

El desarrollo de competencias históricas en las Pruebas Saber 11 para el acceso a la Educación Superior en Colombia

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar la presencia de las competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica, así como sus niveles cognitivos (Nivel 1, Nivel 2, Nivel 3), en las Pruebas Saber de 11º grado de la materia de Sociales y Ciudadanas, elaboradas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación Superior (ICFES), entre los años 2012 y 2023. Estas pruebas, utilizadas como criterio de admisión a la educación superior en Colombia, representan un elemento clave en la evaluación del sistema educativo del país. Para este estudio, se han analizado los cuadernillos de preguntas diseñados como material complementario para la preparación de estas pruebas. A partir de un enfoque metodológico mixto, cuantitativo y cualitativo, se han evaluado 267 enunciados utilizando la Rúbrica para la Evaluación de Competencias Histórica (RECH), un instrumento validado y ampliamente reconocido. Los resultados muestran que predominan los enunciados en los que no se desarrollan competencias históricas. Entre las ocho competencias establecidas, destacan las competencias de perspectiva histórica, evidencias históricas y relevancia histórica. Por niveles cognitivos, los resultados revelan que casi la totalidad de enunciados se centran en el Nivel 1, enfocado en habilidades básicas de identificación y descripción, con una representación muy limitada de los niveles más avanzados que exigen análisis crítico y razonamientos complejos. Respecto a los contenidos, se identifica una marcada preferencia por temas relacionados con la historia económica y político-social contemporánea. En los últimos años, se observan cambios en las pruebas analizadas que parecen orientarse hacia un mayor desarrollo de las competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica.

Palabras clave: Pruebas Saber, Educación Superior, Competencias, Pensamiento Histórico, Conciencia Histórica, Colombia.

María Montserrat Pastor Blázquez ⁱ
Universidad Autónoma de Madrid, España

Nilson Javier Ibagón ⁱⁱ
Universidad del Valle, Colombia

Pedro Miralles Sánchez ⁱⁱⁱ
Universidad de Murcia, España

Ramón Cózar-Gutiérrez ^{iv}
Universidad de Castilla-La Mancha, España

1. INTRODUCCIÓN

Para comprender las lógicas curriculares que durante las últimas cuatro décadas han determinado la presencia de la historia en tanto saber escolar en el sistema educativo de Colombia, se debe tener presente en el análisis las nociones de integración e interdisciplinariedad, principios desde los cuales se ha fundamentado y afianzado oficialmente la enseñanza de las Ciencias Sociales en este país. Este proyecto formativo y su puesta en práctica como política oficial ha motivado entre diferentes sectores académicos, fuertes controversias y disputas en torno a sus implicaciones en la formación histórica que se desarrolla en la escuela (Ibagón et al., 2024; Rodríguez Ávila & Acosta Jiménez, 2024). Así pues, mientras que, para algunos investigadores a través de las ideas de integración e interdisciplinariedad, la Historia entendida como conocimiento y asignatura terminó diluyéndose (Bonnet Vélez, 2020; Campos Rodríguez, 2021; Medina, 2020; Melo, 2020), para otros, esta última ha sido resignificada a partir de necesidades contextuales y educativas, las cuales, debido a su naturaleza, exigen apuestas curriculares más allá de lo disciplinar (Arias Gómez, 2015; Gómez, 2015; Rodríguez Ávila, 2022).

En principio, la política de integración se constituyó en una respuesta crítica a los modelos memorísticos que habían caracterizado la enseñanza de la historia desde inicios del siglo XX, momento en el que se constituye el sistema educativo colombiano. Dichos modelos, al alinearse directamente con un proyecto identitario homogéneo basado en el culto a la patria y sus héroes, establecieron un proceso de mitologización curricular (Goodson, 1991) de la Historia sustentado en el cumplimiento de objetivos de formación de tipo romántico (van Alphen & Carretero, 2015), los cuales, a lo largo del siglo XX en momentos concretos de crisis e inestabilidad sociopolítica, se fueron reafirmando y potenciando (Ibagón, 2020; Rodríguez Ávila, 2017). Sin embargo, a través de la emergencia de nuevas corrientes educativas (Movimiento Pedagógico) e historiográficas (Nueva Historia), se fue gestando a inicios de la década del ochenta del siglo XX una propuesta curricular oficial que buscó posicionar en la escuela contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje de la historia renovadoras, las cuales rompían con la prevalencia y hegemonía de la denominada Historia Patria.

Por medio del Decreto 1002, de 24 de abril, expedido por el Ministerio de Educación Nacional —en adelante MEN—, el proyecto curricular de integración que dio paso a la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares en Colombia se concretó. En términos generales, la propuesta de reforma consistía en dar centralidad a la construcción de conocimiento social como medio para superar la reproducción acrítica de este. Para ello, se consideró prioritario introducir en los espacios escolares lecturas y visiones más elaboradas sobre las experiencias pasadas y presentes, iniciativa que, según el MEN debido a su complejidad, requería el establecimiento de diálogos horizontales entre la Historia, la Geografía y la Economía: Perspectiva de integración. En este punto es necesario destacar que, en su origen, la iniciativa de integración curricular ubicó a la Historia como nodo central del proceso; centralidad que

se fue perdiendo en la formulación de normativas y regulaciones posteriores vinculadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares.

Esta inestabilidad de la Historia, entendida como saber escolar en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en parte se debe a la transición que se dio de la noción de integración a la idea de interdisciplinariedad, la cual se fortaleció a partir de la expedición de la Ley 115, de 1994, o Ley General de Educación, vigente hoy. La política de interdisciplinariedad en Colombia ha determinado de forma transversal la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares hasta la actualidad, materializándose a través de diferentes documentos curriculares que paradójicamente “(...) apuntan a aspectos epistemológicos y metodológicos distintos pues obedecen a coyunturas y a escuelas teóricas disimiles” (Arias Gómez & Herrera, 2018, p. 22). En esta medida, pese a que tales orientaciones normativas se postulan como complementarias, en lo único en lo que coinciden es en la noción formal de enseñanza de las Ciencias Sociales a la que se asocian (Ibagón et al., 2024).

Los documentos oficiales claves para entender esta disyuntiva son los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales — en adelante LCCS — y los Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales — en adelante EBCCS — publicados respectivamente por el MEN en 2002 y 2004, los cuales siguen vigentes en la actualidad. El primero de ellos, basado en las concepciones de apertura y flexibilidad curriculares, estableció una propuesta formativa interdisciplinar orientada a la superación del currículo definido por una organización temática disciplinar — historia y geografía —. Esta apuesta se concreta en el documento por medio de tres ejes de acción interconectados: por un lado, se proponen agrupaciones temáticas denominadas ejes generadores, los cuales, para el MEN pueden y deben ser abordados desde diferentes saberes sociales; de forma complementaria, se establecen preguntas problematizadoras cuya función es la de delimitar dichos ejes; y, finalmente, a estas preguntas se asocian una serie de ámbitos conceptuales y competencias que permiten definir con mayor precisión el horizonte de acción de la práctica pedagógica (MEN, 2002). A pesar de que los LCCS, al menos en el papel, sientan los fundamentos de un modelo de concepción curricular que se distancia considerablemente del modelo lineal y sumativo de contenidos históricos tradicional, su propuesta en torno a cómo abordar problemas y experiencias de orden temporal es limitada, ya que, en general, prima un régimen presentista que enflaquece y socava las preguntas e interés por el pasado (Ibagón et al., 2024; Sánchez Vásquez, 2013).

Debido a algunos problemas en la recepción y comprensión de los LCCS por parte del profesorado y con el fin de establecer directrices más claras alrededor del plan de estudios en el área de Ciencias Sociales, el MEN expidió en el año 2004 el documento de Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales, en adelante EBCCS. Según el MEN (2004), los EBCCS se articulan y complementan con los LCCS — de ahí que no los deroguen — en tanto que se fundamentan en una perspectiva interdisciplinar desde la cual se estructura una propuesta abierta, problémica y crítica de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estos principios en los EBCCS se potencian al definir con mayor concisión los criterios de evaluación del área, expresados

por medio de las nociones de saber y saber hacer. Sin embargo, el sentido de sincronía que se postula por el MEN (2004) entre los EBCCS y los LCCS es relativa y cuestionable, debido principalmente a que, entre estas dos directrices curriculares, existen discrepancias significativas de carácter teórico, metodológico y conceptual. Dichas diferencias se aprecian de forma directa en la forma en la que en los dos documentos se concibe la selección, organización y distribución de los temas y contenidos a ser enseñados. Respecto a este hecho, Arias Gómez (2015) afirma que:

Los lineamientos propendieron hacia una enseñanza más holística e integradora a partir de problemas y ejes generadores y no postularon desarrollo temáticos por grado, mientras que los estándares enfatizaron en contenidos específicos por ciclo académico y presentaron una adaptación de la conocida estructura migrada del currículo español de procedimientos (“me aproximo al conocimiento”), conceptos (“Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales”) y actitudes (“desarrollo compromisos personales y sociales”). (p. 134)

En esta medida, contrario a lo establecido en los LCCS, los EBCCS en el marco de la definición de lo que debe saber y saber hacer el alumnado de primaria, secundaria y educación media, retoma y da importancia a pautas cognitivas y de procedimiento vinculadas de forma directa a la Historia, la Geografía, las Ciencias Políticas y la Ética. Estas dimensiones del saber social en los EBCCS se expresan de manera matizada por medio de estándares de formación guía — “relaciones espaciales y ambientales”, “relaciones ético-políticas” y “relaciones con la historia y la cultura” — asociados de forma directa al estándar general “Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales” (MEN, 2004). Sobre la base de esta matización, los contenidos históricos de carácter sustantivo — referidos tanto al plano nacional como mundial —, al comparar los EBCCS con la propuesta de los LCCS, poseen un lugar más destacado, pues están contemplados de forma explícita en los denominados indicadores de evaluación de cada ciclo de formación (Ibagón et al., 2024).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que el reposicionamiento de los contenidos vinculados directamente a la enseñanza de la Historia que se da en los EBCCS, salvo algunas apariciones temáticas renovadas, se apoya en una lógica lineal de “progreso”. A partir de dicha orientación, en el plan de estudios propuesto se ordena y da secuencialidad a los contenidos históricos de lo más antiguo a lo más reciente. Esta limitante se ve reforzada por medio de una ausencia de nociones ligadas a contenidos estratégicos claves en el desarrollo del pensamiento histórico. Así pues, a pesar de que, en los EBCCS en calidad de indicadores de evaluación, se incorporan a la delimitación del saber hacer principios procedimentales específicos de las Ciencias Sociales, estos se plasman en el documento sin mayor claridad epistemológica (Ibagón, 2019). Sumado a ello, de acuerdo con Arias Gómez (2015), la noción de estandarización desde la cual se estructuran los EBCCS restringe el sentido de calidad a un tipo de ejercicios e instrucciones que están lejos

de responder a la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en los ámbitos escolares. Según este autor, un ejemplo claro de esta restricción se condensa en el principio de transposición didáctica a partir del cual los EBCCS conciben el saber hacer. En este sentido, la falta de diferenciación entre los alcances de la producción científica con relación a su enseñanza escolar configura un sesgo en la concepción misma de competencias y estándares que promueve.

No obstante, más allá de sus limitantes y contradicciones, los LCCS y los EBCCS desde su publicación han sido hasta hoy, en el plano formal-oficial, los referentes a partir de los cuales se piensa y concibe en Colombia la enseñanza de las Ciencias Sociales, y subsidiariamente la Historia. Sin embargo, la prevalencia de la noción de interdisciplinariedad que marca el horizonte curricular de estos dos documentos recientemente ha sido puesta de nuevo en cuestión debido a la activación del debate público alrededor de la urgencia y necesidad de enseñar y aprender Historia como un conocimiento que tienen una identidad propia. El resurgir de dicha preocupación se debe principalmente al proceso de formulación, discusión, aprobación, expedición y entrada en vigencia de la Ley 1874 de 2017, “por la cual se reestablece la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada a los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media” y la formulación, por parte de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia — órgano consultivo del MEN creado por esta Ley — de las recomendaciones para implementarla (CAEHC, 2022).

Este último documento, publicado en el año 2022, posiciona el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica como horizonte formativo que puede ayudar a establecer conexiones orgánicas entre la epistemología de la historia, la cultura escolar y la praxis vital. A través de dichas conexiones, la CAEHC (2022) reivindica una formación democrática cimentada en procesos reflexivos temporales críticos que permitan a las nuevas generaciones de colombianos leer y posicionarse en el mundo más allá de la naturalización del presente. Al analizar de forma sistemática la propuesta formativa contenida en las normativas curriculares que regulan en la actualidad la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, la defensa explícita del desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica establecida en el documento de recomendaciones de la CAEHC (2022) se configura como una reivindicación innovadora (Ibagón et al., 2024). En este sentido, tanto en los LCCS, como en los EBCCS, dichas nociones están definidas por su ausencia o por una presencia indirecta limitada, hecho que en principio está asociado al predominio de perspectivas presentistas, como en los LCCS, y posturas de transposición didáctica restrictivas, como en los EBCCS.

Pese al avance discursivo reciente que representa el uso de las nociones de pensamiento histórico y conciencia histórica para pensar el alcance y objetivos de la enseñanza de la Historia, los debates públicos y académicos sobre la conveniencia o no de la Ley 1874 han evidenciado una serie de restricciones analíticas en torno al lugar que ha ocupado y

debe ocupar la Historia como saber escolar. Por ejemplo, son recurrentes los análisis desprevenidos y superficiales que sostienen que la Historia dejó de ser enseñada en la escuela a partir de la década del ochenta del siglo XX, idea que se sustenta exclusivamente a partir de la dimensión regulada de las ciencias sociales escolares pero que desconoce las dimensiones prácticas de la enseñanza y el aprendizaje mediados por el profesorado y el alumnado al interior de las aulas de clase. Este postulado en torno a la desaparición de la Historia en el currículo colombiano, de forma paradójica es compartida tanto por quienes defienden la interdisciplinariedad como culmen de la discusión curricular en el área de Ciencias Sociales (Gómez, 2015) — sector que salvo algunas excepciones considera que volver a hablar de enseñanza de la historia es un retroceso curricular —, así como, por quienes reivindican la Historia desde una perspectiva disciplinar, la cual, debido a su naturaleza, desde estos posicionamientos debería ser autónoma e independiente (Campos Rodríguez, 2021; Medina, 2020). De ahí que, en el contexto de discusión y entrada en vigor de la Ley 1874 de 2017, buena parte de los detractores y defensores de la enseñanza de la Historia hayan acuñado la expresión “la Historia vuelve a la escuela”, concibiéndola en clave negativa y positiva respectivamente.

Desde una mirada crítica, dicha expresión no tiene en cuenta por lo menos dos principios prácticos interconectados que caracterizan la experiencia escolar alrededor de la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la década de los ochenta del siglo XX. Por un lado, obvia el hecho que las políticas de integración e interdisciplinariedad más allá de ser medulares en las normativas curriculares formuladas a partir de esa época no han logrado prevalecer del todo como fundamento operativo en las escuelas (Aguilera, 2017) y, de forma complementaria, soslaya la presencia explícita de contenidos y temáticas de orden histórico, a partir de la cual las instituciones escolares, el profesorado, el mercado editorial y el propio Ministerio de Educación organizan y dan alcance a la planificación y evaluación educativa en el área (Ibagón et al., 2024).

Desde esta perspectiva, las discusiones en torno al lugar que ocupa o no la Historia en el currículo oficial colombiano reciente no deberían sustentarse en la idea de ausencia — como la mayoría de estos sectores asume —, sino en analizar el tipo de presencia que ha tenido este saber en el marco de las políticas de integración e interdisciplinariedad. En este punto surgen diferentes elementos y medios curriculares que pueden ayudar a impulsar dicho análisis, entre los que se destacan los planes de estudio institucionales, las concepciones y percepciones de los diversos agentes educativos, las prácticas docentes en sí, los textos escolares, y, los exámenes estatales estandarizados. En el caso colombiano, estos últimos dispositivos pedagógicos, al ser centrales en la política de evaluación educativa del país y determinar, por lo tanto, a través de sus mediciones de rendimiento individual e institucional qué es lo que se debe enseñar en las escuelas (Aponte Otálvaro, Rodríguez Ávila & Acosta Jiménez, 2022; Arias Gómez, 2015; Palacios Mena & Rodríguez Márquez, 2019), ofrecen datos empíricos significativos que pueden dar luces sobre las características de esa presencia en términos del tipo de competencias que promueve. Esta posibilidad analítica se amplía si se tiene en cuenta que las denominadas pruebas Saber se han articulado de forma directa con los LCCS y los EBCCS.

2. MÉTODO

Este estudio adopta un modelo de investigación mixto, integrando perspectivas metodológicas cuantitativas y cualitativas, para dar respuesta a los objetivos planteados de forma sistemática, rigurosa, objetiva, fiable y válida (Lukas & Santiago, 2009). Esta combinación metodológica permite aprovechar el potencial explicativo y predictivo de la investigación cuantitativa junto con la profundidad comprensiva y transformadora que caracteriza a la investigación cualitativa (Bisquerra Alzina, 2004). La elección de este enfoque permite desarrollar una aproximación general al conocimiento sobre el nivel de competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica en las pruebas de acceso a la Educación Superior de Colombia, al tiempo que amplía el alcance del análisis al complementar otros estudios similares realizados sobre esta temática en otros contextos geográficos, proporcionando una perspectiva contextualizada y comparativa que puede ayudar a mejorar la comprensión del fenómeno sobre la enseñanza y evaluación del pensamiento histórico a nivel internacional.

2.1. OBJETIVOS

Esta investigación se enmarca en el Proyecto de Investigación “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática”, más concretamente, en uno de sus objetivos, que pretende analizar las pruebas de acceso a la universidad de la materia de Historia, para conocer su adecuación al desarrollo de competencias de pensamiento histórico que fomenten una ciudadanía crítica y democrática en el alumnado. Para abordar este objetivo general y establecer comparaciones con lo que se plantea en otros países, este estudio pretende dar respuesta a los siguientes objetivos específicos, centrados en las pruebas de ingreso a la educación superior en Colombia:

O.E.1: Analizar las competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica trabajadas en las pruebas Saber 11 en Colombia entre 2012 y 2023, identificando su distribución, representatividad y alineación con las dimensiones establecidas en el instrumento RECH;

O.E.2: Examinar el nivel cognitivo de las preguntas propuestas en las pruebas Saber 11 durante el periodo estudiado, evaluando la complejidad de los enunciados según los niveles definidos por el instrumento RECH y su contribución al desarrollo de las competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica;

O.E.3: Identificar y analizar los contenidos históricos más frecuentemente abordados en las pruebas Saber 11 para evaluar su alineación con las competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica.

2.2. CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El proceso de investigación se circunscribe al contexto educativo colombiano. Se centra en las pruebas Saber 11 de la materia Sociales y Ciudadanas, elaboradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), una entidad vinculada al Ministerio de Educación de Colombia, que es la encargada tanto de la evaluación de todos los niveles educativos, como de los exámenes de Estado. Entre estos últimos, destacan las Pruebas Saber, unos exámenes nacionales que evalúan el grado de desarrollo de las competencias académicas de los estudiantes en Lectura, Matemáticas, Sociales y Ciudadanía, Ciencias Naturales e Inglés, al finalizar los grados 3º, 5º, 9º y 11º. Además, en este último caso, la Prueba Saber 11 también se utiliza como criterio de admisión a la educación superior en Colombia.

Los exámenes del Estado que el Ministerio de Educación de Colombia realiza para el ingreso a la Educación Superior no están disponibles en abierto. Sin embargo, sí contamos con cuadernillos de Pruebas Saber 11, elaborados por el ICFES, en las que se incluyen a modo de ejemplo preguntas que han sido utilizadas en exámenes anteriores y que pretenden servir como modelo a los estudiantes para familiarizarse y preparar sus pruebas. Por ello, se convierten en un material de extraordinario valor para dar respuesta a nuestros objetivos.

Se han recopilado los cuadernillos de preguntas de las Pruebas Saber 11 de los años 2012, 2014, 2016, 2018, 2019, 2021, 2022 y 2023. En estos cuadernillos se especifica que los exámenes Saber 11 del ICFES evalúan competencias. En la prueba de 2018 se añade una descripción sobre las competencias que se trabajan: 1) pensamiento social, a través de la cual se pretende comprender modelos conceptuales, sus características y contextos de aplicación; 2) interpretación y análisis de perspectivas, que contextualiza y evalúa usos de fuentes y argumentos; y 3) pensamiento reflexivo y sistemático, para evaluar usos sociales de las ciencias sociales (ICFES, 2018). Por tanto, las preguntas relacionadas con la competencia de pensamiento social conllevan un análisis propositivo: aquellas centradas en la interpretación y análisis de perspectivas implican un análisis interpretativo, mientras que las preguntas asociadas a la competencia de pensamiento reflexivo y sistémico requieren un análisis argumentativo.

Cada pregunta se estructura en torno a tres fases fundamentales: en primer lugar, se presenta una situación, que los estudiantes deben tratar de entender y analizar, aplicando sus conocimientos para tomar decisiones; en segundo lugar, se plantea la pregunta específica relacionada con la situación presentada; y, en último lugar, se ofrece la respuesta, que puede aparecer en diferentes formatos, bien como opción múltiple con cuatro alternativas y una sola respuesta, como opción mayoritaria, o de respuesta abierta.

Tabla 1:

Distribución de número de preguntas analizadas por año

Año	2012	2014	2016	2018	2019	2021	2022	2023
N.º preguntas	30	25	25	49	49	49	20	20

Nota: Elaboración propia.

El número total de enunciados analizados ha sido de 267, que se distribuyen de la siguiente manera: la Prueba de Ciencias Sociales del año 2012 cuenta con 30 preguntas de opción múltiple; a partir de 2014 el título de la prueba se modifica y pasa a ser Sociales y Ciudadanas, título que se mantendrá hasta el 2023. En 2014 se recogen 25 preguntas, 24 de ellas de opción múltiple con una única respuesta y una pregunta de respuesta abierta. La Prueba de Sociales y Ciudadanas del año 2016 también incluye 25 preguntas, de ellas 24 preguntas de opción múltiple con una única respuesta y una pregunta de respuesta abierta. El número de preguntas aumenta considerablemente en la Prueba de Sociales y Ciudadanas del año 2018, hasta llegar a las 49, todas ellas en formato de opción múltiple con una única respuesta. Este mismo esquema se mantiene en los años 2019 y 2021, con 49 preguntas de opción múltiple con una única respuesta. En el año 2022, el número de enunciados vuelve a descender, reduciéndose a 20 preguntas de opción múltiple con una única respuesta. Y este formato y número de preguntas se mantiene en la Prueba de Sociales y Ciudadanas del año 2023.

2.3. INSTRUMENTO

El instrumento que se ha utilizado en el análisis documental de los exámenes ha sido la Rúbrica para la Evaluación de Competencias Histórica — RECH — un instrumento diseñado y validado en el marco del proyecto de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática”, coordinado por la Universidad de Murcia y en el que participan otras universidades nacionales, como la de Almería, Madrid (UAM), Granada, Castilla-La Mancha, Santiago de Compostela y la UNED, e internacionales, como la Universidad de Malmö (Suecia), Universidad del Valle (Colombia), Universidad de Minho (Portugal) y la Universidad de Arizona (Estados Unidos). Este instrumento se ha utilizado ampliamente para analizar currículos, programaciones didácticas, pruebas de evaluación y libros de texto. Su principal finalidad es evaluar el desarrollo de competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica, así como determinar con precisión el nivel cognitivo que se exige en las preguntas analizadas.

La rúbrica recoge ocho competencias vinculadas con el pensamiento histórico y la conciencia histórica: “perspectiva histórica”, “causas y consecuencias”, “relevancia histórica”, “cambio y continuidad”, “evidencias históricas” y “dimensión ética”, “conciencia histórica” y “competencia cívica”. Además, clasifica las actividades en cuatro niveles cognitivos: el Nivel 0 agrupa las actividades que no desarrollan competencias; el Nivel 1 se centra en tareas básicas de identificación y descripción; el Nivel 2 abarca habilidades cognitivas intermedias, como analizar o explicar; y el Nivel 3 exige habilidades más avanzadas, como evaluar críticamente, establecer conexiones o realizar juicios fundamentados. En la Tabla 2 se recogen los criterios de evaluación por niveles de logro de cada competencia.

Tabla 2:

Instrumento Rúbrica para la Evaluación de Competencias Histórica –RECH

NIVELES DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS			
Competencias	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Perspectiva histórica	Situar y describir un fenómeno histórico o una persona en un contexto temporal, espacial y social, evitando la proyección de los valores del presente en su descripción.	Explicar un fenómeno histórico o una persona en un contexto temporal, espacial y social evitando la proyección de los valores del presente en su análisis.	Evaluar un fenómeno histórico o un personaje basándose en su contexto y relacionarlo con otros contextos del pasado y del presente.
Causas y consecuencias	Identificar causas y consecuencias inmediatas (corto plazo) vinculadas a un hecho o proceso histórico.	Explicar que existen múltiples causas y consecuencias (corto y largo plazo) vinculadas a un hecho y proceso histórico y que éstas pueden estar interrelacionadas entre sí.	Evaluar críticamente cómo las acciones e intereses de los individuos o grupos afectan a los acontecimientos (condicionan la causalidad) y prestar atención, además de a la multiplicidad de factores y causas, a su jerarquía.
Relevancia histórica	Identificar y discriminar personas y acontecimientos relevantes de la historia.	Saber explicar por qué una persona o un acontecimiento histórico es relevante.	Inferir la importancia de un personaje o acontecimiento histórico de forma multiperspectiva y con objetividad crítica (a partir del contraste de dos o más fuentes).
Cambio y continuidad	Identificar procesos de cambio y continuidad a lo largo de la historia.	Analizar y comprender cómo y por qué se producen los cambios y las continuidades en la historia.	Argumentar y comparar las repercusiones de los procesos de cambio y continuidad en la historia, teniendo en cuenta las dimensiones temporales, y que puede haber diferentes ritmos y direcciones en el cambio y la continuidad.
Evidencias históricas	Identificar y extraer información de fuentes históricas de diversa naturaleza.	Analizar de forma crítica fuentes históricas de diversa naturaleza contextualizando en el espacio y en el tiempo.	Elaborar narrativas históricas a partir del contraste de diversas fuentes, considerando la fiabilidad de las mismas y su contexto de producción y uso.
Dimensión ética de la historia	Identificar juicios éticos a favor o en contra sobre acontecimientos, decisiones o acciones pasadas sin contextualizar en la época que se produjeron.	Emitir juicios éticos sobre acontecimientos, decisiones, acciones o fenómenos del pasado de forma contextualizada.	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones, acontecimientos o fenómenos en el pasado y el presente, reconociendo las injusticias y valorando nuestra responsabilidad en recordar esas acciones y actuar en consecuencia.
Conciencia histórica	Identificar aspectos del pasado que influyen en las circunstancias del mundo actual.	Comprender las circunstancias actuales desde una perspectiva histórica a partir de reflexiones y discursos.	Ser conscientes de que el pasado participa del presente, de la sociedad actual, donde deja su huella (conocimiento científico del pasado-presente), y ser capaces de realizar figuraciones, plantear proyectos e imaginar futuros posibles.

Competencia cívica	Identificar aspectos del pasado que influyen y/o generan una conciencia cívica, en valores democráticos o ciudadana.	Contextualizar, poner en perspectiva el pasado con problemas ciudadanos de la actualidad: convivencia, respeto, multiculturalidad	Relacionar y argumentar problemas socialmente relevantes en la actualidad, de ciudadanía crítica o sobre valores democráticos partiendo de hechos del pasado.
--------------------	--	---	---

Fuente: Proyecto “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática”(PID2020-113453RB-I00).

2.4. PROCEDIMIENTO

El procedimiento de análisis de las pruebas se ha realizado en tres fases. En primer lugar, tres investigadores aplicaron de manera individual la rúbrica RECH a todos los cuadernillos de las pruebas, registrando la presencia o ausencia de competencias de pensamiento histórica o conciencia histórica en los enunciados, así como el nivel cognitivo exigido por cada pregunta. En la segunda fase, los resultados se cruzaron entre los tres investigadores, para contrastar, verificar y consensuar las evaluaciones realizadas de forma individual. Cualquier discrepancia identificada en esta fase fue discutida y resuelta de manera conjunta, con el objetivo de alcanzar una interpretación consensuada de los enunciados, asegurando la validez y consistencia de los datos recopilados. Y, finalmente, se volcó toda la información recogida en las rúbricas al programa SPSS (vs. 28), para realizar un análisis descriptivo y de frecuencias, categorizando los datos en función de las competencias, los años de las pruebas y los niveles cognitivos.

3. RESULTADOS

En el análisis se han incluido ocho cuadernillos de preguntas del ICFES correspondientes a las Pruebas Saber 11 para el ingreso a la Educación Superior, aplicadas entre los años 2012 y 2023, en el marco de diferentes leyes educativas. En total, se han analizado 267 enunciados de preguntas, en su mayoría de tipo test y solo 2 de respuesta abierta. Estos enunciados se han evaluado empleando como técnica cualitativa el análisis documental, a partir de la rúbrica del instrumento RECH que, recordemos, recoge ocho dimensiones vinculadas con el pensamiento histórico y la conciencia histórica: “perspectiva histórica”, “causas y consecuencias”, “relevancia histórica”, “cambio y continuidad”, “evidencias históricas” y “dimensión ética”, “conciencia histórica” y “competencia cívica”.

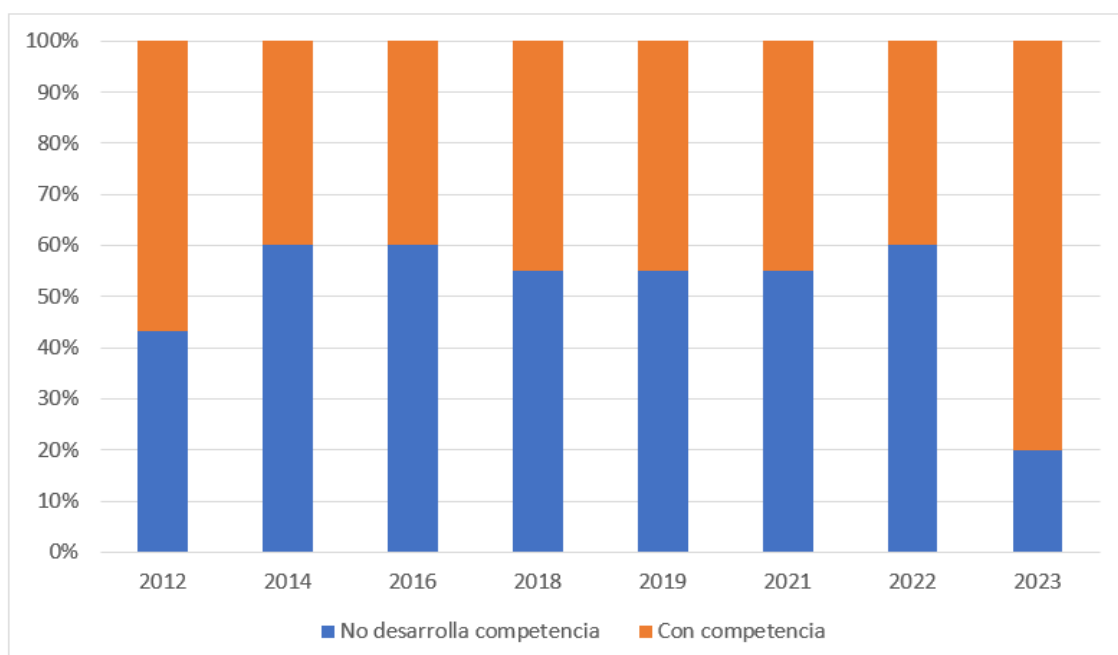
Para facilitar la exposición de los resultados, esta sección se ha estructurado en tres subapartados con los que se pretende dar respuesta a cada uno de los objetivos de investigación establecidos.

3.1. ANALIZAR LAS COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CONCIENCIA HISTÓRICA TRABAJADAS EN LAS PRUEBAS SABER 11 EN COLOMBIA ENTRE 2012 Y 2023, IDENTIFICANDO SU DISTRIBUCIÓN, REPRESENTATIVIDAD Y ALINEACIÓN CON LAS DIMENSIONES ESTABLECIDAS EN EL INSTRUMENTO RECH

Un primer análisis en términos generales revela que la proporción de enunciados que no desarrolla competencias históricas es la mayoritaria. En su conjunto, el diseño de las pruebas puede explicar en gran medida este elevado porcentaje de enunciados que no trabajan competencias históricas, ya que las preguntas incluidas en estas pruebas no se limitan exclusivamente a la materia de Historia, sino que también se incluyen otras disciplinas de las Ciencias Sociales como Geografía, Economía o Ciencias Políticas, entre otras.

Gráfico 1:

Distribución porcentual entre los enunciados que desarrollan y no desarrollan competencia entre los años 2012 y 2023



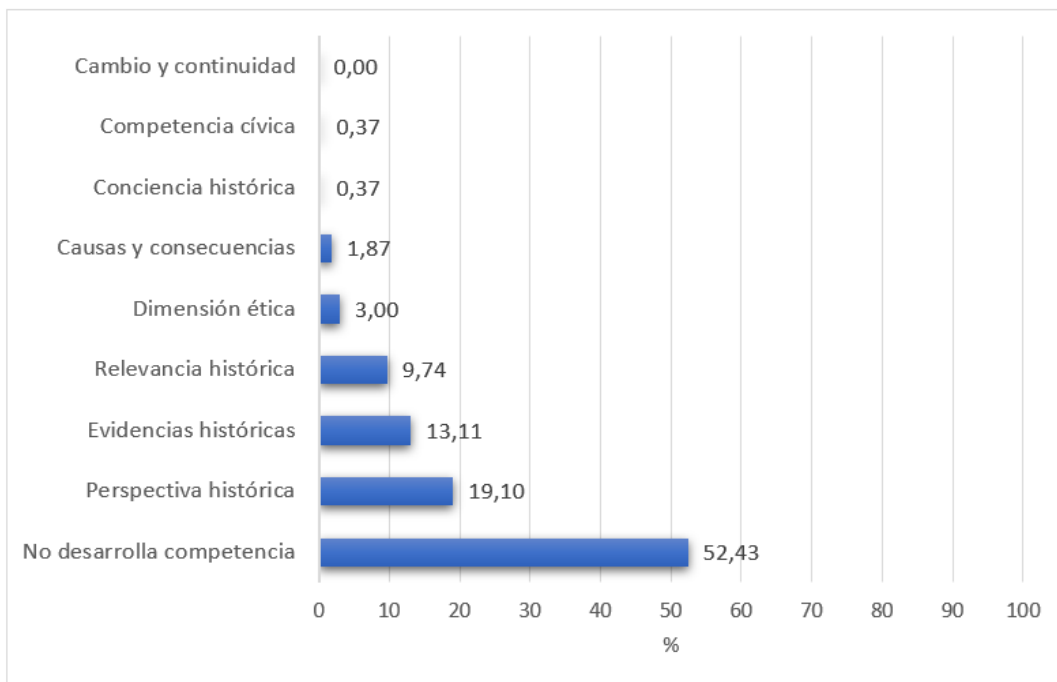
Nota: Elaboración propia.

El gráfico 1 de barras apiladas muestra la proporción de enunciados que desarrollan competencias — “Con competencia” — frente a aquellos que no lo hacen — “No desarrolla competencia” durante el periodo comprendido entre los años 2012 y 2023. La representación en porcentajes permite identificar las tendencias a lo largo de este tiempo y analizar cómo ha evolucionado el desarrollo del pensamiento histórico en estas pruebas. Se observa una tendencia general de predominancia de enunciados que no desarrollan competencias históricas durante la mayor parte de los años analizados, con un patrón que se mantiene de manera estable entre 2014 y 2022, en un rango que oscila entre el 55% y el 60%. Destaca la diferencia en los extremos del periodo estudiado, donde se encuentran las mayores diferencias a favor de los enunciados que sí desarrollan competencias históricas. En 2012, 17 de las 30

preguntas del cuadernillo trabajan alguna de las dimensiones analizadas, lo que representa un 56,67% del total, superando ligeramente a los enunciados que no desarrollan competencias. Este resultado inicial contrasta con los datos de los años posteriores, donde el porcentaje de preguntas que sí desarrollan competencias se reduce considerablemente. Sin embargo, al final del periodo, en 2023, se observa una mejora notable, con 16 de las 20 preguntas (80%) trabajando dimensiones del pensamiento histórico.

Gráfico 2:

Porcentaje de competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica desarrolladas en los enunciados analizados



Nota: Elaboración propia.

En el gráfico 2 se muestra la distribución porcentual de los enunciados según las competencias históricas trabajadas. Revela que más de la mitad de los enunciados analizados (n=140) no desarrollan ningún concepto de pensamiento histórico. Dentro del 47,57% de los enunciados que sí trabajan estas competencias, se observa una notable preeminencia de las preguntas sobre “Perspectiva histórica”. Esta dimensión representa el 40,16% del total de enunciados que abordan competencias históricas, lo que equivale a un 19,10% sobre el total de preguntas analizadas. La mayoría de estas preguntas se enfocan en situar y describir fenómenos históricos o personajes en un contexto temporal, espacial y social. Este es el nivel más trabajado, como veremos en los datos adicionales en otros gráficos.

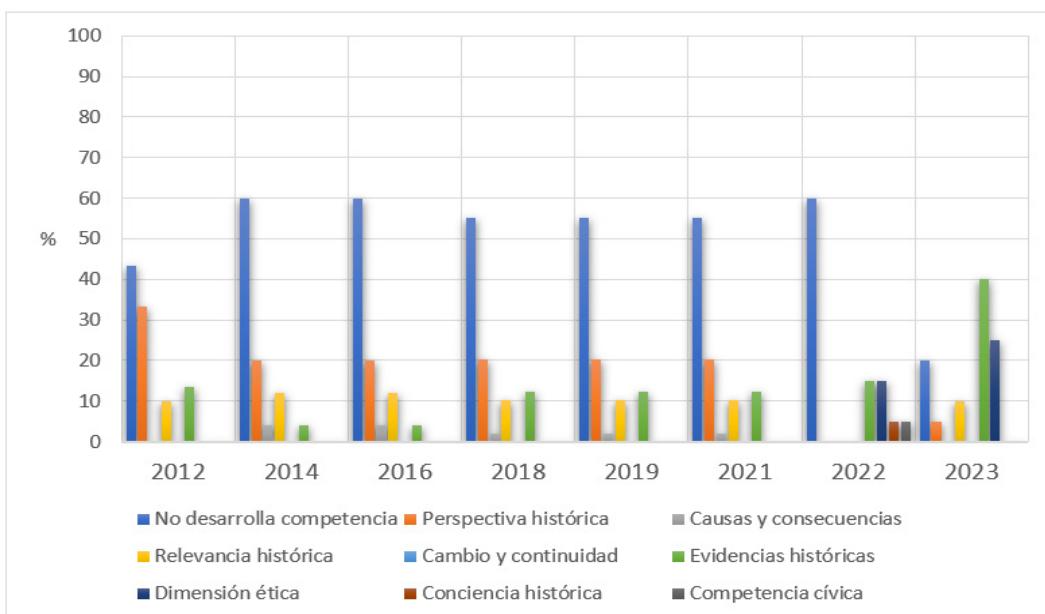
La segunda dimensión más trabajada es la “Evidencia histórica”, que representa un 13,11 % de los enunciados. En 35 preguntas se trabaja de manera directa o indirecta con fuentes históricas de diversa naturaleza para identificar y extraer información, fundamentalmente. La “Relevancia histórica” ocupa el tercer lugar, con un 9,74 % del total de enunciados analizados y una quinta parte de los que trabajan competencias de pensamiento histórico. La “Dimensión ética”, crucial para ayudar a los estudiantes a emitir juicios

éticos sobre eventos históricos, también aparece subrepresentada, con solo un 3%. El resto de dimensiones, “Causas y consecuencias” (n=5), “Conciencia histórica” (n=1), “Competencia cívica” (n=1) y “Cambio y continuidad” (n=0), tienen una presencia prácticamente testimonial o nula.

Si descendemos al análisis de la evolución porcentual de las competencias históricas trabajadas en los enunciados de las pruebas a lo largo de los años 2012 al 2023, el gráfico 3 proporciona una visión detallada de las tendencias en el diseño de las pruebas y su alineación con las dimensiones del pensamiento histórico y la conciencia histórica. A lo largo del periodo estudiado, la “Perspectiva histórica” se posiciona como la dimensión más trabajada prácticamente en todos los años, con porcentajes que oscilan entre el 20% y el 30%. Sin embargo, en los dos últimos años, se observa una caída considerable en esta categoría: en 2022 no tiene representación y en 2023 apenas alcanza el 5% (n=1) del total. Por su parte, la dimensión “Evidencias históricas” mantiene un patrón estable, aunque reducido (entre un 4% y un 13%), en todos los años. A pesar de su baja representación, muestra una leve tendencia al alza en las pruebas más recientes, especialmente en 2022 y 2023. La dimensión “Relevancia Histórica” también se mantiene baja y relativamente constante a lo largo del periodo estudiado, con porcentajes en torno al 10%. En cuanto a la “dimensión ética”, entre los años 2012-2021 está ausente y solo muestra una leve mejoría en los últimos años 2022 y 2023, aunque su representación sigue siendo marginal, manteniéndose entre las dimensiones menos trabajadas. El resto de dimensiones, como “Causas y consecuencias”, “Cambio y continuidad”, “Conciencia histórica” y “Competencia cívica”, están prácticamente ausentes en la mayoría de los años analizados y solo aparecen de manera puntual y anecdótica en algunos cuadernillos.

Gráfico 3:

Evolución porcentual de las competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica trabajadas en los enunciados de las Pruebas entre los años 2012 y 2023

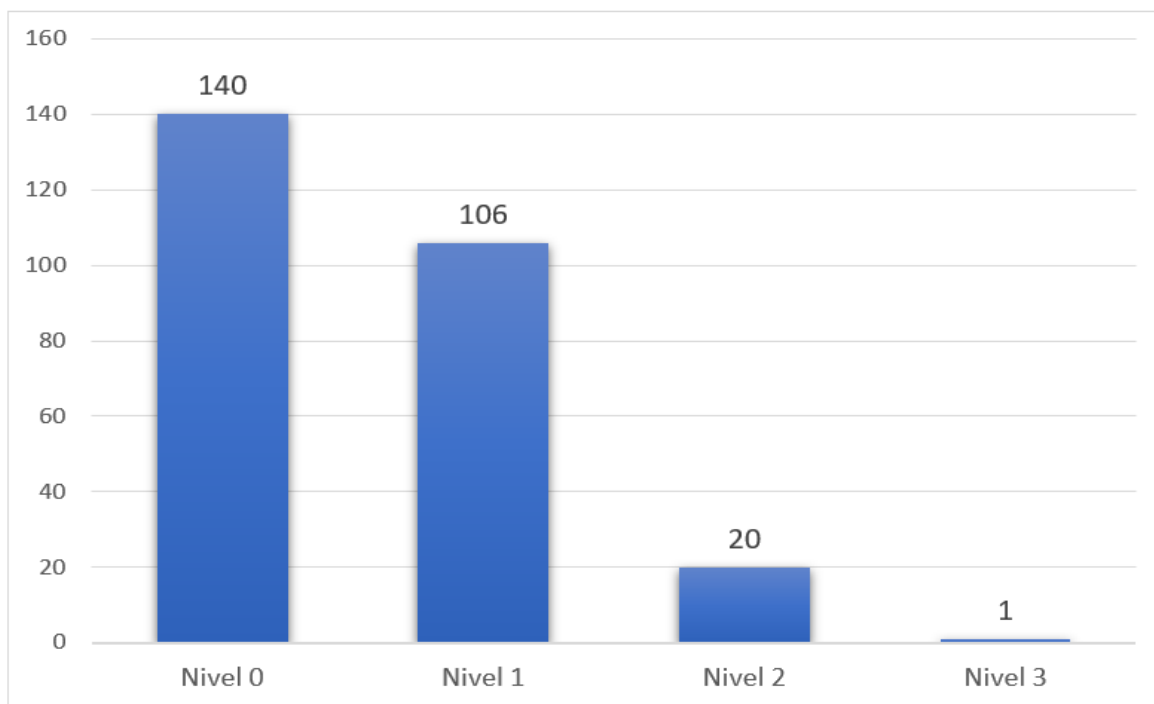


Nota: Elaboración propia.

3.2. EXAMINAR EL NIVEL COGNITIVO DE LAS PREGUNTAS PROPUESTAS EN LAS PRUEBAS SABER 11 DURANTE EL PERIODO ESTUDIADO, EVALUANDO LA COMPLEJIDAD DE LOS ENUNCIADOS SEGÚN LOS NIVELES DEFINIDOS POR EL INSTRUMENTO RECH Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CONCIENCIA HISTÓRICA

El instrumento RECH no solo permite analizar la presencia de las competencias de pensamiento histórico en los enunciados, sino que también facilita la evaluación del nivel de dificultad asociado a cada pregunta, considerando el nivel cognitivo (bajo, medio, alto) que se intenta movilizar en el alumnado. Permite determinar con mayor precisión el grado de desarrollo del pensamiento crítico que se exige en las evaluaciones, proporcionando una visión sobre cómo estos enunciados fomentan o limitan las habilidades analíticas y reflexivas de los estudiantes. Así, el nivel 0 agrupa a los enunciados que no desarrollan competencias: el nivel 1 se centra fundamentalmente en situar, describir, discriminar o identificar acontecimientos, fenómenos, personajes o acciones vinculadas a un hecho o proceso histórico; el nivel 2 exige saber explicar, analizar y comprender estos procesos; y, el nivel 3, el más avanzado, debe evaluar críticamente, relacionar, argumentar, comparar y aplicar los conocimientos.

Gráfico 4:
Número de preguntas por nivel cognitivo desarrollado



Nota: Elaboración propia.

El gráfico 4 muestra la distribución de los enunciados de las pruebas de Saber 11 analizadas según los niveles cognitivos establecidos en el instrumento RECH. El nivel 0, que agrupa a los enunciados que no desarrollan competencias de pensamiento histórico, tiene la mayor representación con 140 preguntas. El segundo más representado en el gráfico es el nivel 1, que incluye 106 enunciados. Este nivel corresponde a tareas cognitivas básicas, como situar, describir, discriminar o identificar acontecimientos, fenómenos, personajes o acciones vinculadas a un hecho o proceso histórico, sin requerir análisis más profundos ni razonamiento crítico. Los dos niveles siguientes muestran una representación considerablemente menor que los niveles anteriores. El nivel 2, con solo 20 enunciados, solo supone un 7,5% de las preguntas analizadas. Este nivel implica habilidades intermedias, como analizar y comprender fenómenos o acontecimientos históricos en su contexto o explicar las relaciones causales, entre otros. Finalmente, el nivel 3 tiene una representación mínima con solo 1 enunciado en todo el análisis. Este nivel corresponde a actividades de alta complejidad cognitiva, como evaluar críticamente eventos históricos desde múltiples perspectivas, contrastar fuentes, relacionar y argumentar problemas relevantes en la actualidad partiendo de hechos del pasado o realizar juicios fundamentados.

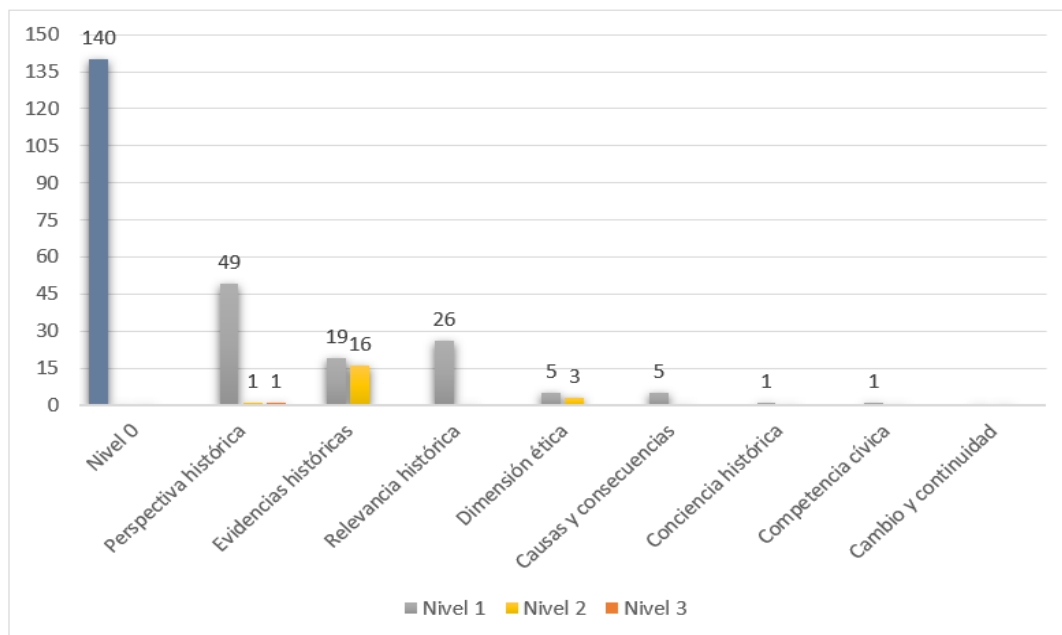
A continuación, centraremos el análisis en los niveles cognitivos desarrollados en cada una de las competencias históricas estudiadas, lo que nos permitirá conocer la profundidad cognitiva en el abordaje de cada una de ellas (gráfico 5). Como hemos comentado anteriormente, la dimensión de “Perspectiva histórica” es la más trabajada, con 49 enunciados en el Nivel 1, pero con una representación prácticamente testimonial en los Niveles 2 y 3, con 1 pregunta en cada una. Esto indica que su tratamiento se limita casi exclusivamente a tareas básicas, como situar y describir un fenómeno histórico o una persona en un contexto temporal, espacial y social, evitando la proyección de los valores del presente en su descripción. La falta de enunciados en los enunciados superiores evidencia una carencia en el desarrollo de habilidades más avanzadas, como la explicación, la evaluación crítica y la relación con otros contextos del pasado y del presente.

La competencia de “Evidencias históricas” presenta 19 enunciados en el nivel 1 y 16 en el nivel 2, lo que evidencia un tratamiento algo más equilibrado en relación con las otras competencias. En la mayoría de estas preguntas aparecen fuentes históricas de diversa naturaleza, sobre las que se solicita identificar y extraer información. En número menor, se pide un análisis de forma crítica de estas fuentes contextualizándolas en el espacio y en el tiempo. Sin embargo, la ausencia de enunciados en el nivel 3 indica que no se fomentan habilidades para elaborar narrativas históricas a partir del contraste de diversas fuentes, considerando la fiabilidad de las mismas y su contexto de producción y uso.

La dimensión de “Relevancia histórica” solo aparece con 26 enunciados en el Nivel 1, lo que indica que solo se trabajan tareas básicas relacionadas con la identificación y discriminación de personas y acontecimientos relevantes de la historia, dejando atrás otras tareas más avanzadas que buscan explicar el porqué de esa relevancia o inferir su importancia de forma multiperspectiva y con objetividad crítica.

Gráfico 5:

Número de enunciados por nivel cognitivo desarrollado en función de cada una de las competencias históricas estudiadas



Nota: Elaboración propia.

La dimensión "Ética de la Historia" tiene solo 5 enunciados en el nivel 1 y 3 en el nivel 2. Se trabajan fundamentalmente preguntas que pretenden que el alumnado pueda identificar y emitir juicios éticos, a favor o en contra, sobre acontecimientos, decisiones o acciones pasadas sin contextualizar (nivel 1) o de forma contextualizada (nivel 2). La falta de preguntas en el nivel 3 refleja una ausencia de juicios éticos razonados, reconociendo las injusticias y valorando nuestra responsabilidad en ellas.

"Causas y consecuencias" muestra 5 enunciados en el nivel 1, que se corresponde con "Identificar causas y consecuencias inmediatas (corto plazo) vinculadas a un hecho o proceso histórico", sin profundizar en la explicación o la evaluación crítica de cómo las acciones o intereses de los individuos o grupos pueden condicionar la causalidad.

Finalmente, las competencias de "Conciencia histórica" y "Competencia cívica", con un único enunciado cada una en el nivel 1 y la de "cambio y continuidad" sin representación en ningún nivel, reflejan su ausencia casi total en el diseño de las pruebas, a pesar de ser dimensiones clave para conectar el pasado con el presente, fomentar una ciudadanía crítica y entender los procesos históricos a lo largo del tiempo.

3.3. IDENTIFICAR Y ANALIZAR LOS CONTENIDOS HISTÓRICOS MÁS FRECUENTEMENTE ABORDADOS EN LAS PRUEBAS SABER 11 PARA EVALUAR SU ALINEACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CONCIENCIA HISTÓRICA

El análisis de las pruebas Saber 11 realizadas por el ICFES entre los años 2012 y 2023 permite identificar también los contenidos históricos que predominan

a la hora de abordar las competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica. Este análisis muestra una marcada preferencia por los contenidos relacionados con la historia económica y político, social contemporánea, especialmente en el contexto colombiano, así como una representación significativa sobre conflictos armados nacionales e internacionales.

Por competencias, en “Perspectiva histórica” predomina la temática de la Historia económica contemporánea. Destaca por encima de todas, una pregunta sobre la sustitución de importaciones en Latinoamérica en relación con la crisis de 1929 (Pruebas años 2021, 2019, 2018, 2016 y 2014):

La crisis económica que se desató en 1929, en Estados Unidos, también afectó a los países latinoamericanos al reducirse sus exportaciones y, por consiguiente, sus importaciones. Para contrarrestar el efecto de esta crisis, los Estados latinoamericanos adoptaron medidas como la sustitución de importaciones, que consistió en:

- A. prohibir el ingreso de toda clase de productos extranjeros.
- B. otorgar total libertad de producción, de cambio y de consumo.
- C. producir los bienes que tradicionalmente se traían del exterior.
- D. dejar actuar libremente las leyes de la oferta y la demanda.

Fuente: ICFES. (2021). Cuadernillo de preguntas Pruebas Saber 11

Esta línea se complementa con otras preguntas relacionadas, como la sustitución de importaciones en la década de 1970 (2012), el proteccionismo económico (2021, 2019, 2018) y la de apertura económica latinoamericana a finales del siglo XX (2012). También aparecen contenidos sobre el neoliberalismo durante la crisis de los 1990 en Colombia (2021, 2019, 2018), el liberalismo económico (2021, 2019, 2018, 2016 y 2014), el socialismo (2021, 2019, 2018, 2016 y 2014) y el capitalismo (2012).

Por otro lado, otra temática destacable es la de los conflictos armados contemporáneos, tanto en el contexto colombiano como en el internacional. A nivel local, se incluyen preguntas sobre el desplazamiento forzado por el conflicto armado y el conflicto agrario (2021, 2019, 2018). A nivel internacional, se abordan conflictos, como el de Israel-Palestina (2021, 2019, 2018, 2016 y 2014), las revoluciones sociales (2021, 2019, 2018), la relación entre conflictos armados en África y Latinoamérica (2023) o la Guerra Civil Española (2012):

Para muchos historiadores, la Guerra Civil Española ocurrida entre 1936 y 1939 sirvió para:

- A. poner límites a la injerencia norteamericana en la política europea, durante la primera mitad del siglo XX.
- B. establecer la supremacía de la democracia, como modelo político en Europa, de mediados del siglo XX.

- C. garantizar el predominio del poderío militar franco – británico en el territorio europeo, a comienzos del siglo XX.
- D. ensayar el aparato militar alemán e italiano, que a la postre desataría la Segunda Guerra Mundial.

Fuente: ICFES. (2012). Cuadernillo de preguntas Pruebas Saber 11

Y, por último, destacan preguntas sobre Historia político-social contemporánea colombiana, como la de magnicidios en el siglo XX (2021, 2019, 2018), el Frente Nacional (2016, 2014), o la de la llegada de la televisión (2012). El cuadernillo de pruebas de 2012 es el único que contiene temáticas no contemporáneas, como el origen del Estado Moderno en el siglo XV, la importancia de los ríos en la antigüedad, la Edad Antigua o la sociedad feudal, y una pregunta sobre arte relacionada con el cubismo.

En la competencia de “Evidencias históricas” encontramos temáticas similares. En primer lugar, siguen apareciendo de manera notable preguntas relacionadas con la Historia económica como las dos relacionadas con Planes Nacionales de Desarrollo en Colombia y México (2021, 2019, 2018), así como la de proteccionismo económico (2021, 2019, 2018), la regulación económica del Estado en materia farmacéutica (2023 y 2022), la apertura económica en Colombia (2023), el modelo económico latinoamericano de materias primas (2023) y el desempleo en 2008 (2012). Igualmente, encontramos preguntas relacionadas con el ámbito político-social colombiano, entre las que el Frente Nacional tiene una destacada presencia, con dos preguntas en las pruebas de 2022, 2021, 2019 y 2018, y una en las de 2016 y 2014. También se recoge una pregunta sobre pueblos indígenas (2023) y la travesía nómada de los nukak (2012). Finalmente, encontramos preguntas relacionadas con conflictos armados en el ámbito colombiano (2021, 2019 y 2018), las víctimas de ese conflicto (2023), y el narcotráfico (2023). A nivel internacional, se incluyen preguntas sobre la Guerra Fría (2023), el comunismo y la lucha obrera en el siglo XIX (2023 y 2022), y los talibanes (2012).

Un estudiante de undécimo grado investiga sobre el mundo árabe-musulmán. Encuentra en internet la siguiente información:

- Osama Bin Laden afirma que el islam le ordena matar a todos los cruzados occidentales posibles, aunque sean civiles inocentes.
- Los talibanes han decidido cerrar los colegios para niñas en las regiones que controlan, con el argumento de que el islam prohíbe la educación de las mujeres porque son deficientes desde el punto de vista intelectual y religioso.

Desde el punto de vista de la investigación social, la información anterior debe considerarse:

- A. totalmente cierta.
- B. una visión radical del mundo árabe-musulmán.

- C. totalmente errada.
- D. un invento contra los árabes musulmanes.

Fuente: ICFES. (2012). Cuadernillo de preguntas Pruebas Saber 11

En cuanto a la competencia de “Relevancia histórica”, destaca una pregunta sobre la Revolución Industrial, que se repite en cinco de las pruebas analizadas (2021, 2019, 2018, 2016, 2014), así como otras ya mencionadas, como la de sustitución de importaciones y el conflicto Israel-Palestina (2021, 2019, 2018, 2016 y 2014). También predominan temas de ámbito político-social colombiano, como los magnicidios en el siglo XX (2021, 2019, 2018), el Frente Nacional (2021, 2019, 2018), el narcotráfico (2023) y la llegada de la televisión (2012). A nivel internacional, destacan temas como la Guerra Fría (2023), el Estado Moderno del siglo XV (2012) y la Guerra Civil Española (2012).

En la competencia de “Dimensión Ética”, predominan temas actuales, como la corrupción política (2023 y 2022), la democracia (2023 y 2022), el fraude electoral (2023), la ruptura de relaciones con países vecinos (2023), el periodismo y la libertad de expresión en relación con la guerrilla colombiana (2023) y el feminismo (2022).

Finalmente, en las competencias menos representadas, se abordan temas como la Revolución Industrial (2021, 2019, 2018, 2016, 2014) en “Causa y consecuencia”; el clientelismo (2022) en “Conciencia histórica”, y la corrupción política (2022) en “Competencia cívica”.

La Revolución Industrial se debió, entre otras causas, a la invención de la máquina de vapor y la concentración del capital, que permitió adquirir máquinas para producir en masa. Esta revolución produjo cambios en la población, se pasó de la explotación de la tierra a la producción de bienes, del telar familiar a la gran fábrica y de la manufactura a la producción tecnificada. De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que una de las consecuencias de esta revolución, respecto a la población, fue el:

- A. traslado del campo a la ciudad y el surgimiento del proletariado urbano.
- B. crecimiento de la población rural sobre la urbana.
- C. nacimiento de una élite propietaria de la tierra.
- D. desarrollo de un modelo económico para la protección del proletariado.

Fuente: ICFES. (2019). Cuadernillo de preguntas Pruebas Saber 11

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio parte de la necesidad de conocer y establecer comparaciones sobre cómo se están implementando las pruebas de acceso a la universidad de

la materia de Historia en el contexto internacional. Concretamente, la investigación se ha centrado en las pruebas Saber de 11 grado, que se utilizan como criterio de admisión a instituciones de educación superior en Colombia. Los objetivos se han planteado para, por un lado, analizar la presencia y distribución de las competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica en estas pruebas; en segundo lugar, examinar la complejidad cognitiva de los enunciados; y, por último, determinar los contenidos históricos sobre los que se sitúan estas preguntas, así como su alineación con dichas competencias.

Para ello, se han analizado un total de 267 enunciados de ocho cuadernillos preparatorios para las pruebas Saber 11, publicados por el ICFES entre los años 2012 a 2023. Se ha utilizado el instrumento RECH, que, a través de una rúbrica, permite evaluar la presencia de las seis competencias de pensamiento histórica (Seixas & Morton, 2013), junto con las competencias de conciencia histórica (Rüsen, 2012) y cívica (Barton & Levstik, 2004).

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran, en primer lugar, que más de la mitad de los enunciados analizados (52.43%) no trabajan competencias históricas, lo que se justifica, por un lado, por la propia configuración de la prueba, que incluye otras Ciencias Sociales, en el marco de las políticas de integración e interdisciplinariedad sobre las que se articulan y sostienen las directrices curriculares de la enseñanza y aprendizaje de esta materia en Colombia (Aguilera, 2017; Ibagón et al., 2024). Pero, además, también se puede explicar por la tendencia ya observada en otros estudios en la que se señala que las evaluaciones estandarizadas en Ciencias Sociales tienden a priorizar la memorización sobre el análisis y la argumentación (Sáiz Serrano & López-Facal, 2015).

Entre las competencias que sí se trabajan, la “Perspectiva histórica” es la más representada, seguida de “Evidencias históricas” y “Relevancia histórica”. Sin embargo, su abordaje se limita mayoritariamente al Nivel 1, centrado en tareas básicas como la identificación y descripción. Este resultado está alineado con investigaciones como las de Seixas y Morton (2013), quienes advierten que, en contextos educativos tradicionales, el pensamiento histórico crítico suele ser desplazado por ejercicios más básicos que no promueven habilidades más avanzadas que permitan a los estudiantes evaluar críticamente la información y establecer relaciones entre pasado y presente.

Una cuestión a destacar es la representación marginal, incluso la ausencia, de dimensiones como “Conciencia histórica”, “Competencia cívica” o “Cambio y continuidad”, a pesar de ser dimensiones clave para conectar el aprendizaje histórico con los desafíos sociales contemporáneos, fomentar una ciudadanía activa, crítica y democrática (Barton & Levstik, 2004) y comprender los procesos históricos a lo largo del tiempo. Este hallazgo coincide con las observaciones de Carretero et al. (2017), quienes subrayan que el diseño de evaluaciones históricas en América Latina a menudo ignora competencias que promueven la reflexión sobre procesos históricos a largo plazo y su impacto en problemáticas contemporáneas.

En cuanto al nivel cognitivo de las preguntas, el predominio de los niveles 0 (52.43%) y 1 (39.70%) refleja un enfoque limitado que no fomenta la complejidad analítica ni el pensamiento histórico. La representación testimonial de los Niveles 2 y 3 (7.5% y 0.37%, respectivamente) sugiere que las

pruebas no están diseñadas para desarrollar habilidades avanzadas, como el análisis crítico o la evaluación de fuentes. Esto podría explicarse por el propio diseño de las pruebas, en el que predominan las respuestas cerradas de opción múltiple para seleccionar una respuesta única, coincidiendo con lo señalado con otras investigaciones en las que se señala que las evaluaciones estandarizadas de opción múltiple no son adecuadas para fomentar un pensamiento más profundo con alta complejidad cognitiva (Gulikers et al., 2004).

En términos de contenido, las pruebas priorizan temas relacionados con la Historia económica y político-social contemporánea, especialmente contextualizadas en Colombia. Aunque estas temáticas son relevantes, la presencia de una transposición didáctica restrictiva sobre los alcances de la producción científica (Arias Gómez, 2015), junto con la falta de diversidad y de atención a contextos históricos no contemporáneos, restringe la capacidad de desarrollar el pensamiento histórico con mayor profundidad, limitando las preguntas e interés por el pasado (Ibagón et al., 2024; Sánchez Vásquez, 2013). En este sentido, Wineburg (2001) señala que el aprendizaje histórico debe incluir diferentes contextos temporales y geográficos para promover una comprensión más rica y compleja de los procesos históricos y fomentar la capacidad de establecer conexiones significativas entre diferentes periodos y lugares.

Finalmente, los cambios observados en 2023, con un aumento considerable en la proporción de enunciados que trabajan competencias históricas (80%), representan un avance positivo. Esta mejora se alinea con la reivindicación del pensamiento histórico como base para pensar la enseñanza-aprendizaje que realizó la CAEHC (2022) en el documento de recomendaciones para la reformulación de los lineamientos de Ciencias Sociales. Pese a que este documento para el MEN es tan solo un insumo en ese proceso de redefinición — aún en construcción —, sus postulados generales han comenzado a generar debates interesantes que poco a poco están permeando ámbitos como el de la evaluación educativa. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este cambio en la prueba Saber 11 de 2023 no se ve respaldado en el aumento de la carga cognitiva de las preguntas, lo que sugiere que aún queda un largo camino por recorrer para alinear estas pruebas con las competencias históricas —reto que no solo corresponde al diseño de pruebas estandarizadas, sino que incluye al currículo oficial en términos generales.

En conclusión, los hallazgos de este estudio evidencian que las Pruebas Saber 11 presentan limitaciones en cuanto al desarrollo de competencias de pensamiento histórico, conciencia histórica y ciudadanía democrática. Aunque se observa un esfuerzo reciente por trabajar más competencias históricas, el enfoque general sigue siendo predominantemente descriptivo y limitado a niveles cognitivos básicos. El diseño de la Prueba no favorece el desarrollo de habilidades críticas, analíticas y argumentativas, que son esenciales para formar ciudadanos reflexivos y comprometidos, por lo que se debe continuar trabajando para incorporar preguntas que trabajen de manera equilibrada las competencias históricas y fomenten el abordaje de diferentes niveles cognitivos para fortalecer los objetivos educativos que promueven el desarrollo de las competencias históricas con la finalidad de formar ciudadanos cívicos, críticos y reflexivos.

AUTORÍA DEL ARTÍCULO

Contribuciones de los autores: Conceptualización, NJI; Metodología, MMPB y PMS; Validación, MMPB, PMS y RCG; Análisis formal, MMPB, PMS y RCG; Investigación, MMPB, NJI, PMS y RCG; Custodia de los datos, MMPB, PMS y RCG; Redacción del borrador original, MMPB, NJI, PMS y RCG; Redacción de las revisiones y correcciones, MMPB, NJI, PMS y RCG; Supervisión, MMPB y RCG; Administración del proyecto, RCG; Obtención de financiación, RCG. Todos los autores han leído y están de acuerdo con la publicación de la versión de este manuscrito.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses externos, directos o indirectos, personales o financieros relacionados con el presente artículo.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Esta investigación es resultado de los proyectos de investigación: “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-100), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033; y la “Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación de profesorado, recursos digitales y métodos activos” (PDC2022-133041-I00), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por los fondos NextGeneration EU/PRTR de la Unión Europea.

REFERENCIAS

- Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias Sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Aponte Otálvaro, J.E., Rodríguez Ávila, S.P., & Acosta Jiménez, W.A. (2022). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. *Pedagogía y Saberes*, (57), 81-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981>
- Arias Gómez, 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), 134-146. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias Gómez, D., & Herrera, M. (2018). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (27), 18-29. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7686>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.

Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Bonnett Vélez, D. (2020). A propósito de la ley 1874: “la historia vuelve a la escuela”. In J. Guerrero Barón & O. Acuña Rodríguez (comp.). *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 87-100). UPTC.

Campos Rodríguez, D. (2021). Conocimiento y pensamiento histórico: Hacia una propuesta curricular. In N. Ibagón, R. Silva, A. Santos y R. Castro (eds.). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 115-154). Universidad Icesi/Universidad del Valle. <https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.1.2021>

Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Palgrave Macmillan.

Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC). (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia: Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. CAEHC.

Decreto 1002, de 24 de abril. (1984). Por el cual se establece el plan de estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. Diario oficial n.º 36615. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103663.html>

Gómez Esteban, J. (2015). Las ciencias sociales escolares: entre la realidad y el deseo. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 6(2), 101-113. <https://doi.org/10.18175/vys6.2.2015.06>

Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, (295), 7-37.

Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86.

Ibagón, N. (2020). Historia patria y currículo oficial. Dos luchas fratricidas de Colombia analizadas a partir de la Historia a enseñar, 1903-1984. *Revista Diálogo Andino*, (62), 103-115. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000200103>

Ibagón, N. (2019). La enseñanza de la historia de África en el currículo oficial de Ciencias Sociales colombiano. *Revista TEL - Tempo, Espaço e Linguagem*, 10(1), 9-30. <https://doi.org/10.5935/2177-6644.20190002>

Ibagón, N., Castro López, Ó. & Chaves Contreras, L. (2024). Pensamiento histórico y política educativa en Colombia. Posibilidades de una propuesta de reforma curricular. *Revista Perspectivas: Estudios sociales y Educación Cívica*, (28), 1-38. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.28.3>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación Superior (ICFES). (2012). *Prueba Sociales y Ciudadanas, Cuadernillo de preguntas. Saber 11.º*. Icfes

Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación Superior (ICFES). (2014). *Prueba Sociales y Ciudadanas, Cuadernillo de preguntas. Saber 11.º*. Icfes

Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación Superior (ICFES). (2016). *Prueba Sociales y Ciudadanas, Cuadernillo de preguntas. Saber 11.º*. Icfes

Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación Superior (ICFES). (2018). *Prueba Sociales y Ciudadanas, Cuadernillo de preguntas. Saber 11.º*. Icfes

Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación Superior (ICFES). (2019). *Prueba Sociales y Ciudadanas, Cuadernillo de preguntas. Saber 11.º*. Icfes

Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación Superior (ICFES). (2021). *Prueba Sociales y Ciudadanas, Cuadernillo de preguntas. Saber 11.º*. Icfes

Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación Superior (ICFES). (2022). *Prueba Sociales y Ciudadanas, Cuadernillo de preguntas. Saber 11.º*. Icfes

Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación Superior (ICFES). (2023). *Prueba Sociales y Ciudadanas, Cuadernillo de preguntas. Saber 11.º*. Icfes

Ley 1874, de de 27 de diciembre. (2017). Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y de dictan otras disposiciones. Diario Oficial N.º 50.459. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=100186>

Ley 115, de de 8 de febrero. (1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial N.º. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Lukas, J. F. & Santiago, K. (2009). *Evaluacion educativa*. Alianza Editorial.

Medina, M. (2020). ¿Por qué se dejó de enseñar historia? y ¿Qué debería enseñarse a partir del hipotético retorno de la historia al sistema de enseñanza? In J. Guerrero Barón & O. Acuña Rodríguez (comp.). *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 67-78). UPTC. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7628155>

Melo, J. (2020). La enseñanza de la Historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual (2018). In J. Guerrero Barón & O. Acuña Rodríguez (comp.). *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 21-46). UPTC. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7628157>

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. MEN

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales*. MEN.

Palacios Mena, N. & Rodríguez Márquez, M. (2019). Los resultados de la prueba Saber 11 de Ciencias Sociales y las opiniones de los estudiantes: convergencias y divergencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412019000100128

Rodríguez Ávila, S. (2017). *Memoria y olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960*. Editorial Universidad del Rosario.

Rodríguez Ávila, S. (2022). Emergencia del pasado reciente en la trayectoria histórica del área de ciencias Sociales: entre las disciplinas, la interdisciplinariedad y las demandas del contexto. In D. Arias Gómez, M.P. González, & S. Rodríguez Ávila. *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales* (pp. 43-96). Editorial Universidad del Rosario. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8798204>

Rodríguez Ávila, S. & Acosta Jiménez, W. (2024). Historia escolar, regulación curricular y opinión pública: diálogos ausentes. *Folios*, (59), 3-22. <https://doi.org/10.17227/folios.59-16141>

Sáiz Serrano, J. & López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101.

Sánchez Vásquez, N. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 al 2010 en Colombia. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 69-80.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

van Alphen, F., & Carretero, M. (2015). The construction of the Relation Between National Past and present in the Appropriation of historical Master Narratives. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, (49), 512-530. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9302-x>

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

i Universidad Autónoma de Madrid, España.
<https://orcid.org/0000-0002-1872-0239>
montse.pastor@uam.es

ii Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad del Valle, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>
nilson.ibagon@uniminuto.edu

iii Universidad de Murcia, España.
<https://orcid.org/0000-0002-2436-3012>
pedro.miralless@um.es

iv Universidad de Castilla-La Mancha, España.
<https://orcid.org/0000-0001-8255-6376>
ramon.cozar@uclm.es

Toda la correspondencia relacionada con este artículo debe enviarse a:

Ramón Cózar-Gutiérrez
Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha. Plaza de la Universidad, nº 3, 02071 Albacete (España)
E-mail: ramon.cozar@uclm.es

Recebido em 16 de dezembro de 2024
Aceite para publicação em 22 de abril de 2025
Publicado em 12 de dezembro de 2025

O Desenvolvimento de Competências Históricas nas Provas Saber 11 para o Acesso ao Ensino Superior na Colômbia

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a presença das competências de pensamento histórico e consciência histórica, bem como seus níveis cognitivos (Nível 1, Nível 2, Nível 3), na disciplina de Ciências Sociais e Cidadania das provas Saber 11, desenvolvidas pelo Instituto Colombiano para a Promoção da Avaliação da Educação Superior (ICFES), entre 2012 e 2023. Essas provas, utilizadas como critério de admissão ao ensino superior na Colômbia, representam um elemento-chave na avaliação do sistema educacional do país. Para este estudo, foram analisados cadernos de questões elaborados como material complementar para a preparação dessas provas. Utilizando uma abordagem metodológica mista, quantitativa e qualitativa, foram avaliados 267 enunciados com a Rúbrica para a Avaliação de Competências Históricas (RECH), um instrumento validado e amplamente reconhecido. Os resultados mostram que a maioria dos enunciados não desenvolve competências históricas. Entre as oito competências estabelecidas, destacam-se as competências de perspectiva histórica, evidências históricas e relevância histórica. Em relação aos níveis cognitivos, os resultados revelam que quase todos os enunciados se concentram no Nível 1, que enfatiza habilidades básicas de identificação e descrição, com uma representação muito limitada de níveis mais avançados que exigem análise crítica e raciocínio complexo. Em termos de conteúdo, há uma preferência marcante por temas relacionados à história econômica e político-social contemporânea. Nos últimos anos, mudanças nas provas analisadas sugerem uma orientação para maior desenvolvimento das competências de pensamento histórico e consciência histórica.

Palavras-chave: Provas Saber; Ensino Superior; Competências; Pensamento Histórico; Consciência Histórica; Colômbia.

The Development of Historical Competencies in the Saber 11 Tests for Access to Higher Education in Colombia

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the presence of historical thinking and historical consciousness competencies, as well as their cognitive levels (Level 1, Level 2, Level 3), in the Social and Citizenship subject of the Saber 11 Tests, developed by the Colombian Institute for the Promotion of Higher Education Assessment (ICFES), between 2012 and 2023. These tests, used as an admission criterion for higher education in Colombia, represent a key element in the evaluation of the country's educational system. For this study, question booklets designed as supplementary material for the preparation of these tests were analyzed. Using a mixed-methods approach, both quantitative and qualitative, 267 statements were evaluated with the Rubric for the Evaluation of Historical Competencies (RECH), a validated and widely recognized instrument. The results show that most of the statements do not develop historical competencies. Among the eight established competencies, historical perspective, historical evidence, and historical relevance stand out. Regarding cognitive levels, the results reveal that nearly all statements focus on Level 1, which emphasizes basic skills of identification and description, with very limited representation of more advanced levels requiring critical analysis and complex reasoning. In terms of content, there is a marked preference for topics related to contemporary economic and socio-political history. In recent years, changes in the analyzed tests suggest a shift toward greater development of historical thinking and historical consciousness competencies.

Keywords: Saber Tests; Higher Education; Competencies; Historical Thinking; Historical Consciousness; Colombia.