Gordon, P. y Lee, P. (eds) *Understanding History: Recent Research in History Education. International Review of History Education*, vol. 4, pp, 68 -82 Nueva York: Routledge – Falmer.
- Bar-Gal, By Sofer, S. (2010). Israeli students' perceptions of geography instruction goals. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19 (2), 127-137.
- Barton, K (2005). "Best Not to Forget Them": Adolescents' Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*. 33, 9-44.
- Bolarín, M.J, Méndez, R y Porto, M. (2014). La motivación de los estudiantes para el aprendizaje de la historia: referentes y resultados En Martínez, N. (Dir). *La historia de España en los recuerdos escolares. Análisis y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*, pp 157-176. Valencia: Nau Llibres.
- Bowlick, F. y Kolden, C. (2013). Effects of an introductory geography course on student perceptions of geography at the University of Idaho, *Journal of Geography in Higher Education*, 37 (4), 515-535.
- Carle, G., Bruno, J. y Di Risio C. (2014). ¿Qué piensan nuestros alumnos de la química? Una experiencia de indagación a estudiantes de la escuela media en la provincia de

- Buenos Aires Argentina para el diseño de estrategias didácticas. *Ponencia presentada al Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Educación*. Buenos Aires Argentina, 12, 13 y 14 de noviembre.
- Carrillo, M., Leal, M., Alcocer, M. y Morgan, J. (2010). Percepción del estudiante sobre el trabajo en el aula: El caso de una carrera universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15, 13-20.
- Coll, C. (coord.) (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó
- Cooper, H. (1992). Young children's thinking in history. *Teaching History*, 69, 8-13.
- Evans, R. (1993). Ideology and the teaching of History: Purposes, practices and student beliefs. En: Brophy, J. (Ed) *Cases studies of teaching and learning in Social Studies. Advances in Research on Teaching*, 4, pp.179-214. Muncie: Ball Estate University.
- Delgado, P. (2012). Percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación UNNE acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 3(3). 5-14.
- De Miguel, M. (dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fuentes, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: Revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 55-68.
- Giménez, E., Ávila, J. y Ruíz, F. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las Instituciones Educativas y los Centros de Interpretación. Estudio Descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75, 94.
- Gimeno, J. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata
- Gómez, C. Miralles, P. y Molina S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*. 52, 52-68.

- González-Cabanach, R.; Valle e, A.; Núñez, J. C. y González-Pineda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61
- Grant, S. (2001). It's Just the Facts, or Is It? The Relationship between Teachers' Practices and Students' Understandings of History. *Theory and Research in Social Education*. 29, 1, 65-108.
- Holton, G. (2003). The Project physics course, then and now. *Science and education*, 12, 179, 186.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill
- Laukenmann, M., Bleicher, M., Fub, S., Gläser Zikuda, M. Mairyng, P. y Von Rhöneck, C. (2003). An investigation of de influence of emotional factor on lerning in physics instruction, *International Journal of Science Education*, 25 (4) 489-507. Lee, P. y Ashby, R. (1987). Discussing the evidence. *Teaching History*, 48, 13-17.
- Lozano, J. (2005). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1-9.
- Lumpkin, A., Achen, R. y Dodd, R. (2015). Focusing Teaching on Students: Examining Student Perceptions of Learning Strategies, *Quest*, 67 (4), 352-366.
- Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285-300.
- Marbà Tallada, A. y Márquez, C. (2010). ¿Qué opinan los estudiantes de las clases de ciencias? Un estudio transversal de sexto de primaria a cuarto de la ESO. *Enseñanza de las ciencias*, 28(1)19-30.
- Pagès, J. (1993). *El Disseny, el desenvolupament del curriculum i el pensament del professor: el caso de la experimentacio del' currículum de ciències socials del cicle superior' EGB a Catalunya*. Barcelona:Universitat Autònoma de Barcelona.
- Palacios, N. y Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 413-437.
- Palacios, N. (2017). Prácticas políticas en la escuela: Un estudio en tres instituciones educativas de secundaria en Colombia. *Revista Última Década*, 46, 213-257.

- Portela, A., Martínez, N. y García M. (2014). La voz de los alumnos como testimonio vivo. En Martínez, N. (Dir). *La historia de España en los recuerdos escolares. Análisis y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*, pp 101-124. Valencia: Nau Llibres.
- Pujolás, P. (2008). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de Cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Rappoport, L. (1986). *La personalidad desde los 6 a los 12 años. El niño escolar*. Barcelona: Paidós.
- Reeves, F. (1978). Alienation and the secondary school student. *Educational Review*, 30 (2), 139-148.
- Rudduck, J (2006). The past, the papers and the project. *Educational Review*, 58(2), 131-143.
- Rudduck, J (2007). Student voice, student engagement, and school reform. En Thiessen, D. y Cook-Sather, A. (Eds.). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht: Springer, 587-610.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89
- Rudduck, J. y McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. London: Routledge.
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Saleh, E. y Gandy, S. (2015). Perceptions of geography students in the USA and Egypt on global issues, *Intercultural Education*, 26 (5), 377-396.
- San Fabián, J. (1988). *Percepción de la escolaridad por el alumnado al final de la E.G.B*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Sapiaims, R. y Zuleta P. Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbanos populares desescolarizados. *Última Década*, 15. 53-72.
- Schutz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secil, S. (2014). Turkish Primary Students' Perceptions of Geography, *Journal of Geography*, 113 (4), 160-170.

- Seixas, P. (1993). Historical significance among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 5-13.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in History, en Portal, C. (ed.). *The history curriculum for teachers*, pp39-61. Londres: The Falmer Press.
- Smyth, J. (2007). Toward the pedagogically engaged school: listening to student voice as a positive response to disengagement and 'dropping out'? En Thiessen, D. y CookSather A. (eds.). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*, pp.635-658. Dordrecht: Springer.
- Smyth, J. y McInerney, P. (2012). From silent witnesses to active agents: student voice in re-engaging with learning. Nueva York: Peter Lang.
- Thornton, S. (1991). Teachers as Curricular- Instructional Gatekeeper in social Studies. En: Shaver, J. (Ed). *Handbook of Researches on Social Studies Teaching and Learning. A project of National Council for the Social Studies*, pp 237-248. Nueva York: MacMillan.
- Vansledright, B. y Christine, K. (1998). Reading American History: the influence of multiples sources on six fifth graders. *The Elementary School Journal*, 98(3), 239-265.
- Vera, M., Moreno, J y Torres, A. (2014). La enseñanza de la Historia en España: la percepción de los estudiantes en torno a las características de los docentes y su metodología En Martínez, N. (Dir). *La historia de España en los recuerdos escolares. Análisis y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*, pp 179-21. Valencia: Nau Llibres.

CAPÍTULO 2. LA PRUEBA SABER DE CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA Y SU UTILIDAD PEDAGÓGICA PARA LOS MAESTROS

The Knowledge Test of Social Sciences in Colombia and its pedagogical usefulness for teachers

Resumen

El objetivo del artículo es analizar la naturaleza y las características del examen que evalúa el conocimiento de las ciencias sociales en secundaria en Colombia. La metodología utilizada es el análisis documental. La lectura de los documentos fue registrada en tarjetas con información como título, carácter del texto, procedencia, fecha de producción, contenido y orientación. Se pudo establecer que de un examen centrado principalmente en la memorización de contenidos, se pasó a uno en el que es importante el desarrollo de competencias, sin embargo hay críticas respecto a que este se orienta a habilidades y conocimientos evaluados en el Informe PISA, o en los que tienen interés organismos multilaterales, que a los ojos de muchos pretenden afianzar el modelo neoliberal y con ello profundizar las condiciones de pobreza y desigualdad.

Palabras clave: competencias, enseñanza secundaria, formación ciudadana, evaluación educativa, pruebas estandarizadas.

Abstract

The aim of the article is to analyze the nature and characteristics of the exam that evaluates the knowledge of the social sciences in secondary schools in Colombia. The methodology used is documentary analysis. The reading of the documents was recorded on cards with information such as title, character of the text, source, date of production, content and orientation. It was possible to establish that from an examination focused mainly on the memorization of contents, it was a transition toward one in which the development of competences is important, however there are criticisms that it is oriented to skills and knowledge evaluated in the PISA Report, or

In which multilateral organizations have an interest, which in the eyes of many seek to strengthen the neoliberal model and thereby deepen the conditions of poverty and inequality.

Keywords: Competences, secondary education, citizenship training, educational evaluation, standardized tests.

Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 33 (2017), 21-42. ISSN 0214-4379 (impresión) / ISSN 2255-3835 (electrónico). Fecha de recepción: octubre, 2017, y de aceptación: diciembre, 2017. DOI: 10.7203/DCES.33.10833

Introducción

Este texto forma parte de los productos de una investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela secundaria en Colombia, tomando como referente empírico tres instituciones educativas del municipio de Ibagué, en el departamento del Tolima - Colombia. Las quejas frecuentes de los profesores de las universidades del país sobre el bajo nivel de los estudiantes al finalizar la secundaria, las controversias entre los maestros de primaria y de secundaria por la adopción de la educación por competencias, la resistencia derivada de las críticas que se le hacen a dicho enfoque y la prevalencia de modelos de enseñanza basados en la memorización y la repetición de contenidos con escasa comprensión, plantean la necesidad de indagar sobre los niveles de progresión del aprendizaje en el área de ciencias sociales.

El artículo es parte de la investigación mencionada, en la que se problematiza la relación entre la evaluación como un indicador de la calidad de la educación y las estrategias pedagógicas utilizadas en clase de ciencias sociales. Con el análisis de los resultados de las pruebas Saber 11 obtenidos por los estudiantes en esa área, se pretende establecer qué aprendizajes evidencian los resultados de las pruebas de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, y qué influencia tienen las estrategias de evaluación utilizadas en clase en los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber 11. La pregunta de investigación que se busca responder con el artículo es: ¿qué impacto tienen las pruebas estandarizadas de ciencias sociales en el trabajo que hacen los maestros en el salón de clases? De esta forma, se pretende establecer la congruencia entre los objetivos de aprendizaje planteados en los documentos oficiales para el área de ciencias sociales, y los contenidos de esta en las Pruebas Saber. Por

ello, el texto se enfoca en caracterizar las competencias evaluadas en la prueba de ciencias sociales y el uso pedagógico que le pueden dar los maestros de secundaria. Estos estudios surgen de la necesidad de fomentar investigaciones que acerquen los datos obtenidos en las pruebas de evaluación externa al trabajo cotidiano de las aulas del país, con el ánimo de dinamizar procesos para su lectura idónea, reflexiones curriculares y pedagógicas, aportes a los lineamientos orientadores de las pruebas, diálogo entre los agentes que intervienen directa o indirectamente en la organización de los sistemas de educación nacional, y todo aquello que redunde en la cualificación de las estrategias de formación y evaluación educativas y del crecimiento de la sociedad colombiana en cuanto a desarrollo del saber y del bienestar social (Rojas, 2014).

Método

La metodología utilizada es la revisión documental. Las variables que se tuvieron en cuenta son: la inclusión de la evaluación como indicador de la calidad educativa, el contexto histórico de la prueba de ciencias sociales, la evolución de los componentes evaluados en la prueba, la justificación de la fusión de las pruebas de ciencias sociales con competencias ciudadanas, y la relación entre las Pruebas Saber y los estándares curriculares del área. Las fuentes analizadas fueron los siguientes documentos: *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación*; la Alineación del Examen Saber 11; la *Guía de interpretación y uso de los resultados de las Pruebas Saber 11 (versión 1)*, el documento *Examen de Estado 2011*, la *Guía de interpretación y uso de los resultados del examen Saber 1*, *Establecimientos educativos*, la versión 1 del cuadernillo del examen presentado en 2014, y los resultados para estudiantes del examen de antes de 2014 y del actual.

La sistematización de los documentos tuvo dos etapas. En un primer momento se estudiaron las guías, folletos e instructivos publicados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (de aquí en adelante Icfes), para socializar los contenidos y los cambios que se le introducen a la prueba, y en un segundo momento se examinaron los niveles de congruencia entre lo que evalúa la prueba y los estándares básicos de competencias en ciencias sociales y formación para la ciudadanía. Con ese fin, se leyó detalladamente la prueba

de ciencias sociales que los estudiantes presentaron en 2014, se observó su estructura y el uso pedagógico que puede tener.

Marco teórico y antecedentes

La realización del trabajo requirió de la revisión de dos tipos de documentos, por un lado, los documentos, instructivos y guías utilizadas por el Icfes para divulgar el contenido y la forma de interpretación de los resultados de la prueba saber 11 y por el otro, la revisión de algunos trabajos empíricos que se han ocupado de la misma problemática. Entre los trabajos producidos por el Icfes se destaca el anexo tres publicado en el año 2013 con el título *La prueba de competencias de sociales y ciudadanas*. El anexo en cuestión contiene los antecedentes de la prueba de ciencias sociales, la evaluación de la prueba de competencias ciudadanas, la justificación de la fusión de las dos pruebas, las competencias y los componentes que tendría la prueba a partir del año 2014 (Icfes, Ministerio de Educación, 2013). Otro documento producido por estas dos instituciones al que se tuvo acceso fue *La guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas saber 11 para establecimientos educativos, versión 1*. Esta guía tiene información detallada y complementada con ejemplos sobre la manera de ingresar a consultar los resultados, la metodología utilizada para realizar la clasificación de las instituciones educativas y sus sedes, los resultados que se reportan por pruebas y subpruebas y el análisis de algunas preguntas como las que están contenidas en el examen (Icfes, Ministerio de Educación, 2015).

Un tercer referente de consulta obligado fue un libro sobre la evolución de las pruebas de estado. En la obra se analizan las intimidades de la prueba, se examinan las preguntas, y además se precisa qué se evalúa y cuál es la forma de hacerlo. El trabajo logró establecer que el currículo es el puente entre las pruebas y lo que los alumnos adquieren o deben adquirir en la escuela. Según lo planteado en el texto las pruebas obligan a que haya ciertos niveles de exigencia relacionados con los saberes básicos; con las pruebas se aprecia la relación entre currículo y escuela (Icfes, 2004). Adicionalmente, se consultaron algunos trabajos empíricos en el campo. Uno de ellos fue publicado en el 2014 con el título *Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado*. Este estudio hace parte de algunas iniciativas de investigadores financiadas por el Icfes, y tuvo como objetivos identificar las

competencias del lenguaje evaluadas en cinco instituciones del Distrito Capital y establecer su relación con los resultados de la prueba Icfes-2012. El estudio permitió caracterizar los enfoques de evaluación aplicados por los docentes de la asignatura curricular de lengua castellana y literatura, a la vez que facilitó la caracterización del rendimiento académico de sus estudiantes, según la información provista por las bases de datos Saber 11° -2010 y los resultados de la evaluación adelantadas por la institución. Los resultados de esta investigación permitieron establecer las fortalezas y debilidades que se presentan en el desempeño de esos estudiantes y el nivel de la relación entre lo evaluado en el aula con aquello establecido por la prueba de estado en el caso específico de lenguaje (Rojas, 2014).

En un trabajo sobre la prueba de acceso a la universidad (selectividad) en España y las rutinas escolares en la enseñanza de la historia y la geografía, se analizaron los protocolos de examen y las respuestas de los alumnos. Souto, Fuster y Sáiz (2014) abordaron el nivel cognitivo solicitado a los estudiantes, tratando de identificar las competencias que desarrollan y luego intentan comprobar si la configuración de la prueba en la comunidad valenciana permite valorar la conciencia histórica de los alumnos o, por el contrario, estos siguen demostrando un conocimiento aislado. Los hallazgos de Souto et al. (2014) establecieron que las pruebas de acceso a la universidad (PAU) se realizan desde las rutinas y no desde presupuestos teóricos de innovación, esto plantea como un reto importante comprobar en qué grado el examen y como está diseñado y aplicado condiciona el discurso histórico no solo de profesores, sino también de libros de texto, y cómo éstos afectan al discurso de los estudiantes. Finalmente concluye que los estudiantes preuniversitarios necesitan una historia no únicamente para obtener éxito en la PAU sino para que les sea útil en la interpretación del presente que viven y sean capaces de dar alternativas al futuro que les espera.

Por su parte, el artículo de Vicente Pérez (2015) sobre el lugar del examen en la escuela tuvo como objetivo analizar el papel que ha jugado y juega la práctica examinadora en las clases de sociales, geografía e historia de la enseñanza secundaria. El trabajo buscó responder entre otras preguntas: ¿qué papel juegan el examen y la evaluación tradicional como factor limitante del cambio en educación?, ¿cómo se puede influir y /o cambios pedagógicos para dar con una evaluación más formativa, menos selectiva? ¿Podemos realmente convertir la evaluación en un instrumento de aprendizaje formativo, individual y colectivo?

Una de las principales conclusiones de la tesis es que la práctica evaluadora desempeña un papel importante en la legitimación y fabricación de subjetividades en la escuela y que uno de los obstáculos más obstinados a cualquier cambio educativo en profundidad empieza por la desnaturalización del examen escolar y termina por la impugnación de los usos y abusos que se hace de la evaluación (Pérez, 2015).

En el ámbito regional se tuvo acceso al trabajo de Pedro Ravela (2010) titulado ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? En el marco de la investigación se realizó una indagación de carácter exploratoria y descriptiva en ocho países de América Latina sobre los enfoques de evaluación de aprendizaje en lectura y matemáticas de maestros de 6º grado de primaria. El estudio se enfocó en torno a cuáles son los enfoques discursivos desde los cuales los maestros conciben sus prácticas de evaluación, qué tipo de consignas de evaluación utilizan para medir aprendizajes, cómo emplean sus evaluaciones para orientar a sus estudiantes y cómo pueden las evaluaciones estandarizadas enriquecer las prácticas de evaluación en el aula. Los hallazgos de Ravela (2010) le permitieron establecer que según los profesores participantes hay un conjunto de aspectos en los que las pruebas externas enriquecen los enfoques y prácticas de los maestros como lo son la toma de conciencia sobre contenidos a trabajar con los alumnos, la apertura a nuevos enfoques conceptuales y prácticos, el acceso a instrumentos para el trabajo en el aula, la inspiración y modelos para el diseño de materiales, el preparar a los alumnos para las mismas pruebas y el seguimiento de estudiantes individuales y de resultados grupales.

En el marco de una investigación del área del lenguaje de la Subdirección Académica del ICFES cuyo propósito era analizar los presupuestos disciplinares y pedagógicos que subyacen a la evaluación de competencias en lenguaje, Castillo (2004) produjo un artículo titulado La evaluación de competencias y sus implicaciones pedagógicas 1991 – 2004. El texto buscó demostrar cuáles eran las exigencias de la evaluación por competencias del área de lenguaje en ese periodo de acuerdo con las políticas estipuladas por el Instituto y qué se había logrado y qué faltaba por lograr en el ambiente educativo con el fin de alcanzar el ideal de una educación que pretende resignificar la interacción en el aula. Su trabajo apuntaba específicamente a comprender cuál es el nivel deseado en la formación en el lenguaje en la educación básica y media y qué resultados arroja la evaluación al terminar estos estos ciclos. Castillo (2004) concluyó que el objetivo principal de la lengua materna debe apuntar a que el

estudiante use el lenguaje como herramienta fundamental de interacción con el saber. Desde esta perspectiva, una de las labores fundamentales de los docentes, sea cual sea su área trabajo, debe ser la de propiciar el acceso a mayores niveles de dominio sobre el lenguaje. “Lograr lo anterior implica implementar trabajos de lectura que amplíen el saber medio de los estudiantes en la básica y seleccionar y trabajar con textos que le permitan al docente y al estudiante enfrentar formas de organización textual y discursiva diversas, que exigen en el lector niveles de abstracción y análisis diferentes” (p.77).

Finalmente, para el rastreo de antecedentes se consultó el trabajo *Características de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en educación básica primaria* (Prado y Medina, 2014). En este se aborda la reflexión de la educación desde la perspectiva del rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones externas tipo Saber 3°y 5°, es decir, en la Educación Básica Primaria, y su rendimiento vinculado a los modelos pedagógicos o didácticos que utilizan los docentes de estos cursos en las Instituciones Educativas Distritales. Los investigadores apelaron a un estudio de carácter cualitativo con una pretensión explicativa y fundado epistémicamente en un análisis de corte hermenéutico, con la vinculación de dos grupos de Instituciones Educativas Distritales. El primero de ellos, cuenta con resultados ubicados en los rangos de mínimos e insuficientes, y el segundo, con resultados avanzados y satisfactorios. Con esta selección buscó encontrar puntos de contraste en donde divergen y convergen las prácticas educativas para estimar su potencial relación con los resultados en estas evaluaciones externas. Aunado a ello, se puede apreciar cómo a pesar de conservar un mismo marco político, se generan dinámicas pedagógicas heterogéneas en la realidad escolar, debido a la comprensión, la aplicación y la concreción de los lineamientos desde la autonomía institucional y la libertad de enseñanza que cobija a la acción docente.

En este trabajo se analizan los modelos pedagógicos o didácticos, se indagó sobre los elementos conceptuales o teóricos que, según los docentes y Directivos, guían el desarrollo de su práctica, las características de las prácticas de orden didáctico, las interacciones educativas entre los agentes educativos, el clima institucional y los planes de estudio. En relación con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se pretendió responder preguntas como qué es evaluación, cómo se evalúa, qué se evalúa, para qué se evalúa y cómo debería evaluarse. También se incluyó como categoría analítica las políticas educativas, buscando los elementos que pueden llegar a direccionar las prácticas de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes

directamente en las Instituciones educativas. Para ello se analizaron los planes de Desarrollo Sectorial desde el 2004 hasta la planeación prevista para 2016 y los Proyectos Educativos Institucionales PEI como carta de navegación de la institución y contruidos de manera consensuada y participativa (Prado y Medina, 2014).

Resultados

Los cambios en la prueba de ciencias sociales

Hasta antes del año 2000 la prueba estaba centrada en evaluar la apropiación memorística de contenidos y, en menor medida, algunas habilidades. A partir de ese año se institucionalizó la evaluación por competencias, que examina la apropiación de conocimientos del área, y la adquisición de habilidades y destrezas para utilizar dichas habilidades en determinados contextos. Desde la perspectiva del Icfes, la prueba tiene como finalidad apoyar los procesos de selección y admisión que hacen las instituciones de educación superior. Hay que destacar que los cambios que se le han introducido a las Pruebas Saber 11° a partir del año 2000, han surgido de la necesidad de articularlas con los documentos curriculares que ha producido el Ministerio y con lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje, pero también de alinear las pruebas que se han venido implementado y que se encuentran ya institucionalizadas en 3.°, 5.° y 9.° y en la educación superior. Los lineamientos curriculares de ciencias sociales fueron definidos como puntos de apoyo y orientación general que se editaron con el ánimo de aportar a las y los maestros del país elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamizaran en gran modo su quehacer pedagógico (Ministerio de Educación, 2002). Los estándares básicos de competencia de ciencias sociales fueron definidos como criterios claros y públicos que permites juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresan una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media (Ministerio de Educación, 2006).

En cuanto a la implementación de los exámenes, la prueba del núcleo común se aplicaba a todos los estudiantes, las pruebas de profundización de cada área, que tenían un mayor grado de complejidad que la del núcleo común, era optativa para los estudiantes quienes elegían el

are a profundizar según sus fortalezas. Las áreas interdisciplinarias pretendían valorar competencias sociales, culturales y ambientales en las que los estudiantes relacionaran saberes de diferentes ciencias. “La prueba de ciencias sociales tenía como objetivos examinar competencias referentes a la valoración del mundo social” (Icfes, 2013, p. 7). La tabla 1 presenta la estructura de la prueba de ciencias sociales hasta 2014, en función de lo planteado en los lineamientos curriculares y los estándares de competencias del área publicados por el Ministerio de Educación.

Las competencias contempladas y enunciadas en la tabla 1 evalúan principalmente la capacidad de los alumnos para comprender la información contenida en textos de diferente naturaleza, informes periodísticos, tablas y gráficos estadísticos, mapas, planos, fragmentos de una lectura o la lectura completa. Los componentes de la disciplina evaluados responden a tres ámbitos: uno que incluye los procesos históricos y su legado, otro, el componente de la economía, la organización, la estructura del Estado y sus instituciones, y uno más que incluye el componente espacial, que prioriza la manera como las condiciones físicas determinan procesos sociales y la forma como las comunidades utilizan y modifican el espacio geográfico. Con estas competencias y estos ámbitos se pretendió abarcar los tres componentes que la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 1994), dicha ley definió como componentes del área de ciencias sociales: la historia, la geografía y la Constitución Política, pero también dio cabida a otros saberes como los de la antropología, la ciencia política, la sociología y la lingüística, propuestos en los lineamientos curriculares del área.

Tabla 1. *Estructura de la prueba de ciencias sociales aplicada hasta 2014*

Competencias	Componentes
Interpretativa	El espacio, el territorio, el ambiente y la población
Argumentativa	El poder, la economía y las organizaciones sociales
Propositiva	El tiempo y las culturas

Fuente: elaboración propia a partir de Icfes, Ministerio de Educación (2011, pp. 8-9)

Con el objetivo de consolidar el Sistema de Evaluación Estandarizada de la Educación (SNEE) y de introducir mejoras en las pruebas en todos los niveles de educación básica, media y superior, el Ministerio de Educación Nacional y el Icfes presentaron una propuesta de alineación de las Pruebas Saber 11°.

Con la alineación se pasaría de un sistema con mediciones aisladas para la educación media, a uno que hiciera un seguimiento sistemático de los resultados de la educación a través de los diferentes niveles. El nuevo examen incluye cinco pruebas: lectura crítica, matemáticas, ciencias sociales y competencias ciudadanas, ciencias naturales e inglés. Estas pruebas evalúan siete áreas /competencias: lectura crítica, matemáticas, razonamiento cuantitativo, ciencias naturales, ciencias sociales, competencias ciudadanas e inglés.

En relación con la alineación de la prueba de ciencias sociales, el cambio principal fue la fusión en un solo examen de las ciencias sociales y las competencias ciudadanas, que se hizo con la premisa de que el desarrollo en las últimas décadas de las ciencias sociales ha llevado a que se incorporen dentro de su estudio elementos afines a la ciudadanía, con lo que se justifica la decisión de hacer una evaluación conjunta para las dos áreas. Para el Icfes, las competencias cognitivas que se requieren en ciudadanía encuentran en la formación escolar en ciencias sociales un espacio apropiado para su desarrollo.

Ligado al cambio anterior, y habiendo identificado los elementos fundamentales que se deben evaluar en ciencias sociales y en competencias ciudadanas, el segundo cambio se hizo en la estructura de la prueba (ver tabla 2), en la que se definió la evaluación de tres competencias: pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas, y pensamiento sistémico y reflexivo. La actual estructura de la prueba ilustrada en la tabla 2, evidencia que en la determinación de las competencias que se incluyeron, su conceptualización y los criterios de evaluación, hay un claro propósito de articular los estándares básicos de competencias de ciencias sociales y ciudadanas. En la definición de las competencias son fundamentales la comprensión de fenómenos sociales, la apropiación de conceptos propios de las ciencias sociales, la aprehensión de actitudes y valores que hagan explícita la adquisición de cierto nivel de pensamiento crítico frente a la realidad cotidiana, y la apropiación de habilidades y destrezas propias de la labor de un científico social.

Tabla 2. Estructura actual de la prueba de ciencias sociales y competencias ciudadanas

Competencia	Estándares básicos de ciencias sociales y de competencias ciudadanas	Definición de la competencia	Habilidades que se evalúan
Pensamiento social	Relaciones espaciales y ambientales. Convivencia y paz.	Esta competencia supone que la apropiación de conceptos básicos es el fundamento para el desarrollo de un pensamiento en ciencias sociales cuyo ámbito de aplicación trascienda dichas ciencias hasta llegar a los ejercicios cotidianos de la ciudadanía.	Se indaga por las herramientas de pensamiento con que cuentan los estudiantes para reconocer, diferenciar y usar conceptos básicos de las ciencias sociales.
Interpretación y análisis de perspectivas	Relaciones éticoPolíticas. Participación y responsabilidad democrática.	Esta competencia se refiere a la capacidad de reconocer perspectivas y analizarlas, en particular por medio del examen de los argumentos que presente el representante, individuo o colectivo de determinada perspectiva o posición.	Evalúa los usos de evidencias en argumentaciones y explicaciones, y la solidez y pertinencia de estas. La validez y coherencia de enunciados hechos por diferentes actores. La afinidad que pueda existir entre diferentes perspectivas.
Pensamiento reflexivo y sistémico	Relaciones con la historia y las culturas. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.	Esta competencia se entiende como la habilidad de reconstruir y comprender la realidad social desde una perspectiva sistémica, usando conceptos propios de las ciencias sociales.	Se evalúa la capacidad de los estudiantes para identificar causas de una situación problemática; establecer qué tipos de elementos están presentes en ella; comprender qué tipo de factores se enfrentan; comprender qué dimensiones se privilegian en una determinada solución; anticipar los efectos de la implementación de una solución y evaluar su aplicabilidad en determinado contexto.

Fuente: elaboración propia, a partir de Icfes, Ministerio de Educación (2013, pp. 85-86).

En lo que tiene que ver con los resultados, la actual prueba de ciencias sociales proporciona a los estudiantes el promedio que representa el desempeño medio de los estudiantes en determinada prueba, este resultado se reporta en una escala de 0 a 100 puntos, sin decimales. La desviación estándar es una medida de dispersión de los datos que indica que cuanto más alto sea este valor, más alejados del promedio se encontrarán los resultados de los estudiantes, lo cual indica mayor dispersión o heterogeneidad entre los puntajes obtenidos por ellos. Los niveles de desempeño describen lo que saben y saben hacer los estudiantes de acuerdo con las especificaciones de una determinada prueba del examen. Se establecieron cuatro niveles de desempeño: 1, 2, 3 y 4, entre los cuales el 4 se define como el nivel esperado (Icfes, 2016). La suma de los porcentajes puede no ser exactamente 100 % debido a aproximaciones decimales. Algunas preguntas de ciencias sociales contribuyen al puntaje de la subprueba de competencias ciudadanas. Es decir, la prueba de ciencias sociales da una nota, y las preguntas de esta prueba que involucran alguno de los ámbitos de formación para la ciudadanía dan otros puntos que se presentan con una nota aparte de las ciencias sociales y formación para la ciudadanía. La descripción de los niveles de desempeño es fundamental porque, como se indicaba, describe qué saben y qué no saben hacer los estudiantes y en qué tienen fortalezas y deficiencias.

En el nuevo examen esta es una información a la que se le ha dado mucha relevancia, el reto de los establecimientos es sacar a todos sus estudiantes del rango uno y e intentar llevarlos del rango dos al tres y de este al cuatro. Los datos de los estudiantes por nivel de desempeño cumplen una función clasificatoria, y de poca utilidad pedagógica, por cuanto la información que arrojan es muy general y no es suficiente para determinar dentro de cada rango específicamente cuáles son las habilidades concretas que han desarrollado los estudiantes y cuáles no, de manera que se puedan fortalecer las debilidades y llevar a los estudiantes al siguiente rango.

Discusión

La prueba de ciencias sociales hoy

En este estudio se realizó un análisis del examen que los estudiantes de grado 11.º presentaron en 2014. El resultado fueron unas categorías que de manera individual y en su conjunto nos permiten establecer la estructura de la prueba y el uso pedagógico de la misma.

Estructura de la prueba

El examen que se analizó fue presentado por los estudiantes en 2014. La prueba de ciencias sociales es la tercera de dicho examen y fue ubicada entre la prueba de lectura crítica y la de ciencias naturales. Se formularon 25 preguntas que van de la 51 a la 75. Para estudiar la estructura de la prueba organizamos las preguntas en tres grupos, siguiendo las tres competencias propuestas por el Ministerio y el Icfes. Esta clasificación presentó algunas dificultades porque, como veremos más adelante, no siempre es claro a qué competencia puede pertenecer una pregunta: podría ser a dos de ellas por la manera como se plantea la definición de la competencia, los estándares curriculares a los que apunta, y las habilidades evaluadas.

La definición de esta competencia es muy amplia, como lo muestra la tabla 3 en ella se incluyen preguntas que evalúan la dimensión espacial y temporal, que están relacionadas con los factores que generan pobreza y desigualdad social, con la dimensión económica, política y cultural, con el sistema político y con la estructura del Estado, el aparato normativo del país y las instituciones y su funcionamiento. Según lo planteado en la definición de esta competencia (Icfes, Ministerio de Educación, 2015), lo que aglutina la gran variedad de aspectos que en ella se contemplan es que supone la apropiación de conceptos básicos, y se constituye en el fundamento para el desarrollo de un pensamiento propio de las ciencias sociales, cuyo ámbito de aplicación trasciende estas ciencias hasta posibilitar ejercicios cotidianos de ciudadanía.

Tabla 3. Preguntas de la competencia “pensamiento social”, Pruebas Saber, ciencias sociales (2014)

Competencia: Pensamiento social	Número de preguntas: 7
Temática	Solicitud de la pregunta
Acción de tutela.	¿Cuándo se aplica la tutela?
Abandono de zonas del centro de la ciudad.	Causa del fenómeno.
Revolución Industrial.	Consecuencias en la población.

La Constitución y el Estado de derecho.	La utilidad de la Constitución.
La crisis de 1929.	¿En qué consiste la sustitución de importaciones y su impacto?
El conflicto árabe-israelí.	La causa del no reconocimiento del Estado palestino.
El gobierno escolar de una institución educativa.	Organización, nombramiento y funciones de los órganos de gobierno escolar.
Habilidades que evalúa	
Identificar y usar conceptos sociales básicos.	
Localizar en el tiempo y en el espacio eventos históricos y prácticas sociales.	
Analizar dimensiones históricas de eventos, problemáticas y fenómenos sociales.	
Conocer el modelo de Estado social de derecho, su aplicación en Colombia, la organización del Estado y los mecanismos de participación ciudadana.	

Fuente: elaboración propia a partir de Icfes, Ministerio de Educación (2015, p. 19-24).

Las preguntas correspondientes a esta competencia, incluidas en la tabla 4, requieren que los estudiantes, a propósito de un conflicto, estén en capacidad de comprender su origen, entender qué buscan los diferentes actores, identificar las coincidencias y diferencias entre sus intereses, y valorar la reacción (de aceptación o rechazo) de las partes ante una propuesta de solución.

Tabla 4. Preguntas de la competencia “interpretación y análisis de perspectivas”, Pruebas Saber, ciencias sociales (2014)

Competencia: Interpretación y análisis de perspectivas	Número de preguntas: diez
Temática	Solicitud de la pregunta
Asentamiento de desplazados en un humedal.	Las intenciones de las organizaciones implicadas.
Discriminación a las mujeres.	Actuación del profesor según lo establecido en la Constitución.
Derechos constitucionales.	La coherencia de una acción que atiende un fallo judicial.
Derechos constitucionales.	La identificación de acciones que producen vulneración de derechos.
El sistema político de un país.	Relación de un discurso con un período de la historia política.

Violencia contra la mujer.	Los intereses que favorecen la toma de una posición.
El tráfico de drogas y su legalización.	La afinidad entre un argumento y una propuesta.
Los contenidos de los medios de comunicación.	¿Qué actitud tienen los ciudadanos frente a las noticias?
Discriminación por orientación sexual.	¿Por qué es importante desarrollar políticas de igualdad y respeto por la diferencia?
Violencia contra la mujer.	Las consecuencias de las acciones de funcionario
Habilidades que evalúa	
Analizar perspectivas de distintos actores y grupos sociales.	
Evaluar posibilidades y limitaciones del uso de fuentes.	
Develar prejuicios e intenciones en enunciados o argumentos	
Reconocer y comparar perspectivas de actores y grupos sociales.	
Establecer relaciones entre las perspectivas de los individuos en una situación conflictiva y las propuestas de solución	

Fuente: elaboración propia a partir de Icfes, Ministerio de Educación (2015, pp. 19-24)

Según lo planteado por el (Icfes, Ministerio de Educación, 2015), esta competencia evalúa dos aspectos: el reconocimiento de perspectivas y el nivel de confiabilidad de fuentes primarias y secundarias. En el primer caso se pretende que los estudiantes identifiquen y analicen perspectivas a través del examen de argumentos individuales y colectivos. En el segundo, que evalúen la validez de las fuentes a partir de su contextualización, y que establezcan su credibilidad, fiabilidad y los contextos de su producción y publicación. Esta competencia es central porque en ella se evalúan conceptos procedimentales relacionados con la lectura e interpretación de recursos como archivos históricos, material periodístico, información estadística, mapas, planos y fotografías. Además de interpretar información que contiene la fuente, los estudiantes deben establecer si hay argumentos sesgados, si la información es imparcial o por el contrario tiene alguna orientación hacia intereses específicos. En un país como el nuestro, donde la opinión pública es construida en parte por los medios de comunicación y donde estos tienen cada día más poder, es fundamental una competencia como esta, para determinar hasta qué punto los jóvenes desarrollan criterios para cuestionar la información proveniente de los medios, y concientizarlos sobre de la importancia de que ser ciudadanos informados y con criterios para determinar que los medios de comunicación pueden

ser imparciales, pero también pueden estar al servicio de determinados intereses económicos y políticos.

En esta competencia se evalúa si los estudiantes están en capacidad de comprender la realidad social desde una perspectiva sistémica como se ilustra en la tabla 5, a partir de la reconstrucción de la relación entre las dimensiones de una problemática social (Icfes y Ministerio de Educación, 2015). También se evalúa su habilidad para determinar la pertinencia de la solución que se le ha dado a una situación problemática determinada, los efectos de una intervención social y el impacto de la implementación de las políticas públicas. La prueba está centrada en la evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes. En este sentido es congruente con los estándares de ciencias sociales cuando plantean que “existe la férrea convicción de que es necesario desarrollar las competencias de las y los estudiantes a partir de la conjugación de: (1) conceptos científicos, (2) metodologías y maneras de proceder científicamente y (3) compromiso social y personal” (Ministerio de Educación, 2006: p. 108).

Tabla 5. Preguntas de la competencia “pensamiento reflexivo y sistémico”, Pruebas Saber, ciencias sociales (2014)

Competencia: Pensamiento reflexivo y sistémico	Número de preguntas: 8
Temática de la pregunta	¿Solicitud de la pregunta
Liberalismo económico.	Establecer la similitud entre un enunciado y una acción.
El socialismo.	El concepto de socialismo y las acciones para alcanzarlo.
Programas de apoyo a jóvenes.	La pertinencia de una medida.
La construcción de obras de infraestructura en territorios indígenas.	La actuación del Estado en un territorio indígena.
La concesión de un territorio indígena para la extracción minera.	El cumplimiento de lo establecido en la Constitución.
La inseguridad en las ciudades.	Las situaciones que debe tener en cuenta la política pública.
La contaminación ambiental.	Determinar las dimensiones involucradas en una problemática social.
Las ventas ambulantes.	Identificar los efectos de una medida.
Habilidades que evalúa	
Analizar modelos conceptuales y sus usos en decisiones sociales.	
Analizar los efectos en distintas dimensiones que tendría una posible intervención.	
Establecer relaciones que hay entre dimensiones presentes en una situación problemática.	

Fuente: elaboración propia a partir de Icfes, Ministerio de Educación (2015, pp. 19-24).

Un cambio evidente en esta prueba en relación con la anterior es la relevancia del componente actitudinal. La fusión de las ciencias sociales con las competencias ciudadanas hace más evidente en toda la prueba, pero principalmente en la competencia de interpretación y análisis de perspectivas, lo que los estándares denominan la creación de espacios de reflexión para debatir asuntos polémicos y de aplicación de valores sociales a favor del interés público. Además, se observa fomento de un sentido crítico ante las actitudes y las relaciones dominantes que permitan tomar distancia respecto a los valores e ideologías establecidas.

Uso pedagógico de la prueba

En términos pedagógicos, la prueba da a los maestros grandes posibilidades de trabajo. Producto de una investigación con profesores de ocho países de América Latina, Ravela (2010) determinó que las pruebas externas tienen una gran variedad de utilidades. Entre ellas destaca la toma de conciencia sobre contenidos que se deben trabajar con los alumnos, la apertura a nuevos enfoques conceptuales y prácticos, el acceso a instrumentos para el trabajo en el aula, inspiración y modelos para el diseño de materiales, el preparar a los estudiantes para las pruebas y el seguimiento de estudiantes individuales y de resultados grupales. De acuerdo con el campo del saber, sus necesidades y sus intereses, el profesor puede hacer énfasis en uno o en varios aspectos. Ejercicios como el presentado en la tabla 6 puede ser desarrollado por los maestros con el fin de utilizar la prueba para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

Tabla 6. *Ejercicios para mejorar los aprendizajes*

Pregunta del examen
<p>La acción de tutela es un mecanismo que busca la protección inmediata de los derechos fundamentales de los ciudadanos. Por tanto, esta se puede presentar ante un juez cuando</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se vulnera el derecho a la salud, porque está en riesgo la vida de la persona. 2. Alguien es expulsado de una agremiación, a pesar de estar al día en sus pagos. 3. Se busca proteger un derecho colectivo de constituir juntas de acción comunal. 4. Se legisla sobre el derecho a la vida y el acceso a un trabajo digno para las personas.
Usos pedagógicos que se le pueden dar a la prueba

Determinación de contenidos	Reflexión de las actividades que tradicionalmente se utilizan en la enseñanza	Revisión de las evaluaciones
Los derechos fundamentales y mecanismos de reclamación de derechos.	Análisis de fallos de tutela Entrevista a un juez Ejercicios prácticos de diligenciamiento de tutelas.	Reflexión. El profesor se puede preguntar si el tipo de preguntas que se hacen a los estudiantes los lleva a determinar cuándo es procedente uno u otro mecanismo de reclamación de derechos. Reformulación de las preguntas que tradicionalmente se hacen.

Fuente: elaboración propia a partir de Icfes, Ministerio de Educación (2014, p. 20)

A diferencia de resolver cuestionarios cuando se acerca la presentación de las pruebas para que los estudiantes “aprendan a identificar las preguntas correctas”, ejercicios como el anteriormente planteado permiten que el maestro se provea de nuevos recursos para enseñar, que se cuestione sobre las actividades de aprendizaje que utiliza, que compare el nivel de dificultad y su forma de preguntar y que descubra o reconozca cuáles de las actividades de sus alumnos apuntan a la construcción de conceptos y al desarrollo de habilidades y cuáles no. Este tipo de ejercicios le sirven al profesor para hacer un seguimiento de los avances de sus estudiantes de manera pormenorizada, y emprender las acciones de mejora pertinentes. Dicho de otra manera, la prueba puede ser usada para definir contenidos, para determinar las habilidades por desarrollar en los estudiantes y para cualificar las evaluaciones en actividades propias del maestro como el análisis de las Pruebas Saber, la planeación del diagnóstico de los estudiantes incluyendo las competencias y conocimientos evaluados en las pruebas, la determinación de fortalezas y dificultades de los estudiantes, el diseño de la estrategia pedagógica y el diseño e implementación de las evaluaciones incluyendo los componentes y las competencias que se evalúan.

El valor pedagógico de las pruebas está determinado también por la buena lectura que los docentes puedan hacer de los resultados obtenidos por sus alumnos y por la información que dichos resultados les suministren. En este aspecto, se debe reconocer que las pruebas actuales perdieron mucho con relación a las anteriores; los resultados hasta 2014, como el presentado en el cuadro 1, tenían una serie de detalles sobre los niveles de desempeño de los estudiantes que las nuevas hasta el momento no arrojan.

Nótese que en la prueba de ciencias sociales y en todas las demás se suministraba el promedio de la asignatura, la descripción numérica y cualitativa de cada uno de los niveles de desempeño por componentes (el espacio, el territorio, el ambiente y la población, el poder, la economía y las organizaciones sociales, el tiempo y las culturas) y la descripción numérica y cualitativa por competencias (interpretativa, argumentativa y propositiva). El análisis de esta información le permitía al profesor hacer una radiografía bastante completa del estado de sus alumnos y, lo más importante, tomar las medidas necesarias para mantener los buenos resultados y mejorar allí donde era necesario. Los resultados de la nueva prueba (véase el cuadro 2) carecen de este tipo de información.

Como se evidencia en el cuadro 2, la información del promedio del puntaje de la asignatura, y el rango de población para el decil no permiten mucho más allá de una comparación entre aéreas. Con el código que el Icfes le da a cada institución educativa, también los profesores y directivos pueden acceder al porcentaje de alumnos en cada uno de los niveles de desempeño de los promedios de cada prueba y la desviación estándar. Sin embargo, aunque esta información es importante porque permite determinar las fortalezas y las dificultades de los estudiantes en el área de una forma global y qué tan homogéneos o heterogéneos son, constituye una gran limitación que la nueva prueba no especifique los resultados por competencia, y por componente, porque como se ilustró, esos datos pueden guiar al maestro de una manera más precisa a establecer cuáles deben ser sus prioridades en el trabajo en el aula (Icfes, 2017). La información detallada, que en el examen anterior se suministraba al estudiante en sus resultados y en el actual ya no, puede ser obtenida mediante solicitud al Icfes, una vez se ha justificado el objetivo de la petición y se ha hecho un compromiso de uso académico de los resultados, pero el ideal sería que esos datos fueran de público conocimiento y de fácil acceso, principalmente para los maestros.

PUESTO 21	NÚCLEO COMÚN											
	PRUEBAS	PUNTAJE		COMPONENTE					COMPETENCIA			
				1	2	3	4	5	1	2	3	
	LENGUAJE	56	Puntaje	6,6	5,8	6,3				6,1	6,3	5,6
			Desempeño	SA	A	A				II	II	II
	MATEMÁTICA	78	Puntaje	7,3	9,4	7,0				9,4	7,0	7,7
			Desempeño	SA	SA	SA				III	II	II
	CIENCIAS SOCIALES	59	Puntaje	6,5	7,3	6,5				7,1	6,5	7,3
			Desempeño	SA	SA	SA				II	II	II
	FILOSOFÍA	47	Puntaje	5,0	7,8	5,1				0,0	5,6	6,4
			Desempeño	M	SA	M				I	II	II
	BIOLOGÍA	55	Puntaje	6,6	5,9	6,5				6,2	6,7	6,7
			Desempeño	SA	A	A				II	II	II
	QUÍMICA	65	Puntaje	7,5	7,3	9,9	7,2			8,6	6,6	9,9
			Desempeño	SA	SA	SA	A			II	II	III
	FÍSICA	62	Puntaje	7,1	5,9	7,0	6,0			8,4	6,8	5,4
			Desempeño	SA	A	A	A			II	II	II
	COMPONENTE FLEXIBLE			INGLÉS								
	PROFUNDIZACIÓN EN MATEMÁTICA			PUNTAJE			NIVEL					
	5,0			74			B1					

Cuadro 1. Presentación de resultados en una prueba antes de 2014

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2017).

PUNTAJE GLOBAL	343	PUESTO	29
----------------	-----	--------	----

PRUEBA	PUNTAJE	NIVEL	DECIL	RANGO POBLACIONAL PARA EL DECIL
LECTURA CRÍTICA	69		D10	Entre 92.08% y 100%
MATEMÁTICAS	77		D10	Entre 90.83% y 100%
SOCIALES Y CIUDADANAS	53		D06	Entre 54.03% y 65.24%
CIENCIAS NATURALES	67		D10	Entre 90.42% y 100%
INGLÉS	93	B+	D10	Entre 90.87% y 100%

SUB-PRUEBA	PUNTAJE	NIVEL	DECIL	RANGO POBLACIONAL
RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	74		D10	Entre 91.28% y 100%
COMPETENCIAS CIUDADANAS	50		D05	Entre 41.5% y 53.68%

Cuadro 2. Reporte actual de resultados

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2017).

Como una necesidad propia y en cumplimiento de compromisos adquiridos en materia educativa con los demás países de la región, Colombia, al igual que otros países de América Latina, ha logrado consolidar un sistema de evaluación de la educación. Independientemente de las críticas que ha generado el modelo de educación por competencias, hoy el país cuenta

con un conjunto de pruebas que evalúan los aprendizajes de los estudiantes de educación básica, media y superior. Si bien el Ministerio de Educación ha sido reiterativo en aclarar que la prueba no es el único indicador de la calidad de la educación, sí es evidente la importancia que dicho indicador ha tenido en los últimos años. Es también indiscutible que sus resultados son cada día más determinantes para la definición de la política educativa que adopta el Ministerio, las decisiones de las secretarías de Educación y el diseño e implementación de planes de mejoramiento de los colegios.

En la actualidad, las pruebas evalúan el nivel de desarrollo de competencias alcanzado por los estudiantes. Las críticas a dichas pruebas se han dado en varios sentidos. Para algunos, el Estado colombiano en su deseo de ingresar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de cumplir con las exigencias de Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, implementa unas pruebas que no se compadecen con la inversión real que se ha hecho en la educación. Por otro lado, las críticas se enfocan en que una prueba nacional como la que se aplica desconoce la diversidad regional que caracteriza al país y las desigualdades económicas que determinan el ingreso y permanencia en la escuela de los niños y jóvenes colombianos. A estas críticas el Estado responde que las pruebas evalúan las competencias establecidas en los estándares curriculares, y estos contienen los conocimientos y habilidades básicas que todos los estudiantes del país deben tener, independiente de la región donde vivan o de su condición socioeconómica.

Una lectura reflexiva de la prueba de ciencias sociales nos permitió establecer que de un examen en el que se evaluaba principalmente la memorización de contenidos, se pasó a uno en el que se evalúa el desarrollo de competencias y luego se llegó a la estandarización de todas las pruebas Saber (3.º, 5.º, 9.º, 11.º y Pro. Esto persiguiendo el objetivo de que se evalúen las mismas competencias en diferentes grados de desarrollo. La estandarización o alineación logró que las condiciones de aplicación, el procesamiento de los resultados y las características técnicas del examen sean compartidos.

Lo anterior genera críticas relacionadas con que el examen se centre únicamente en las habilidades y conocimientos que se evalúan para el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por su sigla en inglés), o en aquellas que se consideren importantes en los organismos como la OCDE, el Banco Mundial y el Fondo Interamericano de Desarrollo, competencias que a los ojos de muchos pretenden profundizar y afianzar el

modelo neoliberal, que pocos beneficios y condiciones de bienestar ha traído a las comunidades. El modelo de examen que hoy tenemos es para muchos la expresión y evidencia de la institucionalización en la escuela de unas políticas que vienen desde los centros de poder, y que están al servicio de sus intereses, pero que poco o nada llevan a que los estudiantes desarrollen unas habilidades y construyan unos conocimientos que los empoderen para disentir y revelarse precisamente contra las medidas que se toman en esos centros de poder y que día a día aumentan las condiciones de pobreza y desigualdad de la gran mayoría de la población.

Consideraciones finales

Las clasificaciones que se han hecho para pruebas estandarizadas (Wolfe, 2006; Ravela, 2006a), y el cuestionario de la prueba Saber 11° en Colombia, nos indica que estamos ante un proceso de clasificación y certificación, en el cual se hace un reporte individual a cada uno de los evaluados. Este reporte incluye, además, una medición de competencias y de habilidades en campos de conocimiento específicos. La prueba Saber 11° es un examen de acreditación que presentan los estudiantes colombianos de último año de la educación secundaria, que se convierte en requisito obligatorio para aquellos que quieren ingresar a la educación superior.

El impacto y las implicaciones de los resultados de estas pruebas ha ido en aumento en los últimos años, pues además de clasificar a los alumnos, clasifica a las instituciones las categorías, determina que estudiantes pueden acceder al programa de becas de educación superior que tiene el gobierno nacional, denominado “Ser pilo paga”. Adicionalmente, es uno de los criterios de calidad que hace acreedores a incentivos económicos a maestros y directivos de las instituciones educativas públicas. Si bien, estas pruebas describen el logro de niveles particulares de desempeño en un área o en una asignatura (figura 2), nuestro planteamiento se centra en la necesidad de que estos resultados puedan ayudar a comprender aspectos curriculares y prácticas de enseñanza. Tal y cómo subraya (Wolfe, 2006) esto implica un desplazamiento de que preguntar cuánto sabe los estudiantes, a preguntar qué saben y qué son capaces de hacer. En la actualidad, si bien, podemos contar con una abundante producción escrita entorno a los sistemas nacionales de evaluación, referida a aspectos técnicos, instrumentales, y políticos de los mismo, todavía es muy débil la reflexión que se produce acerca de los factores relacionados con el aprendizaje (Perassi, 2008)

No estamos ante un asunto menor, pues desde el punto de (Ravela, 2006a), los críticos del énfasis creciente en los resultados de las pruebas argumentan que otorgar exceso de importancia solo algunas competencias y algunas habilidades distorsionan la educación, en tanto que otros objetivos importantes de la formación de los niños y jóvenes son ignorados porque no son evaluados en los exámenes. La gran importancia que se le está dando a los resultados de los exámenes estandarizados y no tanto a los procesos educativos conducentes a mejores aprendizajes, puede llevar a que se enseñen las cosas específicas y necesarias para pasar las pruebas, en lugar de dominios de conocimientos más generales. En el peor de los casos, la enseñanza se puede orientar a contestar mecánicamente un examen y a identificar claves para detectar la respuesta correcta. En palabras de Ravela (2006a), el puntaje de la prueba y el grado de comprensión no son lo mismo; se requiere de una generalización, y es la generalización, no la prueba en sí misma, lo que importa debido a que “cuando se enseña para responder el tipo de ítem específicos de las pruebas, la validez de la inferencia sobre el nivel de logro de los estudiantes se ve amenazada” (p.194).

De allí, la importancia de las reflexiones como las de Esquivel (2006) sobre necesidad de que las pruebas incluyan preguntas de respuesta o final abierto, producción de ensayos, solución de problemas, producción de materiales o discursos para exhibición pública, elaboración de documentos. Por su parte Wolff (2006) resalta la importancia de que los profesores se vinculen a los procesos evaluación de la calidad de la educación desde el comienzo, y no sean unos simples usuarios de sus resultados si se desea que dichas evaluaciones tengan impacto en la educación. En esta misma línea argumentativa Ravela (2006b) sugiere que si la apuesta es a que los sistemas de evaluación aporten información relevante para revisar y mejorar las prácticas pedagógicas, deberíamos preguntarnos en qué grado la información que se ofrece sobre los resultados de las pruebas estandarizadas resultan pertinentes y enriquecedores para comprender los procesos de aprendizaje de los alumnos y para analizar las estrategias de trabajo en el aula.

Referencias

Castillo, M. (2004). La evaluación por competencias y sus implicaciones pedagógicas 1991-2004. *Revista Enunciación*, nº 9 (1), 68-78.

- Esquivel, J.M. (2006). El diseño de las pruebas para medir el logro académico: ¿Referencia a normas o a criterios? En P. Arregui (Ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (82-97). Santiago de Chile: PREAL –Editorial San Marino.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (1994). *Ley 115 o Ley General de Educación*. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (2004). *Evaluación de las pruebas de Estado*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2011). *Examen de Estado. Interpretación de los resultados*. Bogotá.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2013). *Sistema de evaluación y estandarización. Alineación del examen Saber 11º*. Bogotá.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2015). *Guía de interpretación y uso de resultados de las Pruebas Saber 11. º. Versión 1*. Bogotá.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2016). *Guía de interpretación y uso de resultados de las Pruebas Saber 11. º. Establecimientos educativos. Versión 1*. Bogotá.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. (2017). Informe de los resultados de la prueba SABER 11. *Guía de interpretación y uso de resultados de las Pruebas Saber 11 º. Versión 1*. Recuperado el 15 de febrero de 2017 desde <http://www.icfesinteractivosresultados.gov.co>.

- PERASSI, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. San Luis: Ediciones LAE. Laboratorio de alternativas educativas.
- PÉREZ, V. (2015). Del examen a la evaluación pasando por el paradigma del emprendedor. Evaluar ¿para qué?, ¿para quiénes? *Revista Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 19, 145-152.
- PRADO, V., y MEDINA, A. (2014). Características de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en educación básica primaria. *Papeles*, 11, 20-35. [Recuperado el 25 de febrero de 2017] de <http://csifsvr.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/394>
- RAVELA, P. (2006a). ¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina? En P. Arregui (Ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (181-248). Santiago de Chile: PREAL –Editorial San Marino.
- RAVELA, P. (2006b). Los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa. En P. Arregui (Ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (295-384). Santiago de Chile: PREAL –Editorial San Marino.
- RAVELA, P. (2010). ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Preal, CINDE. Serie Documentos, N° 47 3-25. Recuperado el 4 febrero de 2017 desde https://www.academia.edu/1414652/_Qu%C3%A9_pueden_aportar_las_evaluaciones_estandarizadas_a_la_evaluaci%C3%B3n_en_el_aula
- ROJAS, R. (2014). *Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado*. Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- SOUTO, X.M., FUSTER, C. y SÁIZ, J. (2014) Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de Geografía e Historia. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp.157-165). Barcelona: AUPDCS y Universitat Autònoma de Barcelona.
- VALVERDE, G. (2006). La interpretación justificada y el uso apropiado de los resultados de las mediaciones. En P. Arregui (Ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (7081). Santiago de Chile: PREAL –Editorial San Marino.

- WOLFE, R. (2006). El dilema de la granularidad en el diseño del sistema de evaluación: cobertura curricular VS. Cobertura poblacional. En P. Arregui (Ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (61-69). Santiago de Chile: PREAL –Editorial San Marino.
- WOLFF, L. (2006). Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos. En P. Arregui (Ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (1352). Santiago de Chile: PREAL –Editorial San Marino.

CAPÍTULO 3. LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA SABER 11 DE CIENCIAS SOCIALES Y LAS OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

The results of the Saber 11 test of Social Sciences and the opinions of the students: convergences and divergences

Resumen

El objetivo del artículo es analizar, por un lado, los resultados de las pruebas de Ciencias Sociales del examen de Estado del año 2016 en Colombia y por el otro, las opiniones de los estudiantes sobre la preparación que reciben para dicha prueba en el marco de los procesos de evaluación de la asignatura. Para esto, se utilizó una metodología cuantitativa con información de dos fuentes: el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) y una encuesta. Los datos fueron sistematizados utilizando el programa estadístico Infostad Profesional. Se determinó que, si bien estas pruebas describen el logro de niveles particulares de desempeño de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales, es necesario que estos resultados puedan ayudar a comprender aspectos curriculares y prácticas de enseñanza; esto implica un desplazamiento de preguntar cuánto saben los estudiantes, a preguntar qué saben y qué son capaces de hacer y centrar la reflexión en los usos pedagógicos de los resultados de los exámenes

Palabras clave: educación secundaria, evaluación del aprendizaje, ciencias sociales, desarrollo de competencias, exámenes estandarizados, calidad educativa.

Abstract

The objective of the article is to analyze, on the one hand, the results of the Social Sciences tests of the 2016 State Examination in Colombia and on the other, the students' opinions on the preparation they receive for said test within the framework of the evaluation processes of the subject. For this, a quantitative methodology was used with information from two sources: the

Colombian Institute for the Evaluation of Education (Icfes) and a survey. The data was systematized using the Infostad Professional statistical program. It was determined that although these tests describe the achievement of particular levels of performance of students in the area of Social Sciences, it is necessary that these results can help to understand curricular aspects and teaching practices; this implies a shift from asking how much the students know, to asking what they know and what they are capable of doing and focusing the reflection on the pedagogical uses of the results of the exams.

Keywords: secondary education, evaluation of learning, social sciences, development of competencies, standardized tests, educational quality.

Introducción

Este documento forma parte de estudios que problematizan la relación entre la evaluación como un indicador de la calidad de la educación y las percepciones que tienen los estudiantes sobre dicho proceso. El objetivo del artículo es analizar los resultados de las pruebas de Ciencias Sociales del examen de Estado del año 2016 en Colombia y las opiniones de los estudiantes sobre la preparación que reciben para dicha prueba en el marco de los procesos de evaluación de la asignatura.

El documento es uno de los productos de una investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria de hoy, que toma como referente empírico tres instituciones educativas de la ciudad de Ibagué en Colombia. Con el análisis de los resultados de las pruebas Saber 11³ obtenidos por los estudiantes en el área señalada, sus opiniones sobre la preparación que reciben para dicho examen, y los procesos de evaluación, se espera establecer qué aprendizajes evidencian los resultados de las pruebas de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas.

³ Los resultados de las pruebas Saber 11 en la educación media, las pruebas Saber de 3, 5, y 9, en la educación básica y las pruebas Saber Pro para la educación superior, son unos de los indicadores para medir la calidad de la educación en Colombia. Las pruebas son producidas y calificadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes); esta entidad forma parte del Ministerio de Educación Nacional y está encargada de desarrollar dicha función.

Estos estudios surgen de la necesidad de fomentar investigaciones que ilustren los usos pedagógicos que se le pueden dar a los resultados de la prueba Saber, especialmente en aspectos como la pertinencia de los currículos, las estrategias pedagógicas, las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación que se están implementando en las aulas de clases. Este tipo de trabajos también aporta a los debates entre quienes diseñan las políticas educativas y quienes las implementan, con el objetivo de alcanzar consensos sobre estrategias de enseñanza y evaluación que redunden en el mejoramiento del sistema educativo colombiano. (Rojas, 2014).

La principal finalidad de las pruebas de Estado es medir la madurez académica del estudiante, los conocimientos y capacidades adquiridos en su formación durante la primaria y el bachillerato; asimismo, buscan evaluar su capacidad para seguir con éxito la formación universitaria. El impacto y las implicaciones de los resultados de estas pruebas han ido en aumento en los últimos años, pues además de “clasificar a los alumnos, clasifica a las instituciones en las categorías A, B, C”, determinan qué estudiantes pueden acceder al programa de becas de educación superior del Ministerio de Educación Nacional (MEN), denominado “Ser Pilo Paga” y, es uno de los criterios de calidad que hace acreedores a incentivos económicos a maestros y directivos de las instituciones educativas públicas. En la prueba de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, se examina si los estudiantes son capaces de buscar información, de operar con la que poseen, y se evalúan los niveles de comprensión que alcanzan respecto a procesos sociales pasados y actuales.

Tabla 1. *Estructura de las pruebas de ciencias sociales y competencias ciudadanas*

Competencia	Estándares básicos de Ciencias Sociales y de Competencias Ciudadanas
Pensamiento social	Relaciones espaciales y ambientales Convivencia y paz.
Interpretación y análisis de perspectivas	Relaciones ético- políticas. Participación y responsabilidad democrática
Pensamiento reflexivo y sistémico	Relaciones con la historia y las culturas. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Fuente: Icfes y MEN (2013).

La actual estructura de las pruebas, presentada en la tabla 1, evidencia que en la determinación de las competencias incluidas, su conceptualización y los criterios de evaluación, hay un claro propósito de articular dichas pruebas con los lineamientos curriculares de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciudadanas⁴. Asimismo, ilustra que en la definición de las competencias son fundamentales la comprensión de fenómenos sociales, la apropiación de conceptos particulares de las Ciencias Sociales, la aprehensión de actitudes y valores que hagan explícita la adquisición de cierto nivel de pensamiento crítico frente a la realidad cotidiana, y el desarrollo de habilidades y destrezas propias de la labor de un científico social (Icfes y MEN, 2013).

Las pruebas de Ciencias Sociales otorgan una calificación numérica y las preguntas que involucran algunos de los ámbitos de Formación para la Ciudadanía dan otra calificación que se presenta con una valoración numérica aparte de la de señalada para Ciencias Sociales y para Formación para la Ciudadanía (Icfes y MEN, 2015). La descripción de los niveles de desempeño es fundamental, porque como se indicaba, muestran qué saben y qué no saben hacer los estudiantes y en qué tienen fortalezas y deficiencias.

Tabla 2. *Niveles de desempeño y criterios de clasificación de la prueba de Ciencias Sociales*

Nivel	Rango	Descripción
1	0-40	El estudiante que se ubica en este nivel podría reconocer algunos derechos ciudadanos en situaciones sencillas. Podría reconocer factores que generan un conflicto y creencias que explican algunos comportamientos.
2	41-55	El estudiante que se ubica en este nivel reconoce deberes del Estado colombiano y situaciones de protección o vulneración de derechos en el marco del Estado social de derecho.
3	56-70	Además de lo descrito en el nivel 2, el estudiante que se ubica en este nivel identifica prejuicios o intenciones contenidos en una afirmación y reconoce las dimensiones e intereses involucrados en un problema o alternativa de solución.
4	71-100	Además de lo descrito en los niveles 2 y 3, el estudiante que se ubica en este nivel conoce algunas disposiciones de la Constitución Política de Colombia que posibilitan la participación ciudadana y el control a los poderes públicos.

Fuente: Icfes y MEN (2016).

⁴ Los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares (MEN, 2006:9).

Como se evidencia en el contenido de la tabla 2, las pruebas contemplan un sistema de clasificación de los estudiantes en cuatro niveles, siendo 1 el más bajo y 4 el más alto. Cada nivel tiene unos criterios de clasificación que indican lo que saben y saben hacer los estudiantes. La clasificación del alumnado por niveles de desempeño ha adquirido una gran relevancia por cuanto el reto de los establecimientos es sacar a todos sus estudiantes del rango uno y tratar de llevarlos del rango dos al tres y de este al cuatro.

Referente teórico

El desarrollo de los estudios sobre evaluación y más concretamente sobre los resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, hace parte de las líneas de acción que en las últimas dos décadas han orientado las reformas educativas en el ámbito mundial: la ampliación de la cobertura educativa, el acceso universal y gratuito a la educación primaria y secundaria y el logro de mayores aprendizajes por parte de los estudiantes. Según Ferrer y Arregui (2006) dichas líneas de acción surgen en el contexto de un renovado interés por determinar la calidad de la educación que se imparte en los diferentes países, en un momento político y social donde el debate sobre cuál debe ser el centro del proceso educativo tiene diferentes formas de interpretación en los ámbitos académicos y en la opinión pública.

Estamos ante la búsqueda de relaciones más estrechas entre la educación, la productividad y el mercado; en dicho escenario, se vuelve una prioridad que los niños y jóvenes desarrollen competencias y destrezas producto de los aprendizajes que han adquirido en la escuela, y que deberían ser evidenciables en el trabajo y en la vida diaria.

Dentro de este marco de interpretación se ha multiplicado el uso de indicadores y estándares en gran parte de los países de América Latina, los cuales, además de diagnosticar los niveles de aprendizaje del alumnado, permiten determinar el nivel de responsabilidad de los alumnos, los profesores y los establecimientos educativos respecto a dichos niveles. Además de ello, estos diagnósticos se han venido acompañando de incentivos económicos y reconocimientos honoríficos. Una de las conclusiones a las que llegan Ferrer y Arregui (2006) es que la realización de evaluaciones comparativas y cuantitativas de los logros de aprendizaje de los alumnos ha llevado a que los países que no disponían de sistemas de evaluación, los

desarrollaran junto con el diseño e implementación de las reformas educativas de los años ochenta y noventa.

En misma línea argumentativa, Ravela, Wolfe, Valverde y Esquivel (2006), afirman que los esfuerzos por institucionalizar sistemas de evaluación en distintos países de América Latina después de 1992, obedecen a la opinión compartida que planteaba que los resultados del proceso educativo no eran claros, puesto que lo que las familias y la sociedad sabían sobre lo que se enseñaba en los centros educativos provenía de fuentes como las tareas que les asignaban los maestros para realizar en la casa o de los informes académicos y de comportamiento entregados a los padres de familia; sin embargo, se carecía de una visión clara sobre lo que los niños y jóvenes estaban aprendiendo.

Según estos autores, en el caso de los maestros, si bien se tenía una visión general respecto a lo que los alumnos eran capaces de hacer, no se tenía una referencia externa con base en indicadores claros y observables acerca de los conocimientos y competencias que lograban adquirir los niños. En el caso de las autoridades educativas, la necesidad era la de unos datos que proporcionaran información más allá de las cifras sobre matrícula, cobertura, repetición y deserción. Empero, como se señaló anteriormente, se requerían datos que dieran información de importancia estratégica para la gestión educativa, como, por ejemplo, respecto a los conocimientos y a las competencias para el desempeño social de los estudiantes.

Así, según Ravela, Wolfe, Valverde y Esquivel (2006), las necesidades de las familias, de los maestros, de los encargados de las políticas públicas en educación y de la sociedad en general, justificaron la creación e institucionalización de sistemas nacionales de evaluación de la educación, los cuales son definidos por Perassi (2008) como organizaciones y articulaciones relativamente complejas, orientadas a evaluar los aprendizajes a nivel nacional con dos funciones fundamentales una técnica y otra política. La primera, relacionada con la elaboración de instrumentos, validación de criterios, aplicación de pruebas, procesamiento de datos, interpretación de los resultados, comparabilidad de estos y elaboración de los informes de resultados. La segunda, relacionada con la presentación y la comunicación de los resultados, uso de estos, el impacto que dichos resultados provocan en los distintos actores, la relación existente entre la información que surge de los sistemas nacionales de evaluación y la toma de decisiones.

Trabajos como los de Locatelli y Couto Andrade (2001), Ferrer (2005) y Tiana Ferrer (2003) coinciden en que todos los sistemas de educación tuvieron como principal objetivo determinar el estado de la situación del sistema educativo, bajo la premisa fundamental que la información obtenida en la evaluación permitiría orientar acciones para mejorar la calidad de la educación en cada uno de los países. Hay que decir sin embargo, que desde algunos sectores de la academia y desde sectores sindicales de profesores se han hecho fuertes críticas a las acciones desarrolladas desde los sistemas nacionales de evaluación; para estos sectores, lejos de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, las acciones de estos organismos se han orientado a consolidar políticas neoliberales orquestadas desde organismos multilaterales que han afectado las condiciones de trabajo del magisterio y que han llevado a la adopción de modelos que afianzan el capitalismo, como los modelos de educación por competencias.

Desde la perspectiva de Perassi (2008), “la acción de los sistemas de evaluación, principalmente, aquellas relacionadas con los resultados de los exámenes estandarizados nacionales se ha centrado en exhibir y premiar a las escuelas cuyos alumnos obtienen buenos puntajes, presentándolas como las instituciones escolares de mejor calidad” (p.20). Para Perassi (2006), la utilización de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes como indicador motivo para el otorgamiento de reconocimientos públicos y de incentivos económicos, tiene por lo menos dos graves consecuencias: “por un lado, desvirtúa el sentido esencial de la evaluación instalando una fuerte presión desde el poder central para que las escuelas alcancen los primeros puestos y por otro lado, reduce la complejidad del concepto de calidad educativa a un puntaje que refleja sólo parcialmente una dimensión de la misma” (p.20).

Sobre la presentación de los resultados de las pruebas nacionales motivo de este artículo, las investigaciones de Montoya Perusia y Vera Mohorade (2001) encontraron que los resultados más socializados son los de las áreas de matemáticas y lenguaje. De igual manera, se evidenció que mucha de la información se queda en los directivos docentes y no es conocida ni usada con fines pedagógicos y didácticos por parte de los docentes; de allí que estos estudios recomiendan generar espacios de discusión entre los productores de información, los supervisores de centros educativos y los planificadores y capacitadores de docentes; sin embargo, trabajos como los de Cueto (2005), subrayan que entre los usos de las evaluaciones nacionales se pueden descartar varias modalidades

La utilización de las pruebas para la selección de escuelas que dado su bajo rendimiento requieren mayor atención (por ejemplo, el programa 900 escuelas en Chile). Las pruebas han servido en algunos países para evaluar el impacto de determinadas políticas y programas. Adicionalmente ha generado la necesidad de clarificar los requerimientos curriculares; este movimiento estaría orientándose paulatinamente hacia la definición de estándares de rendimiento escolar (hay algunas experiencias en Centro América al respecto). Por último, se debe descartar que varios de los países de la región han usado las pruebas para diseñar materiales y capacitaciones orientadas a docentes (p.13).

Desde la postura de Cueto (2005) son necesarios trabajos en los que se haga difusión de estudios empíricos sobre los resultados de las pruebas nacionales, por cuanto pueden constituirse en herramientas que permiten que dichos resultados sean entendidos y discutidos. En esta misma línea de argumentación Perassi (2008) sostiene que hay necesidad de continuar y multiplicar las investigaciones en torno a los sistemas nacionales de evaluación, sus políticas, sus acciones, el papel que están teniendo en los sistemas educativos las pruebas nacionales y las internacionales, el impacto de sus resultados, así como la ampliación de la reflexión que se produce acerca de los factores asociados al aprendizaje.

Teniendo en cuenta que en Colombia como en otros países, los resultados de los exámenes estandarizados cobran cada día más importancia, como indicadores para medir la calidad de la educación, para clasificar a las instituciones educativas de educación primaria y secundaria, para permitir o no el ingreso a las instituciones de educación superior, y para el otorgamiento de estímulos económicos y reconocimientos honoríficos a estudiantes, profesores, y establecimientos que obtienen altos promedios; el artículo compara dichos resultados en tres instituciones de secundaria colombianas y las opiniones de los estudiantes sobre la preparación que reciben para obtener buenas calificaciones en la prueba de ciencias sociales y la coherencia entre lo que se enseña y se evalúa en el área.

Método

Objetivo

El objetivo del artículo es analizar los resultados de las pruebas de Ciencias Sociales del examen de Estado del año 2016 en Colombia y las opiniones de los estudiantes sobre la

preparación que reciben para dicha prueba en el marco de los procesos de evaluación de la asignatura.

Participantes

Los participantes fueron 264 estudiantes de último grado, cuyas edades oscilan entre los 15 y los 18 años, pertenecientes a tres instituciones educativas públicas de secundaria de la ciudad de Ibagué, Tolima (Tabla 3):

Tabla 3. *Instituciones educativas participantes en la investigación*

Colegio	Año 2015*			Año 2016**		
	Puesto en la Ciudad	en la	Promedio Ciencias Sociales	Puesto en la Ciudad	en la	Promedio Ciencias Sociales
Institución I	25		50	35		52
Institución II	11		52	19		53
Institución III	5		58	3		59

Nota: * En 2015, se evaluaron 36 colegios públicos en la ciudad de Ibagué.

** En 2016 se evaluaron 42 colegios públicos en la ciudad de Ibagué.

Fuente: Icfes (2016).

Se decidió trabajar con estudiantes de grado undécimo, porque son quienes presentan las pruebas Saber 11 y porque al encontrarse en su último año de educación secundaria, tienen una visión más completa de lo que ha sido su formación en el área de Ciencias Sociales durante los cinco años de formación primaria y los seis de años de bachillerato. Como se ilustra en la tabla 3, la selección de las Instituciones Educativas se realizó de forma aleatoria en la Base de Datos del Icfes, teniendo en cuenta dos criterios: primero, que fueran colegios oficiales y segundo, que tuvieran resultados heterogéneos en los resultados de la prueba Saber 11. Del listado se escogió un colegio ubicado en uno de los primeros puestos, un colegio ubicado hacia la mitad del listado y uno de la parte inferior de la tabla, según los promedios obtenidos en las pruebas Saber 11 de 2015 y de 2016.

Posterior a la búsqueda aleatoria de las instituciones se les envió una invitación para participar en la investigación, allí se indicaron los objetivos del trabajo y la necesidad de autorización para que los estudiantes participaran en la aplicación de la encuesta y las entrevistas. Asimismo, se diligenciaron los consentimientos informados de los estudiantes y

sus padres y se procedió con la aplicación de los instrumentos. Se firmó un compromiso de devolución de los resultados de la investigación, mediante la entrega de un documento en el que se presentaran y se analizaran los desempeños de cada Institución en la prueba Saber de Ciencias Sociales, dicho documento fue entregado, según lo convenido.

Variables analizadas

En el artículo se integraron dos tipos de variables. En primer lugar, un grupo de variables socioeconómicas como el estrato, la edad y el sexo, con las cuales se pretendió tener más conocimiento sobre las condiciones de vida de los estudiantes. En segundo lugar, un grupo de variables que dan cuenta de los resultados de los estudiantes en la prueba estandarizada que aplica el Ministerio de Educación Nacional, además de la opinión que tiene el alumnado sobre la articulación de dicha prueba con el proceso de evaluación en la clase de Ciencias Sociales. Las variables de este segundo grupo fueron: los contenidos y las habilidades evaluadas, la coherencia entre lo que se enseña y se evalúa, la articulaciones entre la prueba Saber 11 y las técnicas de evaluación que utilizan los profesores, la medición de la comprensión o de la memorización en las evaluaciones, la claridad y coherencia de los mecanismos de evaluación, las similitudes y diferencias entre los exámenes que hacen los docentes y la prueba Saber y la preparación que los estudiantes reciben en la clase de Ciencias Sociales para dicha prueba.

Instrumentos

La información analizada proviene de dos fuentes; por un lado, las bases de datos del Icfes disponibles en la página web de la institución y por el otro, una encuesta aplicada a la totalidad de los estudiantes de grado undécimo de las tres Instituciones participantes (solo faltaron los estudiantes que el día de la aplicación no fueron al colegio). De la primera se obtuvo el reporte de resultados de la aplicación de las pruebas Saber 11 del año 2016 por establecimientos educativos⁵; dicho reporte contiene el promedio general de los establecimientos educativos en la prueba, los puntajes obtenidos en cada una de las asignaturas

⁵ En la página web del Icfes se encuentra a disposición del público una parte de los resultados de cada una de las áreas evaluadas. El reporte contiene los estudiantes matriculados en cada institución y los que presentaron la prueba, el promedio general, los promedios de las áreas, las desviaciones estándar y los resultados por niveles de desempeño. Los datos para cada institución vienen acompañados por los del país y la entidad certificada de instituciones urbanas, rurales, públicas y privadas, de modo que cada establecimiento pueda compararse con otros.

evaluadas, y el porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño de dichas asignaturas.

La encuesta recogió las opiniones de los 264 estudiantes sobre la preparación que les hace el colegio para las pruebas Saber 11 y sobre la evaluación de la clase de Ciencias Sociales. En ella los estudiantes respondieron a preguntas que indagaban por aspectos como la verificación de la comprensión de lo enseñado a través de los exámenes; la promoción de la memorización; la similitud de los exámenes de la clase con la prueba Saber 11; la claridad del método de enseñanza desde el inicio del curso; el objetivo de los exámenes de la clase en relación al mejoramiento de los resultados de la prueba Saber 11, entre otros.

Tabla 4. *La población encuestada*

Instituciones Educativas	Total estudiantes	Encuestas aplicadas
Institución I	71	66
Institución II	102	95
Institución III	112	103

Fuente: elaboración propia.

Para el diseño del cuestionario fueron consultados el Modelo de Recolección de Datos de Educación del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), de 2017; la Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan para Estudiantes de 5° a 11 de Bogotá, DANE (2011); el cuestionario de Vallejo y Escudero (1998) para evaluar las actitudes de los estudiantes de la escuela secundaria obligatoria (ESO) hacia las matemáticas, y el trabajo “Usemos las encuestas a los alumnos para mejorar nuestra docencia” de Barrado, Gallego & Valero-García (1999).

Adicional a lo anterior, se llevó a cabo la aplicación de una prueba piloto con cien estudiantes de los tres colegios participantes en la investigación; este ejercicio permitió ajustar y reformar el cuestionario inicial. Entre los ajustes más significativos se pueden destacar: la reducción de preguntas abiertas; el cambio en las opciones de respuestas a algunas de las preguntas porque generaban ambigüedad a la hora de contestarlas; el reemplazo de algunos términos que los estudiantes no entendían con facilidad; la reducción del tamaño general del cuestionario; la reformulación de algunas preguntas que provocaron confusión en los estudiantes; y la inclusión de preguntas que los estudiantes consideraron importantes. En

conclusión, el ejercicio piloto fue muy útil para consolidar y corregir el cuestionario que finalmente se aplicó.

Procedimiento y análisis

La información de los resultados de las pruebas Saber 11 de cada una de las tres Instituciones fue recopilada, verificada y posteriormente sistematizada, a través de procesamientos estadísticos en diagramas, barras y tablas de contingencia. La sistematización de la información de la encuesta requirió de tres procedimientos. Para empezar, se digitaron las respuestas de los estudiantes; una vez obtenida la información, se construyó una base de datos, y posteriormente, esta fue sometida a un análisis de correspondencias múltiples por conglomerados con el paquete estadístico Infostad Profesional 2017. Como resultado se obtuvo la información de frecuencias para cada variable (Tabla 5) y los diagramas de dispersión figuras 5 y 6. Los diagramas permitieron representar gráficamente las variables que se cruzaron y la información de frecuencias proporcionó el número y porcentaje de respuestas dadas por los estudiantes para cada una de las variables.

Resultados

Los resultados de los estudiantes en la Prueba Saber de Ciencias Sociales

El ejercicio de interpretación de los resultados de las pruebas Saber 11 de 2016 en las instituciones participantes en el estudio incluyó el análisis de los promedios generales (de todas las asignaturas), una lectura comparativa de los promedios de cada asignatura y del porcentaje de estudiantes de cada institución en los cuatro niveles de desempeño, el análisis de las opiniones sobre la preparación de las pruebas Saber 11 y los procesos de evaluación en la clase de Ciencias Sociales. Desde la perspectiva de Ravela (2006a), conocer las mediciones y comprender qué significan los diferentes tipos de datos que ofrecen los informes nacionales es relevante porque de ellos depende la comprensibilidad de la información para los destinatarios, además, está en juego la utilidad de dicha información en función de las necesidades de los usuarios.

El puntaje global

El puntaje global de un establecimiento es el resultado del promedio ponderado que obtienen los estudiantes en las áreas que son evaluadas en la prueba Saber 11. La ponderación o peso asignado a las pruebas de Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Lectura Crítica y Ciencias Naturales es de tres, mientras que el asignado a la de inglés es de uno (Icfes y MEN, 2016).

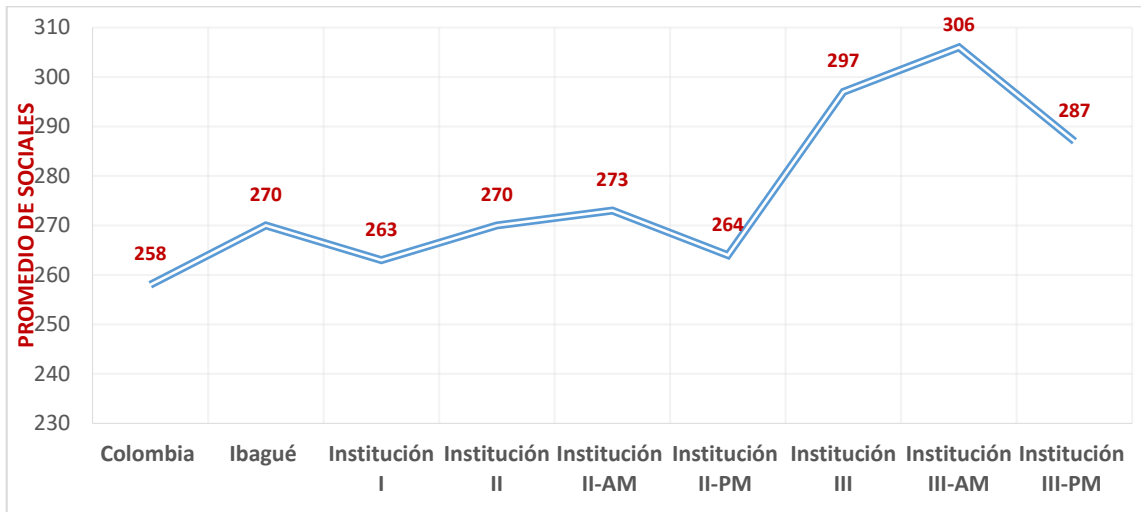


Figura 1. Puntaje global de las pruebas Saber 11, año 2016.

Fuente: Icfes y MEN (2016).

En el reporte de resultados para cada institución, además de su puntaje global se incluye el del país, la ciudad, los colegios privados y los colegios públicos, con el objetivo de que cada colegio se compare con otros. El dato del promedio general es uno de los indicadores que define la clasificación de los planteles. Según los datos de la figura 1, el puntaje global de Ibagué incluidas las instituciones educativas participantes en el estudio, está por encima del promedio nacional. La institución I lo supera en 5 puntos, la II en 12 y la III en 39. En cuanto a las diferencias entre los tres colegios, la figura 1 ilustra una diferencia de 7 puntos entre la Institución I y la II, pero una diferencia de 34 entre éstas y la Institución III. Nótese que la institución de mejores resultados es la III, y que, aunque la I y la II aparecen clasificadas en B hay entre las dos una diferencia de 7 puntos, evidenciando que los rangos dentro de cuales se ubican los colegios pueden ser amplios, y se pueden encontrar dentro de ellos establecimientos con diferencias significativas.

Promedio por asignatura

Para nuestro estudio, al analizar la prueba de Ciencias Sociales resultaba útil comparar los resultados de la asignatura con las demás. La figura 2 permite ver dicha comparación. Según el Icfes y el MEN (2016), el puntaje promedio expresa el puntaje más representativo de los estudiantes en determinada prueba y se reporta en una escala de 0 a 100 puntos, sin decimales.

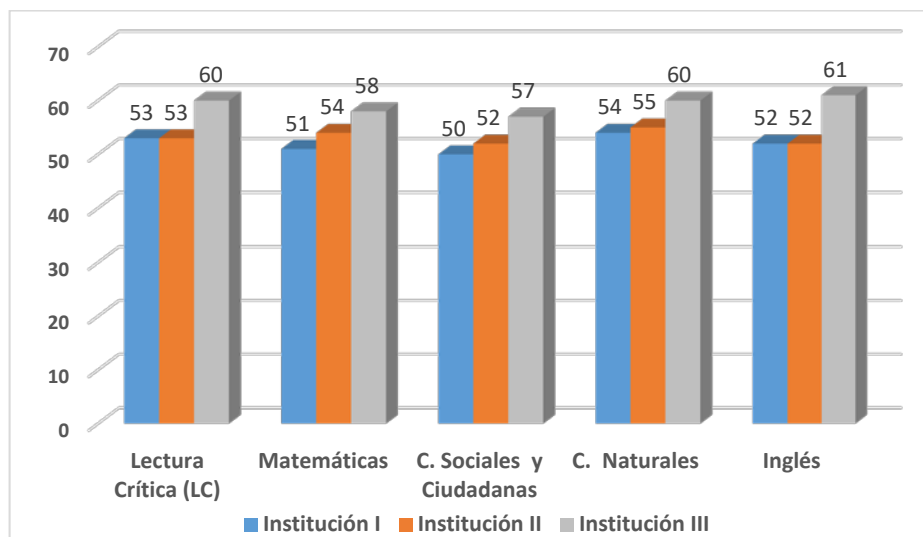


Figura 2. Puntaje promedio por asignaturas.

Fuente: Icfes y MEN (2016).

La figura 2 muestra que el promedio más bajo de la prueba en las tres instituciones es el del componente de Ciencias Sociales (50 puntos), y en el ámbito nacional este componente y el de Matemáticas son los de más bajo promedio (50). En las tres instituciones los resultados más bajos son los de Ciencias Sociales y competencias Ciudadanas.

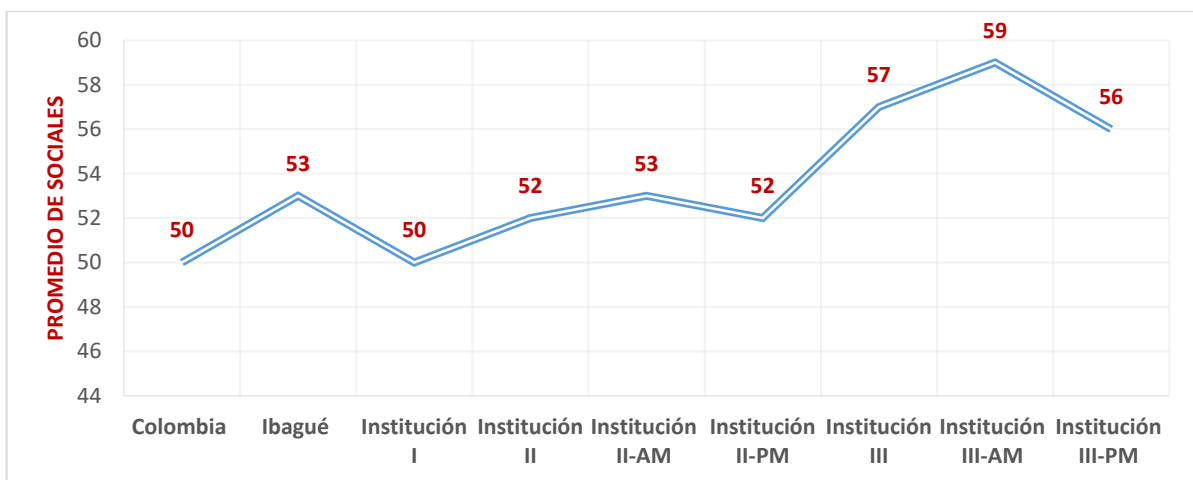


Figura 3. Promedio del área de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, pruebas Saber 11 2016
Fuente: Icfes y MEN (2016).

Como se evidencia en la figura 3, no hay grandes diferencias entre el promedio Nacional de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas y el de las instituciones de Ibagué y las participantes en el estudio. El de la Institución I y el Nacional son de 50 puntos, el de Ibagué 53, la Institución II obtuvo 52 y la III 57, lo que indica que hay solo una diferencia de 7 puntos entre el menor y el mayor promedio.

En cuanto a la Institución II, su resultado de la prueba de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas es superior al de Colombia e inferior al general de Ibagué. Por jornadas la tendencia a la homogeneidad se mantiene: hay 1 punto de diferencia que no resulta significativo en el promedio general del área. En el caso de la Institución III, el promedio de la prueba supera el del país y el de los otros establecimientos educativos de Ibagué, tanto públicos como privados. Hay una pequeña diferencia de 3 puntos entre la jornada de la mañana y la jornada de la tarde; sin embargo, esa diferencia no es tan grande como la del promedio general. Este hecho indica que en esta área los resultados no son considerablemente heterogéneos y que debe ser en otras áreas donde se presentan diferencias más grandes.

Niveles de desempeño

Los niveles de desempeño describen lo que saben y saben hacer los estudiantes en una determinada prueba del examen. De acuerdo con las especificaciones de los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, para la prueba de

Ciencias Sociales se definieron cuatro niveles de desempeño: 1, 2, 3 y 4 (Icfes y MEN, 2006). Cada nivel está definido por un rango en el puntaje, tiene una descripción de los saberes que deben tener los estudiantes y unos criterios de clasificación, por ello, la suma del porcentaje de alumnos en cada nivel no necesariamente da el 100 % (ver tabla 2).

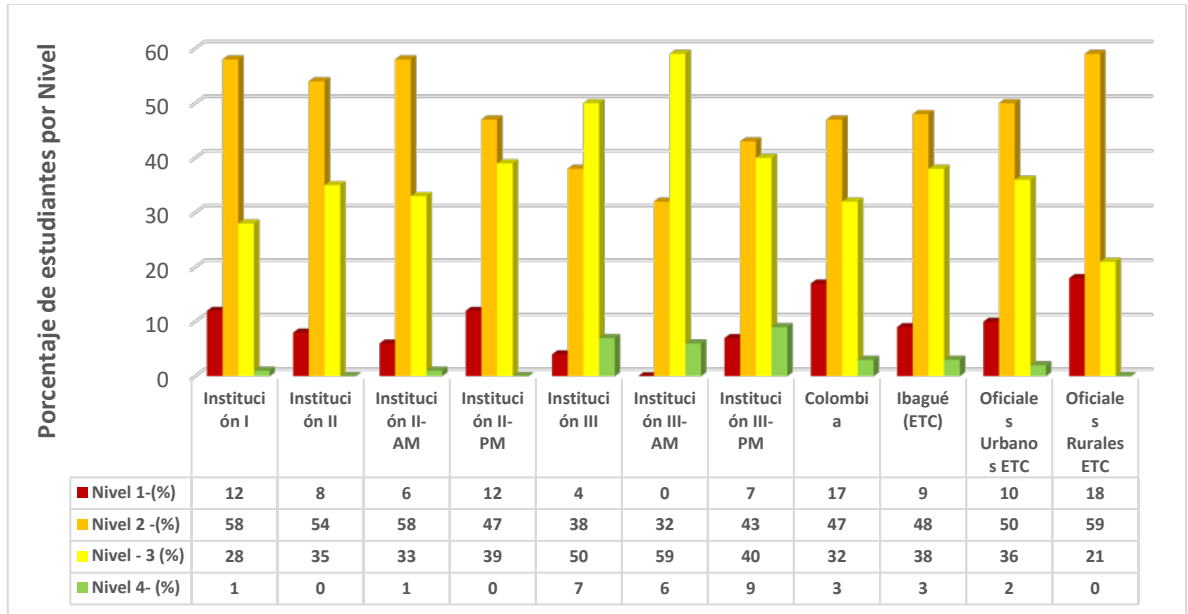


Figura 4. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en la prueba de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, Prueba Saber 11, año 2016

Fuente: Icfes y MEN (2016).

Una lectura global de los resultados por nivel figura 4 indica que en la prueba de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas la mayor parte de los estudiantes del país se encuentran en el nivel 2. De las tres instituciones del estudio, la III es la que mayor porcentaje de sus estudiantes tiene en el nivel 3 (50 %); la I y la II tienen en este nivel 28 % y 35 %, respectivamente. En el nivel de menor desempeño la institución que más estudiantes tiene es la I (12 %) y la que menos tiene es la III (4 %), en el punto intermedio está la Institución II que tiene el (8 %). La tendencia general muestra un porcentaje muy mínimo de estudiantes en el nivel más alto de desempeño, el 4: solo el 3 % tanto en el país como en Ibagué; la Institución I tiene el 1 %; la III el 7 %, y la II no tiene. Como se había indicado, en la presentación de resultados por institución aparece un estudiante en la jornada de la mañana, pero al unir las dos jornadas deja de ser significativo.

Por niveles de desempeño la Institución I tiene la mayor parte, 48 estudiantes (58 %), en el segundo nivel; 23 (28 %) en el tercero; 10 (12 %) en el primero y solo un estudiante (1 %) se ubicó en el 4, el nivel deseado según el Ministerio de Educación Nacional. En la Institución II, el 54 % (121 los estudiantes) se ubicó en el nivel 2, el 35 % (78) en el tres, en el nivel más bajo el 8% (18), y en el 4 no hay ninguno. Por jornadas, la tarde concentra la mayoría de los estudiantes (47) entre el segundo y el tercer nivel, 39 %; tiene 12 % en el nivel 1 y ninguno en el nivel 4. La jornada de la mañana tiene 58 % en el nivel 2; el 33 % en el 3; el 6 % en el 1, y 1 % en el nivel 4. La razón por la que el 1 % de la jornada de la mañana en el nivel 4 desaparece en el porcentaje general de la institución educativa es porque al sumar las dos jornadas el valor no es significativo, es decir, que como presentaron la prueba 264 estudiantes, y solo uno se ubicó en el nivel 4, el valor se considera irrelevante en el resultado general.

En cuanto a la Institución III, en el nivel de menor desempeño, el 1 tiene 10 estudiantes (4 %), en el nivel 2 hay 92 (38 %), en el 3 está la mayor parte de los alumnos, 121 (79 %) y en el nivel 4 se ubicaron 17 (7 %). La distribución de los estudiantes por niveles de desempeño en la Institución muestra algunos datos que vale la pena resaltar. La jornada de la mañana concentra la mayor parte entre el nivel 2 y el 3; 32 % y 59 % respectivamente; además, no tiene estudiantes en el nivel 1 y 6 % se ubica en el nivel 4. La jornada de la tarde es un poco más heterogénea: si bien tiene 9 % de sus estudiantes en el nivel 4, a diferencia de la mañana tiene el 7 % de los estudiantes en el nivel 1, 43 % en el 2 y el 40 % en el 3.

Las opiniones de los estudiantes sobre la preparación que reciben para la presentación de la Prueba Saber de Ciencias Sociales

Con el objetivo de contrastar los resultados ya presentados de la prueba Saber 11 y las opiniones de los estudiantes sobre la preparación que reciben para dicha prueba, se hizo una lectura comprensiva de las respuestas dadas por el alumnado a preguntas de la encuesta relacionadas con la evaluación del aprendizaje en la clase de Ciencias Sociales figuras 5 y 6.

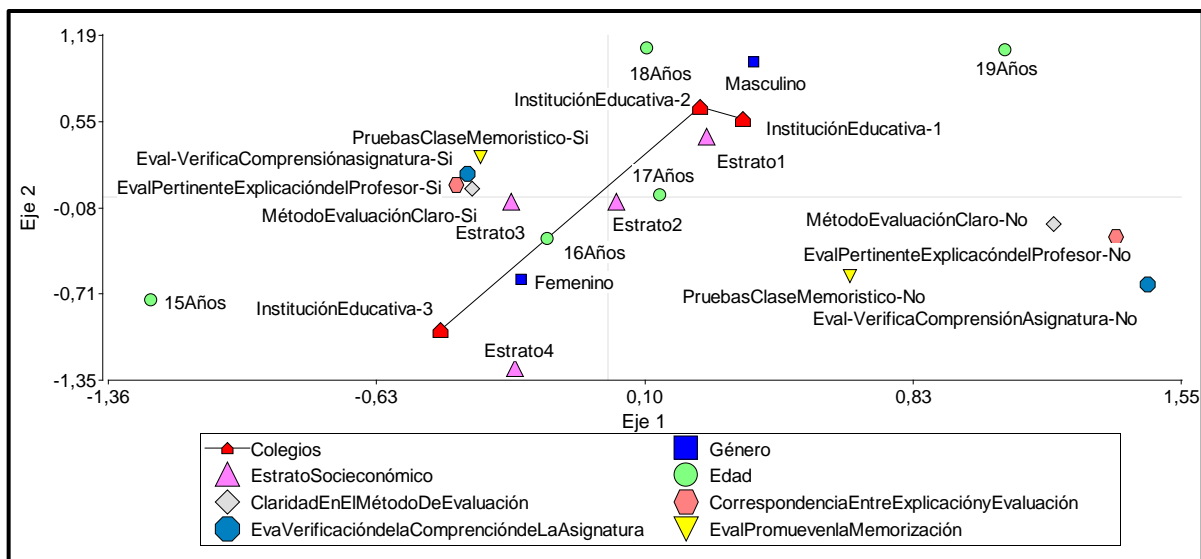


Figura 5. Evaluación de la clase de Ciencias Sociales.

Fuente: Elaboración propia

El eje de 1 concentra las respuestas de la opción “No” y en el eje 2 las respuestas con la opción “Sí”. Los datos de la figura 6 indican que hay más coincidencias entre los estudiantes de la Institución I y II, que a su vez se muestran distantes de la Institución III. Asimismo, hay más coincidencias entre los estudiantes de 16 y 17 años, de los estratos 1, 2, y 3, quienes además tienen notorias diferencias con los del estrato 4. Los resultados indican también, que 175 estudiantes (67%) consideran que los resultados de los exámenes promueven la memorización de contenidos; el 79% cree que hay correspondencia entre las explicaciones del profesor y lo que evalúa; 203 (77%) opinaron que los métodos de evaluación son claramente explicados, y finalmente 203 estudiantes, (77%) consideran que la evaluación verifica la comprensión de la asignatura. Si bien a simple vista pareciera contradictorio que 67% opine que los exámenes promueven la memorización de contenidos y 77% considere que esta verifica la comprensión de la asignatura, una lectura a las explicaciones dadas al “Sí” y al “No” permite establecer que lo anterior se debe a la forma como los estudiantes conciben qué es comprender. Así, por ejemplo, a la pregunta: “¿Los exámenes de la asignatura verifican la comprensión de lo enseñado? Sí ___ No ____ ¿Por qué?”, algunas de las explicaciones dadas son:

Porque los exámenes son sobre los temas vistos.

Porque las preguntas no son difíciles.

Porque muchos ganan los exámenes.

Porque en los exámenes uno escribe lo que sabe.

Porque el profesor pregunta lo que ha enseñado.

Porque los exámenes son sobre las preguntas de los talleres y sobre los mapas que hacemos.

Porque casi todo mundo pasa y nadie pierde.

Porque uno en el examen escribe lo que uno piensa.

Porque en los exámenes hay preguntas de las noticias.

Porque las preguntas van acorde a los temas.

Estas respuestas evidencian que los estudiantes relacionan la comprensión con lo conocido, con lo sencillo, con lo fácil; para ellos comprender es expresar libremente la opinión sobre un tema en particular.

Llama mucho la atención que siendo los resultados de Ciencias Sociales los más bajos, como muestra la figura 2, las opiniones de los estudiantes sean mayoritariamente favorables a la evaluación en el salón de clases. Estas opiniones parecen corresponder a la relación que establecen entre lo positivo, lo fácil y lo poco complejo que les resulta la asignatura, así no haya ni un aprendizaje real de los contenidos ni el desarrollo de competencias, como lo evidencian los resultados del examen.

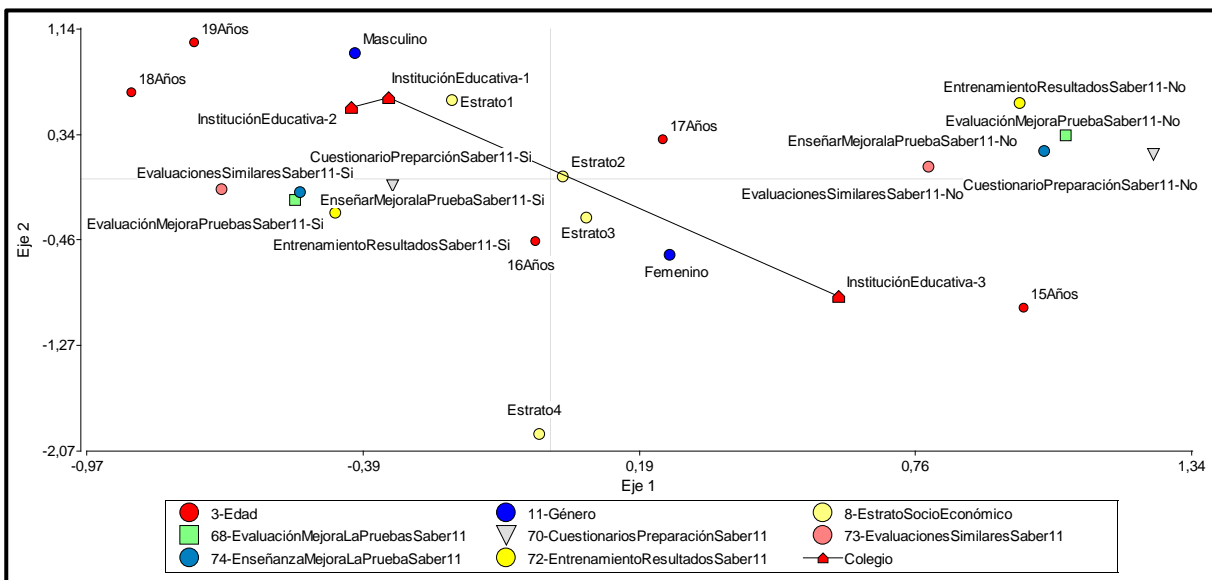


Figura 6. Preparación para las pruebas Saber 11.

Fuente: Elaboración propia

En el eje 1 se concentran las respuestas por la opción “No” y en el eje 2 las respuestas por la opción “Sí”. Al igual que en la figura 5, en la 6, hay más coincidencias entre las opiniones de los estudiantes de las Instituciones I y II, que entre estos y los de la Institución III. También hay más coincidencias entre los estudiantes de los estratos 2 y 3, con una leve diferencia de estos con los del estrato 1, y con una marcada diferencia entre todos los anteriores y los del estrato 4. Por otro lado, 210 (79%) de los encuestados expresaron que recibieron preparación para las pruebas Saber 11, 54 estudiantes (21%) opinaron que no fueron preparados. La preparación consiste en responder cuestionarios en época previa a la presentación del examen; 182 (69%) consideran que este entrenamiento les sirvió, mientras que 82 (31%) opinan que no produjo ningún efecto sobre sus resultados. Por otra parte, 142 estudiantes (54%) opinan que los exámenes que hacen los profesores son similares a las pruebas Saber, y 123 (46%) dicen que son diferentes. De igual manera, 177 (67%) creen que las evaluaciones que hacen los profesores sobre lo que les enseñan contribuyen a mejorar el desempeño de la prueba Saber 11, frente a 88 (33%) que opinan que no hay contribución. Finalmente, 176 estudiantes (66%) cree que la enseñanza del colegio aporta al mejoramiento de los resultados del examen, frente a 88 (33%) que considera que no.

Discusión y conclusiones

Los datos evidencian el deseo de los profesores de Ciencias Sociales de mejorar los resultados de las pruebas Saber de sus estudiantes, pero, además, que la principal acción para hacerlo es contestar cuestionarios que encuentran similares a dichas pruebas en la época previa a su presentación. Tendríamos que preguntarnos qué tipo de aprendizajes promueve el diligenciamiento de cuestionarios si los resultados evidencian que Ciencias Sociales es el área con más bajo rendimiento de las evaluadas; asimismo, qué implicaciones tiene que los estudiantes de último grado creen que están aprendiendo cuando sus resultados evidencian que el área es la de menor rendimiento.

Según la tipología establecida por Wolfe (2006), las pruebas Saber 11 son un examen de evaluación y certificación, producto de la medición de conocimientos y habilidades en las que el reporte de datos se extiende hasta el individuo. Es también una prueba de alto riesgo

(Ravela, 2006a), en la medida en que es un examen de acreditación que presentan los estudiantes al finalizar los seis años de educación secundaria, pues sus resultados son utilizados para la selección de los alumnos que desean ingresar a la educación superior, así como para medir la calidad de los colegios, otorgar premios, becas e incentivos económicos. Estas pruebas también tienen una dimensión diagnóstica porque los reportes derivados de ellas brindan información pertinente para el diseño e implementación de planes de mejoramiento. En consecuencia, las pruebas Saber muestran en qué grado el sistema educativo colombiano logra los objetivos de formación planteados para la enseñanza básica, media y superior. En el caso de Ciencias Sociales, es el área de más bajo promedio de todas las evaluadas, según se evidencia en los puntajes obtenidos por los estudiantes en la asignatura (ver figura 3).

Los resultados de las tres instituciones muestran una tendencia en el crecimiento de los puntajes globales de las instituciones educativas públicas de Ibagué; este aumento sería más acelerado en los colegios de la mitad de la lista hacia abajo, y menos acelerado en los colegios de los primeros puestos. En el caso de la Institución I, sube del 5º al 3º puesto con un aumento de 1.3, mientras la Institución II, ubicada, en la mitad de lista, a pesar de aumentar 1.8 baja del puesto 11 al 19, y con un aumento de 2.4, desciende del puesto 25 al 35. Esto indicaría también que, aunque los tres colegios participantes en el estudio subieron sus puntajes, otros tuvieron aumentos más considerables; si esta tendencia se mantuviera en los próximos años, estaríamos ante una mejora significativa de los aprendizajes que son evaluados en las pruebas Saber 11. Lo ideal sería que estas instituciones de la parte final de la lista que muestren mejoras, recibieran acompañamiento y seguimiento para que esta ruta sea constante y permanezca en el tiempo.

La diferencia de los puntajes entre la jornada de la mañana y la de la tarde de dos de las instituciones del estudio, nos pone frente a la reflexión sobre por qué en una misma institución los estudiantes matutinos tienen mejores resultados que los vespertinos. En un trabajo acerca de la relación entre mañana y tarde y la ansiedad en escolares, Collado, Díaz, Escribano & Delgado (2013) analizaron una muestra de 638 adolescentes entre los 12 y 14 años de edad, y determinaron que quienes estudiaban en jornada vespertina tenían mayor ansiedad, posiblemente debido a la disparidad entre el desarrollo evolutivo y las dinámicas sociales. Los planteamientos de Ridao & Gil (2002) concluyeron que en el ámbito educativo la determinación de la jornada escolar del alumno está estrechamente relacionada con las

funciones pedagógicas de la escuela. Otras variables más relacionadas con los estilos pedagógicos, las interacciones en el aula, o la propia distribución del tiempo y de las actividades dentro de la jornada serían responsables más directas de los resultados que se obtengan.

La inclusión de las opiniones de los alumnos sobre el entrenamiento que reciben para las pruebas Saber 11 y la evaluación de la clase de Ciencias Sociales, nos indica que si bien es muy importante la lectura de los resultados del examen, es necesario también interpretarlos a la luz de otras variables como las dimensiones socioeconómicas, el componente pedagógico y didáctico, y las características del profesorado y de la organización escolar, pues además de comprensiones más complejas, estaríamos ante información útil para el diseño, ejecución y evaluación de planes de mejoramiento escolar. Según Ravela (2006a), el reto es superar la tendencia que han tenido la mayoría de los informes nacionales en América Latina, de ser extremadamente descriptivos y limitarse a relatar los datos emergentes, sin analizar conexiones con otro tipo de información recogida en la misma prueba o proveniente de otras investigaciones.

Las respuestas de los estudiantes a las preguntas sobre la evaluación de la asignatura de Ciencias Sociales y su impacto en los resultados de las pruebas Saber 11 y sobre el uso de cuestionarios como parte del entrenamiento para presentarlas figura 6, ponen sobre la mesa una vez más la reflexión sobre si se están priorizando los aprendizajes de los alumnos o la obtención de mejores resultados en una evaluación. El asunto reviste la mayor importancia por cuanto desde el punto de autores como Ravela (2006b), los críticos del énfasis creciente en los resultados de las pruebas argumentan que otorgar excesiva importancia sobre algunas competencias y algunas habilidades distorsiona la educación, por cuanto otros objetivos primordiales en educación primaria y secundaria son dejados de lado al no evaluarse en los exámenes.

La gran relevancia que se le da a los resultados de los exámenes estandarizados y no tanto a los procesos educativos conducentes a mejores aprendizajes, puede llevar a que se enseñen las cosas específicas y necesarias para pasar las pruebas, en lugar de dominios de conocimientos más generales; en el peor de los casos, la enseñanza se puede orientar a contestar mecánicamente un examen y a identificar claves para detectar la respuesta correcta. En palabras de Ravela (2006b), el puntaje de la prueba y el grado de comprensión no son lo mismo; se

requiere de una generalización, y es la generalización, no la prueba en sí misma, lo que importa; cuando se enseña a los estudiantes a contestar la prueba indicándoles la manera de identificar respuestas correctas e incorrectas, se pierde la validez de la inferencia sobre los verdaderos logros alcanzados por los estudiantes.

Con el artículo se espera llamar la atención sobre la estrecha relación entre la enseñanza y los resultados de las pruebas que evalúan competencias, esta discusión también ha sido resaltada por Palacios, (2012); Gómez y Miralles (2015) Tigreros, Ortuño y Molina (2015), quienes coinciden en la persistencia de metodologías que privilegian los contenidos, la memorización y no propician el desarrollo de un mínimo de destrezas en el área de Ciencias Sociales. Para estos autores, hay todavía una fuerte presencia de actividades en las que se solicita a los estudiantes el aprendizaje de fechas, datos y hechos sin ninguna comprensión de los mismos, mientras la prueba verifica la apropiación de conceptos y de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Para Wolff (2006), las evaluaciones no son solo un medio para supervisar el avance en el logro de los objetivos, también es importante evaluar los factores ligados a la construcción de los aprendizajes como los materiales escolares, la capacitación docente, los coeficientes profesor- alumno, las interacciones y la pedagogía en el salón de clases. Por su parte, Ravela (2006a) hace énfasis en que se requiere pasar de la recolección de información cuantitativa sobre los resultados de los exámenes, al conocimiento comprensivo “de lo que realmente se enseña en las escuelas” (p. 103). Además, subraya la necesidad de avanzar en el desarrollo de una metodología para el diseño de los instrumentos, que dé relevancia a los factores escolares como los tipos de escuela, las prácticas de enseñanza eficaces y otros aspectos sustanciales en el marco de un operativo nacional de evaluación, que puedan ser incluidos en la toma de decisiones tanto en la política educativa como dentro de los establecimientos.

Un ejercicio que puede ser valioso para establecer tendencias y explicaciones más complejas de la situación de la educación colombiana, es la lectura de los resultados de la prueba Saber 11 en las áreas evaluadas, en diálogo con otros estudios que tratan de explicar factores de diferente índole que influyen en dichos resultados, es el caso del trabajo de Abadía y Bernal (2016), en el que demuestran que hay puntajes globales más sobresalientes en los niños que en las niñas, y que aunque generalmente éstas sobresalen en lectura crítica, los niños les llevan ventajas en matemáticas y ciencias, provocando que éstas tengan menor

oportunidades de ingresar a carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas; o el trabajo de Rodríguez y Tascón (2017), quienes identificaron que variaciones en el número de estudiantes de un salón de clases no tienen un peso significativo en los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11.

El logro de un mayor impacto en los resultados de las pruebas estandarizadas parece estar relacionado con la generación de espacios de discusión entre los productores de información, los docentes y directivos docentes, los planificadores de las políticas educativas y los capacitadores de docentes (Cueto, 2005). Para este autor, los informes que presentan los resultados de los exámenes son interesantes, pero mucha de la información producida no llega a los destinatarios finales como los docentes y padres de familia, y cuando llega, a menudo no es discutida ni interpretada. En esta misma línea, Valverde (2006) y Esquivel (2006) consideran que quienes diseñan las pruebas tienen la responsabilidad de reportar claramente su utilidad, y los usuarios de los resultados tienen la responsabilidad de aprovecharlos según los criterios de validez que tienen.

Referencias

- Abadía, L., & Bernal, G. (2016). Brechas de género en el rendimiento escolar a lo largo de la distribución de puntajes: evidencia pruebas Saber 11. *Vniversitas Económica*, 16 (9), 1-34. Recuperado de http://cea.javeriana.edu.co/documents/153049/2786252/Vol.16_N9_SEP_2016.pdf/4898df5a-0e0a-47d8-ae10-f98627740d5b
- Barrado, C., Gallego, I. & Valero-García, M. (1999). *Usemos las encuestas a los alumnos para mejorar nuestra docencia*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Collado, M., Díaz, J., Escribano, C. & Delgado, P. (2013). Matutinidad-vespertinidad y ansiedad rasgo en adolescentes. *Anales de Psicología*, 29 (1), 90-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/167/16725574011/>
- Cueto, S. (2005). *Información empírica y desarrollo de políticas educativas en América Latina*. Washington: Grupo de Análisis para el Desarrollo [Grade] –Diálogo Regional de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo.

<http://www.grade.org.pe/publicaciones/758-informacion-empirica-y-desarrollo-de-politicas-educativas-en-america-latina/>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2012). *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan [Ececa], para estudiantes de 5. a 11, año 2011.*

Bogotá: Autor. Recuperado de:
http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/presentacion_Con

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2017). *Estadísticas de Educación.*

Bogotá: Autor. Recuperado de:
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educación>

Esquivel, J. M. (2006). El diseño de las pruebas para medir el logro académico: ¿referencia a normas o a criterios? En P. Arregui (ed.). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (82-97). Santiago de Chile: Preal-Editorial San Marino. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/43/022.%20Sobre%20est%C3%A1ndares%20y%20evaluaciones%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1>

Ferrer, G. (2005). *Estado de situación de los sistemas nacionales de evaluación de logros de aprendizaje en América Latina.* Santiago de Chile: Preal-Editorial San Marino.

Recuperado de:
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/43/022.%20Sobre%20est%C3%A1ndares%20y%20evaluaciones%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1>

Ferrer, G. & Arregui, P. (2006). Las pruebas Internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterio para guiar futuras aplicaciones. En P. Arregui (ed.). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (249-294).

Santiago de Chile: Preal-Editorial San Marino. Recuperado de:
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/43/022.%20Sobre%20est%C3%A1ndares%20y%20evaluaciones%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1>

Gómez, C., Miralles, P. & Molina S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Estudios Sociales*, 52, 52-68.

- Locatelli, I & Couto Andrade A. (2001): *Diseminación de los resultados de las evaluaciones educacionales a gran escala: la experiencia de Brasil*. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Estudio e Investigaciones Educativas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional & Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes] (2013). *Sistema de evaluación y estandarización. Alineación del examen Saber 11*. Bogotá: MEN-Icfes.
- Ministerio de Educación Nacional & Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes] (2015). *Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas Saber 11. Versión 1*. Bogotá: MEN-Icfes.
- Ministerio de Educación Nacional & Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes] (2016). *Reporte de resultados por aplicación del examen Saber 11 para establecimientos educativos*. Bogotá: MEN-Icfes.
- Ministerio de Educación Nacional. & Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes] (2016). *Clasificación de planteles educativos*. Recuperado de: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-n>
- Montoya, S., Perusia J.C & Vera Mohorade, A. (2001). *Evaluación de la calidad educativa: De los sistemas centrales al aula. Estudio del impacto de las políticas de devolución de información personalizada a las escuelas, en tres provincias de Argentina*. Buenos Aires: Centro de investigaciones para la equidad y calidad educativa.
- Palacios, N. (2012). Los estándares de Competencias Ciudadanas en Colombia en los libros de texto. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, XVI, 418 (32), 1- 6. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-32.htm>
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: Un campo de controversias*. San Luis Argentina: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de San Luis y Ediciones Laboratorio de alternativas educativas L.A.E. Recuperado de: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf

os+y+qu%C3%A9+conclusiones+podemos+extraer+de+la+evaluaci%C3%B3n%3F
&aqs=chrome..69i57.835j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

- Trigueros, C., Ortuño, J. & Molina, S. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. *Estudios Sociales*, 52, 69-86. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a06.pdf>
- Vallejo, G. & Escudero, J. R. (1999). Cuestionarios para evaluar las actitudes de los estudiantes de ESO hacia las matemáticas. *Aula Abierta*, 74, 1-17.
- Valverde, G. (2006). La interpretación justificada y el uso apropiado de los resultados de las mediaciones. En P. Arregui (ed.). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (70-81). Santiago de Chile: Preal-Editorial San Marino.
- Wolfe, R. (2006). El dilema de la granularidad en el diseño del sistema de evaluación: cobertura curricular vs. cobertura poblacional. En P. Arregui (ed.). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (61-69). Santiago de Chile: Preal-Editorial San Marino. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/43/022.%20Sobre%20est%C3%A1ndares%20y%20evaluaciones%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1>
- Wolff, L. (2006). Las evaluaciones educacionales en América Latina: avance actual y futuros desafíos. En P. Arregui (ed.). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (13-52). Santiago de Chile: Preal-Editorial San Marino. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/43/022.%20Sobre%20est%C3%A1ndares%20y%20evaluaciones%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1>

CAPÍTULO 4. CULTURAL AND INTERCULTURAL EDUCATION: EXPERIENCES OF ETHNOEDUCATIONAL TEACHERS IN COLOMBIA

Abstract

This article focuses on the analysis of the pedagogical component of ethno-educational experiences developed in different departments of Colombia. A qualitative methodology that integrated a systemic explanatory analysis model was chosen for this study together with a content analysis of these experiences from a systemic point of view, in order to consider those educational practices as the expression of interests, struggles, relationships and social dynamics. The text includes a fragment on the emergence of ethno-educational processes in Latin America and examines the conceptualization of the term, the objectives, the emphasis given in literature to political empowerment, the struggle for preserving culture, and the debates concerning the need to focus on the pedagogical component of the ethno-educational experience. The results of this analysis confirm the importance that struggles of Afro-descendant and indigenous peoples have had in strengthening pedagogical processes in the ethnoeducational proposal in Colombia.

Flores H., I. A., & Palacios Mena, N. (2018). Cultural and Intercultural Education: Experiences of Ethnoeducational Teachers in Colombia. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7). Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss7/4>

Introduction

As part of a process of recognition of the diversity, cultural wealth and contributions of human groups that have been made invisible and excluded from political and economic decisionmaking bodies, from the origin of nations until now, several Latin American countries have created regulatory frameworks that are considered pluriethnic and multicultural.

One concrete action has been the creation of ethno-educational programs for indigenous, Afro-descendants, Rom (gypsy groups), and others to help them preserve their traditions while cultivating intercultural relations that facilitate the assessment and recognition of the abovementioned traditions (Feijoo, Marchesi and Poggi, 2011).

In Latin America, literature on ethno-education has focused mainly on the analysis of its legal frameworks, its political potential as a tool to claim historically violated rights, and the possibility of advancing in the battle against prejudice and discrimination while achieving the recognition of these expressions by the rest of society. Although these experiences have dealt with aspects related to the curriculum, through the teaching of the language and other concrete strategies for the rescue of the customs and traditions of the ethnic groups, very few have delved in the pedagogical and didactic components.

As far as Colombia is concerned, in addition to the above, the ethno-educational proposals have constituted a scenario for the reconstruction of the social fabric and community links affected by the phenomena of violence and displacement. We believe that by analyzing the pedagogical aspects in greater depth, these aspects can be enhanced. For this reason, we decided to focus on the analysis of the pedagogical component by reviewing 26 ethno-educational experiences. The qualitative methodology used, integrated a model of systemic explanatory analysis and a content analysis, which enabled us to read educational practices as manifestations of interests, struggles, relationships and social dynamics.

The text includes a fragment on the emergence of ethno-educational processes in Latin America and a subsequent presentation of the conceptualization of the term, the objectives, and the emphasis on political empowerment, the struggle for cultural aspects, and the debates that have raised the need to focus on the pedagogical component of the aforementioned experiences. Finally, we present the results, a discussion and the conclusions reached.

The Emergence of Ethno-Education in Latin America

Based on the International Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination held in 1965, the First Congress of Black Culture of the Americas (1977), the C169 ILO (Indigenous and Tribal Peoples) Convention of 1989, the Declaration of the World Decade of Indigenous Peoples (1994-2004), the Third World Conference against Racism,

Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance (2001), several Latin American nations have modified their constitutions to legally accept their diverse and heterogeneous character. Thus, in the cultural sphere, they are now considered as multiethnic, as a way of recognizing the indigenous peoples living in those countries. This situation poses a real challenge to the educational systems (López and Küper, 2000). Peru, Ecuador, Chile, Venezuela, Brazil, Colombia and Bolivia have designed and implemented ethno-educational policies whose main orientations are to provide a bilingual education, advance intercultural relations, rescue and preserve the cultural identity, and make the needs and expectations of ethnic groups visible. The publication “Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina” (“Education and Cultural Diversity: Lessons from the innovative practice in Latin America”), of the Regional Network of Educational Innovations of UNESCO (2008)

(...) emphasized that the most significant contribution of ethno-educational experiences lies in the recognition and appreciation of the ethnic and cultural diversity of its students and communities, as a starting point for the development of new learning and for the affirmation of its identity; also, that life in the educational centers promotes intercultural relations of respect and fraternity in a local and subregional socio-geographical context characterized by multiculturalism (p. 8).

On the other hand, ethno-educational policies have focused on the Afro-descendant, indigenous and gypsy populations. In this context, the C169 ILO Convention (1989) emphasizes the implementation of policies for indigenous groups as an important milestone because they enable communities to "take control of their own institutions, ways of life, and economic development, and also to maintain and strengthen their identities, languages and religions within the framework of the States in which they live" (p.4).

In the case of the Afro-descendant communities, the First Congress of Black Culture of the Americas (1977) announced that two of their future objectives were to carry out actions aimed at "enhancing African-American culture, and to show the relevance of studies and research on the cultural elements of African descent and their incorporation into the field of education" (p.7).

From these approaches that lie in the background of ethno-educational policies in the region we can identify two central objectives:

(...) first, “to generate the necessary conditions of equity and expand the possibilities of choice that are offered to all, meeting the aspirations of the native peoples, Afro-Americans, migrants, religious minorities and others, in order to achieve global development, of which they are all part; and second, to develop public policies that grant the same rights and guarantees to those who belong to different cultural minorities and ethnic groups, to Afro-descendants, migrants, displaced persons, religious minorities and others, as well as to members of the majorities, without pretending to homogenize them or to allow some groups to discriminate, exclude or dominate others”(UNESCO, 2008: 14).

López (2011) considers that the normative scaffolding built in these countries is one of the enablers of ethno-educational policies regarding the vindication of indigenous and Afrodescendant peoples’ rights. The construction of this scaffolding is based on the declaration that education is a right and that its subsequent development must be founded on the principle of nondiscrimination. This author also points out that these advances in normativity have been favored by the great impetus of the organizations that, through their historical struggles, their demands and pressure on the different States, have played a fundamental role during the construction of the normative framework. Thanks to the struggle of these communities by means of consultation and participation mechanisms, the State has now recognized the rights of these groups and has created the normativity that has allowed the ethno-educational practices to be institutionalized, for example in the Ministry of Education.

Ethno-Education in Colombia: Its Objectives and Extent

Indians and Afro-descendants have historically transmitted their cultural legacy to the new generations through traditional oral teaching. However, the origins of ethno-education in Colombia have to be understood in the context of the emergence of bilingual, intercultural and pluralistic educational processes, which, as shown in the previous section, occurred largely in different countries in Latin America at the end of last century and at the beginning of the present one. From its origins, ethno-education was considered as a proposal to help make indigenous groups and Afro-descendants visible, since historically they have been treated as invisible and have been excluded from important decisions and from the nations’ power scenarios. In

addition to having been left out of social and economic development, these groups have also been marginalized from access to many forms of knowledge in a clear attack on the principle of equality, the pillar of democracy. (Reimers, and Villegas-Reimers 2006, Romero, 2010).

The peasants' and workers' movements, which took place in the country after the 1920s, also found echo in the struggle of indigenous and Afro-descendants for an education of their own. These movements, that were able to reveal the needs of the large masses living in rural and urban areas, became spaces where social organizations originated, influenced by the liberation theology (Garces, 2007, Romero, 2010). They also found echo in communities of indigenous and Afro-descendants, and although back then no one spoke of "the ethnic", the first discussions about the need for an education of their own took place.

From Orrego's perspective (2012), the emergence of ethno-education is also related to the abandonment of the "etic" or the outside conception of what the indigenous' and Afrodescendants' education should be. It is also related to the construction of the "emic"; for example, of what they believe they want for their schooling. This shift from the etic to the emic occurred parallel to the concept of ethno-development, defined as "the social capacity of a people to build their future, taking advantage of the lessons of their historical experience and the real and potential resources of their culture, within a project that is to be defined according to their own values and aspirations "(Bonfil, G.1995, pp. 467).

On the other hand, the indigenous movements of the 1980s also had a strong impact on the crystallization of ethno-education. Initially, they appeared in the Department of Cauca and subsequently they extended to other regions of the country. The claims they advocated were related to an education of their own and later, in the 1990s, they focused on the struggle for black communities' ethnic recognition. (Castillo, 2008).

Even though Castillo (2008) points out that the processes of vindication of these ethnic groups have different trajectories and express some variances in their conceptions and political actions, what they do share is the desire to make their cultural traditions visible. As Rojas and Castillo (2005), Walsh 2009 and Charry (2012) point out, ethno-education emerges as a project and a political commitment of indigenous and black organizations to claim the right to cultural otherness, based on a respectful dialogue between ancestral wisdom and knowledge.

Throughout these decades, there have been several definitions of ethno-education. For Sosa (2014), "it is a process that includes pedagogical principles whose objective is to

consolidate the construction of educational structures for ethnic communities" (1). In Chapter 3, Article 55 of Law 115, or General Law of Education, it is defined as: "the education for ethnic groups, offered to communities that comprise the Colombian nationality, who have a culture, a language, traditions and some autochthonous jurisdiction of their own"(25). In the EthnoEducational Bulletin No. 1, it is defined as: "the process through which the members of a group internalize, construct knowledge and values, and develop skills and abilities according to their needs, aspirations and interests to allow them to perform adequately in their environment and to appear before other human groups, while maintaining their identity "(MEN, 1992: 8).

The Ministry of National Education (1996) complemented the definition of Law 115, making it more complex, expressing it as a "permanent social process of reflection and collective construction, by means of which indigenous peoples and ethnic groups strengthen their autonomy in the framework of interculturality, bringing about the internalization and production of values and knowledge and the development of skills and abilities according to their cultural reality, as expressed in their life projects.

These definitions indicate several things: that although historically, indigenous and Afrodescendant groups have had the intention of guiding educational actions, these acquire formality from the legal order and more concretely from the Constitutional order of 1991. Also, that ethnoeducation was perceived as a great opportunity for these communities to make their cultural wealth visible, while fighting for their political demands. This definition of ethno-education led to the possibility of giving content to the struggle for the recognition of indigenous and Afrodescendants, thus making visible what Colombian society has denied them, even if the majority of its population lives in conditions of poverty and misery.

These definitions also stress three aspects that are important in the systematization of pedagogical practices. In the first place, it emphasizes that ethno-education is a process and therefore goes beyond short and medium-term activities and programs. Secondly, this process is seen as an opportunity for political empowerment and conservation of ancestral traditions. Third, it is based on the principle that its dynamics take place in the framework of intercultural relations in which the enrichment of all actors involved is expected. In general terms, the policy intends to promote intercultural education, which contributes to the recognition, knowledge and appreciation of the cultural and ethnic differences of the Nation and to promote educational

processes of ethnic groups within the framework of interculturality to favor identities and the sense of belonging to the communities (MEN, 2002).

Accordingly, the objective of ethno-education is to "position cultural education in national educational processes and, by strengthening a culturally differentiated society, provide the opportunity to consolidate cultural ambits, such as those in which the indigenous communities, Afro-Colombians and Roms have been involved since the 1970s" (Sosa, 2014; 23). Following this reasoning, we cannot ignore that as underlined by Gárces (2008), García (2014), Castillo (2011 and 2016) and Caicedo (2008), ethno-education embraces the historical struggles against racism, discrimination, exclusion and marginalization that indigenous and Afrodescendants had embraced since the first decades of the 20th century.

Political Empowerment and the Struggle for Culture

A review of Colombian literature on ethno-education reveals that the communities have had two outlooks regarding this process: the political empowerment and the struggle for recognition of their cultural wealth. As for the first aspect, Castillo (2008) emphasizes that ethnoeducation has become a field for political dispute between ethnic groups and the State, due to the approach given to normativity or to actions taken when executing policies that ethnic groups consider as violations of their autonomy. As for the second aspect, a coincident feature in the pedagogical proposals, is that these have become a propitious setting for the defense of customs and traditions that the communities are committed to keep alive.

One of the struggles shared with other trade unions and social organizations not necessarily linked to ethno-educational demands was the declaration of education as a right and not as a service. According to Castillo (2008), ethnic groups understood that the categorization of education as a right empowered them to design curricula, select teachers, and establish school dynamics and evaluation processes in line with their interests and needs. Ethnic groups consider that viewing education as a service and not as a right, limits their participation in educational processes, since the service is provided within the framework of the current educational policy, and its action is subject to decisions taken by the territorial authorities to which the institutions belong.

As a result, Rojas and Castillo (2005) claim that although ethnic groups resort to normative frameworks to legitimize their educational interests and their political project, the room for maneuver narrows when the scope of the law widens, and the frameworks of action, with autonomy of the communities, close down. This entails all actions to become subject to the framework established by the norm, proving that, as Hall (2003) and Charry (2012) emphasized, ethno-education aims at positioning other ways of being, doing and thinking that allow individuals to make decisions, be critical and active.

The ethno-educational experiences researched and documented by Castillo (2016), show that "learning to read and write in an ethno-literacy model constitutes a central process to favor personal and collective identity and to enhance the existence of highly vulnerable populations prone to present low self-esteem and a weak self-confidence "(252-253).

According to Castro (2009) and Sosa (2014), ethno-education is not limited to the concepts of cultural inclusion or integration. This proposal goes beyond these, since it is a matter of recognizing diversity; it is an attempt to lay the foundations to build a project that responds to the needs and requirements of ethnic groups for the benefit of a multicultural and inclusive education. In this same vein, Bonfil, Ibarra, Varese, Verissimo and Tumiri (1982) consider ethno-educational processes as "the expansion and consolidation of the ambits of a culture, by strengthening the autonomous decision-making capacity of a culturally differentiated society so it can lead its own development and exercise self-determination. "(24).

In the ethno-educational context, the defense and exaltation of ancestral cultural riches do not, in any way, imply "a return to being as we were before, but a look at how we are now and above all, at how we want to be" (Orrego , 2012: 93). What this suggests is a clear commitment to an intercultural ethno-education that facilitates a harmonious coexistence in a society like the Colombian one (Trillos, 2001).

Method

The qualitative methodology chosen integrated a model of systemic explanatory analysis and a content analysis of the ethno-educational experiences. 26 indigenous and Afro-Colombian experiences in the different departments of the country were reviewed (see map).

The reading of the ethno-educational pedagogical experiences raised the need for a holistic and comprehensive analysis. Therefore, a qualitative methodology, which integrated a systemic explanatory analysis model (Álvarez, 2017) and a content analysis (López, 2002), was used.

We opted for a systemic analysis model because it facilitates the understanding of the pedagogical experiences in their complexity and uniqueness. It enabled the visualization not only of the emergence of the fundamental aspects of the pedagogical practices—such as the contexts in which they arose, the motivations that preceded them, the pedagogical and didactic components, their results, achievements and impacts—but also of the broad and general framework of the various ways in which ethno-educational policies in Colombia have been materializing.

As illustrated in the map, we worked on 26 indigenous and Afro-Colombian experiences in several departments of the country.

The categories of analysis (figure 1) emerged from the reflective reading of the experiences, taking as reference the systematization of pedagogical practices carried out by the Fundación Compartir (2015). These categories were organized into three groups:

Regarding the analysis of the data, the information of each one of the experiences was recorded in a file divided into three modules related to the variables being analyzed:

contextualization, pedagogical and didactic component, and achievements and impacts of the experience. The reading of the documents was recorded in worksheets to collect information such as: title, nature of the document, denomination, author and addressee, periodicity, if any, origin and date of production, content, direction and orientation (De la Torre and Navarro, 1990).

Location of the ethno-educational experiences



To select these experiences, these criteria were applied: They needed to have been developed in basic and secondary educational institutions and narrated by the participants. An additional criterion was the fact that these experiences had already been presented in different academic events such as the First National Afro-Colombian Ethno-Educational Forum celebrated in

Bogota in 2002 and the Pedagogical Congress: “Towards an Educational Agenda for the Colombian Southwest” that took place in Tumaco in 2014. Experiences that were part of the article published by the Ministry of Education of Colombia: “Colombia Afrodescendiente.

Lineamientos curriculares de la cátedra de estudios afrocolombianos” (2010) (“Afro-descendant Colombia. Curricular Guidelines of the Chair of Afro-Colombian Studies”) were also selected. In defining the analysis variables, we referred to the work performed by Compartir Foundation on the systematization of experiences (2015); also, some experiences of our authorship were included. These categories were organized in three groups: (See Figure 1)

Context of Experiences

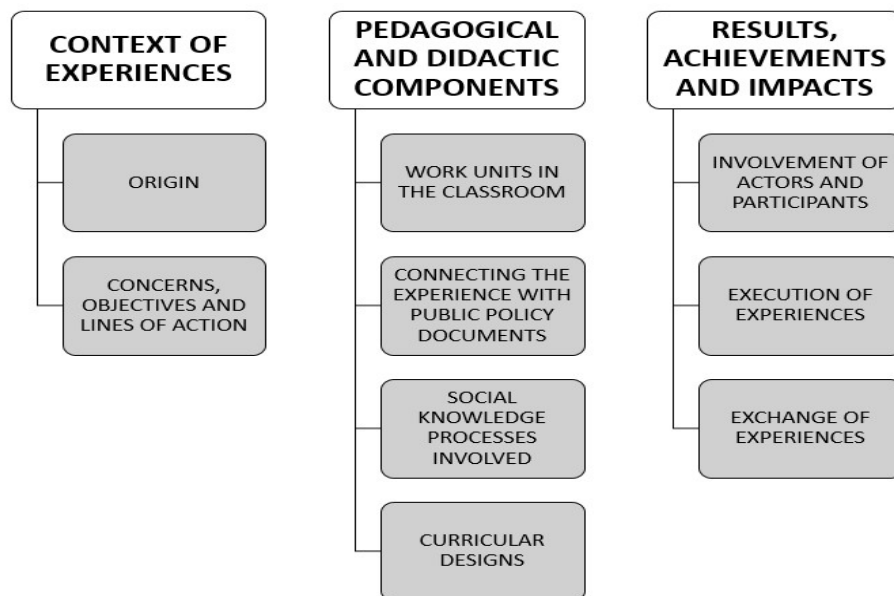


Figure 1. Categories and subcategories identified in the experiences.

Sources: Compartir Foundation (2015) and our own work.

Categories and Subcategories Identified in the Experiences

By means of a documentary analysis, the information of each experience was recorded in a worksheet divided into three modules related to the analysis variables: contextualization, pedagogical and didactic components, and achievements and impacts. The analysis was recorded in worksheets to collect information such as: title, nature of the document,

designation, author and recipient, origin, periodicity if applicable, source and date of production, content, direction and orientation (De la Torre y Navarro. 1900).

The objective of these worksheets was to record most of the information on the ethnoeducational experiences described by the protagonists, particularly those that provided information about the motivations, the context in which they were produced, and the history and struggles that made them possible. The systematization of the information required several stages: the sorting of worksheets by themes, the creation of a coding system for the contents of each one of the experiences based on the analysis variables, and the elaboration of a data matrix based on the aforementioned coding system.

The analytical model - systemic explanatory - showed that the ethno-educational experiences studied, have the characteristics of an open system with a large number of interactions and feedback between the parties involved, the educational actors and their objectives, the communities with their needs and problems, and the State and public policy (Forrester 1978; Hall and Fagen, 1975; Rodríguez and Arnold, 1991). These interactions determine both the construction and the transformation of the educational experiences. The model allowed us to understand that not only the dynamics that occur in ethno-educational experiences and the process as a whole are determined by the conditions, concerns and objectives that originated them, but also, that they follow their own process of evolution. This suggests that at present, the field of ethno-educational practices in Colombia is determined both by the initial conditions and by the nature of the process itself, reaffirming our intuition that we are facing an open system.

The analysis of the content of the texts of the experiences is descriptive, so as to discover the basic components of each one of them. Fragments and phrases were extracted to allow us to find correlations between the categories of analysis and the authors' narratives of their educational proposals. An internal analysis of the 26 experiences was performed to highlight their meaning and fundamental characteristics. This methodology aims to replace the interpretative and subjective dimensions of the study of documents by increasingly standardized procedures that attempt to objectify and translate the contents of certain documents or communications into data so they can be analyzed and treated mechanically (López, 2003:173).

Results

Pedagogical and Didactic Components

The pertinence of presenting the results in a systemic explanatory model resides in its holistic and integrating perspective, for which the important issues are the relationships and the dynamics that emerge from them. The theoretical assumptions underlying the systemic explanatory model such as the one we have used, relate to various forms, notions and categories, concepts, and operating schemes developed by holistic and non-linear approaches according to Forrester (1978), Hall and Fagen (1975), Rodríguez and Arnold (1991). These approaches invite us to consider educational practices from a framework of observation and analysis of the phenomena. Based on the rupture of the traditional individualist framework, they propose to respond to the reason for certain behaviors in terms of "contexts" and interrelationships that occur in them and among them, (Palomar and Suarez 1993). Figure 2 presents the explanatory-systemic model used, which represents the ethno-educational practices that were analyzed, the objectives, the pedagogical and didactic approaches and the impact of the experiences. As can be seen in this figure, in the central axis we placed the claim of knowledge and cultural practices expressed from three fundamental categories, each of which has subcategories, as illustrated below:

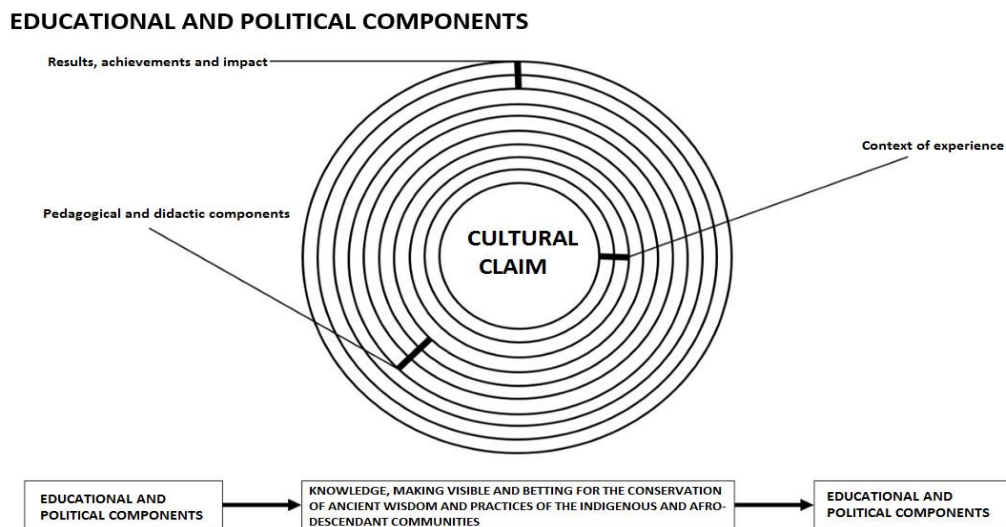


Figure 2. Explanatory-systemic model of the ethno-educational experiences

Source: Author.

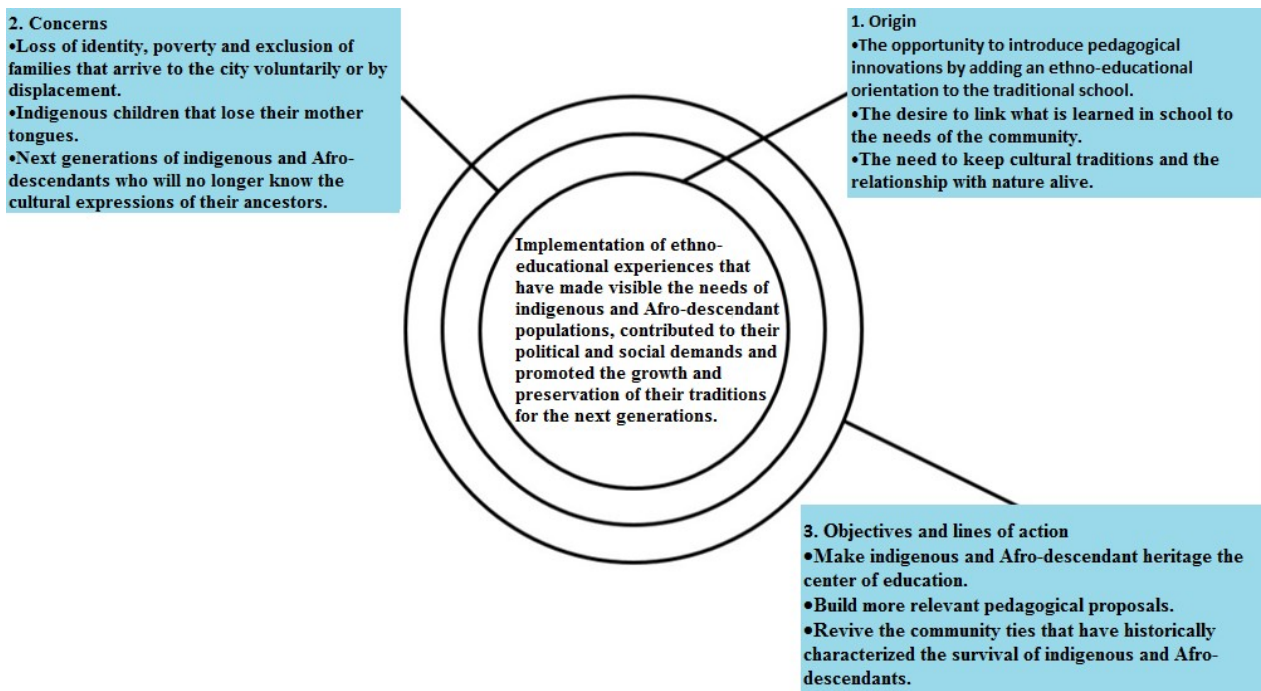


Figure 3. The context of ethno-educational experience

Source: Author.

The Context of Ethno-educational Experiences

With regard to the context of ethno-educational experiences, the origin of these stems mainly from the desire to break with the rigidity of the school, insofar as its inability to recognize multiculturalism and what it implies. Unfortunately, schools have been characterized by practicing exclusion, non-recognition of diversity and forced displacement, making poverty invisible, among other social problems that occur in our country. We found that the emergence of these educational initiatives seeks to establish pedagogical practices that articulate the recognition of all these aspects and to integrate cultural diversity into the curriculum.

Most of these proposals intend to integrate the ancient wisdom of indigenous peoples and Afro-descendants with pedagogically innovative proposals, adding to the traditional schools an ethno-educational orientation that encourages the development not only of the children who attend them, but also of their families and communities. They mean to link what is learned in school to the needs of the communities, while keeping alive both the cultural traditions and the relationship with nature, since these two elements have always been present in the cultures of Colombian indigenous and Afro-descendant communities. To achieve this, it

is necessary to review the existing pedagogical practices, typify them, reach a proper articulation of the ethnoeducational proposals and train teachers in researching the reality of the immediate environment.

The objective and lines of action are aimed at considering the indigenous and Afrodescendant heritage as the center of education, building more pertinent pedagogical proposals to strengthen and revive the community ties that have historically characterized the coexistence of indigenous peoples and Afro-descendants. The recognition and recovery of these traditions and forms of coexistence will entail the integration of all of the actors involved in and with the school, strengthening the social fabric.

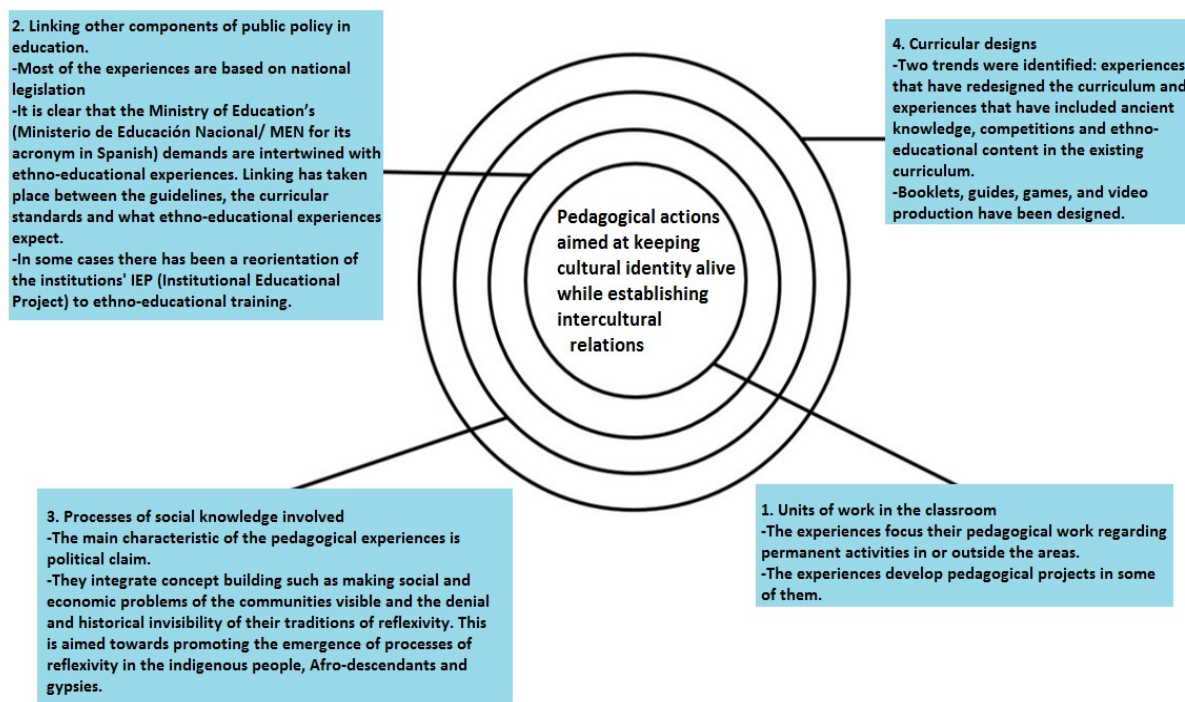


Figure 4. Educational and didactic component of ethno-educational experiences.

Source: Author.

Educational and Didactic Components of Ethno-Educational Experiences

Most ethno-educational experiences are based on general national legislation from the 1991 Constitution, Law 70 of 1993, Law 115 of 1994 and Decrees 1122 of 1998, and 1275 of 2001, in which the rights of indigenous and Afro-Colombian peoples are recognized.

The intertwining of the rationale of the proposal with the guidelines, standards and requirements of the MEN is evident in the above-mentioned laws and decrees. In some cases, the experiences and their processes influenced the reorientation of the educational institutions' IEPs towards an ethno-educational formation.

In this sense, in educational institutions processes of social knowledge have been developed, in which social notions such as race, ethnicity, culture, identity, colonialism and emancipation are conceptualized, generating a claim and recognition of their origins. It was concluded that the main characteristic of the experiences is that they are based on a pedagogy of the political claim. Also, in their conceptual and pedagogical proposal, these experiences integrate the development of concepts such as making the communities' social and economic problems visible. On the other hand, they evidence the denial and historical invisibility of their cultural traditions, with the intention of creating processes of reflexivity both in the indigenous and Afro-descendant participants as in those who do not belong to these ethnic groups.

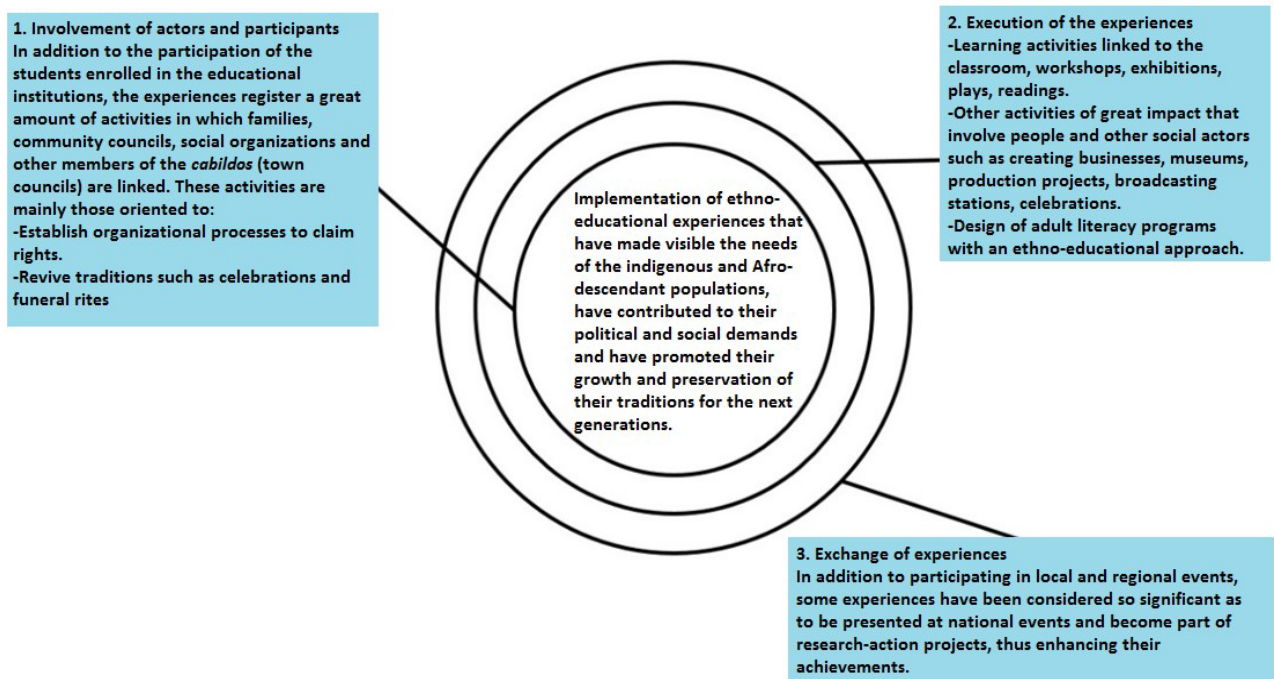


Figure 5. Results, achievements and impact of the experiences in the forms of participation.

Source: Author.

Achievements and Impact of the Experiences in the Forms of Participation

With regard to the participation of the different actors in the educational community, the experiences show that there is a great amount of activities in which families, community councils, social organizations and other members of the councils are linked. These activities are mainly oriented to the formation of organizational processes to claim rights and revive traditions such as celebrations and funeral rites.

In addition to participating in local and regional events, in which an exchange of experiences took place, the experiences in question were considered significant processes in their contents and were presented at national events. They also became part of research-action projects, thus enhancing their achievements.

In general terms, these experiences have contributed to increase the number of actors involved in their development and expand the learning activities in the classrooms through workshops, exhibitions, plays, and readings, among others. Other activities have made possible the creation of productive projects, businesses, museums, the revival of celebrations, and the design of adult literacy programs with an ethno-educational approach.

Approaches and pedagogical currents are not specified in the experiences. They are intuited from their content when the units of work that they use are stated clearly. Namely, there is one group of experiences that has developed complex units of work such as projects or pedagogy based on problems, in which traces of at least incipient forms of active pedagogies, mainly of some traits of constructivism can be found. In the second group, where work with simple units such as workshops or permanent activities is carried out, traces of more traditional pedagogies are present. These consist of special events and actions such as gastronomic festivals, artistic encounters, tributes to prominent people, among others.

The first group includes experiences in which ethno-educational considerations mainstream the design or redesign of the curriculum so that the ancient knowledge and learning of all or at least some of these experiences, are coordinated with these considerations. In the second group, ethno-education is a complement to the curriculum. Activities are not linked to the fields of knowledge but are somehow planned to the rhythm of some event, related to cultural traditions or to grounds for vindication of ethnic groups that needs to be highlighted.

As for the content of what is learned, the descriptions of the experiences leave few traces on the cognitive; some have made progress in the procedural and attitudinal contents

evidenced in food processing and medicinal products. Other learning activities that have involved cognitive, procedural and attitudinal competences are: literary production, the setting up of museums, usage of oral tradition and the ancestral knowledge that exists in the communities, especially among the elderly.

In teacher training college's experiences, there is a clear commitment to ask the teachers to introduce in the classroom the customs and cultural traditions of indigenous people and Afrodescendants. For this reason, they have included a component of formative research that will allow future teachers to carry out action-research exercises in their practices. In these exercises, families of students and the whole community join systematically in activities to rescue these traditions. The children are the main protagonists of these experiences.

In urban experiences there is a clear concern that a loss of the autochthonous language and other expressions of identity might take place. The indigenous and Afro-descendants struggle to survive in cities where they are forced to live because of displacement, poverty, exclusion and marginalization, causing children and young adults to live through processes of acculturation. These are also encouraged by the impossibility and low motivation of adults to pursue their practice of ancestral rites, knowledge, celebrations and other cultural expressions, since most of their time is spent rummaging and working in the informal economy to support their families.

Although it was established that the enactment of the legislation is a fact that empowers and that the communities have used normative frameworks in ethno-educational matters to carry out their educational proposals, it was evident that none of the experiences analyzed have included in their foundation the curricular guidelines of the Afro-Colombian Chair published in 2010 by the Ministry of National Education. Thus, it is clear that these have had little dissemination in teacher training, or that they have not been considered relevant. Dances, gastronomic festivals, representations of funeral rites, exercises and teaching of the native tongue stand out among the learning activities.

Discussion and Conclusions

The academic production on ethno-education in Colombia is quite broad, ranging from undergraduate and postgraduate studies, art and articles, to memoirs of events, essays and

public policy documents. Within the framework of this proposal, we want to highlight two areas of the above-mentioned production: the advances and difficulties of ethno-educational policy in the field of education.

Among the advances, the works of Rojas and Castillo (2005), MEN (2002), Romero (2010) Rodríguez (2011) and Castillo (2015) call attention to the development of a broad legislation related to the education of ethnic groups. This legislation has contributed to institutionally legitimize the educational projects of ethnic groups and significantly modify the forms and frameworks of State action. Other outstanding advances are: the development of ethno-educational experiences in different regions of the country; the existence of an academic and community movement for ethno-education, which is perceived in the different events and spaces for pedagogical debates; the training processes offered by universities and other organizations, and the creation of networks of ethno-educational experiences and publications that account for the intellectual production on the subject.

We have focused on the pedagogical component of politics, and more specifically on the pedagogical strategies in the development of politics. The works consulted agree that the ethnoeducational policy has least advanced in the field of pedagogy and more concretely in its implementation in schools.

Although in this area progress has been made in the construction of curricular guidelines, teachers have been appointed to occupy ethno-educational tenures and educational projects have been structured with a differential approach. The works consulted expressed that attempts to implement ethno-education in the classrooms have encountered many difficulties. Some of the difficulties identified in the experiences we analyzed, which have also been underlined by other authors, are the following:

1. Ethno-education, as a constitutive element, has not been incorporated in the sector responsible for educational policy; also, the coexistence of a national public education system on the one hand, and an educational system for ethnic groups on the other, generates various difficulties for the fulfillment of its objectives (Castillo and Rojas, 2005: p 96 and 97).
2. The implementation of a national educational model based on standardization and competitiveness has created a rivalry between ethno-educational policies and the official approach. Ethno-education faces the dilemma of an outward discursive recognition and

the concrete denial in the field of educational policies of the multicultural nation (Castillo 2008: p22 and 25) 96 and 97).

3. Interdisciplinarity has not been fully managed. There are still teachers with a minimal professional training and teachers who have found it difficult to specialize in disciplinary fields. There is a tendency to strengthen traditions and not to theorize or guide from the pedagogical point of view. In some places, the way in which the educational reorganization was understood has caused serious traumas, due to the transfer of teachers, who have not been trained, to institutions where ethno-educational processes are implemented. (Enciso, 2004: p.51, 53 and 54).

4. The proliferation of classes taught with expository methods persists, methods that are not related to the discourse of ethno or bilingual education (Castro, 2009a: p. 362).

5. The experiences show that there has been a setback in recent years, whose main causes, according to the researchers and the work analyzed, are the reduction of an already scarce budget and the adoption of a skills-based education in the country. The actors perceive that there is a lack of tools and pedagogical support; thus, ethno-education is considered as an alternative in which there are no actions that will render this result. Although guidelines have been proposed, there is no adequate support in the construction of school curricula that specify and materialize governmental proposals (Sosa, 2014: p.9).

The existence of the aforementioned problems ranging from the national, regional, and institutional scale to the dynamics of the classroom, pose many needs and new challenges to ethno-education. There seems to be a stagnation in the pedagogical implementation of politics. The revised works suggest that precisely at the moment when normativity and curricular orientations crystallized, the expected development in the pedagogical and didactic components was not produced, and the dynamic evolution brought about by ethno-education in the early years stopped. Nevertheless, the existence of significant pedagogical experiences that have generated great impact in their institutions and in their communities is acknowledged. The experiences analyzed coincide that there is still a long way to go before the dream of ethnoeducation crystallizes.

This work's proposal intends to reveal the need to promote initiatives that contribute to the development of ethno-education, to ponder, systematize and disseminate successful

experiences, and to generate strategies that enrich the work in the classroom based on the ancestral knowledge and the active participation of teachers.

The pedagogical and didactic components of the ethno-educational experiences we have presented, allow us to infer that for the indigenous and Afro-descendant communities in which they have been implemented, education is no longer understood as a tool to destroy their roots and impose a standard and values of the dominant culture. The intention is to redirect it towards the vision of the world, values, traditions, and cultural history of the ethnic communities (García and Martín Sánchez, 2011 and 2014).

One of the problems encountered by the implementation of ethno-education is the discrepancy between its objectives and the way the Colombian State operates. One of the conclusions of Rodríguez's work (2011) is that the weak administrative processes of decentralization has caused the Ministry of Education to exert little influence and orientation in the ethno-educational processes. This author established that many factors have become obstacles for the ethno-educational projects. Among them, we can mention the ignorance of ethno-educational proposals by the State, the politicking, and the disconnection between normativity and administrative dynamics. In addition, and due to administrative corruption in the territorial entities in charge of education, some of the resources destined to strengthen educational institutions are diverted or invested inadequately, causing these resources to be insufficient and making the infrastructure of school premises unsafe.

For Castillo (2008), the administrative marginality before the financing mechanisms of the territorial entities to which ethno-education is subjected, is an expression of the lack of tools that should guarantee its conception as a fundamental right. On one hand, there are no exclusive items for ethno-education and, on the other, their programs and projects are included "in the category of populations or vulnerable populations", a category with scarce economic funds that includes a large number of populations with many needs, so resources are always insufficient.

In this regard, Castillo and Rojas (2005) have posed as a factor that weakens educational processes, the fact that the actions of institutions "are embedded in the logics of bureaucratic functioning, under criteria of modernization and rationalization of resources with which, even assuming the goodwill of officials and entities, the viability of effective actions is reduced "(p.97). On the other hand, Miñana (2003) introduces another element to this discussion: the

impact of neo-liberal policies on ethno-education. From his point of view, "ethno-education ideologically clashes with neoliberalism because, while the former moves the gravitational center of education from the nation-state to the ethnic groups with their collective project, neoliberalism focuses on the individual with his/her freedom as a fundamental value "(p.9). For Miñana, neoliberal educational policies will support any type of education that pretends to be nothing more than an educational offer that competes in the educational market.

Castillo (2008) goes even further and points out that the neoliberal policies implemented by the Colombian State detract from the symbolic and political value of ethno-education by placing it as institutional discursiveness, so it no longer has the political meaning for ethnic groups that was granted in its initial stages. For this author, ethno-education is depoliticized when its handling is reduced to the needs of the national educational policy, subordinating the demands for an educational autonomy to the administrative model of the ethnic groups as a service.

For the authors of the pedagogical experiences analyzed, another element that has affected its implementation is the adoption of education by competition, since the decisions that result from this type of education, such as the standardization of curricula and the measurement of the quality of education based on some indicators like national and international tests, which mainly attend to efficiency and effectiveness criteria, are not always in harmony with the ethnoeducational principles that advocate for a differential education of their own. According to Rodríguez (2011), for the indigenous groups participating in the research, the evaluation systems adopted are homogenizing and do not take into account one of the pillars of ethno-education that refers to the ethnic cultural singularities of the educational participants. Therefore, using the same evaluation for all students in the country, results in ignoring the peculiarities that ethnoeducational projects seek.

In agreement with Rodríguez, Castillo (2008) sustains that the implementation of the competency-based educational model "has implied a rivalry of conceptions between ethnoeducational politics and an official national approach, which is based on the homogenization of practices, ancestral knowledge and school culture and which defines the principles of quality, relevance and efficiency in the service as a curricular and pedagogical horizon for all educational processes " (p.22).

For Romero (2010), the intention to articulate ethno-educational experiences to normal curricula, makes one of the foundations of politics –to give greater visibility and appreciation to the contributions of the ethnic groups—unable to advance significantly in its approaches and claims. Ortuntuaga (1997) raised the need to build one's own materials, emphasizing that materials, fruit of the work of communities and teachers, constitute a direct support as a didactic resource for curricular development.

Another motive for tension in the implementation of ethno-education, has to do with the process of creating close ties in teachers. Although there have been important advances in this regard, in some Ministries of Education across the nation, participants and researchers express that teachers hired, do not always meet the profile, are not interested in staying in communities and are "permanently awaiting their transfer". All of the above prevents them from establishing a sense of belonging to institutions and communities and therefore, they do not propose ethnoeducational projects or initiatives.

In some experiences, it has been noted that teachers often arrive with no interest to participate and even less to lead these projects. In this sense, as Rojas (1999) points out, "it would be desirable for teachers to have an ethnographic knowledge to allow them to face the points of convergence and divergence between cultures, so that they can propose elements for an educational program to highlight the uniqueness of their students and to enable them to successfully assume the difficult task of inserting themselves in today's world "(p.54).

Rodríguez (2011) states that beside the designation issue, leaders of territorial entities show no political will to define training programs and teacher training. He also declares that an additional problem is the permanence of officials who do not have the profile to understand the issue in a relevant way.

The effect of violence appeared as a central theme in several rural and urban experiences bearing a common axis: the concern that the uprooting of communities precludes the transmission of cultural traditions from generation to generation among ethnic groups. In this regard, research papers, such as those by Castillo (2016), Rodríguez, Alfonso and Cavelier (2009), and the Historical Memory Group (2013), have demonstrated how the situation of violence that seized many of the settlements of indigenous and Afro-descendant communities produced the breakdown of the social fabric and the impossibility of a free exercise of cultural expressions that historically enriched the life and survival of these communities.

References

- Álvarez, G. (2017). Educational decentralization and evaluation of educational systems: Conceptualization and analysis of the Spanish case. *International Journal of Studies in Educational System*, 2, (7), 52-73.
- Bonfil, G. Ibarra M., Verese, S., Verissimo, D. & Turimi J. (1982). *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. Costa Rica: Flacso.
- Bonfil, G. (1995). Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. In: L. Odena & P. Bonfil. (Eds.). *Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla*. Volume 2 Mexico: INAH, 467-480
- Caicedo, J. (2008). "Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela". *Journal Educación y pedagogía*, 52, 27-42. Retrieved from: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9880/9077>
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Journal Educación y pedagogía* 20, (52), 15-26.
- Castillo, Elizabeth (2011). La letra con sangre entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Journal Pedagogía y Saberes*, 34, 61-73.
- Castillo, E. (2015). *Memorias del Congreso pedagógico afrocolombiano. Hacia una agenda etnoeducadora para el sur occidente colombiano*. Tumaco, 2014. Consejo Noruego para los Refugiados. Bogota: Foreign Affairs, Trade and Development, Canada. Affaires étrangères, commerce et développement, Canada. Save the Children.
- Castillo, E. (2016). Educación afropacífica y pedagogías de la significación. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 343-360. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce343.360>
- Castro C. (2009). Reseña de Diversidad cultural e interculturalidad en educación en América Latina. De Daniel Mato. *Journal Historia Caribe*, 15, 189-191.
- Castro, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: Tendencias y perspectivas. *Memorias, Revista digital de historia y arqueología desde el Caribe*.

- Universidad del Norte*, 6, (10), 258-275. Retrieved from: [https://www.google.com.co/search?q=Castro%2C+C.\(2009\).+Estudios+sobre+educaci3n+intercultural+en+Colombia%3A+Tendencias+y+perspectivas.+Memoria](https://www.google.com.co/search?q=Castro%2C+C.(2009).+Estudios+sobre+educaci3n+intercultural+en+Colombia%3A+Tendencias+y+perspectivas.+Memoria)
- Charry, J. (2012). La etnoeducación como proyecto y apuesta política para transmitir, conservar, reproducir valores y tradiciones constitutivos del ser indígena y afrodescendiente. *Silogismo. Revista Internacional para el desarrollo educativo*, 10, 2-8.
- De la Torre, E. & Navarro R. (1990). *Metodología de la investigación: Bibliografía, archivística y documental*. Mexico: Editorial McGraw-Hill.
- Forrester, J. (1978). *Principles of Systems*. Portland OR: Wright-Allen Press. 1968.
- Enciso, P. (2004). *Estado del Arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogota: Ministerio de Educación Nacional, Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Subdirección de poblaciones.
- Compartir Foundation. (2015). How do Colombian teachers teach in the area of Spanish language? Analysis of the proposals of the Prize to the Master. Bogotá: Compartir Foundation, Javeriana University, Tefónica Foundation, Microsoft, Intel.
- Garcés, D. (2007). Nueva opción pedagógica: la etnoeducación afrocolombiana. *Memorias Segundo Encuentro de Profesionales Afrocolombianos y Primer Encuentro de Afroamericanos*. Cali: Editorial Santiago de Cali.
- Garcés, D. (2008). *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios Históricos y etnoeducativos, 1975-2000*. Cali: Valsformas.
- García, J. (2014). Educación afro y conciencia crítica. La influencia del pensamiento de Freire en los procesos educativos afrocolombianos. *Educación y cultura*, (Journal). 103, 67-72.
- García, W. y Martín, M. (2011). Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el nororiente del Cauca (Colombia). *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 279302.
- García, W. y Martín, M. (2014). Institutions, Public Policy and Practice of Ethno-Education in Colombia. *Journal Enseñanza & Teaching*, 32, (1), 79-96.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013) *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogota: Centro Nacional de Memoria Histórica.

- Hall, S. (2003) ¿Quién necesita la identidad? In: S. Hall y P. du Gay (eds.) *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Amorroutu Editores, 13- 39.
- Hall, A. y Fagen, R. (1975) "Definition of System". In: *General Systems*. Jg. 1, 18-28.
- López, J. y Küper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Lima: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI, *Revista de Educación*, 4, 176-179
- Lopez, N. (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-UNESCO: Buenos Aires
- Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Boletín Número 1. Programa Nacional de Etnoeducación*: Bogota.
- Ministerio de Educación Nacional y Comisión pedagógica de Comunidades Negras. (2002) *I Foro Nacional Etnoeducación Afrocolombiana*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Colombia Afrosdescendiente. Lineamientos curriculares de la cátedra de estudios afrocolombianos*: Bogota.
- Miñana, C. y Rodríguez, J. (2003). La educación en el contexto neoliberal", en D. Restrepo. (Ed.) *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia, 285-321.
- Orrego, B. (2012). Educación, y etnicidad en contextos multiculturales. *Journal Virajes*, 14, (1), 79- 94.
- Organización Internacional del Trabajo. (2003). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. Mexico: Cuadernos de legislación Indígena.
- Ortunduaga, L. (1997). Etnoeducación: Una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 35-45.
- Palomar, M. & Suárez, E. (1993). El modelo sistémico en el trabajo social familiar: consideraciones teóricas y orientaciones prácticas. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 2, 169-184. <https://doi.org/10.14198/ALTERN1993.2.10>

- Reimers, F. & Villega, E. (2006). Sobre la Calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista del Programa RDEegional de Educación para América Latina y el Caribe PREAL*, Volume 2, 90- 107. <http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgiin/ulis.pl?database=ged&lin=1&mode=e&gp=0&look=zh&sc1=1&sc2=1&nl=1&req=2&by=3&au=Reimers,%20Fernando>
- Rodríguez, D. y Marcelo. A. (1991). *Sociedad y teoría de sistemas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Rodríguez, S. (2011). *La Política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la constitución de 1991*. Degree work to opt for the title of magister in anthropology:. Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, C., Alfonso T. y Cavelier, I. (2009), *El desplazamiento afro. Tierra, violencia y derechos de las comunidades negras en Colombia*. Bogota: Observatorio de discriminación racial. Ediciones Uniandes.
- Rojas, A. & Castillo, E. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Talleres Editoriales Universidad del Cauca.
- Rojas, Tulio. (1999). La etnoeducación en Colombia: un derecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional* No.46. Bogota. Retrieved from: https://colombiainternacional.uniandes.edu.co/datos/pdf/data/Col_Int_No.46/04_Col_Int_46.pdf
- Romero, A. (2010). Educación por y para los indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3, (5), (167-182).
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Sosa, T. (2004). Análisis de las políticas públicas de etnoeducación y su relación con la construcción identitaria del Cabildo Muisca de Suba. *Journal Contextos*, 11, 1- 12. Retrieved from: <http://www.contextos-revista.com.co/Revista%2011/index.html>
- Trillos, M. (2001). *Por una Educación para la diversidad*. *Journal Nómadas*, 15, 162-177 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990921>
- UNESCO. (1998). *Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas. Cali, Colombia*. Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas/ECOE/UNESCO: Bogota.

UNESCO (2008). *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe: Santiago.

CONCLUSIONES GENERALES

La investigación aquí propuesta es la continuación de un trabajo y una reflexión de varios años sobre el qué hacer pedagógico, y sobre la manera en que se pueden lograr mayores aprendizajes en el área de ciencias sociales. Lo anterior, partiendo de la importancia que tiene indagar si la visión que tienen los estudiantes de la enseñanza de las ciencias sociales varía de un grado a otro y de un colegio a otro e indagar si aspectos como la relación que se establece con el docente y su metodología de trabajo, los ambientes de aprendizaje y otros aspectos como el contexto institucional, familiar y social de los alumnos tienen un papel relevante.

Los hallazgos de investigación coinciden con los encontrados en otros trabajos como los de Arias (2015), quien afirma, por ejemplo, que la importancia que el Estado ha atribuido a las pruebas Saber y, en nuestro caso, a la prueba de ciencias sociales, ha complejizado la discusión y el debate sobre la enseñanza del área en el país. Como se expuso anteriormente, estas pruebas se han constituido como uno de los indicadores para medir la calidad de la educación; con base en sus resultados, se clasifican los establecimientos, se otorgan becas e incentivos económicos y simbólicos (diplomas y medallas) a estudiantes y profesores.

Para Ferrer y Arregui (2006), la realización de evaluaciones comparativas y cuantitativas de los logros de aprendizaje de los alumnos ha llevado a que los países que no disponían de sistemas de evaluación los desarrollen, junto con el diseño e implementación de las reformas educativas de los años ochenta y noventa. Tanto la creación y consolidación de dichos sistemas de evaluación como las reformas educativas que los han acompañado en América Latina y en otros contextos se han producido en un marco de interpretación en el que se ha señalado como necesaria la multiplicación del uso de indicadores y estándares para medir la calidad de la enseñanza. Además de diagnosticar los niveles de aprendizaje del alumnado, las evaluaciones estandarizadas vienen siendo usadas para determinar el nivel de responsabilidad de los profesores y los establecimientos educativos respecto a dichos niveles.

Merchán (2015) destaca que las políticas educativas, hoy dominantes en el panorama mundial, promueven un dispositivo en el que la evaluación y la autoevaluación constituyen la pieza clave:

Inspirándose en la perspectiva de las escuelas eficaces y en los modelos de gestión de calidad, su virtualidad no consiste tanto en que realmente mejoren la educación de forma significativa, sino en que exime al estado de esa responsabilidad y se la endosa a centros y profesores. Así, a la vista de los pobres resultados que el mecanismo de la evaluación ha conseguido en años, más que de evaluación cabría hablar de inculpación. (p. 224)

En un artículo publicado recientemente, en el que se compara el Examen de Selectividad de Historia de España con la prueba Saber 11 de ciencias sociales de Colombia, Fuster y Palacios (2018) concluyen que

(...) la generalización del uso de las evaluaciones estandarizadas está teniendo mucha influencia en las formas de enseñar y aprender, más aún si se utiliza para seleccionar y clasificar al alumnado, como ocurre en las pruebas de acceso a la universidad. Estos procesos selectivos pueden mostrarnos los planteamientos que condicionan la selección de contenidos. (p. 41)

La prueba ha recibido fuertes críticas, porque, para muchos, su estandarización desconoce las grandes desigualdades económicas que caracterizan a la sociedad colombiana y que se ven particularmente reflejadas en la educación a la que pueden acceder los niños y los jóvenes. Pero también desconoce, según los críticos, otras políticas educativas emprendidas por el mismo Estado, como la etnoeducación o la educación propia y diferenciada para comunidades indígenas, afrodescendientes y rom.

Los artículos de la compilación también indican que esta decisión de cambio en el enfoque de la enseñanza —tan claramente definida en las metas y objetivos de aprendizaje contenidos en la legislación estatal— no se ha visto reflejada en las evaluaciones de ingreso a la universidad, porque estas siguen exigiendo tareas que requieren de un bajo nivel cognitivo. Si bien no pretendemos plantear que la inclusión de un documento curricular conlleva mejoras automáticas en la educación, pues es necesario considerar otros factores, como el trabajo de los docentes, lo que queremos resaltar es que los objetivos de la publicación de estos documentos curriculares no se han cumplido, precisamente porque solo un número minoritario de estudiantes ha alcanzado los niveles de aprendizaje planteados como deseables para todos.

La visión de los alumnos acerca de la escasa utilidad del área de ciencias sociales se debe principalmente a las estrategias pedagógicas propuestas por los docentes, a los contenidos

curriculares de la asignatura y a que el alumnado no encuentra articulación ni aplicación entre lo que enseña la escuela y sus contextos sociales inmediatos. Así, esta investigación se ha planteado como conjetura y punto de partida que la falta de interés de los alumnos en esta área y su percepción sobre la limitada utilidad de dichos conocimientos se deben a que las problemáticas y las características de sus ámbitos de socialización no son ejes articuladores de la enseñanza.

Las temáticas y las actividades del salón de clases, en muchos casos, se presentan desarticuladas de las realidades y las vivencias de los alumnos; por lo tanto, ellos no encuentran ninguna aplicabilidad ni importancia en el objeto del aprendizaje. Desde la perspectiva de Vargas y Rueda (2000), las estrategias pedagógicas deben lograr que los estudiantes conozcan de primera mano problemas para transformar prejuicios e imaginarios a partir de la contrastación. Para estos autores, además de lo anterior, es necesario que los estudiantes se aproximen al problema desde diferentes perspectivas teóricas y, a partir de ahí, construyan nuevas representaciones. Es decir, bajo esta perspectiva, se privilegia la comprensión del contexto social, sin la cual se obstaculiza el entendimiento de ciertas realidades.

Tanto los autores que se han ocupado de reflexionar sobre la dimensión espacial, como aquellos que lo han hecho sobre la dimensión temporal de enseñanza de las ciencias sociales, coinciden en la importancia de integrar los contextos inmediatos de los estudiantes, las situaciones que rodean su cotidianidad al aula de clases, de manera que estos puedan hacer conexiones entre la cultura escolar y la vida familiar y comunitaria. De allí la necesidad de abrir la gama de actividades de aprendizaje de la asignatura, sobre este particular Souto (2014) sugiere la importancia de relacionar el aprendizaje con acciones de la vida cotidiana, como pueden ser visitas a museos, la propia transformación del espacio escolar o la influencia del contexto social en la resolución de problemas científicos. Este autor refuerza el argumento anterior cuando afirma que enseñar a pensar críticamente la cotidianidad, educar en la mirada de los espacios próximos y audiovisuales con los que convivimos diariamente, o bien reflexionar históricamente sobre nuestros recuerdos, son aspectos de nuestra vida que nos llenan de emociones y nos hacen sentir intelectualmente el gusto por nuevas preguntas.

La categoría correspondiente a las concepciones y visiones de los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria es la columna vertebral del proyecto, pero nos parece necesario y además pertinente analizar esta categoría central en paralelo a las reflexiones

alrededor de la didáctica y la pedagogía de las ciencias sociales, así como de la construcción de conocimiento y aprendizaje de la asignatura, porque consideramos que las actitudes, creencias, opiniones y comportamiento de los estudiantes están fuertemente determinados e influenciados por ambas.

Los estudios sobre percepciones de los estudiantes cobran vigencia por cuanto son una fuente de información de lo que ocurre en la escuela. Mateos (2009) señala que la percepción y la comprensión de los estudiantes sobre la vida escolar determinan en buena medida su identidad como alumno, las interacciones con sus pares y con los maestros, el rendimiento académico y, en general, su integración o no al establecimiento educativo:

(...) indagar sobre el *significado que tiene para el estudiante* la vida escolar supone adentrarnos no sólo en el terreno de lo que está aconteciendo en estos escenarios sino también en la dimensión subjetiva desde la que los actores educativos dan sentido a la realidad escolar. (p. 286)

En consecuencia, las percepciones del estudiantado son productos de las experiencias escolares y estas están íntimamente relacionadas con el sistema de relaciones que emerge en el mundo escolar y su entorno. Según Mateos (2009) y Lozano (2005), las percepciones de los estudiantes de la escuela son el producto de un cruce de factores complejizados por sus interpretaciones; tanto las experiencias positivas como las negativas, se cristalizan en argumentos recurrentes y socialmente compartidos sobre el sentido y el significado de la escuela.

El componente pedagógico y didáctico de las experiencias etnoeducativas que se estudiaron permite inferir que, para las comunidades indígenas y afrodescendientes en las cuales se han implementado, la educación ya no se entiende como una herramienta para olvidar sus raíces e imponer un estándar y unos valores distintos a los propios. Por el contrario, las prácticas etnoeducativas sirven para fortalecer su propia visión del mundo y de la vida, sus valores, tradiciones e historia cultural (García y Martín Sánchez, 2011, 2014).

Algunos de los problemas que ha enfrentado la implementación de la etnoeducación es la discordancia entre sus objetivos y la forma de funcionamiento del Estado colombiano. Una de las conclusiones del trabajo de Rodríguez (2011) es que los débiles procesos de descentralización administrativa han provocado que el Ministerio de Educación tenga poca influencia y orientación en los procesos etnoeducativos. Este autor pudo establecer que el

desconocimiento de dichas propuestas por parte del Estado, la politiquería, la desconexión entre la normatividad y las dinámicas administrativas se ha constituido en talanqueras para los proyectos etnoeducativos. A lo anterior hay que sumar que, debido a la corrupción administrativa en las entidades territoriales encargadas de la educación, parte de los recursos destinados a fortalecer las instituciones educativas se desvía o se invierte inadecuadamente, lo que provoca que los recursos educativos e incluso la infraestructura de los establecimientos sean precarios.

Para Castillo (2008), la marginalidad administrativa a que queda sometida la etnoeducación ante los mecanismos de financiamiento de las entidades territoriales es una expresión de la falta de herramientas que garanticen su concepción como derecho fundamental. De un lado, no existen rubros exclusivos para la etnoeducación y, de otro, sus programas y proyectos son incluidos en la categoría de “poblaciones” o “poblaciones vulnerables”, en las que entra otra gran cantidad de sectores con muchas necesidades, por lo cual los recursos siempre son escasos e insuficientes.

REFERENCIAS

- Abreu de Armengo, M. et al. (1998). *Marco general de las ciencias sociales. Propuesta de programa curricular sexto grado de educación básica secundaria*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 26, 221-244.
- Alcántara, L., Parra, D. y Souto, X. (2016). Las representaciones sociales de un país multicultural. Una experiencia educativa en Brasil. En S. Molina., A. Escribano y J. Díaz (eds.), *Patrimonio identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 101-116). Murcia: Ediciones Universidad de Murcia.
- Almaraz, D. J. (2001). Contexts shaping minority language students' perceptions of American history. *Journal of Social Studies Research*, 25, 4-22.
- Álvarez, A. (junio de 2010). Balance provisional para la configuración de una línea de investigación sobre historia de los saberes escolares. Ponencia presentada en el XV Congreso Colombiano de Historia de Colombia. Asociación Colombiana de Historiadores, Bogotá, Colombia.
- Angvik, M. y Von Borries, B. (Eds.) (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Vol. A: Description, pp. 106-152. Hamburg, Germany: Korber-Stiftung.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 120-146.
- Barca, I. (2005). Till New Facts Are Discovered: Students' Ideas about Objectivity in History. En R. Ashby, P. Gordon y Lee, P. (eds.), *Understanding History: Recent Research in History Education. International Review of History Education* (Vol. 4) (pp. 68-82). Nueva York: Routledge, Falmer.
- Barrado, C., Gallego, I y Valero-García, M. (1999). *Usemos las encuestas a los alumnos para mejorar nuestra docencia*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Barton, K. (2005). "Best Not to Forget Them": Adolescents' Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, 9-44.

- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de investigación*, 9, 97-114.
- Burgos, C. y Navarro, A. (1987). La geografía en el contexto de la renovación curricular. En *Memorias del X Congreso Colombiano de Geografía* (Armenia, Colombia, 4-7 de agosto). Bogotá: Icfes, Universidad del Quindío.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Educación y pedagogía*, 20 (52), 15-26.
- Castillo, M. (2004). La evaluación por competencias y sus implicaciones pedagógicas 1991-2004. *Revista Enunciación*, 9 (1), 68-78.
- Castillo, E. (2015). *Memorias del Congreso pedagógico afrocolombiano. Hacia una agenda etnoeducadora para el sur occidente colombiano*. Tumaco 2014. Consejo Noruego para los Refugiados. Foreign Affairs, Trade and Development Canadá. Affaires étrangères, commerce et Développement Canadá. Save the Children. Bogotá
- Compagnucci, E., Cardós, P. y Ojeda, G. (2002). Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la Psicología. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (Mérida, Venezuela)*, 7, 7-24.
- Cooper, H. (2013). *Teaching History Creatively*. Londres: Routledge.
- Cortés, S. R. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia 1984-2004* (Tesis doctoral). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuesta, R. (1997). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en la España contemporánea (siglos XVIII-XX)* (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Delgado, P. (2012). Percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación UNNE acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 3 (3), 5-14.
- De los Reyes, J. L. y Méndez, R. (2016). La función educativa de las ciencias sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1, 2, julio-diciembre, 125-144
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2012). *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan [Ececa], para estudiantes de 5. a*

- 11, año 2011. Bogotá: Autor. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/presentacion_Con
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2017). *Estadísticas de Educación*. Bogotá: Autor. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educación>
- De Zubiría, M. y De Zubiría, J. (1986). *Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Bogotá: Presencia.
- Evans, R.W. (1990). Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief. *Theory and Research in Social Education*, 18, 101-138.
- Ferrer, G. y Arregui, P. (2006). Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterio para guiar futuras aplicaciones. En P. Arregui (ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (249-294). Santiago de Chile: Preal, San Marino. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/43/022.%20Sobre%20est%C3%A1ndares%20y%20evaluaciones%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1>
- Flores H., I. A. y Palacios Mena, N. (2018). Cultural and Intercultural Education: Experiences of Ethnoeducational Teachers in Colombia. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (7), 62-81. Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss7/4>
- Forrester, J. (1978). *Principles of Systems*. Portland OR: Wright-Allen Press.
- Fuentes, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 55-68.
- Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas. (1977). *Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas*. Cali, Colombia: Autor, ECOE, UNESCO.
- Fuster, C. (2017). ¿Estamos preparados para evaluar el conocimiento histórico? *Revista GeocritiQ*, 278, 1-5.
- Fuster, C. y Palacios, N. (2018). Pruebas externas en Colombia y España Pruebas Saber y PAU: dos monedas de un mismo sistema. *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 93, 41-47.

- García, F. (2009). Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la escuela*, 68, 5-10.
- García, F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-ciencia social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 19, 49-62.
- García, F. (2017). Algunas reflexiones sobre la trayectoria de la enseñanza de las ciencias sociales en las últimas décadas. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, 14, 280-292.
- García, W. y Martín, M. (2011). Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el nororiente del Cauca (Colombia). *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 279-302.
- García, W. y Martín, M. (2014). Institutions, Public Policy and Practice of Ethno-Education in Colombia. *Journal Enseñanza & Teaching*, 32 (1), 79-96.
- Giroux, H. (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany: State U of NY P
- Gómez, C., Miralles, P. y Molina, S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia. Trazos de un camino: 1870-2010* (Tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- González, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Praxis Pedagógica*, 13, 56-73.
- González, M. (2013). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010*. Trabajo de grado para optar por título de Magister en Historia. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Javeriana. Bogotá.
- González, Mireya. y Ospina C. (2001). La enseñanza de la historia, ¿una cuestión de la historia, o una historia cuestionada? 156 Balance de una década. *Ponencia X Congreso Colombiano de Historia, Bogotá - Colombia*

- Grant, S. (2001). It's Just the Facts, or Is It? The Relationship between Teachers' Practices and Students' Understandings of History. *Theory and Research in Social Education*, 29 (1), 65-108.
- Gurpegui, J. y Mainer, J. (2013). La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 17, 13-26
- Gutiérrez, M., Giraldo, O. y Arana, D. (2012). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Estado del conocimiento 2010-2012. En *Memorias del I Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 6 y 7 de diciembre) (pp. 174-181). Medellín: RIDCS 2012, Universidad de Antioquia, Universidad Tecnológica de Pereira, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gutiérrez, S. y Trujillo, M. (2008). Reflexiones sobre la didáctica de las ciencias sociales: aportes para los docentes que orientan la enseñanza de las ciencias sociales en los niveles básicos y media. *Pedagogía y Saberes* (Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia), 28, 93-104.
- Hall, A. y Fagen, R. (1975). Definition of System. *General Systems*, 1, 18-28.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita la identidad? En S. Hall y P. du Gay (eds.), *Cuestiones de identidad* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 176-179.
- López FacaL, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Revista Ayer*, 94, 2014, 273-285.
- López, J. y Küper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Lima: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
- López, N. (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación (IPE), UNESCO.

- Lozano, J. (2005). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (9), 1-9.
- Maestro, P. (1997). ¿Historia o Ciencias Sociales? *Investigación en la escuela*, 32, 103-114.
- Maestro, P. (2002). El modelo de las Historias Generales y la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 6, 3-33.
- Martínez, M. y Gómez, C. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista Educación*, 379, 145-169. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364
- Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285-300.
- Merchán, F. (2015). ¿Evaluación o inculcación? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (2), 224-237.
- Ministerio de Educación Nacional y Comisión pedagógica de Comunidades Negras. (2002) I *Foro Nacional Etnoeducación Afrocolombiana*.
- Montenegro, A. (1999). Convergencias y divergencias entre la creación del conocimiento histórico y su enseñanza en Colombia durante el siglo XX. *Historia de la Educación Colombiana*, 2 (2), 131-149.
- Moreno, M., Rodríguez, L., Sánchez, J., Hurtado, M. y Cely, A. (2011). *¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela?* Bogotá: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Ginebra: Autor.
- Ortiz, J., Ayala, C., Chaparro, J., Lozano, J. y Restrepo, G. (2007). *Fundamentación conceptual área de ciencias sociales*. Bogotá: Icfes.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica de la geografía*, 9, 205-214.
- Pagès, J. (2009a). Competencia social y ciudadana. *Revista Aula de innovación educativa*, 187, 7-11.
- Pagès, J. (2009b). Las ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. *El Busgosu*, 8, 6-15.

- Pagès, J. (2018). Pensement crític. Presentació del monogràfic. *Revista Perspectiva Escolar*, 398, 5-6.
- Palacios, N. (2017). Educación para la ciudadanía. Contexto socio histórico. En C. Orozco, y N. Palacios, *El diálogo nos forja: infancia y ciudadanía* (pp. 61-106). Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Palacios, N., Jiménez, A. y Souto, X. M. (2015). Los deseos y frustraciones escolares en la participación ciudadana. *Uni-pluri/versidad*, 15 (1), 51-64.
- Parra, D. (2013). La conceptualización de la historia escolar y sus implicaciones a partir del recuerdo de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 3-22.
- Parra, D. y Segarra, J. R. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. En A. Quiroga y F. Archilés (eds.), *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España* (pp. 181-204). Granada: Comares.
- Parra, D., Colomer, J. C. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 79, 8-14.
- Pérez, V. (2015). Del examen a la evaluación pasando por el paradigma del emprendedor. Evaluar ¿para qué?, ¿para quién es? *Con-ciencia social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 19, 145-152.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Ravela, P. (2010). *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Preal, Serie Documentos, N.º 47. Santiago de Chile: Cinde. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article7542>
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1984). *Decreto 1002, por medio del cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional Formal en Colombia*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Boletín 1: Programa Nacional de Etnoeducación*. Bogotá: Autor.

- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 o Ley General de Educación*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias de ciencias sociales*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Colombia afrodescendiente. Lineamientos curriculares de la cátedra de estudios afrocolombianos*. Bogotá: Autor.
- Rodríguez de Moreno, E. (1987). Problemas característicos de la enseñanza de la geografía en Educación Básica. En *Memorias del X Congreso Colombiano de Geografía* (Armenia, Colombia, 4-7 de agosto). Bogotá: Icfes, Universidad del Quindío.
- Rodríguez, D. y Arnold, M. (1991). *Sociedad y Teoría de Sistemas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Rodríguez, E., Cely, A., Moreno, N., Otálora, A. y Von Prah, A. (2006) Problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación Básica. *Geoenseñanza*, 11 (2), 241-248.
- Rodríguez, M. (2002). *Desarrollo de las competencias en ciencias sociales en el Gimnasio Mixto Sagrado Corazón de María* (Trabajo de grado de licenciatura). Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Bogotá.
- Rodríguez, S. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la constitución de 1991* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Antropología.
- Rodríguez, S. y Acosta, W. (2007). La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación? *Folios*, 25, 37- 52.
- Rojas, R. (2014). *Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las Pruebas de Estado. Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: Icfes.
- Romero, A. (2010). Educación por y para indígenas y Afrocolombianos: Las tecnologías de la etnoeducación. *Revista Internacional de Investigación en Educación. Magis*, 3 (5), 67-182.

- Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- San Fabián, J. (1993). *Percepción de la escolaridad por el alumnado al final de la E.G.B.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Sánchez Vásquez, N. A. (2001, octubre 19). *Entrevista con R. Pulgarín* (inédita).
- Sánchez, N. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Uni-Pluriversidad*, 13 (2), 69-80.
- Schatzki, T., Knorr Cetina, K. y von Savigny, E. (2000). *The Practice Turn in Contemporary*. New York: Routledge.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Souto, X. (1999). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Souto, X. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Revista Didáctica Geográfica*, 9, 11- 32.
- Souto, X. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la educación básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 33-56.
- Souto, X., Martínez, N. y Parra, D. (2014). La representación poliédrica de la memoria escolar. Un proyecto de investigación sobre las clases de Historia de España. En N. Martínez (dir), *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. (pp. 29-49). Valencia: Nau Llibres, Edicions Culturals Valencianes.
- Suavita, M. (2000). Problemas en la enseñanza de la geografía. *Memorias del XVI Congreso Colombiano de Geografía* (Cali, Colombia, 17-20 de agosto). Bogotá: Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGGE), Universidad del Valle, Universidad Santiago de Cali, Universidad Autónoma de Occidente, Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Valle (SUTEV), Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC).
- Tadeu, T. (2001). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- UNESCO. (2008). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Chile: Autor.

- Vallejo, G. y Escudero, J. R. (1999). Cuestionarios para evaluar las actitudes de los estudiantes de ESO hacia las matemáticas. *Aula Abierta*, 74, 1-17.
- Vargas, G. y Rueda, R. (2000). Los hipertextos como didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales. En *La didáctica de las disciplinas en la educación básica*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Vega, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo des (orden) educativo mundial. *Folios*, 27, 31-50.
- Zafra, D. (1998). La educación y los derechos humanos. *Educación y Cultura*, 26, 11-20.