REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Innovaciones, evaluación y cambio educativo

MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO DE ARTICULACIÓN ENTRE COMPETENCIAS DOCENTES Y RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER 11 EN COLOMBIA

Tesis Doctoral presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Turizo Reinel, Jairo Manuel
Tutor: Aguilar, Rafael

Maracaibo, septiembre 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO

ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 10 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: *"MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO DE ARTICULACIÓN ENTRE COMPETENCIAS DOCENTES Y RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER 11 EN COLOMBIA"*, presentado por el Magister. Turizo Reinel Jairo Manuel, titular de la C.C 9168178 integrante de la cohorte: 2023-2 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: ***APROBADO.***

Miembros del Jurado

Dra. Magdalena Parrillo
C.I. N°11.714.740
Jurado

Dra. Ada Echenique A.
C.I. Nº 12.730.297
Jurado

Dra. Gladys Rangel O.
C.I. Nº 4.729.824
Jurado

Dra. Mariela Miranda
C.I. Nº .4.774.270
Jurado

Dra. Rafael Aguilar
C.I. Nº 3.935.682
Tutor

DEDICATORIA

A mi mayor fuente de amor, paciencia y sentido. A ti, mi esposa y compañera de vida, Sirly Patricia, gracias por tu apoyo incondicional, por sostenerme en los días de cansancio y celebrar conmigo estos logros. Tu fe en mí fue el impulso que necesitaba para no rendirme.

Y a mis hijos, Iván Daniel y Jairo José, cuya sola presencia me inspira a ser mejor cada día: esta meta también es para ellos, porque me enseñan con su alegría y su ternura que todo esfuerzo vale la pena.

Gracias por ser mi hogar, mi fuerza y mi mayor motivación.

Quería dedicar esta tesis a mi madre, Dominga, que me enseñó a luchar con el corazón en alto y los pies firmes en la tierra. Gracias por tu paciencia, tu ternura y por no rendirte nunca, ni siquiera cuando las circunstancias eran difíciles. Tu fortaleza y tu entrega me inspiraron cada día de mi vida.

A mi papá, Víctor Manuel, Q.E.P.D. por ser mi ejemplo de esfuerzo, constancia y dignidad. Gracias por enseñarme, más con actos que con palabras, que los sueños se alcanzan con trabajo y humildad. Cada paso que doy lleva la fuerza de tus valores. Esta tesis es también fruto de tu apoyo silencioso, de tus consejos y de tu presencia firme, incluso en la distancia. Todo lo que logré tiene un pedazo de ti.

A mis hermanos, Martín, Q.E.P.D., Yasmiris, Dolia, Edgar, Edelcy, Victor, Gabriel, gracias por su valioso apoyo.

A mis profesores y asesores, por su guía constante, paciencia y valiosos comentarios. Y a mis compañeros de grupo, por los intercambios de ideas que enriquecieron mi trabajo. Su colaboración y confianza han sido fundamentales en este proceso, y siempre llevaré conmigo las enseñanzas y el respaldo que me brindaron.

RECONOCIMIENTO

Con profunda gratitud expreso mi reconocimiento a Dios, fuente de fortaleza, sabiduría y esperanza, por acompañarme en cada etapa de este proceso doctoral y permitirme culminar una de las metas más significativas de mi vida académica y profesional.

A mi familia, por su amor incondicional, comprensión, paciencia y apoyo permanente, quienes fueron el principal impulso para perseverar frente a los desafíos propios de la investigación doctoral.

Mi más sincero agradecimiento a mi tutor de tesis, por su orientación académica, rigurosidad científica, acompañamiento constante y valiosas observaciones, las cuales contribuyeron de manera significativa al desarrollo y consolidación de esta investigación.

Extiendo mi reconocimiento a los docentes, investigadores y colegas que compartieron sus conocimientos, experiencias y reflexiones, enriqueciendo este trabajo con sus aportes y fortaleciendo mi formación como investigador.

A la Universidad Pedagógica Experimental – UPEL, por ofrecer un ambiente académico de excelencia, así como los recursos y oportunidades que hicieron posible el desarrollo de este proyecto de investigación.

Finalmente, expreso mi gratitud a todas aquellas personas, entre ellas los Maestros (as) de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez, que, de una u otra manera, contribuyeron a este logro académico. Este trabajo representa no solo el resultado del esfuerzo individual, sino también el fruto del apoyo, la confianza y la colaboración de quienes hicieron parte de este camino. A todos ellos, mi más sincero reconocimiento y gratitud.

Tabla de contenidos

RESUMEN 16
INTRODUCCIÓN 17
MOMENTO I 21
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 21
Descripción de la Problemática 21
Contexto de la situación de estudio 26
Interrogante de investigación 30
Pregunta central 30
Preguntas de investigación 30
Propósitos de investigación 31
Propósito General 31
Propósitos específicos 31
Justificación 32
Dimensión ontológica. 32
Dimensión epistemológica. 33
Dimensión axiológica. 34
Dimensión metodológica. 35
Dimensión teleológica. 36
MOMENTO II 38
MARCO, CONTEXTO TEÓRICO O REFERENCIAL 38
Antecedentes de la Investigación 38
Antecedentes internacionales. 38

Antecedentes nacionales 42
Marco teórico 47
Teoría del Enfoque por Competencias Tobón (2006) 47
Teoría del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) Shulman (2005) 49
Teoría del Aprendizaje Significativo Ausubel (1976) 52
Realidad contextual 54
Enfoques de Competencias 54
Competencias Docentes 59
Competencias Evaluadas en Saber 11 61
Evaluación Educativa 66
Relación entre Enseñanza, Evaluación y Aprendizaje 74
Modelos Teóricos Aplicables al Estudio 82
Componente Legal y Normativo (Colombia) 90
Glosario de términos 97
MOMENTO III 101
MARCO METODOLÓGICO 101
Enfoque de la Investigación 101
Paradigma de la Investigación 103
Método de la investigación 106
Diseño de la Investigación 107
Fases del proceso investigativo 109
Escenario de investigación, participantes, estrategia de selección y criterios de inclusión y exclusión 113
Escenario de investigación 113
Participantes 114

Estrategia de selección de participantes 114
Criterios de inclusión 115
Criterios de exclusión 115
Técnicas e instrumentos de recolección de información 116
Técnicas utilizadas 116
Instrumentos de recolección 118
Validación de instrumentos 122
Procedimientos de recolección de datos 123
Procedimientos de análisis de datos 127
Criterios de rigor y calidad en investigación cualitativa 129
Consideraciones éticas 130
MOMENTO IV 134
ANÁLISIS DE RESULTADOS 134
Procesamiento de los datos 135
Articulación de las fuentes de información 136
Análisis documental mediante matriz específica 136
Codificación abierta, axial y selectiva 137
Integración, triangulación y construcción de categorías centrales 138
Matriz de correspondencia Saber 11- Competencias docentes 138
Codificación de entrevistas y grupos focales 141
Categoría axial 1: prácticas de enseñanza centradas en el entrenamiento y el procedimiento 145
Categoría axial 2: insuficiencias en competencias transversales del estudiantado 146
Categoría axial 3: limitaciones institucionales y contextuales que afectan la práctica docente 147

Categoría axial 4: desarticulación curricular y falta de coherencia inter-áreas 147
Integración de los temas 152
Hallazgos del análisis de la matriz documental 154
Categoría 1: Definición de Competencias 155
Categoría 2: Competencias a Desarrollar por Área y Articulación con SABER 11 159
Categoría 3: Estrategias Pedagógicas Declaradas 163
Categoría 4: Evaluación de los Aprendizajes 170
Categoría 5: Resultados SABER 11 (2023-2025) 176
Categoría 6: Acciones Frente a Resultados SABER 11 183
Categoría 7: Relación Currículo-Competencias SABER 11 186
Categoría 8: Formación Docente Institucional 189
Competencias pedagógicas docentes identificadas 192
Competencias pedagógicas manifestadas en el área de Matemáticas 192
Competencias pedagógicas manifestadas en el área de Lectura Crítica 195
Competencias pedagógicas manifestadas en el área de Ciencias Naturales 197
Competencias pedagógicas manifestadas en el área de Ciencias Sociales 199
Competencias pedagógicas manifestadas en el área de Inglés 201
Competencias pedagógicas transversales manifestadas por los docentes 203
Competencias docentes relacionadas con la alineación hacia Saber 11 206
Competencias en reflexión pedagógica y disposición al cambio 208
Integración final de las competencias pedagógicas docentes 213

Correspondencias y brechas entre competencias saber 11 y competencias docentes manifestadas 214
Competencias Evaluadas en Saber 11: Especificación Detallada 215
Correspondencias: Dónde se Alinean Prácticas Docentes y Competencias Saber 11 217
Brechas Críticas: Donde Falta Alineación Significativa 220
Relación entre Brechas Identificadas y Desempeño Bajo en Saber 11 226
Análisis de Brechas por Origen 227
Correspondencias No Evidentes o Débilmente Visibles 228
Síntesis de Hallazgos sobre Correspondencias y Brechas 230
Triangulación de datos y validación de hallazgos 231
Triangulación de Hallazgos sobre Competencias Docentes 231
Triangulación de Hallazgos sobre Desalineaciones Curriculares 233
Triangulación de Hallazgos sobre Factores que Explican Brechas 234
Triangulación de Hallazgos sobre Insuficiencias en Competencias Transversales Estudiantiles 235
Divergencias entre Fuentes e Interpretación 237
Hallazgos de Una Sola Fuente y su Interpretación 238
MOMENTO V 240
MODELO TEORICO PRACTICO 240
Presentación del modelo 240
Naturaleza y propósito central del modelo teórico-práctico 240
Problema educativo al que responde el modelo 241
Público objetivo y actores principales del modelo 242
Contexto de aplicación y potencial de adaptación 243
Alineación con políticas educativas nacionales e internacionales 244

Estructura general del modelo y su lógica interna 245
Fundamentos teóricos del modelo 246
El enfoque por competencias como eje estructurante 247
El paradigma socio-crítico como horizonte ético y epistemológico 248
Evaluación basada en evidencias: el modelo Saber 11 248
Articulación de competencias docentes, currículo y evaluación 249
Lugar del modelo propuesto en el campo 250
Principios rectores del modelo 251
Principios ontológicos y epistemológicos 252
Principios pedagógicos 253
Principios metodológicos 254
Principios axiológicos 256
Integración de los principios en la lógica del modelo 258
Componentes del Modelo 258
Dimensión Uno. Competencias Docentes Necesarias para el Fortalecimiento del Aprendizaje 259
Dimensión Dos. Competencias Estudiantiles a Desarrollar Según Saber 11 264
Dimensión Tres. Componentes Institucionales y Curriculares 267
Dimensión Cuatro. Componentes Operativos del Modelo para la Integración de Competencias 269
Articulación e Interdependencia entre Dimensiones del Modelo 272
Estructura interna y relaciones del modelo 273
Las categorías centrales como núcleos explicativos 274
La matriz de correspondencia como eje articulador 275
El ciclo de mejora continua como estructura dinámica 276

Vínculos causales y funcionales entre componentes 277
Relaciones recíprocas y retroalimentación 278
Coherencia interna y articulación con investigación realizada 280
Operacionalización del modelo en la práctica: Estrategias didácticas y monitoreo de la efectividad por áreas 280
Área de Matemáticas: Fortalecimiento del Razonamiento Cuantitativo 281
Área de Lectura Crítica: Desarrollo de la Intertextualidad y el Pensamiento Crítico 282
Área de Ciencias Naturales: Indagación y Explicación de Fenómenos 283
Área de Ciencias Sociales y Ciudadanas: Pensamiento Sistémico y Multiperspectivismo 283
Área de Inglés: Competencia Comunicativa y Pragmática 284
Validación del modelo 285
Participantes y Proceso 285
Instrumento y Criterios de Evaluación 286
Resultados de la Validación 286
Plan de acción para la implementación del modelo teórico-práctico 287
Presentación y propósito del plan 287
Fundamentos del plan 287
Participantes y roles 288
Fases y líneas de acción 289
Cronograma de ejecución 291
Desarrollo de la aplicación del plan 293
Seguimiento y sistematización de los cambios 295
Cierre del plan de acción 295
Alcances y limitaciones del modelo 296

Alcances del modelo 296
Limitaciones del modelo 298
Reconocimiento de la interdependencia entre alcances y limitaciones 301
Implicaciones para la implementación futura 301
MOMENTO VI 303
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 303
Conclusiones 303
Recomendaciones 306
REFERENCIAS 308
ANEXOS 323

Lista de tablas

Tabla 1 *Correspondencia entre los propósitos, las fases y el plan de acción*... 112
Tabla 2 *Síntesis de la ruta analítica*..... 139
Tabla 3 *Códigos iniciales*..... 142
Tabla 4 *Puntajes promedio obtenidos 2023 -2025* 176
Tabla 5 *Análisis del desempeño institucional por área de evaluación - 2025*... 179
Tabla 6 *Resultados institucionales comparados con resultados Nacionales y Departamentales*..... 180
Tabla 7 *Competencias pedagógicas manifestadas por los docentes* 210
Tabla 8 *Confiabilidad de Hallazgos* 222
Tabla 9 *Triangulación: Confiabilidad de Hallazgos* 236
Tabla 10 *Relación entre las categorías centrales y las líneas de acción*..... 288
Tabla 11 *Actores del plan y sus funciones*..... 289
Tabla 12 *Matriz del plan de acción* 290
Tabla 13 *Semanas hábiles de ejecución del plan, agosto a noviembre de 2025* 292
Tabla 14 *Cronograma de las acciones del plan por semanas* 293

Lista de figuras

Figura 1 *Resultados de la prueba saber 11 (2023)* 26

Figura 2 *Coherencia entre temas centrales* 154

Figura 3 *Evolución del desempeño institucional por área de evaluación durante 2023-2025* 177

Figura 4 *Comparación del desempeño institucional con promedios departamental y nacional en 2025* 181

Figura 5 *Gráfico de Correspondencias y Brechas* 228

Figura 6 *Representación gráfica del modelo* 279

Lista de anexos

Anexo 1 *Guía de Entrevista Semiestructurada* 323
Anexo 2 *Guía de Grupo Focal* 325
Anexo 3 *Matriz de análisis documental*..... 327
Anexo 4 *Validación de modelo teórico-práctico* 329

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Innovaciones, evaluación y cambio educativo

MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO DE ARTICULACIÓN ENTRE COMPETENCIAS DOCENTES Y RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER 11 EN COLOMBIA

Autor: Turizo Reinel, Jairo Manuel
Tutor: Aguilar, Rafael
Fecha: Septiembre de 2026

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito generar un modelo teórico-práctico que articula las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 con las competencias docentes de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez, en Turbaná, departamento de Bolívar. Con base en referentes de la UNESCO y la OCDE y en lineamientos del ICFES, se contextualizó la problemática regional, que muestra resultados inferiores al promedio nacional en todas las áreas evaluadas, reflejo de desigualdades históricas y limitaciones en la mediación docente. Se sustentó en el enfoque por competencias, el conocimiento pedagógico del contenido y el aprendizaje significativo. Se enmarcó en el paradigma socio-crítico, con enfoque cualitativo y método de investigación-acción, mediante entrevistas, grupos focales y análisis documental, con siete docentes de grado 11 de las áreas que evalúa el ICFES. Los hallazgos revelaron rezagos en lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés, y debilidades docentes en planificación por competencias, integración de las TIC, evaluación formativa y conocimiento pedagógico del contenido. Por ello, se diseñó un modelo orientado a fortalecer la coherencia entre enseñanza, evaluación y aprendizaje, que los siete docentes validaron como pertinente, coherente y viable. A partir del modelo se estructuró un plan de acción, aplicado entre agosto y noviembre de 2025 con directivos, docentes y estudiantes. La investigación aporta un marco de articulación pedagógica que orienta la mejora continua del desempeño docente y estudiantil, hacia una educación pertinente, equitativa y acorde con el sistema evaluativo colombiano.

Descriptores: Competencias docentes, Educación media, Evaluación por competencias, Pruebas Saber 11, Rendimiento académico

INTRODUCCIÓN

La calidad educativa y el desarrollo de competencias en los estudiantes de educación media constituyen prioridades centrales para los sistemas educativos contemporáneos, especialmente en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Organismos como la UNESCO y la OCDE han señalado que los sistemas con mejores resultados son aquellos que logran integrar de manera coherente la enseñanza, la evaluación y la formación docente, promoviendo prácticas pedagógicas fundamentadas, metodologías activas y una evaluación orientada a la mejora. En Colombia, esta perspectiva adquiere especial relevancia debido a que las pruebas Saber 11 se han consolidado como el principal instrumento para valorar el desarrollo de competencias en la educación media y como un mecanismo para identificar fortalezas, brechas y desafíos en los procesos pedagógicos. Bajo este contexto, el presente estudio aborda la necesidad de comprender la relación entre las competencias evaluadas en Saber 11 y las competencias docentes en la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez del municipio de Turbana, departamento de Bolívar.

El análisis de la problemática parte del reconocimiento de que los resultados obtenidos por los estudiantes del departamento de Bolívar se sitúan persistentemente por debajo del promedio nacional en todas las áreas evaluadas, especialmente en Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés. Esta situación refleja desigualdades históricas que condicionan los aprendizajes, pero también la distancia entre las exigencias del sistema evaluativo nacional y las prácticas docentes desplegadas en el aula. Factores como la limitada apropiación del enfoque por competencias, el insuficiente desarrollo del Conocimiento Pedagógico del Contenido, el escaso uso pedagógico de tecnologías y la debilidad en los procesos de evaluación formativa explican parcialmente estas brechas. Por ello resulta necesario avanzar hacia una comprensión más rigurosa que permita diseñar estrategias orientadas a transformar las prácticas pedagógicas y mejorar los resultados estudiantiles.

En este marco, los antecedentes internacionales proporcionan referencias fundamentales para comprender la relación entre prácticas docentes, formación profesional y desempeño estudiantil. Investigaciones como las de Ortega Cabezas (2024), en Chile, evidencian la necesidad de fortalecer competencias profesionales y procesos de retroalimentación docente para mejorar la equidad educativa. Del mismo modo, Hinojosa (2020) demostró que el fortalecimiento de competencias transversales docentes influye significativamente en la calidad de los aprendizajes estudiantiles. A su vez, Campos De Vettori (2022) evidenció que las competencias docentes están estrechamente relacionadas con el uso de metodologías activas, la apropiación tecnológica y el contexto institucional, mientras que Nsang Maquina (2023) destacó la importancia del vínculo entre competencias docentes, formación profesional y atención a la diversidad. Estos antecedentes ofrecen una base sólida para situar la investigación en un escenario internacional donde la articulación entre competencias docentes y resultados evaluativos es clave para comprender la calidad educativa.

En el ámbito nacional, diversos estudios han mostrado la relación directa entre las prácticas docentes y los desempeños en las pruebas Saber 11. Pulido Fernández (2022) evidenció tensiones entre los modelos evaluativos por competencias y la práctica pedagógica real de los docentes, marcada todavía por enfoques tradicionales. Rengifo Bernal (2022) demostró que los planteles que obtienen mejores resultados en Saber 11 son aquellos con una gestión pedagógica coherente y con procesos de formación docente consolidados. Asimismo, Mojica (2025) subrayó que los desempeños en pruebas estandarizadas reflejan directamente la calidad de la enseñanza y la pertinencia de las estrategias pedagógicas implementadas. A estos aportes se suma la investigación de Carmona Pérez (2025), quien mostró que la articulación entre prácticas docentes, principios pedagógicos y procesos evaluativos contribuye significativamente a la mejora progresiva del rendimiento estudiantil. En conjunto, estos antecedentes justifican la necesidad de analizar y fortalecer la coherencia entre las competencias docentes y las competencias evaluadas en Saber 11.

El propósito general de esta investigación consiste en generar un modelo teórico-práctico sobre competencias evaluadas en pruebas saber 11 (Matemáticas, Lectura Crítica, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés) con las competencias de los docentes de la Institución Educativa Marcos Fidel Suarez del Municipio Turbana en el Departamento de Bolívar, Colombia. Para ello, se plantearon cinco propósitos específicos orientados a diagnosticar la realidad de la articulación entre las competencias evaluadas en Saber 11 y las competencias docentes, estructurar un plan de acción con la participación del director, los coordinadores, los docentes y los estudiantes, implementar dicho plan, sistematizar los cambios en la percepción y en los resultados de las competencias evaluadas de los estudiantes, y configurar el modelo teórico-práctico. Este propósito responde a la necesidad de construir un marco conceptual y operativo que permita comprender de manera integral las dinámicas educativas y orientar procesos de transformación pedagógica en la institución.

Desde el punto de vista metodológico, este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo inscrito en el paradigma socio-crítico, lo que permitió analizar las prácticas docentes y los resultados estudiantiles desde una perspectiva interpretativa, reflexiva y contextualizada. Se emplearon técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental, mediante las cuales fue posible reconstruir percepciones, prácticas y procesos institucionales relacionados con la enseñanza y la evaluación. Este enfoque permitió comprender los factores que inciden en el desarrollo de competencias y sustentar el diseño del modelo teórico-práctico desde una perspectiva coherente con la realidad educativa del plantel. Asimismo, el estudio siguió el método de investigación-acción; por ello, el modelo se tradujo en un plan de acción que se aplicó en la institución entre agosto y noviembre de 2025 con directivos, docentes y estudiantes.

Finalmente, el documento se estructura en momentos que ofrecen una visión progresiva y articulada del proceso investigativo. El primer momento expone el planteamiento del problema, los interrogantes y los propósitos de la investigación, así como las dimensiones que justifican su pertinencia. El segundo momento presenta el

marco teórico y contextual, integrando antecedentes, enfoques de competencias, modelos pedagógicos, lineamientos normativos y conceptualizaciones clave del estudio. El tercer momento desarrolla el enfoque metodológico y los criterios de rigor utilizados. Posteriormente, en el momento cuarto se exponen los resultados, en el momento quinto el modelo propuesto y su plan de acción, y por último en el momento sexto se exponen las conclusiones y las recomendaciones derivadas del trabajo. En conjunto, esta investigación busca aportar a la consolidación de una educación media más coherente, equitativa y pertinente, contribuyendo con un modelo que oriente la articulación efectiva entre la labor docente y las competencias evaluadas en el sistema educativo colombiano.

MOMENTO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Descripción de la Problemática

En el actual panorama educativo global, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje se ha consolidado como uno de los ejes vertebradores de la agenda internacional para el desarrollo sostenible. La UNESCO (2020) sostiene que el fortalecimiento de la formación y la evaluación docente constituye un pilar fundamental para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, cuyo propósito esencial es garantizar una educación inclusiva y equitativa, además de promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de toda la vida.

De forma complementaria, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), mediante los resultados del *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), enfatiza que los sistemas educativos con mayores niveles de desempeño son aquellos que logran integrar de manera orgánica la evaluación de los aprendizajes con la formación y el desarrollo profesional docente. Esta integración posibilita la generación de procesos de mejora continua sustentados en la evidencia, lo cual refuerza la idea de que la calidad educativa no puede comprenderse como un fenómeno aislado, sino como el resultado de una interacción constante entre prácticas evaluativas, políticas institucionales y formación docente.

A partir de esta perspectiva, resulta ilustrativo examinar experiencias internacionales que han logrado consolidar modelos exitosos de articulación entre competencias docentes y resultados de aprendizaje. Finlandia y Corea del Sur se destacan en este sentido. En el caso finlandés, la autonomía profesional del profesorado y la preeminencia de la evaluación formativa se han configurado como elementos decisivos para el fortalecimiento tanto de la equidad como del rendimiento estudiantil (Sahlberg, 2021). Por su parte, en Corea del Sur, las políticas orientadas al desarrollo profesional continuo guardan una relación directa con el desempeño académico de los estudiantes (Kim & Lee, 2020). Estas experiencias ponen de relieve que la calidad educativa depende, en buena medida, de la coherencia estructural entre las competencias que se exigen a los docentes y aquellas que se evalúan en el alumnado, revelando así la naturaleza sistémica y relacional del mejoramiento educativo.

En este orden de ideas, la evaluación en el ámbito educativo se concibe como un proceso sistemático y continuo de recopilación, análisis e interpretación de información que permite emitir juicios de valor sobre los aprendizajes alcanzados. Según Chigeru (2020) citado en Torres-Delgado y Párraga-Obregón (2024), la evaluación constituye “un proceso sistemático de recopilación, análisis e interpretación de información para determinar el grado en que los alumnos alcanzan el objetivo de la instrucción” (p. 4867). En este sentido, la evaluación trasciende la simple medición de resultados cuantitativos, ya que busca comprender los avances, dificultades y posibilidades de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La importancia de la evaluación radica en su papel como herramienta de retroalimentación y de transformación pedagógica. Al respecto, Córdoba Peralta y Lanuza Saavedra (2021) sostienen que la evaluación debe entenderse como un mecanismo que permite identificar los aspectos satisfactorios y aquellos que requieren ajustes en la práctica educativa, favoreciendo la mejora continua del aprendizaje estudiantil. De igual manera, Torres-Delgado y Párraga-Obregón (2024) concluyen que la evaluación, al ser un proceso continuo, contribuye no solo a certificar logros, sino

también a orientar decisiones que mejoren la calidad educativa. En consecuencia, se convierte en un componente esencial para garantizar tanto la eficacia del proceso formativo como el desarrollo integral de los estudiantes.

En el escenario educativo mundial, los organismos multilaterales han enfatizado la necesidad de fortalecer la evaluación de aprendizajes y la formación docente como estrategias clave para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 4 sobre educación de calidad. La UNESCO (2020) señala que la evaluación por competencias es un instrumento fundamental para garantizar aprendizajes pertinentes y equitativos, y resalta que los sistemas educativos deben vincular estas evaluaciones con procesos de formación y acompañamiento docente. Por su parte, la OCDE (2019), a través del programa Teaching and Learning International Survey (TALIS), ha evidenciado que las prácticas pedagógicas de los docentes, su formación continua y el uso de metodologías activas tienen una relación directa con el rendimiento académico de los estudiantes en pruebas internacionales como PISA.

En América Latina, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE-UNESCO) ha mostrado brechas significativas entre países y entre sectores socioeconómicos en áreas como lectura, matemáticas y ciencias (UNESCO, 2016). Estas diferencias están asociadas, en gran medida, a la calidad y disponibilidad de docentes capacitados, así como a la inequidad en los recursos disponibles para el aprendizaje (Banco Mundial, 2018).

En este sentido, diversos países han avanzado en la integración entre evaluación de competencias y formación docente. Por ejemplo, en Chile el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente ha permitido fortalecer la retroalimentación pedagógica y orientar la formación continua, generando mejoras sostenidas en el desempeño de los estudiantes en evaluaciones nacionales e internacionales (MINEDUC, 2022). Por su parte, México, a través del Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar de MEJOREDU (2023), ha articulado la evaluación de competencias con políticas de desarrollo profesional docente, destacándose por su enfoque formativo y de mejora. Sin embargo, los resultados del

informe PISA 2022 aún evidencian brechas importantes en la región, especialmente en lectura y matemáticas, lo que refleja la necesidad de fortalecer la correspondencia entre lo que se enseña, se evalúa y se aprende (OCDE, 2023).

Estas experiencias regionales demuestran que la calidad educativa depende en gran medida de la capacidad de los sistemas para articular la formación docente con los mecanismos de evaluación del aprendizaje. No obstante, en Colombia esta articulación aún enfrenta desafíos estructurales relacionados con la coherencia entre las competencias promovidas por las políticas nacionales y las realmente desarrolladas en las aulas, situación que repercute directamente en los resultados de las pruebas Saber 11.

Bajo esta perspectiva, en Colombia, las pruebas Saber 11, aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), constituyen el mecanismo oficial para valorar la calidad de la educación media y tienen como propósito medir competencias en Matemáticas, Lectura Crítica, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés (ICFES, 2022). Según Díaz (2024), desde 2014, su estructura se alineó con los demás niveles de evaluación estandarizada (Saber 3°, 5°, 9° y Saber Pro), buscando coherencia en el sistema de evaluación nacional.

La relevancia de este tipo de pruebas está en su capacidad para evaluar las competencias fundamentales que los estudiantes han desarrollado durante su formación académica, proporcionando información valiosa sobre la calidad educativa a nivel institucional y nacional. Como señalan Guete y Belmonte (2023), estas evaluaciones están diseñadas para proporcionar datos informativos a las instituciones educativas que les permita realizar procesos de autoevaluación y mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, tal como lo establece el Decreto 869 de 2010. Además, sirven como mecanismo para contrastar las condiciones de calidad en las instituciones educativas, con base en directrices de competencia e indicadores determinados por el Ministerio de Educación Nacional, constituyéndose así en un baremo fundamental para medir el desempeño del sistema educativo colombiano.

Los resultados de las pruebas Saber 11 revelan importantes diferencias educativas en Colombia que persisten a lo largo del tiempo. Según datos de la Fundación EXE (2024), en el año 2021 los colegios rurales obtuvieron un resultado global de 25 puntos por debajo en relación con los colegios urbanos, entre tanto, los colegios públicos tuvieron un resultado de 35 puntos menos que el de los colegios privados. Estas disparidades reflejan desigualdades estructurales en el sistema educativo colombiano que limitan las oportunidades de aprendizaje para estudiantes de contextos menos favorecidos. En tal sentido, Burbano (2021) evidencia esta realidad al señalar que entre los cien mejores colegios en ciencias, 96 son privados y solo 4 son públicos, mientras que en matemáticas, 93 son privados y apenas 7 son públicos, lo que demuestra la profunda inequidad educativa existente en el país y la necesidad de implementar políticas que reduzcan estas brechas.

Además de lo expuesto, es pertinente mencionar que la crisis educativa derivada de la pandemia de COVID-19 agudizó estas desigualdades. De acuerdo con el Banco Mundial, UNICEF y UNESCO (2021), Colombia estuvo entre los países de América Latina con mayor pérdida de aprendizaje debido al cierre prolongado de escuelas, la baja conectividad en zonas rurales y la limitada preparación docente en el uso de tecnologías digitales. El ICFES (2022) reportó una disminución del puntaje global promedio de Saber 11, que pasó de 248 a 246 entre 2020 y 2021. Esta reducción, aunque moderada en el promedio nacional, fue mucho más pronunciada en contextos rurales y en instituciones públicas con escasa conectividad (Guete y Belmonte, 2023).

La pandemia también impactó la labor docente: muchos profesores no contaban con formación en herramientas digitales ni con recursos tecnológicos suficientes. Como señalan Reimers y Schleicher (2020) en su reporte para la OECD, en contextos de crisis las competencias docentes en adaptación pedagógica y en integración de TIC son determinantes para mitigar la pérdida de aprendizajes, un aspecto débilmente consolidado en Colombia.

Contexto de la situación de estudio

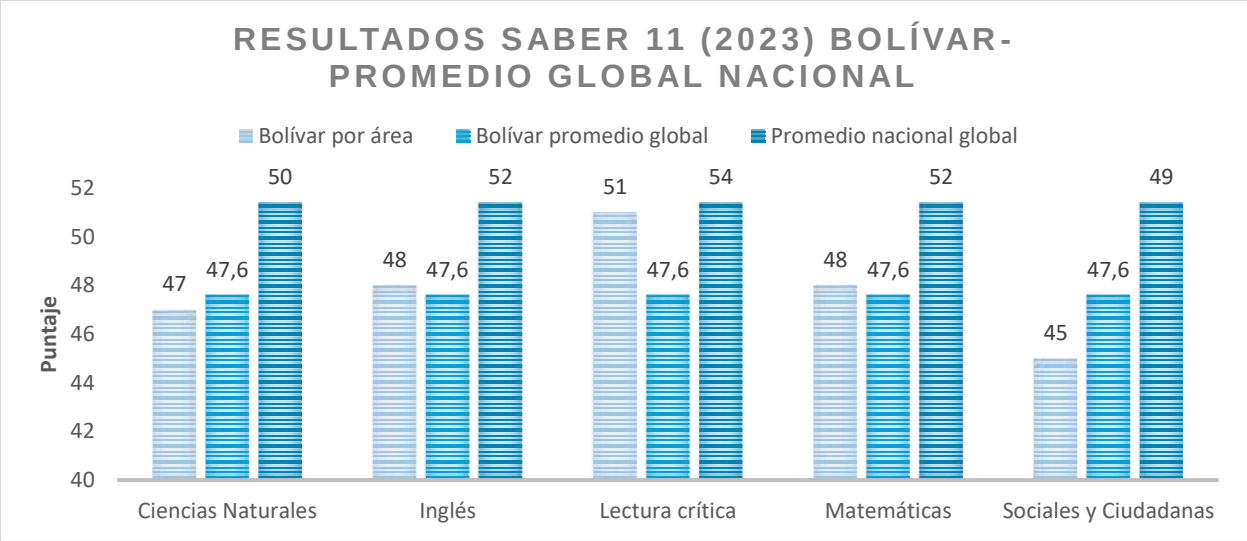
A nivel nacional, los resultados de las pruebas Saber 11 muestran marcadas desigualdades territoriales. Los departamentos del Caribe colombiano, entre ellos Bolívar, presentan consistentemente promedios inferiores a los del centro del país, lo que se asocia con limitaciones en infraestructura escolar, escasa formación docente continua y dificultades para implementar metodologías activas de enseñanza (Fundación EXE, 2024; ICFES, 2023).

El rendimiento de los estudiantes del Departamento de Bolívar en las pruebas Saber 11 de 2023 refleja desafíos importantes en el sistema educativo regional. El puntaje global promedio de Bolívar fue de 238 puntos, significativamente por debajo del promedio nacional de 257 puntos, lo que marca una diferencia de 19 puntos y sitúa al departamento entre los de menor rendimiento académico en el contexto nacional.

A continuación, se presentan los resultados de la prueba saber 11 para 2023 en la región de Bolívar.

Figura 1

Resultados de la prueba saber 11 (2023)



Nota: Datos ICFES (2023).

Como se puede observar, según el Informe Nacional de Resultados del examen Saber 11 aplicado en 2023, se obtuvieron los siguientes puntajes por área: Lectura Crítica: 51 puntos, Matemáticas: 48 puntos, Inglés: 48 puntos, Ciencias Naturales: 47 puntos y Sociales y Ciudadanas: 45 puntos. Al comparar con el promedio nacional (Lectura Crítica: 54; Matemáticas: 52; Inglés: 52; Ciencias Naturales: 50; Sociales y Ciudadanas: 49), se observa que todas las áreas presentan un desempeño inferior, siendo Sociales y Ciudadanas la de mayor rezago.

En este contexto, resulta pertinente considerar acciones orientadas a elevar el rendimiento académico de los estudiantes. Una de las estrategias clave radica en el fortalecimiento de las competencias docentes, ya que el desempeño del profesorado constituye un factor determinante en la calidad educativa y en la formación de competencias en los estudiantes.

De acuerdo con Donaire et al. (2022), la profesión docente ha experimentado en la última década una redefinición, pasando de una función centrada en la transmisión de saberes a una práctica crítica, reflexiva y orientada al análisis, la toma de decisiones y la promoción del aprendizaje como eje principal. Este proceso ha sido impulsado por organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea, que han contribuido a consolidar la concepción actual de la profesión docente.

Existe una estrecha relación entre las competencias docentes y los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas. Burbano (2021) señala que los docentes con habilidades en el diseño de estrategias didácticas contextualizadas pueden contribuir a reducir desigualdades educativas. No obstante, en muchas regiones periféricas, como Bolívar, los docentes carecen de la formación adecuada. Un ejemplo claro es el área de inglés, donde el 65% de los profesores no cuenta con certificación B2, requisito exigido para enseñar este idioma, lo que genera un desfase entre los requerimientos evaluativos y las capacidades reales del cuerpo docente. Esta situación perpetúa un círculo vicioso: bajos resultados en Saber 11 disminuyen la priorización de recursos para formación docente, lo que a su vez mantiene las deficiencias.

Diversos estudios respaldan la relación entre el desempeño docente y el desarrollo académico de los estudiantes; entre ellos, Lozano y Maldonado (2021) encontraron que los profesores de matemáticas que promueven ejercicios de memorización y actividades aplicadas a situaciones prácticas fomentan cualidades como perseverancia, resiliencia y disciplina, lo que incide positivamente en el rendimiento estudiantil. De manera complementaria, Alvarado (2024) identificó que las estrategias pedagógicas más efectivas en el marco de las pruebas Saber 11 incluyen metodologías activas, el uso de tecnologías de la información y una planificación rigurosa de las clases, resaltando la importancia de la consistencia en su aplicación.

El acompañamiento pedagógico constituye otro elemento esencial para fortalecer las competencias docentes. Alberca, Frisancho y Ramírez (2021) demostraron que el acompañamiento, entendido como supervisión y asesoría para que los docentes adquieran nuevas competencias, influye de manera positiva en el aprendizaje significativo. En la misma línea, Guerrero (2022) implementó una estrategia basada en la capacitación docente y simulacros de prueba para estudiantes, enfocada en reforzar áreas críticas como matemáticas, lectura crítica, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés, lo que permitió identificar deficiencias y brindar retroalimentación oportuna.

La experiencia docente también juega un papel importante en la calidad de la enseñanza. Profesores con mayor trayectoria suelen identificar con más precisión las dificultades de aprendizaje y adaptar sus estrategias, además de crear ambientes colaborativos. Sin embargo, la experiencia por sí sola no garantiza resultados positivos: se potencia cuando se acompaña de formación continua, estabilidad laboral y trabajo en entornos escolares colaborativos.

Es importante subrayar que las competencias evaluadas en Saber 11 demandan un abordaje pedagógico integral que articule la formación académica con el desarrollo socioemocional. Alvarado (2024) destaca que las instituciones que promueven un enfoque integral, orientado tanto al aprendizaje cognitivo como al bienestar emocional,

muestran mejores resultados que aquellas limitadas a la enseñanza de contenidos técnicos.

En este sentido, la formación continua debe ser considerada como un componente esencial en la identidad profesional docente y un factor clave en la mejora de los resultados académicos. Al respecto, Donaire et al. (2022) resaltan que tanto la formación inicial como la permanente influyen en la definición de la profesión, no solo por los contenidos transmitidos, sino también por los modelos y mecanismos de reconocimiento en los que se enmarca. Esta formación debe orientarse al desarrollo de competencias que permitan implementar estrategias pedagógicas efectivas y favorecer un aprendizaje significativo.

En síntesis, el mejoramiento del desempeño en evaluaciones estandarizadas como Saber 11 exige una apuesta articulada por la excelencia educativa, la transformación de las prácticas docentes y la formación integral de los estudiantes. Para lograrlo, se requiere fortalecer las competencias profesionales del profesorado, promover metodologías pedagógicas innovadoras, instaurar sistemas permanentes de evaluación y retroalimentación, y adoptar un enfoque educativo integrador que contemple tanto el desarrollo cognitivo como el bienestar socioemocional. Solo a través de este enfoque sistémico será posible construir una educación de calidad, pertinente y capaz de responder a las demandas del contexto actual.

En consecuencia, la brecha entre las competencias docentes y las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 representa no solo un desafío institucional, sino también una oportunidad para la innovación pedagógica. Se requiere, por tanto, la construcción de un modelo teórico-práctico que permita integrar los hallazgos teóricos y las prácticas de aula, de modo que los procesos de enseñanza y evaluación se orienten coherentemente hacia el desarrollo de las competencias que el sistema educativo colombiano aspira a consolidar. Dicho modelo debe propiciar un equilibrio entre el aprendizaje cognitivo, socioemocional y tecnológico, y ofrecer una ruta concreta para el fortalecimiento de la calidad educativa en contextos como el de Bolívar.

Interrogante de investigación

La formulación de la pregunta de investigación constituye un paso fundamental en todo proceso investigativo, pues a partir de ella se delimitan el objeto de estudio, los objetivos y la estrategia metodológica que orientará el trabajo académico. De acuerdo con Arias (2012), “la formulación del problema es la concreción del planteamiento en una pregunta precisa y delimitada en cuanto a espacio, tiempo y población (si fuere el caso)” (p.41)

De esta manera, la pregunta no solo traduce una situación problemática en un enunciado investigable, sino que también cumple la función de guiar el diseño del estudio y de mantener la coherencia entre los diferentes componentes del proyecto. En este sentido y con base en lo anteriormente expuesto, surge entonces la pregunta de investigación que permite plantear y orientar los objetivos:

Pregunta central

¿Cómo puede generarse, un modelo teórico-práctico que articule las competencias evaluadas en las Pruebas Saber 11 con las competencias docentes de la institución educativa Marcos Fidel Suárez de Turbaná, Bolívar?

Preguntas de investigación

¿Cuál es la realidad de la articulación entre las competencias evaluadas en las pruebas saber 11 y las competencias docentes de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez del municipio de Turbaná, departamento de Bolívar?

¿Cómo puede estructurarse, con la participación de directivos, coordinadores, docentes y estudiantes, un plan de acción basado en un modelo teórico-práctico que articule las competencias evaluadas en las pruebas saber 11 con las competencias docentes en la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez?

¿Cómo se implementa el plan de acción sustentado en el modelo teórico-práctico en el contexto de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez del municipio de Turbaná, Bolívar?

¿Cómo sistematizar los cambios que se evidencian en la percepción y en los resultados de las competencias evaluadas de los estudiantes después de la implementación del modelo teórico-práctico en la Institución educativa Marcos Fidel Suárez?

¿Cómo se configura un modelo teórico-práctico para la articulación de las competencias evaluadas en las pruebas saber 11 con las competencias de los docentes de Institución educativa Marcos Fidel Suárez del municipio de Turbaná, departamento de Bolívar, a partir de los resultados obtenidos?

Propósitos de investigación

Propósito General

Generar un modelo teórico-práctico para la articulación de las competencias evaluadas en pruebas saber 11 con las competencias de los docentes de la Institución Educativa Marcos Fidel Suarez del Municipio Turbaná en el Departamento de Bolívar, Colombia.

Propósitos específicos

a) Diagnosticar la realidad de investigación sobre las competencias evaluadas de las pruebas saber 11 con las competencias de los docentes de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez del Municipio Turbaná en el Departamento de Bolívar, Colombia.
b) Estructurar un plan de acción con la participación del director, coordinadores, docentes, estudiantes, basados en un modelo teórico-practico que articule las competencias evaluadas en pruebas saber 11 con las competencias de los docentes de la institución.

c) Implementar el plan de acción sustentado en el modelo teórico al contexto de investigación.
d) Sistematizar los cambios en la percepción y resultados de las competencias evaluadas de los estudiantes después de la implementación del modelo.
e) Configurar el modelo teórico-practico para la articulación de las competencias evaluadas en pruebas saber 11 con las competencias de los docentes de la Institución Educativa Marcos fidel Suárez del municipio Turbaná, en el Departamento de Bolívar.

Justificación

La investigación sobre la articulación entre las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 y las competencias docentes de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez, del municipio de Turbana, en el departamento de Bolívar (Colombia), se sustenta en diversas dimensiones del conocimiento que refuerzan su pertinencia científica, social y educativa. Cada una de estas dimensiones (ontológica, epistemológica, axiológica, metodológica y teleológica) permite comprender, desde distintos planos, la relevancia de construir un modelo teórico-práctico que articule los desempeños estudiantiles con las competencias del profesorado en el contexto de la educación media.

Dimensión ontológica.

Desde una perspectiva ontológica, esta investigación parte de una realidad concreta y verificable, es decir, el rezago educativo del departamento de Bolívar frente al promedio nacional en los resultados de las pruebas Saber 11. Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2023), el puntaje global promedio departamental fue de 238 puntos, 19 menos que la media nacional de 257, lo cual evidencia limitaciones estructurales en la calidad de los aprendizajes. Comprender esta realidad exige reconocer que las competencias docentes no son elementos aislados, sino factores condicionantes del desarrollo de las competencias estudiantiles

evaluadas en pruebas estandarizadas, tal como lo plantean Morales López, Hershberger del Arenal y Acosta Arreguín, (2020).

En este sentido, la educación debe entenderse como una práctica social y contextualizada. Freire (1997) afirmaba que *"nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo"* (p. 85); por tanto, la realidad educativa refleja las condiciones sociales, culturales y económicas que la configuran. Así, los bajos resultados de Bolívar no son solo un problema pedagógico, sino también una expresión de desigualdad estructural. La UNESCO (2020) subraya que el fortalecimiento de la formación docente es esencial para reducir las brechas de aprendizaje y promover una educación equitativa.

A nivel comparativo, países como Chile y México presentan dinámicas similares: las desigualdades territoriales y las limitaciones en la profesionalización docente inciden directamente en los resultados de evaluaciones nacionales (MINEDUC, 2022; MEJOREDU, 2023). Reconocer estas condiciones ontológicas permite comprender la necesidad de construir un modelo educativo que no solo interprete la realidad, sino que la transforme desde la práctica pedagógica.

Dimensión epistemológica.

La dimensión epistemológica se orienta a la producción de conocimiento sistemático sobre la relación entre competencias docentes y desempeño estudiantil, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Este estudio se fundamenta en el paradigma socio-crítico, que busca comprender la realidad educativa para transformarla mediante la acción reflexiva. Según Perrenoud (2008), las competencias docentes implican la movilización de saberes, actitudes y valores en situaciones pedagógicas concretas; de ahí que su análisis exija integrar teoría y práctica.

El enfoque de competencias ha sido promovido por organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, que lo consideran clave para garantizar aprendizajes relevantes y sostenibles (OCDE, 2019; UNESCO, 2020). De acuerdo con Tobón

(2013), las competencias son entendidas como la capacidad de actuar de manera pertinente en contextos complejos, movilizando conocimientos, habilidades y actitudes. Desde esta perspectiva, las competencias evaluadas en Saber 11 no pueden analizarse de manera independiente del quehacer docente dado a que ambas dimensiones conforman un sistema interdependiente.

Por tanto, el propósito epistemológico de esta investigación es generar un modelo teórico-práctico que permita comprender y articular los factores que vinculan las competencias del profesorado con los resultados de los estudiantes. Como señalan Donaire et al. (2022), la formación docente influye directamente en la identidad profesional y en la manera en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En consecuencia, el estudio aportará al campo de la evaluación educativa al identificar qué competencias docentes se asocian con un mejor desempeño en pruebas Saber 11, ofreciendo un marco conceptual aplicable a otros territorios con características similares.

Dimensión axiológica.

En esta dimensión se reconocen los valores, principios y fines éticos que sustentan el estudio. La educación, como derecho humano fundamental, debe garantizar la equidad y la justicia social (UNESCO, 2020). En este sentido, los principales beneficiarios serán los estudiantes de Bolívar, quienes, al fortalecer sus aprendizajes, tendrán mayores oportunidades de acceso a la educación superior y de movilidad social. Los docentes también se beneficiarán, al contar con referentes claros para fortalecer sus competencias pedagógicas en coherencia con las exigencias de las pruebas Saber 11.

Parafraseando a Nussbaum (2010), el desarrollo humano se fundamenta en la capacidad de cada persona para ejercer sus potencialidades y la educación es el medio más poderoso para hacerlo posible. Por ello, esta investigación tiene un valor ético y social al promover condiciones más equitativas de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Alvarado (2024), las intervenciones pedagógicas más efectivas para

optimizar resultados incluyen metodologías activas, integración de tecnologías y planificación rigurosa de clases, prácticas que fortalecen la justicia educativa al mejorar los aprendizajes en contextos desfavorecidos.

Además, el proyecto se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 10 (reducción de desigualdades), promoviendo una docencia comprometida con la transformación social y la equidad educativa.

Dimensión metodológica.

En esta dimensión, la investigación se enmarca en un diseño cualitativo, orientado a comprender en profundidad cómo los docentes construyen y despliegan sus competencias profesionales y cómo estas prácticas se vinculan con los procesos formativos que experimentan los estudiantes. De acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza (2018), la ruta cualitativa se centra en explorar significados, experiencias y dinámicas socioculturales desde la perspectiva de los actores, lo que permite generar interpretaciones contextualizadas y la construcción progresiva de categorías analíticas.

El estudio empleó entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental de información institucional, con el fin de identificar las percepciones, prácticas y criterios pedagógicos que los docentes consideran influyentes en el aprendizaje estudiantil. Estos insumos permitieron describir y comprender las configuraciones de competencia docente desde la voz de los participantes y a partir de sus experiencias concretas en el aula.

Posteriormente, se diseñó y validó un modelo teórico-práctico de articulación, que sirve como herramienta para orientar la formación docente y la gestión pedagógica. Guerrero (2022) demostró que los programas de capacitación acompañados de simulacros de prueba generan mejoras significativas en la preparación estudiantil y en la práctica docente. Este modelo, por tanto, aporta metodológicamente al

fortalecimiento de la evaluación formativa y al uso pedagógico de los resultados de las pruebas Saber 11.

Dimensión teleológica.

La dimensión teleológica aborda los fines y propósitos últimos de la investigación. En un contexto post-pandemia, donde persisten rezagos de aprendizaje y desigualdades tecnológicas, resulta urgente acelerar los procesos de recuperación educativa. El Banco Mundial, UNICEF y UNESCO (2021) advierten que la pérdida de aprendizajes provocada por el cierre prolongado de escuelas afectó de manera desproporcionada a los estudiantes de zonas rurales y a aquellos con menos acceso a tecnologías digitales.

El propósito último de esta investigación es contribuir al mejoramiento continuo de la calidad educativa en Bolívar, Colombia, mediante la implementación de un modelo que articule las competencias docentes con las competencias evaluadas a los estudiantes. Este modelo no solo fortalecerá las prácticas pedagógicas, sino que también ofrecerá insumos para el diseño de políticas públicas orientadas a la formación docente y al seguimiento del aprendizaje. Como sostiene la OCDE (2023), los sistemas que logran coherencia entre evaluación, formación y desempeño docente presentan mejores resultados en equidad y calidad educativa.

De este modo, el estudio adquiere un alcance social y estratégico: contribuir a la construcción de una educación más equitativa, pertinente e inclusiva, en coherencia con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En definitiva, esta investigación no solo aborda un problema educativo local, sino que genera conocimiento aplicable, basado en la evidencia y en valores de equidad, con una orientación transformadora hacia la excelencia educativa.

MOMENTO II

MARCO, CONTEXTO TEÓRICO O REFERENCIAL

Antecedentes de la Investigación

Antecedentes internacionales.

La tesis de Ortega Cabezas (2024) titulada "Estudio de las competencias docentes para el fortalecimiento de la gestión pedagógica y la equidad educativa en el aula de los centros educativos de Chile", se desarrolla en el contexto chileno y tiene como objetivo general analizar la realidad de la implementación de competencias docentes en niveles de educación secundaria, a partir de la perspectiva del alumnado de cuatro regiones. El marco teórico se centra en los desafíos actuales educativos post-pandemia, la función mediadora del profesorado y la orientación hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y las propuestas de la UNESCO. Destaca un enfoque metodológico cuantitativo, ex post facto, transversal y descriptivo, con el diseño y validación de instrumentos basados en el "Marco para la Buena Enseñanza" del Ministerio de Educación de Chile y la aplicación de cuestionarios tipo Likert a 425 estudiantes.

En cuanto a los principales resultados, la tesis revela necesidades de desarrollo profesional docente particularmente en las regiones de Coquimbo y Valparaíso, donde se observan menores frecuencias de aplicación de competencias para crear ambientes propicios para el aprendizaje y estrategias de evaluación formativa. Se identifican retos específicos en la comunicación de expectativas, criterios de evaluación y retroalimentación, recomendando fortalecer el trabajo colaborativo y el acompañamiento pedagógico para el profesorado. El aporte al campo investigativo radica, por un lado, en la evidencia empírica sobre la percepción estudiantil y los instrumentos psicométricos validados, y por otro, en las orientaciones pedagógicas

concretas para una mejora continua, la inclusión y la equidad educativa. Este antecedente resulta especialmente valioso para fundamentar el análisis comparativo y contextual de las competencias docentes en el marco colombiano, en diálogo con estándares nacionales y prácticas internacionales de evaluación y formación docente.

Por otro lado, Hinojosa (2020), en su tesis titulada "Fortalecimiento de competencias profesionales transversales de docentes y su influencia en la calidad de los aprendizajes de estudiantes de bachillerato unificado en unidades educativas de Guayaquil, Ecuador", realizada en Perú, examina la relación entre el fortalecimiento de competencias profesionales transversales de los docentes y la mejora en la calidad de los aprendizajes de estudiantes de bachillerato. La investigación tiene como objetivo demostrar dicha influencia a través de la aplicación de un programa específico en tres instituciones educativas de Guayaquil, en respuesta a insuficiencias detectadas en competencias como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la iniciativa y la toma de decisiones.

Teóricamente, la investigación se sustenta en referentes internacionales (UNESCO), en la legislación educativa ecuatoriana y en un amplio marco conceptual sobre competencias profesionales y su impacto en la educación. Metodológicamente, se recurre a un enfoque cuantitativo con diseño experimental, empleando instrumentos como guías de observación, encuestas y cuestionarios validados, así como la técnica de triangulación para analizar el impacto del programa implementado.

Entre sus principales resultados, la autora reporta mejoras significativas en las competencias transversales de los docentes tras la intervención, lo que, a su vez, se refleja en un aumento en los niveles de calidad de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en aspectos como el dominio cognitivo, el desarrollo del pensamiento y las actitudes/valores. El análisis estadístico de los datos permite aceptar la hipótesis de la investigación: el fortalecimiento de estas competencias influye positiva y significativamente en la calidad de los aprendizajes. El aporte fundamental de esta tesis al campo educativo reside en la sistematización conceptual de las competencias transversales docentes, el desarrollo de un programa aplicado y la validación de

instrumentos para el diagnóstico y seguimiento, ofreciendo insumos valiosos y transferibles para investigaciones orientadas al estudio de la relación entre competencias evaluadas en pruebas y competencias docentes, especialmente en contextos de educación media en América Latina.

De igual manera, Campos De Vettori (2022), en Perú, con su tesis doctoral tuvo como objetivo identificar y analizar las teorías y aplicaciones de las prácticas pedagógicas y las competencias profesionales docentes en los últimos diez años, con especial atención a los contextos de España, Perú y Colombia. El estudio se basó en una metodología de revisión sistemática de literatura, abarcando 284 artículos científicos, de los cuales se seleccionaron 46 publicaciones relevantes provenientes de 13 repositorios reconocidos. El marco teórico incorporó enfoques contemporáneos como la teoría de la autoeficacia (Bandura), el modelo TPACK y teorías sobre competencias docentes, resaltando el impacto de variables como la digitalización y el entorno social en la labor docente. Metodológicamente, la investigación empleó criterios de inclusión rigurosos (idioma, fecha, contexto, tamaño de muestra y variables) y excluyó estudios no pertinentes, garantizando la calidad y relevancia de los resultados.

Entre los principales hallazgos de la tesis, se destaca que las prácticas pedagógicas y las competencias profesionales docentes son dimensiones sinérgicas y codeterminadas, influenciadas tanto por factores individuales como institucionales y sociales. Los resultados evidencian la importancia de fortalecer la formación inicial y continua de los docentes en competencias digitales, metodológicas, sociales y personales, en consonancia con las demandas de un contexto educativo en permanente cambio, especialmente por el avance tecnológico y las exigencias derivadas de crisis como la pandemia. En el caso colombiano, la tesis aporta referentes clave sobre el desarrollo de competencias docentes evaluables en pruebas estandarizadas (Ej. Saber 11) y su relación con prácticas pedagógicas efectivas, resaltando la necesidad de una formación más integral y acorde con los desafíos actuales. Estos aportes resultan particularmente relevantes para la investigación

doctoral en curso, ya que ofrecen una base comparativa y teórica sólida sobre la evaluación de competencias docentes en educación media, proponiendo además estrategias de intervención basadas en talleres y formación digital.

La tesis doctoral de Nsang Maquina (2023) titulada “Percepción del profesorado y alumnado sobre las competencias docentes e implicaciones formativas”, tuvo como propósito general el analizar la percepción que tienen docentes y estudiantes universitarios sobre las competencias docentes y sus implicaciones formativas. El estudio se fundamentó en un marco teórico sólido, que integró las competencias docentes y discentes, la formación docente y la multiculturalidad, apoyándose en aportes de Chomsky, Delors, Galperin, Perrenoud, Medina, Tobón y otros autores. Metodológicamente, se trató de una investigación no experimental, exploratoria, descriptiva y correlacional, desarrollada bajo una estrategia mixta (cuantitativa y cualitativa), con una muestra de 432 participantes y el uso de un cuestionario validado, análisis descriptivos, pruebas no paramétricas y análisis multivariante para contrastar percepciones entre grupos y países.

Entre los hallazgos más relevantes se destaca que tanto el profesorado como el alumnado perciben de manera positiva las competencias docentes y reconocen su importancia para la formación, confirmándose la hipótesis principal del estudio. Asimismo, se identificó la necesidad de fortalecer la relación entre competencias docentes, competencias discentes, formación docente y multiculturalidad, ya que estas dimensiones mostraron variaciones significativas entre las muestras ecuatoguineana y española. Las conclusiones subrayan que las competencias docentes deben articularse con las exigencias de la formación profesional y con las demandas educativas de contextos multiculturales, proponiendo un marco referencial de competencias para la formación inicial y continua del profesorado. Este trabajo ofrece un aporte sustantivo a la investigación pues proporciona una base conceptual y empírica sobre la percepción y relevancia de las competencias docentes, además de evidenciar cómo estas influyen en los procesos formativos y en la calidad educativa, elementos esenciales para la

construcción de un modelo articulado entre desempeño docente y resultados evaluativos.

Finalmente, la tesis de Alcívar Cedeño (2024) en Ecuador representa un aporte metodológico significativo al campo de la evaluación docente. Su investigación doctoral aborda el diseño y validación de instrumentos para evaluar competencias docentes desde múltiples perspectivas: estudiantes, docentes y directivos académicos. Fundamentándose en el Proyecto Tuning y los estándares de Bolonia, la autora construye herramientas psicométricamente robustas que capturan diez competencias clave del profesorado.

La rigurosidad del proceso -que incluye juicio de expertos, pruebas piloto y análisis de fiabilidad y validez de constructo- garantiza la pertinencia técnica de los instrumentos. Más allá de su valor metodológico inmediato, esta tesis ofrece un modelo replicable para sistemas educativos latinoamericanos que buscan alinear evaluación docente con estándares de calidad, siendo directamente transferible al análisis de la relación entre competencias profesionales y resultados en pruebas como Saber 11.

Antecedentes nacionales

La tesis doctoral de Pulido Fernández (2022), titulada “Evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria”, en Colombia, tuvo como propósito central generar constructos teóricos sobre la evaluación por competencias a partir de las prácticas pedagógicas en docentes de educación secundaria. La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método etnográfico, utilizando como técnicas principales la entrevista en profundidad y la observación participante, aplicadas a seis docentes de una institución educativa. El marco teórico se fundamentó en autores como Tobón, Pimienta y García, Mora y Zambrano, abordando la evolución conceptual de la evaluación educativa, el tránsito hacia modelos basados en competencias y los desafíos que enfrentan los docentes para asumir una evaluación formativa e integral. Entre los principales hallazgos, la autora evidenció que, aunque existe comprensión general de la

evaluación cualitativa, en la práctica predomina un enfoque instrumental centrado en el registro y la comprobación, así como un uso insuficiente de procesos como la autoevaluación y la coevaluación, lo cual limita la consolidación de una evaluación auténtica y coherente con los postulados contemporáneos del enfoque por competencias.

El estudio aporta elementos clave para comprender la relación entre prácticas evaluativas reales y modelos teóricos vigentes, y ofrece un marco interpretativo que permite analizar cómo los docentes significan, aplican y resignifican la evaluación por competencias, así como los desafíos estructurales y pedagógicos que enfrentan en su implementación. Sus conclusiones evidencian la urgencia de fortalecer la formación docente en procesos evaluativos integrales, coherentes y contextualizados, aspecto fundamental para comprender la brecha existente entre las exigencias de las Pruebas Saber 11 y las competencias docentes que median los aprendizajes en la educación media. En este sentido, el aporte de la autora se constituye en un referente para fundamentar constructos teóricos y contrastarlos con los sistemas de evaluación estandarizada y los procesos pedagógicos que configuran la realidad evaluativa colombiana.

Desde la perspectiva de la gestión institucional, Rengifo Bernal (2022) en su tesis doctoral caracteriza factores de gestión pedagógica y administrativa asociados con resultados diferenciados en Saber 11 en colegios distritales de Bogotá. Su investigación mixta identifica elementos decisivos: planeación estratégica robusta, trabajo colaborativo consolidado, estructuras organizacionales definidas, prácticas pedagógicas articuladas y capacitación docente orientada a resultados.

Se evidenció que los colegios con mejores desempeños comparten procesos de gestión más cohesionados, contextualizados y centrados en necesidades reales de los estudiantes. Estos hallazgos sugieren que la eficacia escolar no emerge espontáneamente, sino que resulta de decisiones deliberadas sobre organización, liderazgo y desarrollo profesional. En tal sentido, la investigación aporta comprensión sobre factores estructurales e institucionales que median entre competencias docentes

individuales y resultados colectivos en evaluaciones externas, recordando que ninguna práctica pedagógica opera en vacío sino dentro de ecologías institucionales que habilitan o constriñen su efectividad.

Por su parte, Mojica (2025), en su tesis doctoral titulada “La calidad educativa a partir de los resultados de las pruebas ICFES en el área de ciencias naturales en la educación básica secundaria” desarrolló su propósito central en concebir constructos teóricos sobre la calidad educativa a partir de los resultados obtenidos en las pruebas ICFES por estudiantes de la Institución Educativa Los Patios Centro Dos (Norte de Santander, Colombia). La autora enmarcó el estudio en un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico, utilizando entrevistas dirigidas a docentes y estudiantes. Su marco teórico articuló referentes sobre calidad educativa, competencias científicas y ciencias naturales, incorporando normativas colombianas y teorías sobre aprendizaje significativo y metacognición. Entre los hallazgos se identificó que las pruebas ICFES en ciencias naturales demandan relaciones conceptuales aplicadas a fenómenos cotidianos, pero persistían debilidades en la motivación estudiantil, el uso de estrategias didácticas innovadoras y el desarrollo de competencias científicas. De igual modo, las concepciones de docentes y estudiantes evidenciaron que los estándares básicos orientan la percepción de calidad, aunque la monotonía pedagógica y factores contextuales limitan el rendimiento académico.

A partir del análisis, la autora concluyó que los resultados en las pruebas ICFES reflejan de manera directa el estado de la calidad educativa institucional y que la ausencia de prácticas pedagógicas diversificadas afecta la formación científica. Su aporte principal consistió en la derivación de constructos teóricos que vinculan la calidad educativa con el desarrollo de competencias científicas y con el abordaje pedagógico del área. Este estudio ofrece un referente sólido para la investigación dado que permite comprender cómo las evaluaciones estandarizadas se articulan con las prácticas docentes y cómo estas influyen en la configuración de competencias. Asimismo, aporta elementos para analizar la relación entre desempeño en pruebas externas y desarrollo profesional docente, lo que favorece la construcción de modelos

integradores que expliquen la coherencia entre competencias evaluadas y competencias enseñadas en la educación media colombiana.

La tesis doctoral de Carmona Pérez (2025), titulada “Lineamientos teórico-prácticos que fortalecen la calidad de la educación media desde las prácticas docentes, basados en principios pedagógicos y evaluados mediante las Pruebas Saber 11º”, se propuso diseñar lineamientos teórico-prácticos para fortalecer la calidad educativa en la educación media, fundamentados en los principios de educabilidad, enseñabilidad, aprendibilidad y pedagogía, y evaluados a partir de los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 11. El marco teórico se sustentó en aportes de Kemmis, De Zubiría, González, Bugeda, y Gallego y Pérez, quienes abordan las prácticas docentes, los principios pedagógicos y los procesos de evaluación estandarizada. En cuanto al enfoque metodológico, la investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, con un método de investigación-acción de carácter longitudinal, empleando técnicas como la revisión documental, la observación y el análisis institucional, apoyadas en instrumentos tales como matrices de registro y listas de cotejo.

Los principales hallazgos revelaron una mejora progresiva en los resultados de las Pruebas Saber 11 entre 2021 y 2023 como efecto de la aplicación sistemática de los lineamientos propuestos, lo cual evidenció un fortalecimiento de las prácticas docentes y un mayor grado de coherencia institucional entre la teoría pedagógica y las acciones de aula. Asimismo, se constató que la incorporación de los principios pedagógicos permitió transformar procesos de enseñanza, optimizar la gestión académica y consolidar estrategias evaluativas más integrales. Las conclusiones indican que la calidad educativa depende de la articulación entre el fundamento teórico, la práctica docente y la gestión institucional, y que los lineamientos planteados constituyen una herramienta válida para orientar la toma de decisiones pedagógicas. En este sentido, la tesis aporta referentes conceptuales y metodológicos altamente pertinentes ya que esclarece la relación entre prácticas docentes, principios pedagógicos y desempeño en evaluaciones externas, ofreciendo bases sólidas para integrar competencias docentes y estudiantiles en un modelo formativo coherente.

Cerrando este apartado, Vega (2021), en su tesis doctoral titulada “Evaluación por competencias a nivel de la educación secundaria: hacia su consolidación teórica y práctica” tuvo como propósito central generar consideraciones teóricas para el desarrollo eficaz de la evaluación por competencias, mediante un enfoque cualitativo inscrito en el paradigma interpretativo y sustentado en el método fenomenológico, apoyado en entrevistas abiertas y análisis mediante teoría fundamentada. El marco teórico abordó las transformaciones de la evaluación desde modelos tradicionales hacia enfoques por competencias, la configuración del rol docente evaluador y los fundamentos ontológicos, epistemológicos y legales que orientan la práctica. La autora identificó que persisten prácticas evaluativas tradicionales, centradas en la medición y en instrumentos poco coherentes con el enfoque competencial, lo que genera tensiones entre estudiantes, docentes y familias. En contraste, evidenció que la comunidad reconoce la importancia formativa de la evaluación, aunque el profesorado presenta debilidades conceptuales, metodológicas y axiológicas para implementarla de manera integral.

Como hallazgo central, muestra que el docente cumple parcialmente su rol como evaluador por competencias, pues, aunque incorpora elementos del enfoque vigente, continúa privilegiando pruebas estructuradas, decisiones unilaterales y criterios poco articulados a los desempeños reales del estudiante. La investigación concluye con un conjunto de consideraciones teórico-prácticas orientadas a fortalecer la planeación evaluativa, el uso de instrumentos pertinentes, la coherencia entre objetivos–contenidos–evaluación y la promoción de procesos formativos como la autoevaluación y la coevaluación. Este antecedente aporta insumos relevantes porque permite evidenciar la brecha entre el currículo por competencias y la práctica evaluativa docente, subraya la necesidad de fortalecer el dominio conceptual y procedimental de los profesores, y abre un campo de análisis sobre la coherencia entre lo que exige el sistema evaluativo nacional (como las pruebas Saber 11) y lo que el docente logra operacionalizar en el aula. Así, proporciona un soporte empírico y teórico fundamental para justificar la construcción de un modelo que articule competencias evaluadas externamente y competencias docentes requeridas para su desarrollo.

Marco teórico

Teoría del Enfoque por Competencias Tobón (2006)

Sergio Tobón (2006) plantea el enfoque por competencias desde el pensamiento complejo y la socioformación, concibiendo la educación como un proceso orientado a la formación integral de las personas para actuar de manera pertinente y ética frente a los problemas del contexto. En este enfoque, una competencia no se reduce a una habilidad aislada ni a la acumulación de conocimientos, sino que implica la movilización integrada de saberes (saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir) en situaciones reales y contextualizadas.

Desde esta perspectiva, las competencias se evidencian en el desempeño, pero dicho desempeño está mediado por procesos cognitivos, metacognitivos, actitudinales y valorativos. Tobón enfatiza que la formación por competencias requiere coherencia entre currículo, didáctica y evaluación, lo cual implica transformar las prácticas docentes tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, hacia prácticas orientadas a la resolución de problemas, el aprendizaje significativo y la reflexión crítica. Este planteamiento ofrece una base sólida para analizar los resultados de las Pruebas Saber 11 no como simples indicadores de logro, sino como expresiones del nivel de desarrollo de competencias en los estudiantes.

Uno de los aportes más relevantes de Tobón (2006) para esta investigación es su concepción de la evaluación de competencias como un proceso formativo, integral y contextualizado. El autor sostiene que evaluar competencias implica valorar la capacidad del estudiante para actuar eficazmente ante situaciones problemáticas, integrando conocimientos, habilidades y actitudes, lo cual coincide con el enfoque evaluativo de las Pruebas Saber 11 diseñadas por el ICFES, orientadas a medir competencias como lectura crítica, razonamiento cuantitativo y competencias científicas.

En este sentido, el enfoque por competencias permite establecer un marco teórico común entre las competencias evaluadas en Saber 11 y los procesos pedagógicos desarrollados en la institución educativa. La investigación se apoya en Tobón para analizar si existe coherencia entre las intencionalidades formativas del currículo institucional, las prácticas docentes y las competencias que finalmente son evaluadas en las pruebas externas. Esta relación es clave para la construcción del modelo teórico-práctico propuesto, ya que posibilita identificar brechas, tensiones y oportunidades de mejora en la formación de los estudiantes.

Desde el enfoque de Tobón (2006), el docente es un mediador socioformativo, cuyas competencias profesionales influyen directamente en el desarrollo de las competencias estudiantiles. Entre estas competencias docentes se destacan: la planificación por competencias, el diseño de situaciones problema, la evaluación formativa, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica. Estas competencias resultan fundamentales para generar ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las competencias evaluadas en las Pruebas Saber 11.

En el marco de esta investigación, la teoría de Tobón permite analizar las competencias profesionales de los docentes de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez no solo desde una perspectiva técnica, sino también ética y contextual. Esto posibilita comprender cómo las decisiones pedagógicas, didácticas y evaluativas del profesorado inciden en los resultados de los estudiantes y cómo dichas competencias pueden fortalecerse mediante un modelo teórico-práctico orientado a la mejora continua. Así, la socioformación se convierte en un referente clave para vincular la práctica docente con los resultados de la evaluación externa.

El enfoque por competencias de Tobón (2006) ofrece los fundamentos necesarios para la construcción del modelo teórico-práctico planteado en el propósito general de la investigación. Dicho modelo puede estructurarse a partir de principios socioformativos como la contextualización del aprendizaje, la evaluación formativa, la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo docente, orientados al fortalecimiento de las competencias evaluadas en las Pruebas Saber 11.

Asimismo, este enfoque permite que el modelo no se limite a una propuesta teórica, sino que tenga un carácter práctico y transformador, al proponer lineamientos concretos para la planificación curricular, la didáctica y la evaluación en la institución educativa. En este sentido, la teoría de Tobón se articula de manera directa con el tema central de la investigación, al ofrecer una base epistemológica que explica la relación entre competencias estudiantiles, competencias docentes y evaluación externa, y al mismo tiempo orienta acciones pedagógicas para mejorar los procesos educativos y los resultados en Saber 11.

Finalmente, es importante destacar que el enfoque por competencias de Tobón (2006) es especialmente pertinente para el contexto educativo colombiano, dado que se alinea con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y con el enfoque por competencias adoptado por el ICFES en las Pruebas Saber. Esta coherencia fortalece la validez contextual de la investigación y respalda la aplicabilidad del modelo teórico-práctico en la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez, ubicada en el municipio de Turbaná, departamento de Bolívar.

Teoría del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) Shulman (2005)

La teoría del Conocimiento Pedagógico del Contenido, (CPC) formulada por Lee S. Shulman (2005), surge como una respuesta crítica a las concepciones tradicionales de la enseñanza que separaban el conocimiento disciplinar del conocimiento pedagógico. El autor plantea que la enseñanza efectiva requiere un tipo de conocimiento especializado propio de la profesión docente, que integra el dominio profundo de los contenidos disciplinares con el conocimiento de las estrategias didácticas más adecuadas para hacerlos comprensibles, significativos y enseñables a los estudiantes.

Por lo tanto, el Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC), se configura como un conocimiento práctico y situado, que incluye la comprensión de las dificultades conceptuales más frecuentes de los estudiantes, las formas de representación del contenido (analogías, ejemplos, modelos, explicaciones), y los criterios de los docentes

para seleccionar estrategias de enseñanza y evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la competencia docente no se limita a “saber la materia”, sino a saber cómo transformarla pedagógicamente para favorecer el desarrollo de aprendizajes profundos y transferibles, aspecto central en los enfoques actuales de educación por competencias.

Además, para Shulman (1987) esta teoría, articula varios componentes: el conocimiento del contenido disciplinar, el conocimiento del currículo, el conocimiento de los estudiantes y de sus formas de aprender, y el conocimiento de la evaluación. Esta integración resulta particularmente relevante para examinar las competencias evaluadas en las Pruebas Saber 11, las cuales exigen a los estudiantes no solo recordar información, sino interpretar, analizar, argumentar y resolver problemas en contextos diversos.

En el marco de esta intención investigativa, la teoría de Shulman permitirá comprender cómo las decisiones pedagógicas de las docentes relacionadas con la selección de contenidos, la organización del currículo, las estrategias didácticas y los instrumentos de evaluación, inciden directamente en el desarrollo de las competencias cognitivas evaluadas por el ICFES. Un docente con un CPC sólido es capaz de diseñar experiencias de aprendizaje alineadas con los niveles de complejidad cognitiva que demandan las Pruebas Saber 11, mientras que debilidades en este tipo de conocimiento pueden generar desarticulación entre lo que se enseña, cómo se enseña y lo que se evalúa externamente.

Por otro lado, desde la teoría de Shulman, las competencias profesionales docentes se entienden como capacidades integradas para planificar, enseñar y evaluar contenidos de manera contextualizada y significativa. Esta concepción resulta clave para el propósito de esta investigación, ya que permite estudiar las competencias docentes no solo desde un enfoque normativo o declarativo, sino desde su impacto real en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En consecuencia, en la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez, el estudio del CPC de los docentes posibilitara identificar en qué medida sus prácticas pedagógicas favorecen el desarrollo de competencias como la lectura crítica, el razonamiento cuantitativo o las competencias científicas, evaluadas en las Pruebas Saber 11. Así, la teoría se convierte en un referente que podrá explicar la relación entre la práctica docente cotidiana y los resultados de la evaluación externa, aportando elementos clave para la mejora de las competencias profesionales del profesorado.

La teoría del Conocimiento Pedagógico del Contenido sustenta de manera directa la necesidad de un modelo teórico-práctico articulador, tal como lo plantea el propósito general del proyecto. Dicho modelo puede orientarse a fortalecer el CPC de los docentes, promoviendo procesos de reflexión pedagógica, revisión curricular y diseño de estrategias didácticas alineadas con las competencias evaluadas en Saber 11.

Desde esta perspectiva, el modelo no se limitará a recomendar cambios metodológicos aislados, sino que plantea una transformación integral de la práctica docente, basada en la comprensión profunda de cómo enseñar y evaluar competencias. La teoría aporta, además, un marco conceptual para articular currículo, enseñanza y evaluación, favoreciendo la coherencia interna del proceso educativo y la pertinencia de las prácticas pedagógicas frente a las demandas del sistema de evaluación nacional.

En síntesis, la teoría de Shulman resulta especialmente pertinente para el contexto colombiano, en tanto permite dialogar con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional sobre competencias docentes y con el enfoque evaluativo del ICFES. El uso del conocimiento pedagógico del contenido como sustento teórico, fortalecera el valor académico de la investigación y respalda la construcción de un modelo aplicable a contextos institucionales concretos, como el de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez del municipio de Turbaná, departamento de Bolívar de Colombia.

Teoría del Aprendizaje Significativo Ausubel (1976)

La Teoría del Aprendizaje Significativo, formulada por David Ausubel (1976), plantea que el aprendizaje ocurre de manera significativa cuando los nuevos conocimientos se relacionan de forma sustantiva y no arbitraria con los saberes previos que posee el estudiante. A diferencia del aprendizaje memorístico, el aprendizaje significativo implica una reorganización cognitiva que permite la comprensión profunda de los contenidos y su posterior transferencia a nuevas situaciones. El autor enfatiza que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, destacando el papel central de los conocimientos previos en la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo se fundamenta en tres condiciones esenciales: la significatividad lógica del contenido, la significatividad psicológica del estudiante y la disposición para aprender. Estas condiciones permiten que los conceptos sean integrados en la estructura cognitiva del estudiante mediante procesos de asimilación, diferenciación progresiva y reconciliación integradora. Este sustento teórico resulta especialmente pertinente para estudiar el desarrollo de competencias, dado que estas requieren no solo la adquisición de información, sino la comprensión y aplicación del conocimiento en contextos diversos, tal como lo exigen las evaluaciones por competencias.

Ante estos planteamientos, es necesario tener presente que las Pruebas Saber 11 están diseñadas para evaluar competencias cognitivas de orden superior, tales como la interpretación, el análisis, la argumentación y la resolución de problemas en contextos reales. Estas competencias solo podrán desarrollarse de manera efectiva cuando los estudiantes han construido aprendizajes significativos, que les permitan comprender los conceptos y utilizarlos de forma flexible y contextualizada. En este sentido, la teoría de Ausubel proporciona un sustento teórico clave para comprender los resultados obtenidos por los estudiantes en dichas pruebas.

Desde la teoría de Ausubel, el rol del docente es fundamental como mediador del aprendizaje, responsable de organizar los contenidos de manera lógica, establecer relaciones claras entre conceptos y activar los conocimientos previos de los estudiantes. Estas acciones requieren competencias profesionales específicas, relacionadas con la planificación curricular, la selección de estrategias didácticas y el diseño de procesos evaluativos coherentes con los objetivos de aprendizaje. Así, la competencia docente se expresa en la capacidad de generar condiciones pedagógicas que favorezcan aprendizajes significativos.

En tal sentido, la Teoría del Aprendizaje Significativo constituye un referente esencial para la construcción del modelo teórico-práctico propuesto en la investigación, ya que podrá incorporar principios ausubelianos como la organización jerárquica de los contenidos, el uso de organizadores previos y la conexión constante entre saberes previos y nuevos aprendizajes, con el fin de fortalecer las competencias evaluadas en Saber 11.

Esta teoría también otorga al modelo un enfoque práctico y contextualizado, al sugerir acciones específicas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la institución educativa. La inclusión del aprendizaje significativo en el modelo refuerza la conexión entre el currículo, la práctica pedagógica y la evaluación, promoviendo procesos de enseñanza más eficaces y resultados más sólidos en las pruebas externas.

Por último, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976) es especialmente relevante en el contexto educativo colombiano, ya que se alinea con los enfoques pedagógicos que promueve el Ministerio de Educación Nacional y con el énfasis en el desarrollo de competencias cognitivas. En el caso de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez, esta teoría ofrecerá un marco conceptual que ayude a comprender cómo las prácticas docentes pueden impactar en el aprendizaje de los estudiantes y, por ende, en su desempeño en las Pruebas Saber 11.

Realidad contextual

Enfoques de Competencias

Enfoque Funcionalista.

El enfoque funcionalista hunde sus raíces en los planteamientos seminales de McClelland (1973), quien cuestionó la eficacia predictiva de los test tradicionales de inteligencia y, a partir de ello, propuso desplazar la atención hacia comportamientos observables capaces de anticipar un desempeño exitoso en contextos específicos. Este investigador concibió las competencias como atributos que permiten diferenciar a quienes sobresalen de quienes muestran un rendimiento promedio, subrayando la necesidad de evaluarlas mediante indicadores conductuales claros y medibles.

Poco después, Boyatzis (1982) profundizó y complejizó esta perspectiva al definir las competencias como las características subyacentes de una persona que resultan en un desempeño superior. Desde esta óptica, no solo se incluyen comportamientos visibles, sino también dimensiones intrapersonales menos evidentes, entre ellas las motivaciones y la autoimagen. La distinción entre ambos autores es significativa: mientras el primero mantiene un énfasis marcado en los comportamientos observables, el segundo amplía el foco hacia componentes no visibles, particularmente los motivos. En este marco, Boyatzis (1982) desarrolló un amplio estudio cuantitativo con 2000 gerentes pertenecientes a doce empresas, identificando un total de cien competencias gerenciales organizadas en básicas y superiores, lo que permitió consolidar un mapa más robusto del comportamiento directivo.

Sobre esta línea evolutiva, Spencer y Spencer (1993) sistematizaron el conocido modelo del iceberg, en el cual distinguen cinco categorías constitutivas de las competencias que son: motivaciones, rasgos de personalidad, autoconcepto, conocimientos y habilidades. Este modelo se articula en torno a una metáfora visual que separa los componentes visibles (habilidades y conocimientos) de aquellos más profundos (motivaciones y rasgos de personalidad), enfatizando que estos últimos,

aunque más difíciles de modificar, resultan decisivos para explicar diferencias sustantivas en el desempeño.

Desde una lectura situada en América Latina, Tobón et al. (2015) interpreta que los modelos de competencias distintivas y genéricas planteados por David McClelland (1973) y William Byham (1998) se inscriben claramente en los enfoques conductuales, en tanto se fundamentan en la identificación de comportamientos observables asociados al desempeño superior. En contraste, el modelo de competencias funcionales formulado por Fine y Cronshaw (1998) se orienta hacia el análisis ocupacional y suele entenderse como una aproximación de corte constructivista. A la vez, Tobón (2013) plantea que la evaluación de competencias puede organizarse en niveles que abarcan desde la reacción inicial hasta el retorno de la inversión, propuesta que dialoga con los principios de la evaluación formativa y con los niveles expuestos por Kirkpatrick (1994) y Phillips (1997). Esta estructura escalonada hace posible un seguimiento sistemático del desarrollo competencial en horizontes de corto y mediano plazo, lo que favorece la generación de criterios de valoración más consistentes y verificables.

En el ámbito educativo contemporáneo, el enfoque funcionalista ha sido adoptado con una mirada crítica. Tobón (2007) advierte que, aunque esta perspectiva contribuye de manera notable a la identificación y evaluación de competencias, tiende a privilegiar en exceso los comportamientos externos y deja en segundo plano los procesos internos relacionados con la construcción del conocimiento. Esta observación se articula con lo planteado por Díaz-Barriga (2006), quien señala que la noción de competencia en educación supone la integración de tres componentes esenciales. (1) la información, (2) el desarrollo de capacidades y (3) la capacidad de actuar ante una situación inédita. Desde esta perspectiva, el concepto trasciende la simple ejecución de tareas prescritas y demanda comprender la competencia como una actuación situada que combina saberes, habilidades y juicio ante escenarios nuevos.

Enfoque constructivista.

Perrenoud (1998) aborda las competencias desde la noción de habitus propuesta por Bourdieu (1960), subrayando que estas remiten a la capacidad de articular y movilizar diversos recursos para actuar con pertinencia frente a situaciones complejas. Desde esta perspectiva, las competencias se configuran como esquemas de pensamiento y de acción construidos progresivamente a través de la experiencia. El autor sostiene, además, que su apropiación exige de una revolución cultural en las prácticas docentes, en tanto implica abandonar una lógica centrada en la enseñanza para avanzar hacia un paradigma de capacitación (un coaching) en el que se aprende principalmente mediante la acción. En consecuencia, afirma que la evaluación más pertinente es aquella de carácter formativo y situada en escenarios reales o, al menos, en condiciones que reproduzcan con fidelidad la complejidad del entorno profesional sin que ello suponga desechar por completo la evaluación convencional de recursos.

En un desarrollo posterior, Perrenoud (2004) profundiza esta línea argumental al señalar que el ejercicio de una competencia descansa en operaciones mentales complejas sustentadas por esquemas de pensamiento. Tales esquemas permiten determinar, de forma consciente o incluso inconsciente, cómo actuar con mayor o menor eficacia en una situación dada. De ello se desprende que las competencias no equivalen a un cúmulo de saberes aislados, sino que representan la capacidad de movilizar, integrar y coordinar estos recursos de manera pertinente en cada circunstancia.

Por su parte, Le Boterf (2001) concibe la competencia como un saber combinatorio, es decir, como la facultad de articular recursos en la que el sujeto ocupa un lugar central e indisociable. Para este autor, la persona es un agente constructor de competencias que puede combinar y movilizar recursos incorporados (sabe hacer, tiene experiencia, conocimientos) y redes de recursos de su entorno (banco de datos, redes profesionales). Desde esta mirada, saber actuar es equivalente a ser competente, reconociéndose que no existe un modo único de desplegar la competencia y que ese saber combinatorio varía entre individuos, transformándose con el tiempo.

En esta misma línea, Zabala y Arnau (2007) insisten en que las competencias clave abarcan la comunicación, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la colaboración. A partir de ello, proponen métodos didácticos que potencian un aprendizaje activo y significativo mediante proyectos, investigaciones y actividades prácticas. Para estos autores, la enseñanza centrada en competencias se caracteriza por su significatividad, por la complejidad de las situaciones en las que deben emplearse, por su naturaleza procedimental y por la integración articulada de múltiples componentes.

Desde el ámbito hispanoamericano, Coll (2007) coincide en que el enfoque por competencias recoge aportes relevantes de la tradición constructivista; aunque advierte que no se trata de un enfoque enteramente novedoso, reconoce que sí introduce un acento distintivo en la movilización articulada de diferentes tipos de conocimiento. En paralelo, Zabala (2002) identifica tres factores que explican la incorporación de este modelo en las instituciones de educación superior: los procesos de convergencia internacional que impulsan cambios estructurales en las universidades; la creciente presión social por garantizar la funcionalidad de los aprendizajes; y la función social de la educación, orientada a formar integralmente al ser humano para enfrentar los desafíos que plantea la vida cotidiana.

De igual manera, Hernández (2010) plantea que el modelo educativo por competencias se sustenta teóricamente en el constructivismo. Desde esta postura, aprender no consiste en acumular o memorizar información, sino en reestructurar el sistema de comprensión del mundo. Dicha reestructuración requiere un esfuerzo cognitivo considerable que emerge cuando el sujeto busca restablecer un equilibrio alterado y adquirir un mayor control simbólico y práctico de la realidad.

Enfoque socioformativo.

Tobón (2013) concibe la socioformación como una perspectiva educativa orientada a la formación integral de los ciudadanos, centrada en el abordaje de problemas propios del contexto real y sustentada en dinámicas de trabajo colaborativo.

Desde esta mirada, el proceso formativo debe considerar el proyecto ético de vida de cada participante y propiciar el emprendimiento mediante proyectos de carácter transversal. En consecuencia, el enfoque se estructura alrededor de problemas complejos que emergen en entornos de interacción social y ambiental, lo que desplaza el énfasis hacia una educación situada y orientada al sentido.

En ese mismo marco, el autor describe las competencias socioformativas como actuaciones integrales que permiten identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad, ética y un compromiso de mejoramiento continuo. Para ello, estas actuaciones articulan de manera coherente los distintos saberes involucrados: el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir. Desde esta lógica, las competencias no se conciben como un conjunto fragmentado de conocimientos o habilidades, sino como desempeños integrales cuya evaluación debe atender a esa totalidad y no a recursos aislados.

Más adelante, Tobón et al. (2015) profundizan en la conceptualización del enfoque, destacando que la socioformación busca que los estudiantes desarrollen su talento y alcancen una realización plena enfrentando problemas reales de la sociedad, apoyados en sus vivencias y seleccionando ámbitos concretos de actuación. Los autores recuerdan que la socioformación comenzó a consolidarse a partir del año 2000, tomando como eje el pensamiento complejo planteado por Morín (1977) e integrando aportes del socioconstructivismo, de la quinta disciplina, de la psicología humanista, de la teoría crítica de Habermas (1962), así como de la ética y de los procesos de emprendimiento. Desde esta perspectiva, el enfoque adquiere una base epistemológica plural que refuerza su carácter integrador.

En cuanto a su aplicación práctica, Castro-Rubilar et al. (2017) y Herrera y Tobón (2017) señalan que la socioformación exige que los estudiantes demuestren, mediante evidencias concretas, el desarrollo de competencias a través de actuaciones colaborativas orientadas a identificar, interpretar y argumentar cuando enfrentan y resuelven problemas del entorno. Desde una dimensión complementaria, López et al. (2021) subrayan que la labor del mediador consiste en organizar y generar ambientes

pedagógicos pertinentes que faciliten una educación integral articulada con un proyecto ético de vida, promoviendo que cada estudiante aporte lo mejor de sí mismo para afrontar los desafíos contemporáneos y contribuir al desarrollo de un mundo más justo y sostenible.

Competencias Docentes

Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK).

En el marco de la reflexión sobre el conocimiento docente, la propuesta de Shulman (1986) resultó especialmente disruptiva, pues introdujo el concepto de Pedagogical Content Knowledge (PCK), definido como la forma particular de conocimiento del contenido que incorpora los aspectos del contenido más relevantes para su enseñanza. Desde esta perspectiva, el PCK se configura como un saber profesional singular, distinto tanto del conocimiento disciplinar como del pedagógico general, al constituirse en el punto de encuentro entre ambos.

En este mismo hilo argumental, Shulman (1987) profundizó su planteamiento al sostener que la enseñanza efectiva requiere una comprensión articulada que combine el dominio del contenido con estrategias pedagógicas capaces de representarlo de modo pertinente para estudiantes con intereses y habilidades diversas. En consecuencia, el modelo de PCK planteado por el propio Shulman (1986) se organiza en dos componentes esenciales: la manera en que el docente representa el conocimiento disciplinar y el reconocimiento de las dificultades habituales que enfrentan los estudiantes al aprender un tema. Así, el profesorado moviliza su PCK cuando integra conocimiento disciplinar, pedagógico, curricular y conocimiento sobre los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, Bolívar (1993) señala que el PCK constituye un saber específico acerca de cómo enseñar un contenido concreto a un grupo particular de estudiantes, orientado a promover comprensión y competencias. Este conocimiento, destaca el autor, es fruto de un proceso formativo prolongado y suele asociarse a

docentes expertos. Desde una mirada complementaria, Marcelo (2009) describe el PCK como una especie de amalgama entre el contenido y la pedagogía, expresión que permite distinguir al docente veterano del novel y al buen profesor del mero especialista disciplinar.

En el ámbito latinoamericano también se han desarrollado discusiones conceptuales relevantes. Garritz (2014) explica que el término PCK ha sido utilizado de manera semejante al concepto de *Conocimiento Didáctico del Contenido* (CDC), aunque aclara que, para fines de precisión, PCK se utiliza en la literatura en inglés, mientras que CDC se emplea en investigaciones regionales inscritas en la didáctica de las disciplinas, donde suele asumirse como un conocimiento integrador e híbrido.

En esta misma línea evolutiva, Abell (2008) muestra que la noción de PCK se ha complejizado con el tiempo, enfatizando que debe entenderse como algo más que la suma de sus componentes, dado su carácter eminentemente sinérgico. Sobre esta base conceptual, Koehler y Mishra (2008) ampliaron el modelo hacia el ámbito tecnológico mediante el marco TPACK (*Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido*), integrando explícitamente el conocimiento tecnológico. Según estos autores, la enseñanza efectiva en contextos contemporáneos depende del acceso flexible a un conocimiento robusto, bien organizado e interrelacionado que articule contenido, pedagogía, aprendizaje de los estudiantes y tecnología.

Eficacia docente.

En relación con la calidad del desempeño docente, Darling-Hammond (1997) propone un enfoque sistémico orientado no solo a evaluar, sino también a apoyar integralmente a los profesores. Desde esta perspectiva, la enseñanza eficaz requiere una sólida base disciplinar y pedagógica, así como capacidades de observación, reflexión y adaptación para responder a las necesidades de los estudiantes en contextos específicos.

En este orden de ideas, la autora destaca que diversos estudios evidencian que la habilitación profesional se ha convertido en un factor clave para predecir el desempeño docente, especialmente en estados que han fortalecido sus estándares. Desde esta perspectiva, la evaluación docente debe incorporar evidencias del conocimiento pedagógico del contenido, planes curriculares, tareas, apreciaciones sobre el contenido y los estudiantes, además de pruebas de la contribución del docente a sus colegas y a la institución educativa.

Saberes docentes.

De manera convergente con estas discusiones, Tardif (2012) conceptualiza los saberes docentes como plurales, heterogéneos, situados y temporales. Desde esta óptica, los docentes no se limitan a transmitir conocimiento, sino que generan saberes propios originados en la interacción cotidiana con los estudiantes y las situaciones del aula. El conocimiento profesional, en consecuencia, es flexible y estratégico, y se reconfigura continuamente según los desafíos del contexto educativo.

En esta misma línea argumental, el autor distingue saberes disciplinarios, curriculares y experienciales, los cuales se articulan y resignifican en la práctica cotidiana. Aunque reconoce el valor de los conocimientos académicos adquiridos en la formación inicial, insiste en que es la experiencia práctica la que permite desarrollar competencias docentes efectivas. En síntesis, dicho autor define el saber docente como una construcción plural, integrada por una combinación, no siempre uniforme, de conocimientos provenientes de la formación profesional junto con saberes disciplinares, curriculares y derivados de la experiencia.

Competencias Evaluadas en Saber 11

Marco Técnico del ICFES.

En el ámbito de la evaluación estandarizada en Colombia, el ICFES (2020) fundamenta el diseño de las pruebas Saber 11° en el Modelo Basado en Evidencias (MBE), un enfoque empleado desde 2007 que estructura las especificaciones del

examen en tres niveles articulados. En primer lugar, se formulan afirmaciones sobre las competencias que un estudiante demuestra a partir de su desempeño. En segundo lugar, se precisan las evidencias que sustentan cada una de esas afirmaciones. Finalmente, se definen las tareas que debe realizar el evaluado para generar dichas evidencias. Esta lógica inferencial convierte al MBE en un marco robusto que busca garantizar validez, coherencia interna y pertinencia en los procesos evaluativos.

A partir de este modelo, Saber 11° se organiza en áreas: Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés. En el caso de Lectura Crítica, el ICFES (2020) delimita tres competencias centrales: (1) identificar y comprender los contenidos locales de un texto; (2) reconocer la articulación interna que permite construir un sentido global; y (3) reflexionar y evaluar críticamente su contenido. Mientras las dos primeras competencias se orientan a procesos de comprensión (bien sea local o global), la tercera introduce una dimensión analítica y evaluativa. Para ello, se emplean textos diversos en tipo y propósito, a fin de situar al estudiante en escenarios de lectura que demandan múltiples aproximaciones cognitivas.

En consecuencia, el propósito central de Saber 11° es evaluar de manera integral las competencias de los estudiantes al finalizar la educación media. Más allá de constatar el nivel de aprendizaje alcanzado, estas pruebas buscan determinar qué tan preparados se encuentran los jóvenes para enfrentar las exigencias de la educación superior y, eventualmente, del ámbito laboral. Asimismo, las instituciones educativas reciben información relevante sobre las competencias de los aspirantes, lo que les permite diseñar estrategias de nivelación y, en último término, prevenir la deserción en los primeros ciclos de formación universitaria.

Desde una perspectiva analítica, los resultados examinados por la Fundación Empresarios por la Educación (2024) ofrecen elementos valiosos para comprender la evolución del desempeño estudiantil. El informe indica que la distribución de los estudiantes en los niveles de desempeño se ha mantenido relativamente estable en los últimos años. Si bien resulta alentador que cerca del 50% de los evaluados se ubiquen

en el nivel 3 en Matemáticas y Lectura, también es motivo de preocupación que en Ciencias Naturales y en Sociales y Ciudadanas casi el 70% se concentre en los niveles más bajos (niveles 1 y 2). Desde esta perspectiva, los hallazgos reabren el debate sobre la priorización curricular de ciertas competencias por encima de otras y sugieren la necesidad de examinar con mayor detenimiento los factores que explican los rezagos en dos áreas fundamentales para la comprensión del mundo y la participación ciudadana.

OCDE/PISA: Competencias y Medición.

En el marco de las evaluaciones internacionales comparadas, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) desarrollado por la OCDE (2006) se ha constituido en un referente fundamental para comprender la capacidad de los jóvenes de 15 años para transferir y aplicar sus conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias frente a situaciones propias de la vida cotidiana. A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en la memorización de contenidos, la OCDE (2006) orienta esta evaluación hacia el dominio de procesos, la comprensión de conceptos y la habilidad de operar de manera pertinente en escenarios diversos dentro de cada dominio evaluado.

En consecuencia, la aproximación de PISA se distancia deliberadamente de la verificación de contenidos disciplinares, pues como plantea la OCDE (2006), lo que busca identificar es la presencia y articulación de capacidades, habilidades y aptitudes que permiten resolver problemas reales. Desde esta perspectiva, el énfasis recae en valorar la competencia del estudiante para poner en acción lo que sabe en contextos variados, evaluando así el grado de preparación para la vida adulta y, simultáneamente, la efectividad de los sistemas educativos. Por ello, PISA no califica la adquisición de un corpus específico de conocimientos, sino el éxito respecto de los objetivos que la sociedad asigna a su sistema educativo.

Evaluación por competencias. En el ámbito de la evaluación formativa, Brookhart (2008) es reconocida por su aporte en la comprensión de esta como una herramienta

instruccional que se utiliza mientras el aprendizaje está en curso. Según lo planteado por la autora, tanto docentes y estudiantes participan activa e intencionalmente en este proceso cuando trabajan de manera conjunta para clarificar metas de aprendizaje, determinar la distancia entre el desempeño actual y dichas metas, y realizar los ajustes necesarios para avanzar. Este enfoque transforma la evaluación en un proceso dialógico y orientado a la toma de decisiones pedagógicas.

La investigación respaldada por la propia Brookhart (2008) muestra que las escuelas que adoptan sistemáticamente la evaluación formativa tienden a experimentar mejoras en los logros académicos, particularmente en estudiantes con bajo rendimiento previo. Esto se debe a que la evaluación formativa induce cambios en la cultura del aula porque permite visibilizar las metas, diversificar las prácticas pedagógicas y promover interacciones más constructivas entre docentes y estudiantes, favoreciendo así un ambiente de aprendizaje más equitativo y participativo.

En concordancia con esta perspectiva, Bizarro et al. (2019) sostienen que, en contextos latinoamericanos, la evaluación formativa orientada por competencias implica valorar tanto el desempeño individual como el colectivo, posicionando a los estudiantes como copartícipes del proceso evaluativo. De acuerdo con estos autores, la retroalimentación basada en evidencias transforma la práctica evaluativa al fomentar aprendizajes más autónomos y reflexivos. Por su parte, Mollo y Medina (2020) fortalecen esta lectura al argumentar que la evaluación formativa constituye una oportunidad pedagógica integral, especialmente en escenarios educativos sometidos a cambios acelerados.

Desde otra arista complementaria, Calderón Quino (2021) enfatiza que la evaluación formativa adquiere un carácter transformador cuando se implementa como un proceso planificado en el que la evidencia del desempeño estudiantil se convierte en insumo inmediato para ajustar la enseñanza. De forma paralela, los estudiantes utilizan esa misma información para replantear sus estrategias habituales de aprendizaje. En esta línea, Popham (2013) denomina a este proceso como evaluación transformativa,

resaltando su potencial para inducir cambios sustantivos en las prácticas educativas cuando se aplica de manera sistemática.

En una revisión sistemática, Muñoz Paz et al. (2022) concluyen que la evaluación formativa contribuye al desarrollo de competencias asociadas al reconocimiento de los propios resultados, la participación activa y la mejora colaborativa. Para estos autores, el aprendizaje realizado en entornos de aula se enriquece significativamente cuando es construido de manera colectiva y a partir de evidencias compartidas.

En este mismo marco conceptual, Stiggins (2023) introduce el enfoque de evaluación PARA el aprendizaje (*assessment FOR learning*), en el que los estudiantes no solo reciben retroalimentación, sino que monitorean y gestionan su propio avance cognitivo y personal. Desde esta perspectiva, el docente se convierte en un acompañante estratégico en el proceso de autorrealización del estudiante. Posteriormente, Stiggins (2025) profundiza en las implicaciones emocionales del éxito y del fracaso académico, señalando cómo estos influyen en la autoconfianza o la duda que cada estudiante experimenta frente a su capacidad para aprender. El autor propone estrategias fundamentadas en evidencia (como las discusiones guiadas, la retroalimentación descriptiva y el fortalecimiento de habilidades de auto y coevaluación) que han demostrado generar avances significativos en los logros estudiantiles cuando se aplican de manera rigurosa.

Igualmente, Montesdeoca Salazar et al. (2024) ofrecen evidencia adicional al confirmar que la evaluación formativa promueve de manera notable el aprendizaje autorregulado cuando se implementa de forma coherente y sistemática. Esta afirmación se sustenta en la teoría de la autoeficacia y del aprendizaje autorregulado, para la cual la retroalimentación continua y constructiva fortalece tanto la confianza como la capacidad de los estudiantes para dirigir autónomamente su propio proceso de aprendizaje.

Evaluación Educativa

Conceptos de Evaluación, Medición, Retroalimentación y Evaluación Formativa.

En el campo de la evaluación educativa, es ampliamente reconocido que esta constituye un proceso sistemático, continuo y orientado a la toma de decisiones pedagógicas. Desde esta perspectiva, Moreno Olivos (2022) sostiene que la evaluación implica recopilar, interpretar y valorar información relevante sobre los aprendizajes, trascendiendo así la simple asignación de calificaciones. En concordancia con esta línea argumentativa, Moreno Olivos (2009) profundiza en que la evaluación debe concebirse esencialmente como un acto formativo que retroalimenta tanto a docentes como a estudiantes, posibilitando ajustes oportunos en las estrategias de enseñanza. A partir de ello, la evaluación deja de ser un fin en sí misma y se convierte en un aspecto dispositivo para la mejora continua.

En lo que respecta a la medición, esta constituye únicamente la dimensión cuantitativa del proceso evaluativo, dado que se enfoca en asignar valores o puntuaciones objetivas al desempeño estudiantil. Sin embargo, la medición no puede confundirse con la evaluación en su totalidad, ya que esta última incorpora juicios de valor fundamentados en información diversa. En concordancia, el ICFES (2024) subraya que el diseño de instrumentos de evaluación debe garantizar criterios de validez y confiabilidad para que las mediciones obtenidas resulten consistentes, pertinentes y significativas dentro del proceso educativo.

En relación con la retroalimentación, y desde una mirada más profunda, Moreno Olivos y Ramírez Elías (2021) distinguen entre retroalimentación tradicional y retroalimentación efectiva, enfatizando que no toda retroalimentación incide en el aprendizaje. Mientras la retroalimentación tradicional suele ser unidireccional y se limita a transmitir información del docente al estudiante sin asegurar comprensión, la retroalimentación efectiva se caracteriza por su naturaleza dialógica, promueve la

metacognición y permite al estudiante identificar con claridad qué debe hacer para mejorar su desempeño.

En un plano más amplio, Hattie y Timperley (2007) demuestran mediante metaanálisis que la retroalimentación constituye una de las influencias más significativas sobre el aprendizaje, con efectos sustantivos en el rendimiento estudiantil. No obstante, estos autores advierten que su impacto varía considerablemente en función de la calidad de la retroalimentación, el momento en que se entrega y la manera en que el estudiante la procesa, lo cual introduce un matiz crítico sobre la necesidad de diseñar retroalimentaciones pedagógicamente efectivas.

En esta misma línea, Moreno Olivos (2022) plantea que la evaluación formativa implica recolectar evidencia continua del proceso de aprendizaje para identificar dificultades a tiempo, fomentar la autorreflexión y ajustar las estrategias de enseñanza según las necesidades individuales. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa se distancia de prácticas evaluativas tradicionales centradas exclusivamente en la calificación y en la verificación de resultados finales, situándose como un proceso orientado al acompañamiento y a la mejora constante.

Desde una mirada procedimental, Pasek y Mejía (2017) proponen un proceso general de evaluación formativa sustentado en cuatro fases interrelacionadas: la planificación de la evaluación, la recolección de evidencias, el análisis e interpretación de la información y la toma de decisiones para la mejora. Este carácter cíclico convierte a la evaluación en una herramienta que opera de forma dinámica y reflexiva al servicio del aprendizaje.

Finalmente, la UNESCO (2021) destaca que la evaluación formativa representa una oportunidad estratégica para transformar la educación, especialmente en contextos de crisis como los derivados de la pandemia. Según este organismo internacional, es imprescindible que la evaluación formativa sitúe al estudiante en el centro del proceso, promoviendo autonomía, autorregulación y una reflexión crítica sobre el propio desempeño. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser una práctica meramente

técnica y se convierte en un ejercicio profundamente pedagógico orientado a la formación integral.

Evaluación por Competencias

En el tránsito desde los enfoques tradicionales hacia modelos más complejos e integrales, la evaluación por competencias adquiere un papel central. En esta dirección, Cano García (2008) argumenta que este tipo de evaluación se distingue porque no se limita a verificar el dominio de contenidos teóricos, sino que busca apreciar la capacidad del estudiante para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones reales. Desde la perspectiva del Espacio Europeo de Educación Superior, la misma autora plantea que los cambios requeridos no pueden circunscribirse a ajustes curriculares o metodológicos; por el contrario, resulta imprescindible transformar las prácticas evaluativas para favorecer el desarrollo genuino de competencias tanto específicas como transversales.

En este sentido, el autor identifica varias características que definen una evaluación auténtica de competencias. Según su planteamiento, esta debe valorar la integración de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales; desarrollarse en contextos que reproduzcan de manera fidedigna los escenarios profesionales; incorporar tareas complejas que exijan la articulación de recursos diversos; e involucrar distintos agentes evaluadores, incluyendo la autoevaluación y la coevaluación. A partir de ello, la evaluación se convierte en una instancia que no solo mide, sino que también forma y orienta.

En la misma línea, Ramos Zincke (2021) sostiene que un modelo eficaz de evaluación por competencias debe combinar evaluaciones auténticas con procesos sistemáticos de autoevaluación y coevaluación, así como con la formulación de criterios claros mediante rúbricas. Para este autor, las evaluaciones auténticas se caracterizan por recrear desafíos y contextos similares a los que enfrentará el estudiante en su vida profesional o ciudadana, lo que permite capturar de manera más integral y situada las competencias en acción.

Por su parte, Dussel (2019) subraya que la evaluación por competencias no solo busca evidenciar resultados finales, sino también comprender los procesos que conducen a dichos resultados. Este énfasis en la trayectoria formativa posibilita que el estudiante identifique avances, dificultades y áreas de mejora, promoviendo aprendizajes profundos y sostenibles, en contraste con aquellos aprendizajes superficiales orientados únicamente a aprobar exámenes.

En complementariedad con estas perspectivas, Cano García (2008) destaca la relevancia de contar con múltiples agentes evaluadores para potenciar la función formadora de la evaluación. La participación activa del estudiante mediante la autoevaluación y la coevaluación no solo amplía la información disponible sobre su desempeño, sino que fortalece competencias metacognitivas indispensables para la autorregulación del aprendizaje. En consecuencia, la evaluación se convierte en una práctica compartida y dialógica.

Sin embargo, la implementación de la evaluación por competencias enfrenta dificultades que no pueden soslayarse. Moreno Olivos (2012) advierte que la complejidad de este enfoque radica, entre otros aspectos, en la evaluación de componentes no observables como las motivaciones y actitudes, en la necesidad de diseñar situaciones evaluativas auténticas y suficientemente complejas, y en la formación docente requerida para llevar a cabo estas prácticas con rigor. A juicio del autor, muchas instituciones han incorporado el discurso de las competencias sin modificar profundamente sus prácticas evaluativas, lo que genera una brecha entre la teoría declarada y la práctica real.

Esta brecha también es evidenciada en el estudio de Sanahuja y Sánchez-Tarazaga (2018), quienes examinan la competencia evaluativa de los docentes y concluyen que existe un desfase significativo entre la formación recibida y las demandas que impone la evaluación por competencias. Sus hallazgos muestran que la autoevaluación es el método más conocido y utilizado por los profesores, mientras que herramientas más sofisticadas, como rúbricas analíticas o portafolios, se emplean con menor frecuencia. Desde esta perspectiva, los autores subrayan la importancia de

fortalecer la formación docente para responder adecuadamente a los retos contemporáneos de la evaluación.

Validez y Confiabilidad en Pruebas Estandarizadas

En el campo de la evaluación educativa, la validez y la confiabilidad constituyen pilares fundamentales para garantizar la calidad técnica de las pruebas. Desde esta perspectiva, el ICFES (2024) señala que una prueba estandarizada puede considerarse válida cuando efectivamente mide las competencias o aprendizajes que pretende evaluar, y confiable cuando ofrece resultados estables y comparables entre distintas aplicaciones o grupos evaluados. Estos criterios psicométricos son esenciales, pues de ellos depende que las decisiones derivadas de los resultados sean justificadas y apropiadas.

En un sentido más preciso, el ICFES (2024) define la validez como la coherencia entre lo que se pregunta en la prueba y aquello que se ha delimitado como representativo del área de conocimiento evaluada. La confiabilidad, por su parte, remite al grado de estabilidad, consistencia y predictibilidad del instrumento al aplicarse en diversos contextos. En consecuencia, para asegurar evaluaciones técnicamente sólidas, el ICFES diseña sus pruebas siguiendo el diseño centrado en evidencias, una metodología que articula de manera sistemática lo que se desea evaluar con las tareas que deben resolver los estudiantes para evidenciar dichas competencias.

En concordancia con este planteamiento, la OCDE (2021) subraya que la validez requiere una cuidadosa alineación entre los ítems de la prueba, los referentes curriculares y las metas educativas, mientras que la confiabilidad implica el control riguroso del error de medición y la reducción de sesgos. Desde esta perspectiva, una prueba válida no solo debe estar técnicamente bien construida, sino también coherentemente articulada con el proyecto educativo que la sustenta.

Ahora bien, garantizar estos estándares implica procesos metodológicos complejos. Como explica Moreno Olivos (2022), las pruebas estandarizadas atraviesan

rigurosos procedimientos de diseño, pilotaje y ajuste estadístico, que permiten identificar y corregir los ítems que no cumplen con los niveles esperados de calidad técnica. En la misma línea, E-Servicios Educativos (2023) detalla que el ICFES emplea tanto la Teoría Clásica de los Test (TCT) como la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) para analizar el funcionamiento de las preguntas y fortalecer la confiabilidad de los instrumentos.

La TCT, según señala el mismo informe, facilita el análisis de los ítems mediante indicadores como la proporción de respuestas correctas y la estimación de la estabilidad interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach. La TRI, en cambio, permite un análisis más sofisticado al estimar parámetros como la dificultad, la discriminación y el pseudo-azar, ofreciendo una comprensión más fina del comportamiento de cada ítem en función de las habilidades de los evaluados (ICFES, 2024).

En este contexto, Báez (2020) realizó un análisis de la confiabilidad de las pruebas estandarizadas en Colombia, concluyendo que el Ministerio de Educación, a través del ICFES, ha consolidado instrumentos con niveles adecuados de estabilidad psicométrica que permiten tanto monitorear los procesos educativos como establecer indicadores útiles para la formulación de políticas públicas. No obstante, el autor advierte que existe una tendencia a equiparar la calidad educativa con el desempeño en pruebas estandarizadas, lo que puede conducir a interpretaciones reduccionistas sobre el rendimiento escolar y, por ende, a decisiones poco matizadas.

Finalmente, el ICFES (2024) también reconoce que la calidad de una prueba no se limita a su solidez psicométrica. En consecuencia, ha impulsado diversas iniciativas para garantizar su accesibilidad, entendida como la posibilidad real de que todas las personas puedan demostrar sus conocimientos y habilidades sin que factores como el género, la etnia, el nivel socioeconómico o la discapacidad interfieran injustamente en sus resultados. Desde 2018, este enfoque inclusivo se ha constituido en un proyecto prioritario orientado a reducir o eliminar las barreras que emergen de la interacción

entre las características del evaluado y las particularidades del instrumento, consolidando así una visión más equitativa de la evaluación estandarizada.

Aportes de la OCDE, UNESCO y Banco Mundial

En el ámbito de las políticas globales de evaluación y calidad educativa, la OCDE ha ejercido una influencia decisiva. Como explica Ramos Zincke (2021), este organismo ha promovido, a través de los informes PISA y diversas investigaciones internacionales, la consolidación de competencias clave y la formulación de estándares comparables, aportando así una orientación estratégica para la política educativa y la profesionalización docente. En consonancia con ello, la OCDE (2013) destaca que dichos esfuerzos han impulsado en numerosos países mejoras sustantivas en sus marcos de evaluación y una atención creciente hacia la equidad y la calidad de los resultados escolares.

En relación con el Programa PISA, la OCDE (2006) señala que su finalidad no es verificar contenidos curriculares específicos, sino identificar el conjunto de capacidades, habilidades y actitudes que permiten a los estudiantes afrontar de manera efectiva problemas y situaciones de la vida real. Desde esta perspectiva, el foco se sitúa en valorar la capacidad de los jóvenes para movilizar sus conocimientos en contextos diversos, lo que constituye una aproximación más amplia a la preparación para la vida adulta y a la evaluación del desempeño de los sistemas educativos.

No obstante, estas contribuciones han generado críticas desde el pensamiento educativo latinoamericano. Por ejemplo, Vázquez (2015) cuestiona la hegemonía de PISA como parámetro de calidad, señalando que la prueba omite dimensiones particularmente relevantes en la región, como las competencias ciudadanas, la gobernabilidad y los aportes al desarrollo social sustentable. A partir de esta crítica, Martínez et al. (2017) plantean una paradoja significativa: algunos países con altos puntajes en PISA presentan simultáneamente problemáticas sociales profundas, como elevadas tasas de suicidio juvenil o deficiencias en la integración social de niños y

adolescentes. En consecuencia, desde esta perspectiva más crítica, PISA ofrece una mirada parcial que requiere ser contextualizada.

En paralelo a estos debates, la UNESCO ha contribuido de manera sostenida al fortalecimiento de la calidad educativa en la región. De acuerdo con la UNESCO (2011, 2024), el organismo ha desarrollado marcos técnicos, estándares y sistemas de monitoreo orientados al incremento de la equidad y la pertinencia educativa, así como a la consolidación de mecanismos de evaluación tanto regionales como globales. A través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), la UNESCO (2025) ha trabajado por más de 25 años con la mayoría de los países latinoamericanos, generando evaluaciones sistemáticas del logro de aprendizaje en la educación primaria.

El LLECE, según expone la UNESCO (2014), no se propone establecer rankings, sino comprender las explicaciones del desempeño de cada sistema educativo para generar aprendizajes colectivos entre países. Esta perspectiva ha permitido instalar una cultura de evaluación en la región y apoyar el fortalecimiento de los sistemas nacionales. En sintonía con esta visión contextualizada, Tobón et al. (2015) sostienen que las comparaciones internacionales deben abordarse considerando las particularidades nacionales, evitando interpretaciones descontextualizadas.

Al analizar los resultados, la UNESCO (2016) concluye que los sistemas educativos latinoamericanos se encuentran en una fase incipiente de consolidación, con bajos desempeños en lectura y matemática y limitadas capacidades docentes. Estos hallazgos se vinculan con desafíos estructurales que, como plantean Vaillant y Rodríguez (2018), requieren políticas integrales de formación docente, mejoras profundas en las prácticas pedagógicas, mayores niveles de inversión educativa y mecanismos de monitoreo más transparentes y eficaces.

Desde una mirada más amplia sobre el concepto de calidad educativa promovido por organismos internacionales, Aguerrondo (1993) sostiene que este es multidimensional, totalizante y socialmente determinado, de modo que no puede

limitarse a resultados observables y opera como un patrón de control de la eficiencia del sistema educativo. En una línea complementaria, Casassús (1995) argumenta que la calidad se construye sobre tres pilares: insumos, procesos y resultados, y que se encuentra intrínsecamente ligada a la equidad, lo que amplía su comprensión más allá de indicadores estrictamente cuantitativos.

Por su parte, el Banco Mundial (2024) ha respaldado la consolidación de sistemas nacionales de evaluación orientados a la mejora de la calidad educativa, promoviendo políticas basadas en evidencia, financiando proyectos de evaluación y contribuyendo a la reducción de desigualdades mediante el uso de pruebas objetivas y el análisis sistemático de los resultados. El Banco Interamericano de Desarrollo, según documenta el BID (2024), confirma que la región ha avanzado en cobertura, pero aún enfrenta brechas pronunciadas en calidad y equidad, particularmente entre zonas urbanas y rurales y entre distintos estratos socioeconómicos.

Terminando, López et al. (2018) advierten que las desigualdades educativas constituyen uno de los desafíos centrales para el desarrollo regional y que los sistemas de evaluación deben avanzar hacia modelos que incluyan no solo el análisis del aprendizaje, sino también las condiciones de equidad en el acceso a recursos educativos de calidad. En la misma línea, el BID (2024) subraya que la medición de aprendizajes debe complementarse con el estudio de factores asociados que permitan comprender las causas estructurales de las brechas educativas y orientar intervenciones efectivas para superarlas.

Relación entre Enseñanza, Evaluación y Aprendizaje

Modelos que Explican la Coherencia Curricular y Evaluativa

Desde una perspectiva estructural del diseño educativo, Biggs (2014) plantea que el modelo de alineamiento constructivo constituye un eje articulador esencial para garantizar coherencia entre los resultados de aprendizaje, las estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación. Este autor, quien introdujo el enfoque en la década de

1990 en el ámbito universitario, argumenta que el centro de la planificación curricular debe desplazarse hacia lo que el estudiante hace y no únicamente hacia lo que el profesor enseña (Biggs, 2005). En consecuencia, el modelo supone una ruptura conceptual con enfoques transmisivos al situar la actividad del estudiante como unidad básica de análisis.

En esta misma línea, Biggs y Tang (2022) sostienen que cuando todos los componentes curriculares se encuentran articulados entre sí, se potencia la profundidad del aprendizaje y se asegura una correspondencia efectiva entre la enseñanza impartida y aquello que los estudiantes logran comprender. A partir de ello, el modelo organiza el proceso educativo en torno a tres pilares: los resultados de aprendizaje esperados (que definen las metas formativas), las actividades de enseñanza y aprendizaje (que deben facilitar la movilización de saberes) y las tareas de evaluación (que constituyen el medio para verificar el logro de dichas metas).

En concordancia con esta perspectiva, Rodríguez Fernández y Pérez Martínez (2024) explican que el alineamiento constructivo otorga al estudiante un papel activo en la construcción de significados, pues le permite identificar con claridad la relación entre objetivos, actividades y evaluación. Desde esta perspectiva, la pertinencia del modelo se vuelve especialmente evidente en las universidades latinoamericanas, que enfrentan simultáneamente desafíos estructurales como el acceso, el financiamiento y la calidad, así como las transformaciones derivadas de la pandemia de COVID-19 y los vertiginosos avances tecnológicos.

El fundamento teórico del alineamiento constructivo se apoya, además, en el constructivismo y en la taxonomía SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes). Como sostiene Biggs (2006), el constructivismo concibe el aprendizaje como un proceso activo, en el cual los estudiantes integran nuevas ideas con sus conocimientos previos, mientras que la taxonomía SOLO proporciona una clasificación de los niveles de comprensión que va desde respuestas superficiales hasta niveles ampliados de abstracción, caracterizados por la reflexión crítica y la metacognición.

Dentro de esta lógica, Biggs (2005) enfatiza que los estudiantes tienden a aprender en función de lo que perciben como evaluable, de modo que la evaluación actúa como un mecanismo central en la orientación del aprendizaje. Tal perspectiva advierte sobre el peligro que supone la falta de correspondencia entre los propósitos educativos y las estrategias de evaluación aplicadas, lo cual puede generar disonancias en el desarrollo formativo.

En sintonía con este planteamiento, Cubillos Vanegas (2020) señala que el alineamiento constructivo busca promover un enfoque profundo del aprendizaje. En este enfoque, los estudiantes se esfuerzan por comprender el sentido de los contenidos y relacionarlos con sus ideas previas, en contraste con el enfoque superficial, centrado en memorizar fragmentos o detalles susceptibles de ser preguntados. Como recuerdan Marton y Säljö (1976, citados en Cubillos Vanegas, 2020), dicho enfoque superficial se asemeja a patinar superficialmente por un texto sin interpretar su significado, lo que expresa la escasa elaboración cognitiva involucrada.

Desde otra perspectiva complementaria, Loughlin (2021) advierte que la coherencia curricular generada por el alineamiento constructivo contribuye a una mayor claridad y motivación en los estudiantes, pues perciben congruencia entre lo que se les demanda aprender, las actividades que realizan y las formas de evaluación. En consecuencia, disminuye la ansiedad académica y aumenta el compromiso con la formación. Carlino (2025) añade que este enfoque adquiere especial relevancia en contextos de reforma educativa, ya que permite integrar en un mismo marco los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

No obstante, la literatura también identifica riesgos asociados a una aplicación reduccionista del modelo. Hermida (2021) alerta sobre su instrumentalización bajo una “agenda de gerenciamiento de la educación”, mediante la cual el alineamiento constructivo se convierte en una técnica administrativa más que en un enfoque pedagógico orientado a la mejora del aprendizaje. Este desplazamiento puede desvirtuar el sentido original del modelo y limitar su potencial transformador.

En tanto, Rodríguez-Gómez et al. (2025) evidencian, a través de un análisis de programas de máster en España, que persisten importantes dificultades en la formulación de resultados de aprendizaje, particularmente en términos de precisión, verificabilidad, autenticidad y claridad respecto al proceso cognitivo que movilizan. Estos hallazgos sugieren que, a pesar de su amplia difusión, la implementación del alineamiento constructivo continúa enfrentando desafíos significativos que requieren mayor atención institucional y formativa.

Influencia de las Prácticas Docentes en los Resultados de Aprendizaje

La literatura especializada ha mostrado de manera consistente que las prácticas docentes constituyen uno de los factores más determinantes del aprendizaje estudiantil. En esta dirección, García-Cabrero et al. (2008) sostienen que la práctica docente debe entenderse como un entramado de situaciones que ocurren tanto dentro como fuera del aula y que configuran el quehacer de profesores y estudiantes en función de propósitos formativos. Esta concepción integra, de forma inseparable, los procesos de planeación y de evaluación, puesto que ambos expresan decisiones pedagógicas fundamentales y orientan la acción docente cotidiana.

En concordancia con esta perspectiva, la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC, 2015) evidenció que tanto la planificación reflexiva como la actualización profesional del profesorado inciden de manera decisiva en los resultados académicos y en la consolidación de competencias. Desde esta mirada, la planificación no puede reducirse a elaborar un conjunto de sesiones; exige, más bien, una reflexión más amplia sobre el tipo de estudiante al que se dirigirá la enseñanza, las expectativas del curso, las concepciones sobre el aprendizaje que orientan la práctica, las estrategias que se implementarán y los recursos disponibles. Así lo plantean Colomina et al. (2001, citados en García-Cabrero et al., 2008), quienes subrayan la naturaleza profundamente intelectual del proceso de preparación docente.

Rodríguez Fernández y Pérez Martínez (2024) insisten en que la adopción de estrategias activas, la interacción constante con el alumnado y la atención diferenciada

tienen efectos significativos sobre la motivación y sobre la construcción de aprendizajes duraderos. Desde esta perspectiva, la transición desde un paradigma tradicional hacia metodologías activas (donde el estudiante asume un rol protagónico) ha mostrado impactos positivos no solo en la retención de conocimientos, sino también en el desarrollo de competencias complejas y transferibles.

Por su parte, Duque et al. (2013) analizaron la relación entre prácticas pedagógicas y desempeño académico y concluyeron que aspectos como las dinámicas de aula, los modos de evaluar y los discursos docentes se correlacionan de manera significativa con el rendimiento estudiantil. Los resultados de esta investigación sugieren que las prácticas centradas en promover la participación activa, el trabajo colaborativo y la aplicación contextualizada del conocimiento generan aprendizajes más robustos que aquellos enfoques tradicionales basados en la transmisión unidireccional de contenidos.

En el marco de la crisis generada por la pandemia de COVID-19, López-Calva et al. (2021) identificaron un conjunto de prácticas innovadoras que evidencian la capacidad de adaptación del profesorado de educación básica. Según estos autores, los docentes reconceptualizaron su práctica con notable rapidez mediante el uso de tecnologías para la enseñanza, la búsqueda de nuevas vías de comunicación con los estudiantes, la producción de recursos didácticos con diseño instruccional y el acompañamiento socioemocional a las familias. Tales acciones dan cuenta de una reconfiguración profesional sustentada en la experiencia pedagógica y en la capacidad de innovación.

En un plano complementario, Elvira Cruz et al. (2020) analizaron las prácticas docentes orientadas a atender la diversidad en educación media superior, concluyendo que la inclusión de estudiantes con discapacidad requiere no solo disposición positiva, sino también herramientas pedagógicas específicas y condiciones institucionales adecuadas. En consecuencia, la inclusión se revela como un proceso que demanda competencias especializadas y un marco de apoyo más amplio que el trabajo individual del docente.

Las discusiones contemporáneas sobre la calidad de la práctica docente beben de los aportes fundacionales de Shulman (1986), quien estableció la distinción entre el conocimiento del contenido disciplinar y el conocimiento pedagógico general, pero resaltó que el núcleo distintivo de la docencia radica en el Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK). Este conocimiento integra ideas, representaciones, estrategias y anticipaciones sobre las dificultades conceptuales de los estudiantes, permitiendo transformar el contenido disciplinar en experiencias de aprendizaje comprensibles y desafiantes.

En coherencia con esta mirada más compleja de la enseñanza, Carlino (2025) propone que la calidad docente debe ser evaluada no únicamente a partir de resultados en pruebas estandarizadas, sino también considerando su contribución al desarrollo de competencias para la vida y a la formación integral del estudiantado. Desde esta perspectiva holística, el aprendizaje significativo exige que la enseñanza fomente habilidades para resolver problemas, pensar críticamente, colaborar y adaptarse a entornos cambiantes.

En esta misma línea analítica, ProFuturo Education (2023) destaca que la mejora de los resultados educativos se vincula estrechamente con la adopción de prácticas basadas en evidencia, el acompañamiento interdisciplinario y la autoevaluación docente. La reflexión sistemática sobre la práctica, guiada por evidencias del aprendizaje de los estudiantes, permite al profesorado identificar áreas de mejora y ajustar sus decisiones pedagógicas con mayor fundamento.

Contextualmente, Guadamud Muñoz et al. (2025) argumentan que el desarrollo profesional docente en la era digital requiere no solo habilidades tecnológicas, sino la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje que integren la tecnología de manera pedagógicamente intencionada. De este modo, la formación continua, los programas de capacitación en servicio y la consolidación de comunidades de práctica se posicionan como estrategias esenciales para fortalecer las competencias docentes y elevar la calidad de la enseñanza.

Modelos de Calidad Educativa Basados en Evidencia

De acuerdo con lo planteado por ProFuturo Education (2023), la educación basada en evidencia (EBE) constituye un enfoque orientado a sustentar decisiones pedagógicas y políticas educativas en resultados provenientes de investigaciones rigurosas y contextualizadas. Este marco conceptual, inspirado en los desarrollos de la medicina basada en evidencia, busca desplazar aquellas prácticas educativas apoyadas únicamente en tradiciones, intuiciones o experiencias aisladas, para reemplazarlas por conocimiento científico verificable que permita una toma de decisiones más informada y eficaz.

En esta misma línea, Hederich et al. (2014) proponen trasladar al campo educativo los principios de la medicina basada en evidencia con el fin de fortalecer la toma de decisiones docentes apoyándose en resultados empíricos y revisiones sistemáticas. No obstante, los autores subrayan que esta transferencia debe realizarse con cautela, dado que la investigación educativa difiere de la médica en su carácter acumulativo, en el rol que desempeñan quienes investigan y en la heterogeneidad de los contextos de aplicación. Desde esta perspectiva, advierten que una adopción acrítica del modelo médico podría invisibilizar la complejidad inherente a los procesos educativos.

Por su parte, Camilli Trujillo et al. (2020) destacan el potencial transformador de la EBE en las concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje a lo largo de todos los niveles del sistema educativo. Entre sus características principales señalan que las evidencias surgen de una pluralidad de fuentes como revistas científicas, organismos especializados y diversas disciplinas, que promueve el uso de enfoques pedagógicos cuya eficacia ha sido demostrada, que facilita la personalización de la enseñanza, que impulsa una cultura institucional de mejora continua y que contribuye a la racionalización de recursos y a la reducción de brechas educativas. Desde esta perspectiva, la EBE no se limita a un conjunto de técnicas, sino que configura una forma de comprender la educación desde la investigación sistemática.

En su revisión sistemática, Huaire-Inacio et al. (2023) concluyen que la EBE ejerce un impacto positivo tanto en el juicio profesional docente como en la posibilidad de que los estudiantes interioricen saberes de forma práctica y experiencial. Enseñar desde la evidencia, afirman los autores, implica acceder a conocimientos científicos y realistas, sustentados en fuentes confiables y evidencias empíricas que fortalecen la toma de decisiones pedagógicas.

En relación con la interacción entre investigación y práctica educativa, Murillo Torrecilla (2011, citado en ProFuturo Education, 2023) identifica cinco modelos que describen esta relación: una interacción directa basada en la lectura y aplicación de resultados por parte de docentes y administradores (aunque limitada por el tiempo y la formación disponible); las revisiones “What Works”, que median entre la investigación original y quienes la implementan; los centros de investigación aplicada; las redes colaborativas entre investigadores y practicantes; y la investigación-acción desarrollada por los propios docentes. Desde una mirada crítica, esta tipología evidencia la complejidad de los vínculos entre producción de conocimiento y práctica en contextos educativos.

La experiencia documentada por Campillo Labrandero et al. (2019) en la Universidad Nacional Autónoma de México ilustra cómo se puede institucionalizar la EBE mediante la creación de cursos específicos y de la primera Comunidad de Educación Basada en Evidencias (CEBE) en Latinoamérica. Esta comunidad académica promueve la movilización y el intercambio de evidencias para informar la toma de decisiones educativas, apoyándose en actividades presenciales y virtuales que privilegian el aprendizaje colaborativo y la reflexión sobre la experiencia.

Carlino (2025) sostiene que los sistemas educativos contemporáneos deben incrementar el uso de evidencias empíricas para seleccionar estrategias didácticas, robustecer la formación profesional docente y garantizar procesos de mejora continua. Sin embargo, advierte que la EBE enfrenta desafíos estructurales, como la resistencia al cambio derivada de posibles percepciones de pérdida de autonomía profesional, los costos asociados a la generación y análisis de datos y las limitaciones propias de la

investigación educativa para dar respuesta a todas las problemáticas relevantes en el ámbito escolar.

En este escenario, Sánchez et al. (2022) describen las revisiones sistemáticas como herramientas clave de la EBE, al sintetizar resultados de múltiples investigaciones en torno a una pregunta específica mediante procedimientos rigurosos y transparentes que reducen sesgos y permiten conclusiones más sólidas que las de estudios individuales. Estas revisiones se configuran como un mecanismo privilegiado para dotar de coherencia y claridad al campo educativo, especialmente en áreas donde la evidencia resulta dispersa o contradictoria.

El dosier presentado por Zabala Vidiella et al. (2020) muestra múltiples casos de aplicación de la EBE, abarcando desde bases conceptuales del enfoque hasta reflexiones en torno a distintas disciplinas. Con ello se evidencia que la EBE no se limita a campos específicos, sino que puede aplicarse de manera transversal en matemáticas, lengua, ciencias naturales, ciencias sociales y artes, lo que subraya su potencial para transformar los sistemas educativos en su conjunto.

En síntesis, la articulación entre enseñanza, evaluación y aprendizaje demanda integrar modelos de coherencia curricular (como el alineamiento constructivo) con una investigación sistemática sobre el impacto de las prácticas docentes y un compromiso institucional con sistemas de calidad fundamentados en evidencia científica. Tal como lo sostienen Biggs (2014) y ProFuturo Education (2023), esta integración ofrece la posibilidad de superar visiones fragmentadas y de construir ecosistemas educativos coherentes, en los cuales cada componente contribuya de manera armónica al logro de objetivos formativos de carácter integral.

Modelos Teóricos Aplicables al Estudio

Modelos de Articulación Pedagógica

Los modelos de articulación pedagógica buscan integrar de manera coherente los diversos componentes del proceso educativo (currículo, pedagogía, didáctica y

evaluación) para asegurar que las prácticas docentes respondan con pertinencia tanto a las demandas sociales contemporáneas como a los objetivos formativos de cada sistema escolar. Desde esta perspectiva, Flórez Ochoa (1994) recuerda que un modelo pedagógico es, ante todo, una representación teórica que articula de manera consistente los fundamentos filosóficos y metodológicos que orientan la educación. Este autor sostiene que todo modelo pedagógico se estructura en torno a cinco preguntas nodales: la meta formativa, el contenido de enseñanza, la naturaleza de la relación entre docente y estudiante, los métodos de enseñanza y los procesos de desarrollo que se privilegian en la acción educativa.

En concordancia con esta reflexión, Márquez Peñaranda (2025) subraya que la articulación entre currículo y prácticas pedagógicas exige adoptar un enfoque crítico capaz de superar las fragmentaciones metodológicas que aún persisten en numerosos contextos latinoamericanos. Desde su perspectiva, avanzar hacia una transformación educativa implica consolidar una coherencia interna entre los distintos niveles de decisión pedagógica y didáctica, evitando la dispersión conceptual que limita la innovación.

En un recorrido histórico y analítico, De Zubiría Samper (2011) clasifica los modelos pedagógicos en heteroestructurantes, es decir, aquellos que conciben el aprendizaje como un proceso dirigido desde fuera, característico de perspectivas tradicionales o conductistas, y autoestructurantes también propios de enfoques constructivistas o románticos que otorgan centralidad a la construcción autónoma del conocimiento por parte del estudiante. A partir de esta clasificación, el autor propone la pedagogía dialogante como un modelo integrador que recoge aportes de ambas tradiciones, reconociendo que el aprendizaje exige simultáneamente mediación intencionada y actividad cognitiva autónoma.

Desde una mirada orientada hacia las demandas educativas contemporáneas, Tekman Education (2025) plantea que los modelos actuales de articulación deben promover no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades críticas, sociales y éticas, situando al estudiante como agente activo de su

proceso formativo y al docente como mediador que orienta experiencias de aprendizaje contextualizadas. En consecuencia, la articulación pedagógica debe contemplar dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y éticas, entendiendo el aprendizaje como un fenómeno integral.

Este énfasis en la integración no es nuevo. Ausubel et al. (1983), pioneros del aprendizaje significativo, afirmaban que articular saberes implica establecer vínculos sustantivos entre la nueva información y los conocimientos previos del estudiante. Este principio, retomado por Tekman Education (2025), continúa siendo central en el diseño curricular contemporáneo y en enfoques como la enseñanza basada en competencias o la resolución de problemas complejos. En dicho marco, el aprendizaje significativo se produce cuando las estructuras cognitivas del estudiante se transforman al incorporar nuevas relaciones conceptuales.

Desde una perspectiva psicológica y epistemológica, Piaget (1969, 1978), Vygotsky (1978, 1979) y Maturana y Varela (1984, 1994) ofrecen fundamentos complementarios para comprender la articulación pedagógica. Para Piaget (1969), el conocimiento se construye de manera progresiva mediante procesos de asimilación y acomodación, en un desarrollo intelectual organizado por etapas. Por su parte, Vygotsky (1978) introduce la relevancia de los factores socioculturales en el aprendizaje, y define la Zona de Desarrollo Próximo como “la distancia entre el nivel de desarrollo real -determinado por la resolución independiente de problemas- y potencial - determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos” (p. 86). Finalmente, Maturana y Varela (1994) explican la autopoiesis y el acoplamiento estructural como procesos mediante los cuales los sistemas vivos (incluidos los aprendices) se autoorganizan en interacción con su entorno, conservando su identidad mientras generan nuevas posibilidades de acción.

La articulación efectiva, como plantean Ausubel et al. (1983), requiere planificar experiencias relevantes, promover la autonomía estudiantil y sostener la coherencia entre las finalidades educativas y las prácticas cotidianas en el aula. Esta perspectiva

es ampliada por Díaz-Barriga Arceo (2006), quien introduce la noción de enseñanza situada como una forma de vincular el aprendizaje escolar con contextos auténticos y prácticas socioculturales significativas, superando así la distancia entre conocimiento escolar y realidad social que caracteriza a muchos enfoques tradicionales.

En un plano más contextual, Vargas (2021) documenta experiencias de articulación e integración curricular en comunidades rurales latinoamericanas, mostrando que la articulación pedagógica adquiere mayor sentido cuando logra conectar la escuela con las problemáticas, expectativas y potencialidades del territorio. Desde esta mirada territorializada, la articulación se convierte en una herramienta para fortalecer la pertinencia cultural y la justicia educativa, especialmente en regiones donde la diversidad lingüística, social y económica demanda respuestas pedagógicas flexibles y contextualizadas.

Modelos Socioformativos

El enfoque socioformativo se configura hoy como una de las propuestas más pertinentes para los sistemas educativos latinoamericanos, especialmente en contextos marcados por desigualdades persistentes y demandas crecientes de transformación pedagógica. Desde esta perspectiva, Tobón et al. (2015) conciben la socioformación como un enfoque humanista–formativo orientado al desarrollo integral del estudiantado y a la construcción colaborativa del conocimiento mediante proyectos que toman como punto de partida problemas reales del entorno. Esta aproximación se sustenta en principios como la ética, el emprendimiento, la gestión participativa y la co-creación de saberes entre los diversos actores sociales involucrados en la educación.

En concordancia con ello, Tobón (2013) argumenta que la socioformación busca articular el proyecto ético de vida del estudiante con el currículo y con la dinámica institucional, superando así las limitaciones de modelos centrados de forma exclusiva en los contenidos disciplinares. El autor resalta que dicho proyecto ético de vida constituye el eje articulador del enfoque, en tanto implica que la persona identifique metas personales y sociales, y trabaje en su consecución desde la ética, la

perseverancia y el mejoramiento continuo, contribuyendo al bienestar colectivo y al desarrollo sustentable.

Además, el estudio cualitativo de Tobón et al. (2015) muestra que la implementación de proyectos socioformativos favorece transformaciones educativas profundas, mejora la calidad del proceso formativo y promueve una reflexión crítica sobre el contexto. Los autores destacan que estos proyectos constituyen la estrategia didáctica central de la socioformación, al movilizar integralmente dimensiones del saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir para resolver problemas auténticos del entorno.

Desde una perspectiva curricular, Martínez et al. (2019) sostienen que la socioformación demanda un currículo que trascienda el énfasis en el aprendizaje individual para orientarse hacia la actuación integral de los actores educativos en la resolución colaborativa de problemas contextualizados. Esto implica articular saberes provenientes de distintas áreas disciplinares, promover el trabajo cooperativo y sostener prácticas de mejoramiento continuo.

A partir de ello, Tobón et al. (2015) plantean que la reorganización curricular propia de la socioformación requiere integrar proyectos éticos de vida, prácticas de emprendimiento y mecanismos de gestión activa del conocimiento por parte de las comunidades educativas. Bajo esta lógica, la socioformación emerge como una alternativa sólida para guiar reformas educativas en América Latina, puesto que coloca en el centro la formación integral mediante la resolución colectiva de problemáticas complejas y situadas.

La fundamentación teórica de este enfoque es amplia y diversa. Según Martínez et al. (2019), la socioformación incorpora aportes del pensamiento complejo de Morín (1999, 2000), la teoría crítica de Habermas (1970), la quinta disciplina de Senge (1990), el desarrollo a escala humana de Max-Neef et al. (1994) y la perspectiva del desarrollo sustentable. Esta pluralidad permite construir un marco comprehensivo que evita reduccionismos y favorece interpretaciones sistémicas del quehacer educativo.

En contextos universitarios, Cardona et al. (2015) implementaron proyectos formativos en cursos de lógica matemática y fundamentos de programación, logrando mejoras notables en competencias de pensamiento lógico, trabajo colaborativo y aplicación del conocimiento a situaciones reales. De forma complementaria, Hernández et al. (2018) demostraron que la evaluación socioformativa en ambientes virtuales- particularmente mediante autoevaluación, coevaluación y mejora iterativa de evidencias guiadas por rúbricas socioformativas- se asocia positivamente con el desempeño académico.

También desde la práctica educativa, Ambrosio y Hernández Mosqueda (2018) documentan una experiencia con estudiantes de bachillerato en Oaxaca, México, centrada en la recuperación de manantiales y el aprovechamiento del agua en una comunidad rural. Sus hallazgos indican que los proyectos formativos permiten desarrollar competencias dentro y fuera del aula, pues no solo promueven la adquisición de conocimientos, sino que posibilitan enfrentar problemáticas reales que demandan acción, reflexión y compromiso ciudadano.

En esta misma línea, Nambo de los Santos (2021) analiza la implementación de proyectos formativos en entornos virtuales para la enseñanza de las ciencias en México, señalando que este tipo de estrategias genera transformaciones tanto en docentes como en estudiantes. Los resultados evidencian avances en competencias cognitivas, fortalecimiento del trabajo colaborativo, impulso a la innovación y consolidación de una cultura de emprendimiento. Estas conclusiones adquieren especial relevancia en el escenario educativo posterior a la pandemia, donde las modalidades virtuales e híbridas se han convertido en componentes permanentes de muchos sistemas educativos.

Modelos de Mejora Escolar Orientados por Datos

El aprovechamiento estratégico de datos para impulsar la mejora escolar constituye, en la actualidad, uno de los avances más significativos en la gestión educativa. Desde esta perspectiva, la Agencia de Calidad de la Educación de Chile

(2024) propone un modelo actualizado que organiza el uso de datos institucionales en cuatro etapas: diagnóstico, planificación, implementación y seguimiento, con el propósito de fortalecer tanto los procesos internos como los resultados escolares. En consecuencia, este modelo promueve una toma de decisiones informada, sustentada en evidencia, y afianza prácticas de autoevaluación, transparencia y rendición de cuentas entre los actores educativos.

La propia agencia explica que la versión digital de este modelo pone a disposición de directivos, docentes y equipos técnicos diversos recursos que guían la utilización de datos internos y externos en la formulación de planes de mejoramiento alineados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con las metas estratégicas de cada centro (Agencia de Calidad de la Educación, 2024). Desde esta perspectiva, el desafío no se limita a recolectar información, sino a transformar datos cuantitativos y cualitativos en conocimiento pertinente para la planificación y la acción pedagógica, evitando la acumulación inerte de información sin análisis ni uso significativo.

La mejora escolar orientada por datos se sustenta en la premisa de que las decisiones educativas deben derivarse de evidencia empírica rigurosamente recopilada y analizada, más que de intuiciones o tradiciones no verificadas. Barber y Mourshed (2008) muestran que este principio se ha consolidado a nivel internacional como componente esencial de los sistemas educativos que han logrado avances sostenidos en los resultados de aprendizaje, reforzando la necesidad de integrar prácticas analíticas en la gestión escolar.

En esta misma línea, GPE KIX (2023) subraya la importancia de combinar enfoques cuantitativos y cualitativos en los procesos de mejora, recordando que los indicadores requieren análisis integral y contextualizado. Esto implica atender dimensiones como la participación estudiantil, el desarrollo profesional docente, el liderazgo pedagógico y el clima escolar, pues la medición aislada de resultados es insuficiente para orientar mejoras sostenibles. Dicho enfoque se refleja también en el proyecto SIF (School Improvement Framework), documentado por GPE KIX (2023), cuya implementación en países asiáticos demuestra la utilidad de los datos para

realizar autodiagnósticos, priorizar acciones y ajustar la gestión escolar mediante un índice compuesto que integra diversos dominios clave del funcionamiento institucional.

Desde la perspectiva latinoamericana, Gatica y Valenzuela (2025) evidencian que la región se encuentra estancada en la mejora escolar, como muestran los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la UNESCO. Estos autores observan que únicamente Brasil, Perú y República Dominicana registraron avances significativos entre 2013 y 2019, y analizan factores estructurales, institucionales e individuales que inciden en este escenario. Su conclusión es clara: se requieren sistemas sólidos de evaluación y uso de datos que orienten políticas y prácticas de mejora.

Los análisis del BID (2024) complementan este diagnóstico al mostrar que, pese a los avances en cobertura educativa, persisten brechas profundas de calidad y equidad, especialmente entre zonas rurales y urbanas y entre distintos niveles socioeconómicos. Desde esa perspectiva, los sistemas de medición de aprendizajes deben acompañarse de estudios de factores asociados que permitan comprender las causas estructurales de las desigualdades, orientando intervenciones que eviten el uso punitivo o meramente clasificatorio de los datos para devenir insumos formativos de mejora.

En el marco de estos desafíos, Rivas (2015) revisa las lecciones derivadas de la experiencia educativa latinoamericana tras 15 años de participación en PISA, identificando elementos comunes entre los países que han logrado progresos: uso sistemático de evaluaciones estandarizadas, análisis riguroso de factores asociados, políticas de desarrollo profesional docente fundamentadas en evidencia, fortalecimiento del liderazgo pedagógico y monitoreo continuo mediante sistemas integrados de información.

Asimismo, Escudero (2009) destaca el potencial de las comunidades de aprendizaje profesional como espacios de análisis colaborativo de datos. En estos colectivos, los docentes examinan evidencias del aprendizaje, identifican problemáticas

compartidas, diseñan estrategias de mejora y evalúan su impacto de forma sistemática. Esta dinámica supera la lógica de las capacitaciones aisladas y favorece cambios duraderos en las prácticas pedagógicas.

Por otra parte, Serna (2025) advierte que la falta de participación en evaluaciones regionales e internacionales limita la capacidad de los países para diagnosticar de manera rigurosa las necesidades de sus sistemas educativos, identificar prioridades y monitorear los efectos de las políticas implementadas. La participación sostenida en estudios como ERCE y PISA permite no solo acceder a información relevante, sino también analizar tendencias, generar comparaciones informadas y aprender de casos exitosos.

En conjunto, tal como sostienen GPE KIX (2023) y la Agencia de Calidad de la Educación (2024), los modelos de mejora basados en datos fomentan una cultura institucional centrada en el aprendizaje organizacional, el uso estratégico de información y la mejora continua desde enfoques colaborativos y empíricamente sustentados. Ahora bien, su implementación exige condiciones habilitantes: formación de directivos y docentes en análisis e interpretación de datos; sistemas de información accesibles y comprensibles; tiempos institucionales destinados al trabajo colaborativo; y una cultura escolar que valore la evidencia, la reflexión crítica y el aprendizaje colectivo.

Componente Legal y Normativo (Colombia)

Normas sobre Educación, Evaluación y Docencia.

El andamiaje jurídico que sostiene el sistema educativo colombiano se configura a partir de disposiciones constitucionales, legales y reglamentarias que, en su conjunto, definen el alcance, los fines y las responsabilidades que orientan la educación en el país. En este marco, la Constitución Política de Colombia (1991) establece en su artículo 67 que:

> la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia.

Desde esta perspectiva, la educación se reconoce simultáneamente como derecho fundamental y como servicio público, lo cual implica obligaciones diferenciadas para el Estado, la sociedad y la familia, y configura un marco normativo orientado al desarrollo integral de la ciudadanía.

En concordancia con estos principios, la Ley 115 de 1994 conocida como Ley General de Educación, regula el servicio educativo en todos los niveles y modalidades. Esta ley, como recuerda Pulido Chaves (2015), promovió una visión de educación centrada en la formación integral, el desarrollo de valores ciudadanos y la inclusión educativa. Para este autor, la Ley 115 marcó un punto de inflexión al integrar la educación formal, no formal e informal y al exigir a las autoridades el cumplimiento de sus responsabilidades en la protección y fortalecimiento de la educación como patrimonio nacional. No obstante, al realizar un balance de sus dos primeras décadas de implementación, Pulido Chaves (2015) advierte tensiones entre el espíritu original de la ley (que buscaba autonomía escolar, participación democrática y reconocimiento de la diversidad) y las políticas posteriores, más alineadas con lógicas gerencialistas de eficiencia y rendición de cuentas que desplazaron los enfoques pedagógicos.

La Ley 115 (1994) define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (art. 1), y profundiza esta concepción en su artículo 5, al incluir dimensiones físicas, psíquicas, intelectuales, morales, espirituales, sociales, afectivas, éticas y cívicas. Desde esta perspectiva ampliada, Niño Zafra et al. (2018) analizan las políticas educativas de 1994 a 2016 y señalan que la Ley 115, junto con normas complementarias como el Decreto 1860 de 1994, la Resolución 2343 de 1996, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, proporcionó un marco coherente que orientó la transformación curricular y evaluativa del país. Sin embargo, estos autores identifican

persistentes tensiones entre los discursos oficiales sobre calidad y las percepciones docentes sobre las condiciones reales de su práctica profesional.

En materia de evaluación escolar, el Decreto 1290 de 2009 introdujo un marco normativo que redefine la evaluación de los aprendizajes y los criterios de promoción en la educación básica y media. Esta norma concede autonomía a cada institución educativa para construir su propio Sistema Institucional de Evaluación (SIE), considerando dimensiones como la asistencia, el desempeño académico y los procesos pedagógicos (Decreto 1290, 2009). De manera complementaria, el decreto establece tres ámbitos de evaluación: el internacional -que incluye pruebas como PISA o ERCE-, el nacional -basado en las evaluaciones censales del ICFES- y el institucional -centrado en la valoración continua realizada por las escuelas- (Decreto 1290, 2009, art. 1).

Desde una lectura crítica, Niño Zafra (2010) sostiene que, aunque el Decreto 1290 representó un avance respecto al Decreto 230 de 2002, su implementación terminó privilegiando la medición de desempeños sobre los procesos formativos. Según este autor, la norma alineó la evaluación con estándares mínimos derivados de demandas del mercado, reduciendo la función formativa de la evaluación e instrumentalizando la formación integral al subordinarla a resultados en pruebas estandarizadas.

Para orientar la adopción del Decreto 1290, el Ministerio de Educación Nacional (2009) publicó el documento Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290, donde se precisa que los tres ámbitos de evaluación deben integrarse de manera complementaria. El MEN (2009) aclara que estos niveles constituyen “miradas y estrategias complementarias, que tienen como único propósito el de arrojar información sobre una realidad que es muy compleja y difícil de capturar en todas sus dimensiones” (p. 16), subrayando la naturaleza multidimensional del proceso evaluativo.

En el ámbito de la evaluación externa, el Decreto 869 de 2010 reglamenta el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación e incorpora el Examen de Estado de la Educación Media (ICFES Saber 11) como instrumento estandarizado. Este decreto, al definir el objetivo del sistema, establece que su finalidad es monitorear la calidad, ofrecer información para la toma de decisiones y servir de insumo para la construcción de indicadores de calidad y valor agregado (Decreto 869, 2010). Además, determina el carácter permanente del sistema y la necesidad de presentar resultados tanto cualitativos como cuantitativos, asegurando la disponibilidad de información relevante para mejorar el servicio educativo.

Lineamientos del MEN sobre Competencias y Estándares Básicos.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha construido un entramado de Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias que busca orientar de manera coherente la planeación pedagógica y los procesos de evaluación del aprendizaje. Según expone el MEN (2006), los Estándares Básicos de Competencias se conciben como un referente para alcanzar niveles altos de calidad educativa, en tanto precisan aquello que se considera fundamental e indispensable para que los estudiantes desarrollen desempeños competentes en campos como ciencias, lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciudadanía. De esta manera, los estándares operan como instrumentos que organizan y dan sentido al currículo nacional.

Los Lineamientos Curriculares, elaborados entre 1998 y 2002, cumplen una función distinta pero complementaria. El MEN (1998) los describe como *“orientaciones pedagógicas y didácticas para el desarrollo curricular”*, las cuales no pretenden prescribir contenidos o metodologías rígidas. Por el contrario, su propósito es ofrecer marcos conceptuales y metodológicos que fortalezcan la autonomía escolar consagrada en la Ley 115 de 1994. En este sentido, los lineamientos se apoyan en enfoques disciplinares actualizados y proponen rutas pedagógicas acordes con las concepciones contemporáneas del aprendizaje, en especial aquellas que reconocen su carácter activo, situado y constructivo.

Desde una perspectiva más amplia, los Estándares Básicos de Competencias se presentan como referentes claros, exigentes y razonables que, lejos de reducir el aprendizaje a mínimos, buscan orientar hacia prácticas educativas equitativas, inclusivas y de alta calidad (MEN, 2006). Su estructura por ciclos (1.° a 3.°, 4.° a 5.°, 6.° a 7.°, 8.° a 9.° y 10.° a 11.°) reconoce que el desarrollo de competencias es un proceso progresivo que requiere tiempos diferenciados y continuidad en la formación. Asimismo, estos estándares constituyen un insumo central tanto para la formulación de planes de mejoramiento institucional como para la evaluación interna y externa, especialmente en las pruebas Saber, donde su influencia es directa.

Posteriormente, el MEN (2016) incorporó los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), concebidos como un instrumento complementario a los estándares. Los DBA establecen de manera explícita los aprendizajes estructurantes que deben alcanzarse en cada grado escolar y, en consecuencia, se convierten en un referente más preciso para la planificación de actividades de enseñanza, la evaluación formativa y el seguimiento del progreso estudiantil. Su propósito es generar una mayor coherencia entre Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias y prácticas pedagógicas, articulando así un sistema de referentes de calidad más consistente y orientado al aprendizaje.

Sin embargo, este proceso de estandarización curricular no está exento de controversias. Niño Zafra et al. (2018) advierten que la proliferación de lineamientos, estándares y DBA ha provocado tensiones con el principio de autonomía escolar establecido por la Ley 115. Aunque oficialmente estos instrumentos se presentan como orientaciones, en la práctica funcionan como mecanismos que condicionan las decisiones curriculares de las instituciones, especialmente por su estrecha articulación con las pruebas estandarizadas externas que alimentan los rankings de calidad educativa. Desde esta perspectiva crítica, la estandarización curricular puede convertirse en un dispositivo de regulación que limita la flexibilidad pedagógica y reduce la capacidad de las escuelas para adaptar el currículo a sus contextos socioculturales.

Normativas ICFES sobre Pruebas Saber.

El ICFES, adscrito al MEN, ha asumido la responsabilidad de regular y administrar las pruebas Saber en sus distintas modalidades ***(***Saber 3.°, 5.°, 9.°, 11.° y Saber Pro***)***, concebidas como instrumentos estandarizados de evaluación externa. En concordancia con lo establecido por el Decreto 869 de 2010, el ICFES (2023) explica que dichas pruebas están orientadas a valorar la calidad del sistema educativo y a generar información estratégica para el MEN, las entidades territoriales certificadas y los establecimientos educativos, con el fin de sustentar decisiones y orientar políticas públicas. Así, las pruebas se consolidan como un mecanismo de seguimiento y de lectura del sistema educativo en su conjunto.

Desde esta perspectiva, el ICFES (2023) subraya que las pruebas Saber se fundamentan en los Estándares Básicos de Competencias y en los Lineamientos Curriculares definidos por el MEN. A partir de ello, posibilitan procesos de monitoreo de la calidad, ejercicios de autoevaluación institucional y comparaciones entre instituciones, territorios y grupos poblacionales. Esta información, además de evidenciar tendencias, aporta elementos para analizar el valor agregado de las prácticas escolares y fortalecer el juicio pedagógico, con miras a una formulación de políticas sustentada en evidencia empírica.

En cuanto al diseño técnico, el ICFES (2024) señala que desde 2007 se emplea el Modelo Basado en Evidencias (MBE), una metodología que estructura la evaluación en tres niveles: primero, la formulación de afirmaciones sobre las competencias inferidas a partir del desempeño del estudiante; segundo, la identificación de las evidencias que respaldan cada afirmación; y tercero, la definición de las tareas que los evaluados deben realizar para generar dichas evidencias. Este enfoque, centrado en la coherencia entre constructo y medición, busca asegurar la validez y consistencia del instrumento, evitando discrepancias entre lo que se declara evaluar y aquello que realmente es medido.

En lo que respecta a la educación media, las pruebas Saber 11.° se organizan en cinco componentes: Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas, e inglés, cuyos resultados se expresan en una escala continua complementada con niveles cualitativos que describen los conocimientos y habilidades alcanzadas. Tal como detalla el ICFES (2024), la información generada se entrega de manera diferenciada a estudiantes y familias, instituciones educativas y autoridades territoriales, permitiendo usos pedagógicos, administrativos y de política pública.

La Fundación Empresarios por la Educación (2024), al analizar los resultados de 2024, indica que la distribución del estudiantado por niveles de desempeño se ha mantenido relativamente estable. Aproximadamente la mitad de los evaluados se ubica en el nivel 3 en Lectura Crítica y Matemáticas, mientras que en Ciencias Naturales y en Sociales y Ciudadanas la situación es más preocupante: cerca del 70% se concentra en los niveles 1 y 2. En consecuencia, la Fundación plantea la necesidad de examinar críticamente los factores asociados a estos rezagos y revisar las prácticas pedagógicas en dichas áreas.

De manera complementaria, la Universidad Javeriana (2024) ofrece un análisis histórico de una década de resultados (2013–2023), mostrando que el promedio nacional alcanzó su punto más alto en 2016, con 264 puntos en calendario A, para luego descender hasta 250 puntos en 2021, en el contexto de la pandemia por COVID-19. A partir de 2022, los resultados muestran una recuperación paulatina, aunque aún distante de estándares deseables. El estudio identifica brechas persistentes por género (con ventaja para los hombres en la mayoría de las áreas), por nivel socioeconómico (con diferencias de hasta 78 puntos entre NSE1 y NSE4), por ubicación geográfica (25 puntos entre zonas rurales y urbanas) y por sector educativo (30 puntos entre privado y público), lo que evidencia la profunda desigualdad estructural del sistema educativo.

En paralelo, el ICFES (2024) desarrolla acciones para asegurar la accesibilidad de las pruebas, partiendo del principio de que una evaluación solo es equitativa cuando todos los estudiantes pueden demostrar sus aprendizajes sin que su desempeño se vea condicionado por barreras derivadas de características individuales o contextuales.

Desde 2018, este énfasis en la inclusión se ha consolidado como un proyecto prioritario que busca eliminar o mitigar obstáculos vinculados con género, etnia, nivel socioeconómico o discapacidad, avanzando hacia una evaluación más justa y sensible a la diversidad.

Los usos de los resultados Saber son múltiples y responden a distintos niveles del sistema. El ICFES (2023) y el MEN (2018) explican que la información es valiosa para estudiantes y familias en la toma de decisiones sobre educación superior; para los colegios, en la formulación de sus planes de mejoramiento y en el análisis de factores asociados; para las entidades territoriales, como insumo para diseñar políticas locales, asignar recursos y acompañar instituciones; para el Ministerio, en la construcción de indicadores agregados y en la formulación de políticas basadas en evidencia; y para las universidades, como criterio de admisión.

No obstante, la literatura especializada también introduce matices críticos. Niño Zafra (2010) advierte que el uso intensivo de resultados puede inducir prácticas de "enseñar para la prueba", restringiendo el currículo a los contenidos evaluados y empobreciendo la formación integral. En esta misma dirección, Santos Guerra (1999, citado en Niño Zafra, 2010) describe este fenómeno como parte de las "trampas de la calidad", aludiendo a cómo la obsesión por indicadores cuantificables puede distorsionar los fines formativos de la educación y desplazar su sentido humanista.

Glosario de términos

Para finalizar este apartado, se incluyen los conceptos o términos propios de la investigación asumidos por el investigador.

Autonomía escolar. Principio consagrado en la Ley 115 de 1994 que reconoce la capacidad de las instituciones educativas para tomar decisiones curriculares, pedagógicas y evaluativas. Si bien se presenta como una garantía para la contextualización de los procesos escolares, en la práctica ha sido tensionado por la

creciente estandarización del sistema y por la presión derivada de las pruebas externas.

Competencia. Capacidad integrada que articula conocimientos conceptuales, habilidades procedimentales y actitudes socioafectivas, permitiendo al estudiante actuar de manera pertinente en situaciones auténticas. Enfoque que se distancia de la instrucción tradicional al privilegiar la movilización de saberes en contextos reales.

Competencias específicas y transversales. Las primeras se vinculan con dominios disciplinares particulares; las segundas, con capacidades de amplio alcance aplicables en diversos escenarios (pensamiento crítico, comunicación, resolución de problemas). Ambas requieren procesos evaluativos coherentes y situados.

Competencia evaluativa docente. Habilidad profesional que permite al maestro diseñar, aplicar e interpretar procesos evaluativos con criterios técnicos y pedagógicos. Estudios citados evidencian una brecha entre la formación que reciben los docentes y las exigencias de la evaluación por competencias.

Currículo estandarizado. Conjunto de orientaciones, lineamientos y estándares definidos por el MEN que buscan asegurar una educación de calidad, pero que, al estar articulados con las pruebas externas, pueden funcionar como dispositivos de control que limitan la autonomía institucional.

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Referentes formulados por el MEN (2016) que especifican los aprendizajes esenciales que los estudiantes deben lograr en cada grado. Constituyen un complemento operativo de los estándares y lineamientos, especialmente útil para la planificación y la evaluación formativa.

Estándares Básicos de Competencias. Referentes de aprendizaje que buscan definir lo fundamental e indispensable que deben demostrar los estudiantes en cada área. Aunque se presentan como orientaciones, operan como marcos obligatorios para la evaluación interna y externa, incluidas las pruebas Saber.

Evaluación auténtica. Modalidad evaluativa centrada en tareas complejas y situadas en contextos similares a los de la vida profesional o ciudadana. Busca valorar no solo productos finales, sino procesos de pensamiento, toma de decisiones y uso integrado de saberes.

Evaluación por competencias. Enfoque que desplaza la atención desde la memorización hacia la capacidad de aplicar conocimientos en situaciones significativas. Implica valorar procesos, evidencias múltiples y participación activa del estudiante mediante autoevaluación y coevaluación.

Evaluación formativa. Proceso continuo de retroalimentación orientado a mejorar el aprendizaje, no a clasificarlo. Resulta esencial en modelos centrados en competencias, dado que permite identificar fortalezas, vacíos y trayectorias de desarrollo.

Evaluación externa. Dispositivos estandarizados administrados por el Estado, como las pruebas Saber, que generan información comparable sobre el desempeño estudiantil. Su uso intensivo puede incentivar prácticas como el teaching to the test.

Evaluación inclusiva. Perspectiva adoptada por el ICFES para asegurar que las pruebas no generen barreras para los estudiantes con diversas características (discapacidad, etnia, género, contexto socioeconómico). Se orienta a garantizar condiciones equitativas de participación.

Lineamientos Curriculares. Orientaciones no prescriptivas del MEN que ofrecen marcos conceptuales y didácticos para la planeación curricular. Su intención es orientar, no uniformar, aunque su articulación con los estándares puede reforzar la tendencia hacia la homogenización.

Modelo Basado en Evidencias (MBE). Estructura metodológica utilizada por el ICFES para diseñar las pruebas Saber. Define afirmaciones sobre lo que se quiere

inferir del desempeño estudiantil, evidencias que sustentan dichas inferencias, y tareas que generan esas evidencias. Garantiza coherencia entre constructos y medición.

Pruebas Saber. Conjunto de evaluaciones estandarizadas diseñadas por el ICFES que permiten monitorear la calidad del sistema educativo. Constituyen herramientas para la toma de decisiones institucionales, territoriales y nacionales.

Valor agregado educativo. Indicador que permite identificar el aporte real de una institución al aprendizaje de sus estudiantes, diferenciándolo de variables externas como nivel socioeconómico o contexto geográfico. Es una categoría empleada por el ICFES y por investigaciones derivadas de pruebas Saber.

MOMENTO III

MARCO METODOLÓGICO

Este momento presenta de manera la ruta investigativa que orienta el desarrollo de este estudio, garantizando coherencia entre el enfoque cualitativo adoptado, el paradigma socio-crítico, el diseño de estudio de caso y las técnicas e instrumentos utilizados para comprender y transformar la relación entre las competencias docentes y las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 en la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez. Siguiendo los lineamientos de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), se describen los fundamentos epistemológicos y metodológicos que sustentan las decisiones investigativas, así como los procedimientos de recolección, análisis y validación de datos, con el fin de asegurar rigor, calidad y pertinencia en la construcción del modelo teórico-práctico que emerge de esta investigación.

Enfoque de la Investigación

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo dado que su propósito central fue comprender los significados, percepciones, experiencias y prácticas que configuran la relación entre las competencias docentes y las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 en la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez, del municipio de Turbaná, Bolívar. Este tipo de aproximación resultó pertinente porque permitió analizar fenómenos educativos complejos desde la perspectiva de los actores involucrados, atendiendo a la riqueza interpretativa que emerge de sus discursos y prácticas. Al respecto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que la investigación cualitativa se centra en comprender la realidad social tal como la construyen los participantes, mediante el análisis de significados, procesos y relaciones que no pueden ser captados a través de técnicas cuantitativas.

La pertinencia del enfoque cualitativo se fundamentó también en la naturaleza del problema investigativo, el cual implica comprender cómo interpretan los docentes las competencias evaluadas en Saber 11, cómo estas se articulan o distancian de las prácticas pedagógicas en el aula y qué procesos institucionales median dicha relación. Estos aspectos involucraron dimensiones subjetivas (creencias, significados, concepciones, experiencias profesionales) que requirieron un abordaje interpretativo. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la metodología cualitativa es idónea cuando el objetivo del estudio implica profundizar en los significados atribuidos por los actores a su realidad educativa.

Asimismo, este enfoque permitió comprender las prácticas pedagógicas reales que desarrollan los docentes, las cuales no se reducen a acciones observables sino que emergen de decisiones situadas, marcos de referencia personales, saberes experienciales, condiciones institucionales y relaciones sociales complejas. En el contexto de Bolívar, caracterizado por brechas de calidad, desigualdades territoriales y desafíos formativos del profesorado, las prácticas docentes están profundamente mediadas por las particularidades socioculturales, económicas y pedagógicas de la región. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación cualitativa permite acceder a estas dinámicas al analizar las experiencias en su escenario natural y considerando los significados que les otorgan quienes las viven.

De igual modo, fue adecuado para examinar los procesos institucionales de evaluación y enseñanza, los cuales se encuentran condicionados por factores estructurales, organizativos y culturales que influyen en la formación docente, la gestión pedagógica y el uso de los resultados de Saber 11. Tales procesos requirieron ser interpretados desde una mirada holística, atendiendo a la interacción entre políticas educativas, cultura escolar y prácticas pedagógicas. En coherencia con ello, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) subrayan que la investigación cualitativa estudia los fenómenos en su totalidad y complejidad, reconociendo las múltiples interacciones que los configuran.

También posibilitó analizar las relaciones entre las competencias docentes y el desempeño institucional en las áreas evaluadas por Saber 11, relaciones que no pueden ser reducidas a correlaciones numéricas, pues involucran sentidos profesionales, percepciones de autoeficacia, decisiones didácticas, niveles de formación, condiciones laborales y realidades escolares específicas. Estas relaciones son esencialmente interpretativas y demandan una aproximación que permita comprender cómo los docentes significan su rol frente a los resultados evaluativos. Tal como plantean Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque cualitativo permite desentrañar estas construcciones socioeducativas.

En síntesis, la elección del enfoque cualitativo respondió tanto a la naturaleza del problema planteado como a la necesidad de comprender las interpretaciones, prácticas, discursos y experiencias de los docentes e instituciones involucradas. Su pertinencia radicó en que permitió captar dimensiones subjetivas y sociales que trascienden lo cuantificable, proporcionando un entendimiento profundo y contextualizado de las relaciones entre prácticas docentes, procesos institucionales y desempeño en las pruebas Saber 11.

Paradigma de la Investigación

La investigación se enmarcó en el paradigma socio-crítico, dado que su finalidad no solo fue comprender las dinámicas que configuran la relación entre las competencias docentes y el desempeño institucional en las pruebas Saber 11, sino también transformar las prácticas pedagógicas y los procesos institucionales asociados. Este paradigma concibe la realidad social como histórica y potencialmente modificable, entendiendo que los actores educativos son sujetos capaces de interpretar, cuestionar y reconstruir sus prácticas. En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) explican que la investigación socio-crítica busca promover procesos emancipadores y generar cambios en los contextos estudiados mediante la participación activa de los sujetos involucrados, articulando conocimiento y acción transformadora.

La adopción del paradigma socio-crítico se justificó por la propia naturaleza del estudio, el cual requiere un análisis crítico de las políticas evaluativas nacionales, específicamente del sistema de evaluación Saber 11, y de su impacto en las prácticas educativas locales de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez puesto que las evaluaciones externas han generado tensiones entre las dinámicas institucionales, la formación docente y los resultados estudiantiles, lo que exige un enfoque capaz de problematizar dichas tensiones desde una perspectiva reflexiva y transformadora. En concordancia con ello, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que los estudios socio-críticos se orientan al cuestionamiento de estructuras y prácticas que reproducen desigualdades, promoviendo la acción reflexiva y colectiva para modificarlas.

Asimismo, es coherente con el objetivo de propiciar la participación activa del colectivo docente como agentes críticos de su propia práctica. El estudio busca que los docentes analicen sus competencias, identifiquen brechas frente a las competencias evaluadas en Saber 11 y reconstruyan de manera conjunta estrategias de enseñanza que fortalezcan el desempeño institucional. Para el paradigma socio-crítico, según destacan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el conocimiento se genera de forma colaborativa y dialógica, a partir de la reflexión compartida sobre la práctica, lo que convierte a los participantes en co-investigadores y no meros informantes pasivos.

La construcción colectiva del modelo teórico-práctico en esta investigación también se alineó con los supuestos epistemológicos del paradigma socio-crítico. Este modelo emerge de la interacción entre teoría, experiencia docente y análisis institucional, orientándose a transformar la articulación entre competencias docentes y desempeño estudiantil. Bajo esta lógica, la epistemología crítica concibe el conocimiento como un proceso social, situado y emancipador, orientado a la transformación de la realidad escolar. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en este paradigma la investigación no se limita a describir la realidad, sino que asume un compromiso explícito con su mejora a través de procesos participativos.

Desde sus supuestos epistemológicos, el paradigma socio-crítico sostiene que la realidad social es transformable, que el conocimiento se construye participativamente y

que la investigación es un acto emancipador orientado al cambio. Estos principios permiten abordar los desafíos identificados en la institución -brechas en competencias docentes, desigualdades en desempeño académico y tensiones entre prácticas pedagógicas y exigencias evaluativas- desde perspectivas colectivas y contextualizadas. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), estos supuestos metodológicos y epistemológicos hacen que la investigación crítica sea especialmente útil cuando el propósito es diseñar propuestas de intervención educativa con sentido práctico y transformador.

Coherencia del enfoque y del paradigma con el objeto de estudio

La articulación del enfoque cualitativo y el paradigma socio-crítico resultó coherente con el objeto de estudio dado que ambos permiten interpretar y transformar la relación entre las competencias docentes y el desempeño institucional en las áreas evaluadas por Saber 11. El enfoque cualitativo proporciona los mecanismos para comprender los significados, experiencias y prácticas de los docentes, mientras que el paradigma socio-crítico permite orientar esta comprensión hacia la mejora continua, la reflexión colectiva y la transformación institucional. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) indican que los enfoques cualitativos y socio-críticos son particularmente pertinentes cuando el propósito investigativo combina comprensión profunda con acción transformadora, como ocurre en esta tesis.

En consecuencia, la elección metodológica se alineó directamente con la finalidad de diseñar un modelo teórico-práctico fundamentado en la realidad institucional, construido a partir de la participación de los docentes y orientado a fortalecer el vínculo entre lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que se aprende. Esta coherencia metodológica garantiza que el proceso investigativo no solo produzca conocimiento contextualizado, sino que contribuya efectivamente al mejoramiento pedagógico y evaluativo dentro de la institución, tal como exige el paradigma socio-crítico. En palabras de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación socio-crítica favorece procesos colectivos que generan conocimiento aplicable a la resolución de problemas reales en escenarios educativos.

Método de la investigación

La investigación-acción se entiende como una estrategia metodológica que combina la investigación con la intervención activa en un problema educativo real, orientada a comprender la situación mientras se trabaja de manera simultánea para transformarla (Lewin, 1946). De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), este método se caracteriza porque los investigadores no se limitan a observar desde afuera, sino que participan de forma directa junto con los miembros de la comunidad educativa en procesos de diagnóstico, reflexión y búsqueda colaborativa de soluciones. En el caso de este estudio, la investigación-acción permitió unir la comprensión profunda de cómo se relacionan las competencias docentes con los resultados en las pruebas Saber 11, mientras que simultáneamente impulsarón cambios concretos en las prácticas pedagógicas de la institución.

La adopción del método investigación-acción resultó pertinente para esta investigación porque responde directamente a los supuestos del paradigma socio-crítico que orienta el estudio el cual concibe la realidad educativa como transformable y busca que los docentes actúen como agentes críticos capaces de reflexionar sobre su propia práctica (Hernández y Mendoza, 2018). La investigación-acción, al fomentar la participación de los docentes en todas las fases del proceso, permitió que estos pasaran de ser simples informantes a convertirse en protagonistas de la transformación pedagógica. De esta forma, el conocimiento construido no fue impuesto desde fuera, sino hecho de manera colaborativa desde las voces, experiencias y necesidades del colectivo educativo.

Desde la perspectiva del objeto de estudio, la investigación-acción fue valiosa porque permitió identificar las brechas entre lo que los docentes enseñan y lo que evalúan las pruebas Saber 11, y generó, de manera simultánea, espacios de reflexión colectiva para rediseñar las estrategias pedagógicas. Las técnicas empleadas, como las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y el análisis documental, permitieron recopilar información sobre las percepciones y las prácticas educativas de la institución. Esa información alimentó la construcción del modelo, que fue presentado

a los docentes para su análisis y validación; después, el modelo se concretó en un plan de acción que se aplicó entre agosto y noviembre de 2025 con directivos, docentes y estudiantes, y cuyos resultados se analizaron en ciclos de reflexión y ajuste. Así, cada fase del proceso investigativo generó conocimiento y acción transformadora.

La pertinencia de la investigación-acción también se vinculó con la construcción del modelo teórico-práctico que representa el objetivo central de este estudio. Como se establece en el documento, el modelo debe ser coherente con la realidad institucional y ofrecer orientaciones aplicables en el contexto de Turbaná, Bolívar. La investigación-acción garantizó que el modelo no fuera una propuesta abstracta, sino que naciera de la reflexión sobre las prácticas reales y fuera validado a través de ciclos de mejora continua. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), este proceso cíclico de diagnóstico, acción, observación y reflexión fortalece la calidad del conocimiento producido, pues integra permanentemente los aprendizajes de cada fase.

Finalmente, fortaleció el compromiso ético de la investigación con el mejoramiento real de la calidad educativa en el departamento de Bolívar, donde los resultados de Saber 11 muestran consistentemente desempeños inferiores al promedio nacional. Al vincular la indagación científica con la acción transformadora, este método reconoce que el objetivo último de la investigación educativa no es solo producir conocimiento, sino contribuir a la equidad y la excelencia pedagógica. En palabras de Freire (1997), la educación es una práctica social en la que los sujetos se educan entre sí mediatizados por el mundo; por ello, la investigación-acción respeta esta naturaleza dialógica y colectiva de la educación, asegurando que los hallazgos se traduzcan en mejoras concretas para estudiantes y docentes.

Diseño de la Investigación

El diseño de campo es una estrategia metodológica que se desarrolla en el contexto natural donde ocurren los fenómenos educativos que se desean estudiar, permitiendo que el investigador recoja información directamente del escenario real donde interactúan docentes, estudiantes e instituciones (Hernández y Mendoza, 2018).

En el caso de esta investigación, el diseño de campo se concretó en la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez, donde se recolectaron datos mediante técnicas cualitativas como entrevistas, grupos focales y análisis de documentos institucionales. Desde esta perspectiva, el diseño de campo facilitó la comprensión de cómo se construyen y se despliegan las competencias docentes en condiciones reales, así como la manera en que estas se relacionan con las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 en un contexto educativo específico.

La pertinencia del diseño de campo para esta investigación radicó en que permitió acceder a información rica y contextualizada sobre las prácticas pedagógicas, las percepciones docentes y los procesos institucionales tal como acontecen en el día a día escolar. Al trabajar directamente con los actores educativos en su ambiente natural, se evitó las limitaciones de estudios descontextualizados que no consideran las particularidades del escenario específico. Para Hernández y Mendoza (2018), el trabajo de campo ofrece la oportunidad de realizar observaciones profundas y registrar narrativas auténticas que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado. En consecuencia, este diseño posibilitó que los docentes compartieran sus experiencias sin los filtros que suelen introducirse en contextos artificiales, permitiendo una mejor interpretación de las dinámicas que median entre el desempeño docente y los resultados estudiantiles.

La elección de este diseño también respondió a las condiciones específicas del departamento de Bolívar, región caracterizada por desigualdades educativas pronunciadas y rezagos en los desempeños de Saber 11. Trabajar en el territorio permitió reconocer las limitaciones estructurales, las fortalezas institucionales locales y los recursos disponibles que configuran la realidad educativa de Turbaná. Por ello, la recolección de información en el escenario real ofreció insumos valiosos para el diseño de un modelo teórico-práctico, viable y pertinente para la institución, evitando propuestas descontextualizadas que no consideren las particularidades socioeconómicas, culturales y pedagógicas de la región caribeña colombiana.

Desde una perspectiva metodológica, el diseño de campo se articuló de manera coherente con el enfoque cualitativo y el paradigma socio-crítico que orientó este estudio. Mientras que el enfoque cualitativo requiere inmersión en el contexto para acceder a significados y experiencias vividas, el paradigma socio-crítico exige participación directa de los actores en procesos de reflexión y transformación. El diseño de campo satisface ambas condiciones: por una parte, proporciona acceso a percepciones, creencias y saberes experienciales de los docentes; por otra, facilita la construcción colaborativa de conocimiento mediante la interacción directa entre investigadores y participantes. Así, durante la aplicación de entrevistas, grupos focales y análisis de documentos institucionales, los docentes tuvieron la oportunidad de reflexionar críticamente sobre sus prácticas y de contribuir activamente en la identificación de brechas y en el diseño de estrategias de mejora.

Fases del proceso investigativo

El proceso metodológico se organiza en cinco fases articuladas, desarrolladas de manera secuencial y coherentes con el enfoque cualitativo y el paradigma socio-crítico y se describen a continuación:

Fase 1: Análisis documental institucional

En esta fase se realiza una revisión sistemática de los documentos institucionales que orientan los procesos pedagógicos y evaluativos, con el fin de comprender la estructura curricular, los criterios de evaluación y la coherencia entre las prácticas institucionales y los resultados de las pruebas Saber 11. La revisión comprende: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE), Planes de área de Matemáticas, Lectura Crítica, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés, y los reportes institucionales de los resultados Saber 11 correspondientes a los últimos tres años.

A partir de estos documentos, se elabora una matriz única de análisis documental, que permite identificar categorías preliminares relacionadas con prácticas

docentes, criterios evaluativos y competencias institucionales. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el análisis documental es una técnica fundamental en investigaciones cualitativas para contextualizar e interpretar los hallazgos provenientes del trabajo de campo.

Fase 2: Recolección de información cualitativa

Esta fase se enfoca en obtener información desde la voz de los docentes, permitiendo comprender sus concepciones, prácticas y percepciones sobre las competencias docentes y su relación con las competencias evaluadas en Saber 11. Se desarrollan dos técnicas principales:

Entrevistas semiestructuradas aplicadas a 7 docentes encargados de las áreas evaluadas en Saber 11 en grado 11: Matemáticas, Lectura Crítica, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés.

Dos grupos focales, organizados según afinidad disciplinar:

Grupo 1: Matemáticas y Ciencias Naturales.

Grupo 2: Lengua Castellana, Ciencias Sociales e Inglés.

El empleo de estas técnicas permite comprender, a partir del discurso docente, las brechas, tensiones, prácticas y desafíos asociados al desempeño institucional. En coherencia, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que las entrevistas y los grupos focales son herramientas idóneas para explorar percepciones profundas en investigaciones cualitativas.

Fase 3: Análisis cualitativo de la información

En esta etapa se realiza la codificación y categorización sistemática de la información proveniente de: entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis

documental. El proceso analítico incluye la identificación de patrones, regularidades y categorías emergentes que permitan explicar las relaciones entre las competencias docentes, las prácticas pedagógicas y los resultados en Saber 11. Esta fase permite identificar tanto brechas como correspondencias entre lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que se aprende. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) destacan que la codificación categorial es un paso clave para construir explicaciones profundas en el enfoque cualitativo.

Fase 4: Construcción del modelo teórico-práctico

A partir de la integración de categorías, se estructura un modelo teórico-práctico que articula dimensiones, componentes, estrategias pedagógicas, criterios de evaluación alineados con Saber 11 y mecanismos de fortalecimiento de competencias docentes. Con base en este modelo se estructura, además, un plan de acción en cuatro fases, que orienta su aplicación en la institución.

Este modelo tiene como propósito orientar la transformación de las prácticas institucionales y fortalecer el desempeño académico. Siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), esta fase representa el carácter constructivo y propositivo de las investigaciones cualitativas que buscan generar conocimiento aplicable y contextualizado.

Fase 5: Validación del modelo

Finalmente, el modelo se presentó a los siete docentes participantes, quienes lo valoraron mediante un instrumento estructurado con cuatro criterios, a saber, coherencia, pertinencia, viabilidad y claridad; la validación fue unánime y no generó modificaciones a la estructura propuesta. Este proceso responde a la perspectiva socio-crítica, en la cual el conocimiento construido debe ser contrastado y enriquecido colectivamente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Una vez validado, el modelo se tradujo en un plan de acción que se aplicó en la institución entre agosto y noviembre de 2025, con la participación del rector, los coordinadores, los docentes y los

estudiantes de grado undécimo, siguiendo el ciclo de diagnóstico, acción, observación y reflexión propio de la investigación-acción. Los cambios observados durante esta aplicación se sistematizaron en el plan de acción que se presenta en el Momento V.

Las cinco fases del proceso investigativo se corresponden con los propósitos específicos de la investigación. El primer propósito, diagnosticar la realidad de la articulación entre las competencias evaluadas en Saber 11 y las competencias docentes, se desarrolló en las fases de análisis documental, recolección y análisis de la información. El segundo propósito, estructurar un plan de acción, se apoyó en la fase de construcción del modelo, de la cual se derivó el plan. El tercero y el cuarto propósito, implementar el plan y sistematizar los cambios, se desarrollaron a partir de la fase de validación, en la cual el modelo se presentó a los docentes y se aplicó mediante el plan entre agosto y noviembre de 2025, y se documentaron los cambios en la percepción y en el desempeño por competencias. Por último, el quinto propósito, configurar el modelo, se concretó en las fases de construcción y validación. La tabla siguiente resume esta correspondencia.

Tabla 1

Correspondencia entre los propósitos, las fases y el plan de acción

Propósito específico	Fases	Producto	Dónde se presenta
a) Diagnosticar la realidad de la articulación	1, 2 y 3	Categorías centrales y matriz de correspondencia	Momento IV
b) Estructurar el plan de acción	4	Plan de acción en cuatro fases	Momento V
c) Implementar el plan de acción	5	Aplicación del plan entre agosto y noviembre de 2025	Momento V
d) Sistematizar los cambios	3 y 5	Evidencias de proceso, de percepción y de resultados	Momentos V y VI
e) Configurar el modelo teórico-práctico	4 y 5	Modelo teórico-práctico validado	Momento V

Escenario de investigación, participantes, estrategia de selección y criterios de inclusión y exclusión

En esta sección se describen el escenario, los participantes y la estrategia de selección, destacando la pertinencia y riqueza informativa de los casos. Por ello, aquí se presenta la caracterización del contexto institucional, los actores clave, los criterios utilizados para su selección y la justificación metodológica del muestreo intencional.

Escenario de investigación

El escenario de investigación está constituido por la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez, ubicada en el municipio de Turbaná, departamento de Bolívar, y seleccionada como caso de estudio único debido a sus características socioeducativas y a las tendencias observadas en sus resultados académicos recientes. Esta institución se inserta en un contexto territorial marcado por desigualdades educativas significativas, donde el departamento de Bolívar presenta un puntaje global promedio de 238 puntos en Saber 11, ubicándose 19 puntos por debajo del promedio nacional de 257. Esta brecha evidencia limitaciones estructurales que afectan tanto la calidad de los aprendizajes como las oportunidades educativas de los estudiantes.

La institución ha presentado, durante los últimos tres años, resultados inferiores al promedio nacional en todas las áreas evaluadas por Saber 11, reflejando rezagos particularmente notables en Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales y Matemáticas. Estas tendencias justifican el interés investigativo en comprender los factores asociados a las prácticas docentes, la gestión institucional y la alineación entre las competencias enseñadas y las competencias evaluadas.

En cuanto a sus características organizativas, la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez cuenta con una planta docente diversa, con niveles heterogéneos de formación y experiencia profesional. La institución opera bajo lineamientos académicos establecidos en su PEI, SIEE y planes de área, documentos que orientan el desarrollo curricular, la evaluación interna y la formación de competencias. Estos elementos

estructurales influyen de manera directa en las prácticas pedagógicas y en el desempeño estudiantil, constituyéndose en factores esenciales para el análisis cualitativo del presente estudio.

Participantes

Siguiendo la lógica cualitativa, los participantes corresponden a los docentes que poseen un conocimiento directo y experiencial sobre la enseñanza en las áreas evaluadas por Saber 11 en grado 11, por lo cual constituyen informantes clave (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018).

En la institución, nueve docentes imparten las asignaturas evaluadas por Saber 11; de ellos, siete enseñan específicamente en grado 11. Estos siete docentes se reconocen entonces como los participantes centrales del estudio debido a su experiencia directa con el proceso pedagógico en el grado evaluado.

Además de los siete docentes, en la aplicación del plan de acción participaron el rector, los coordinadores académicos y los estudiantes de grado undécimo, quienes se vincularon por su función y por su grado en la institución, y no como informantes de las entrevistas ni de los grupos focales. El rector gestionó los tiempos y los recursos que requería el plan; los coordinadores lideraron la alineación curricular, el acompañamiento y el seguimiento; los estudiantes desarrollaron las actividades de aula previstas en las secuencias didácticas, que forman parte del trabajo escolar ordinario. Esta distinción es importante porque los docentes siguen siendo los informantes clave del estudio, mientras que los demás actores se consideran participantes de la acción, tal como lo plantea el paradigma socio-crítico al reconocer a los sujetos como protagonistas del cambio en su propia realidad educativa.

Estrategia de selección de participantes

La selección se realizó mediante muestreo intencional por criterios, de acuerdo con lo recomendado para investigaciones cualitativas (Hernández Sampieri y Mendoza,

2018). Este tipo de muestreo permite identificar a los participantes que poseen la información más relevante y profunda sobre el fenómeno estudiado.

Los actores incluidos son los siete docentes que enseñan áreas evaluadas por Saber 11 en grado 11. Estos mismos docentes participan en dos grupos focales, distribuidos de la siguiente manera:

Grupo Focal 1: Matemáticas y Ciencias Naturales.

Grupo Focal 2: Lengua Castellana, Ciencias Sociales e Inglés.

Rector, coordinadores y estudiantes de grado undécimo: participan en la aplicación del plan de acción por su función y por su grado en la institución; no son informantes de las entrevistas ni de los grupos focales.

Criterios de inclusión

Para garantizar la pertinencia y coherencia del muestreo cualitativo, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Ser docente en un área evaluada por Saber 11.
- Impartir clases específicamente en grado 11.
- Contar con contrato vigente con la institución durante el periodo del estudio.
- Manifestar voluntad de participar y firmar el consentimiento informado.

Estos criterios se aplican a los docentes participantes; el rector, los coordinadores y los estudiantes de grado undécimo se vincularon a la aplicación del plan de acción por su función y por su grado.

Criterios de exclusión

Se excluyeron aquellas personas que:

- No imparten docencia en grado 11.
- Enseñan áreas que no son evaluadas por Saber 11.
- Deciden no participar o no otorgar consentimiento informado.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación responden al enfoque cualitativo y al paradigma socio-crítico, orientados a comprender en profundidad las prácticas, percepciones y experiencias docentes, así como los lineamientos institucionales que influyen en el desempeño en las pruebas Saber 11. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), las técnicas cualitativas permiten acceder a significados, discursos y construcciones sociales que emergen del contexto natural de los participantes, lo cual resulta fundamental cuando el propósito investigativo se centra en interpretar y transformar realidades educativas complejas.

Técnicas utilizadas

a) Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada fue aplicada a los 7 docentes que imparten las áreas evaluadas por Saber 11 en el grado 11: Matemáticas, Lectura Crítica, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés. Esta técnica permite obtener información profunda y flexible, posibilitando que los participantes expresen sus reflexiones, percepciones y experiencias desde su propia voz.

El propósito de esta técnica fue profundizar en las percepciones, prácticas, estrategias y necesidades pedagógicas de los docentes, con el fin de identificar competencias pedagógicas predominantes, analizar su relación con las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11, comprender las tensiones y brechas entre la enseñanza y los requerimientos evaluativos y generar insumos clave para el diseño del modelo teórico-práctico que articulará competencias docentes y desempeño estudiantil.

Esta técnica es coherente con lo expuesto por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes destacan que las entrevistas semiestructuradas son adecuadas para explorar significados subjetivos y procesos educativos situados.

b) Grupos focales

Se desarrollaron dos grupos focales, integrados de acuerdo con la afinidad disciplinar:

- Grupo Focal 1 (GF1): Matemáticas y Ciencias Naturales
- Grupo Focal 2 (GF2): Lengua Castellana, Ciencias Sociales e Inglés.

El propósito de los grupos focales fue explorar narrativas colectivas, percepciones compartidas, consensos y tensiones sobre: las prácticas de enseñanza, la construcción de competencias, el nivel de preparación institucional frente a Saber 11, y las experiencias docentes en torno a los resultados y los desafíos formativos.

Esta técnica permite triangular la información obtenida en las entrevistas, así como profundizar en dinámicas grupales que enriquecen la construcción del modelo teórico-práctico. Tal como afirman Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los grupos focales son idóneos para analizar significados colectivos y generar comprensión contextualizada en estudios cualitativos orientados a la transformación educativa.

c) Análisis documental mediante matriz específica

Se realizó un análisis documental sistemático empleando una matriz previamente diseñada para identificar patrones, categorías y lineamientos institucionales relevantes. Los documentos analizados fueron exclusivamente:

- Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE)
- Planes de área de las asignaturas evaluadas por Saber 11

- Informes institucionales de resultados Saber 11 de los últimos tres años

El análisis documental permitió identificar coherencias y tensiones entre los lineamientos institucionales, las prácticas docentes y los resultados académicos. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), esta técnica es fundamental en estudios de caso, dado que permite comprender el marco regulador y organizativo que condiciona las prácticas educativas.

d) Análisis de resultados Saber 11

Finalmente, se realiza un análisis detallado de los resultados institucionales de Saber 11 correspondientes a los años: 2023,2024 y 2025. Este análisis tiene como finalidad identificar tendencias, brechas y áreas críticas del desempeño estudiantil con el propósito de vincular estos hallazgos con las prácticas docentes y los lineamientos institucionales revisados. Los informes oficiales del ICFES y la información documental provista por la institución permiten construir una visión integral del desempeño académico reciente.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) resaltan que la triangulación de diversas fuentes (como documentos institucionales, discursos docentes y resultados evaluativos) fortalece la validez y profundidad interpretativa en investigaciones cualitativas.

Instrumentos de recolección

Los instrumentos utilizados en esta investigación se diseñan de acuerdo con los principios del enfoque cualitativo, privilegiando la obtención de narrativas profundas, contextualizadas y orientadas a comprender significados, prácticas y procesos educativos situados. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los instrumentos cualitativos deben facilitar la exploración abierta y flexible de la experiencia de los participantes, permitiendo captar la riqueza interpretativa de sus

discursos y contextos. Con base en estas orientaciones se describen a continuación los tres instrumentos utilizados:

a) Guía de entrevista semiestructurada para docentes

Este instrumento fue diseñado para orientar las entrevistas individuales con los 7 docentes que dictan asignaturas relacionadas con las áreas evaluadas por Saber 11 en grado 11.

La guía contiene:

- Propósito claro: profundizar en percepciones, prácticas, estrategias docentes y necesidades de formación, con el fin de identificar competencias pedagógicas predominantes y su relación con las competencias evaluadas.
- Instrucciones para el entrevistador: presentación, explicación del estudio, solicitud de consentimiento, condiciones de confidencialidad y pautas relacionales.
- Siete bloques temáticos, cada uno con preguntas abiertas orientadas a generar narrativas profundas:
    - Trayectoria profesional.
    - Concepciones sobre competencias.
    - Prácticas pedagógicas y evaluación.
    - Articulación con Saber 11.
    - Trabajo colaborativo e institucionalidad.
    - Necesidades de fortalecimiento docente.
    - Aportes al modelo teórico-práctico.

Este instrumento es coherente con lo expuesto por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes señalan que las entrevistas semiestructuradas permiten obtener información rica, flexible y significativa, favoreciendo el acceso a percepciones y discursos construidos por los participantes en su contexto natural.

b) Guía para los dos grupos focales

Esta guía orienta la discusión en los dos grupos focales conformados:

- Grupo Focal 1 (GF1): Matemáticas y Ciencias Naturales
- Grupo Focal 2 (GF2): Lengua Castellana, Ciencias Sociales e Inglés

El instrumento está estructurado de manera rigurosa y contiene:

- Propósito: explorar narrativas colectivas, consensos, tensiones y experiencias compartidas sobre la enseñanza, las competencias institucionales y la preparación para Saber 11.
- Instrucciones para el moderador: reglas del diálogo, manejo de la dinámica grupal, pautas éticas y técnicas.
- Seis categorías temáticas de discusión:
    - Competencias que desarrollan los estudiantes.
    - Prácticas pedagógicas comunes.
    - Relación entre currículo y Saber 11.
    - Preparación institucional para las pruebas.
    - Brechas, desafíos y factores críticos.
    - Aportes al modelo teórico-práctico.
- Cierre del grupo focal: síntesis, retroalimentación y oportunidad de comentarios finales.

La estructura de este instrumento sigue las recomendaciones de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes afirman que los grupos focales permiten captar discursos colectivos, identificar tensiones compartidas y triangular perspectivas educativas, elementos esenciales en investigaciones cualitativas de carácter interpretativo y socio-crítico.

c) Matriz de análisis documental

El instrumento fue diseñado con el propósito de sistematizar la revisión de los documentos institucionales:

- Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- Sistema Institucional de Evaluación (SIEE)
- Planes de área
- Informes de resultados Saber 11 (últimos 3 años)

Esta matriz organiza el análisis en ocho categorías clave, cada una acompañada de preguntas orientadoras, indicadores, espacio para extractos relevantes e interpretación preliminar:

- Definición de competencias
- Competencias por grado o ciclo
- Estrategias pedagógicas declaradas
- Evaluación de los aprendizajes
- Resultados Saber 11
- Acciones frente a Saber 11
- Relación currículo–competencias Saber 11
- Formación docente institucional

Cada categoría cierra con un apartado específicamente dedicado a identificar implicaciones para el modelo teórico-práctico, lo que garantiza la coherencia del análisis con los objetivos de la investigación. Esta matriz responde directamente al planteamiento de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes destacan que el análisis documental en estudios cualitativos debe ser sistemático, comparativo y orientado a la triangulación de información, permitiendo comprender la lógica interna de la institución y su relación con el fenómeno investigado.

Validación de instrumentos

La validación de los instrumentos diseñados para esta investigación se realiza mediante el juicio de expertos, en coherencia con las recomendaciones metodológicas para estudios cualitativos expuestas por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes señalan que la revisión experta fortalece la validez de contenido, la coherencia interna y la adecuación técnica de los instrumentos antes de su aplicación en campo. Esta estrategia permite garantizar que las guías de entrevista, grupos focales y la matriz de análisis documental fueran pertinentes y estuvieran alineadas con los objetivos del estudio.

La validación es realizada por tres especialistas externos, seleccionados por su experiencia en áreas fundamentales para el desarrollo del estudio:

- Un experto en competencias con trayectoria en diseño curricular, análisis de desempeños y modelos basados en competencias.
- Un experto en evaluación educativa, con experiencia específica en pruebas estandarizadas, uso pedagógico de resultados y análisis de lineamientos evaluativos.
- Un experto en metodología cualitativa, con dominio en diseño de instrumentos, técnicas interpretativas y validez interna en estudios cualitativos.

Cada experto evalúa los instrumentos siguiendo criterios previamente definidos:

- Pertinencia: grado en que las preguntas y categorías permiten obtener información necesaria para responder a los objetivos de investigación.
- Coherencia interna: relación lógica entre propósito, categorías, preguntas e indicadores de análisis.
- Claridad**:** formulación comprensible, lenguaje adecuado para los participantes y precisión conceptual.

- Alineación con los objetivos y el modelo teórico propuesto: correspondencia entre los instrumentos, el enfoque cualitativo, el paradigma socio-crítico y la finalidad de construir un modelo teórico-práctico.

Los expertos examinan detalladamente los contenidos de los tres instrumentos (entrevista, grupo focal y matriz documental), proporcionando observaciones escritas y sugerencias específicas. En coherencia con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), esta etapa permite fortalecer la validez de contenido mediante retroalimentación especializada orientada a mejorar su precisión y relevancia.

Posteriormente, se incorporan ajustes derivados de sus recomendaciones, entre los cuales se destacan la reformulación de preguntas para mejorar claridad conceptual, reorganización de algunos bloques temáticos para asegurar secuencia lógica, inclusión de preguntas que fortalecen la identificación de brechas entre currículo, prácticas docentes y competencias Saber 11 y refinamiento de indicadores y categorías de la matriz documental para mejorar la interpretación de resultados institucionales.

Estos ajustes garantizan que los instrumentos sean metodológicamente rigurosos, coherentes con el enfoque cualitativo y adecuados para el análisis profundo del caso estudiado. La validación fortalece la confianza en la capacidad de los instrumentos para producir información rica, relevante y útil para la construcción del modelo teórico-práctico.

Procedimientos de recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos se desarrolla siguiendo una secuencia ordenada, ética y coherente con el enfoque cualitativo y el paradigma socio-crítico. Esta ruta metodológica permitie garantizar rigurosidad, transparencia y consistencia entre los objetivos del estudio, los instrumentos diseñados y las técnicas aplicadas. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la recolección de información en

estudios cualitativos debe realizarse de manera planificada, flexible y con una profunda conciencia ética, asegurando la calidad y la validez del proceso investigativo.

a) Solicitud de autorización institucional

El proceso inicia con la solicitud formal de autorización a la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez, mediante comunicación escrita dirigida a la rectoría y al equipo directivo. Esta solicitud describe el propósito general del estudio, los objetivos específicos, la metodología, las técnicas de recolección y los compromisos éticos. Solo tras recibir el aval institucional se procede a las siguientes etapas. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) explican que la aprobación institucional es un requisito fundamental para garantizar legitimidad y resguardar los derechos de los participantes.

b) Socialización del estudio con los docentes seleccionados

Posteriormente, se realiza una reunión de socialización con los **7 docentes** que conforman la población del estudio. En este espacio se explican los objetivos de la investigación, los alcances y límites del estudio, las técnicas e instrumentos a utilizar (entrevista, grupo focal y análisis documental) y la naturaleza voluntaria de la participación. Este proceso busca promover transparencia y confianza en coherencia con los principios éticos establecidos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

c) Firma del consentimiento informado

Antes de iniciar cualquier actividad de recolección de datos, cada docente debe firmar un consentimiento informado garantizando su participación voluntaria, comprensión de los propósitos del estudio, autorización para grabar entrevistas y grupos focales, derecho a retirarse en cualquier momento, además de la confidencialidad y anonimato en el manejo de la información. Este paso responde a los lineamientos éticos para investigación cualitativa planteados por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

d) Aplicación de entrevistas individuales

Una vez firmado el consentimiento, se procede a la aplicación de las entrevistas semiestructuradas. Cada entrevista se realiza de manera virtual a través de la herramienta de Google Form y tiene una duración aproximada de 45 a 60 minutos. Este paso permite obtener información profunda sobre percepciones docentes, prácticas pedagógicas, brechas y estrategias institucionales, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sobre entrevistas cualitativas.

e) Desarrollo de los dos grupos focales

Tras concluir las entrevistas, se llevan a cabo los dos grupos focales, siguiendo la guía diseñada. Cada grupo conformado por:

GF1: Matemáticas y Ciencias Naturales

GF2: Lengua Castellana, Ciencias Sociales e Inglés

Los grupos focales tienen una duración de entre 60 y 90 minutos, desarrollados en espacios institucionales adecuados, moderados siguiendo las instrucciones metodológicas del instrumento, grabados previa autorización e incorporan notas de observación sobre dinámicas grupales. Esta técnica permitió profundizar en narrativas colectivas y contrastar la información de las entrevistas, como lo proponen Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

f) Recopilación y análisis documental

De forma paralela a las técnicas anteriores, se realiza la recolección y análisis documental de los siguientes documentos institucionales:

- Proyecto Educativo Institucional (PEI),

- Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE),
- Planes de área,
- Informes institucionales de resultados Saber 11 de los últimos tres años.

El análisis se lleva a cabo utilizando la matriz estructurada del instrumento documental, permitiendo identificar alineaciones, brechas, lineamientos y tendencias relevantes para el estudio. Como explican Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el análisis documental es fundamental para triangulación y contextualización en estudios cualitativos.

g) Sistematización inicial en matrices de análisis

Toda la información recolectada en las entrevistas, los grupos focales y los documentos institucionales se sistematizan mediante matrices de análisis derivadas del instrumento documental y de las categorías emergentes del trabajo de campo. Esta sistematización incluye la transcripción textual de audios, la codificación inicial, la organización de categorías preliminares y la identificación de patrones, tensiones y recurrencias.

Esta etapa es coherente con el proceso de análisis cualitativo recomendado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), basado en codificación, ordenamiento y construcción categorial.

h) Verificación de la calidad de los datos

Finalmente, se realiza un proceso de verificación de calidad, que incluye la revisión de coherencia entre audios y transcripciones, la comprobación de completitud de las respuestas, la triangulación inicial entre fuentes (entrevistas, grupos focales, documentos), la validación interna mediante comparación constante y el ajuste de categorías preliminares.

Este procedimiento responde a los criterios de rigor metodológico propuestos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), especialmente en términos de credibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Procedimientos de análisis de datos

El análisis de datos se realiza mediante un proceso cualitativo riguroso, sistemático y articulado con el enfoque interpretativo y el paradigma socio-crítico que orientan este estudio. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el análisis cualitativo consiste en organizar, codificar, clasificar e integrar información para generar categorías interpretativas profundas que permitan explicar el fenómeno estudiado. Para garantizar trazabilidad, organización y rigor, el análisis se apoya en el software especializado ATLAS.ti, el cual facilita la codificación, vinculación y comparación constante entre las diferentes fuentes de información.

a) Codificación cualitativa: abierta, axial y selectiva

El análisis se desarrolla siguiendo tres momentos de codificación:

Codificación abierta

En esta fase se realiza una lectura detallada de transcripciones completas de entrevistas, transcripciones de grupos focales, notas de campo, registros de la matriz documental y análisis descriptivo de los resultados Saber 11.

Estos documentos son importados al software ATLAS.ti, donde se crean códigos iniciales para identificar unidades de significado, expresiones clave y primeras categorías emergentes. Este procedimiento se alinea con las recomendaciones de análisis inductivo de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Codificación axial

En esta fase se reorganizan los códigos generados agrupándolos en categorías y subcategorías mediante el uso de herramientas de “familias de códigos” y “network views” de ATLAS.ti. Esto facilita identificar relaciones entre las prácticas pedagógicas, las concepciones docentes, las tensiones curriculares y las brechas entre currículo y competencias Saber 11. La codificación axial permite comprender vínculos entre categorías y afinar su estructura conceptual.

Codificación selectiva

Finalmente, se integran las categorías axiales para formar categorías centrales, las cuales se convierten en los núcleos explicativos del estudio. El software permite visualizar conexiones entre categorías mediante mapas conceptuales lo que fortalece la integración interpretativa. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), esta fase es esencial para la construcción teórica en estudios cualitativos.

b) Integración de datos provenientes de múltiples fuentes

El análisis integra datos de entrevistas, grupos focales, matriz documental y de resultados Saber 11. La triangulación se gestiona dentro de ATLAS.ti utilizando: códigos compartidos, memos analíticos, vínculos entre segmentos de información y categorías consolidadas. Este proceso garantiza la confirmabilidad de los hallazgos, en línea con lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

c) Construcción de categorías centrales

Una vez completada la codificación, se construyen categorías centrales relacionadas con competencias docentes, prácticas pedagógicas, brechas frente a competencias Saber 11 y las necesidades institucionales. El uso del software facilita la sistematización y permite rastrear la procedencia de cada categoría desde distintas fuentes.

d) Construcción de la matriz de correspondencia Saber 11 ↔ competencias docentes

Con apoyo del software se identifican patrones, coocurrencias y relaciones centrales entre las competencias exigidas por Saber 11 y las competencias manifestadas en las prácticas docentes, lo cual permite elaborar una matriz analítica de correspondencia, insumo clave para la construcción del modelo teórico-práctico.

e) Integración analítica para la construcción del modelo teórico-práctico

El análisis final se basa en la síntesis de categorías, memos analíticos y mapas conceptuales generados en ATLAS.ti, integrando hallazgos provenientes de todas las fuentes. Este proceso permite fundamentar el modelo teórico-práctico que articula competencias docentes con las competencias evaluadas en Saber 11 concordando con lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), al señalar que la integración conceptual y la interpretación profunda de la información constituyen el núcleo del análisis cualitativo, elemento esencial para proponer transformaciones educativas contextualizadas.

Criterios de rigor y calidad en investigación cualitativa

El presente estudio adopta criterios de rigor metodológico propios de la investigación cualitativa, garantizando confiabilidad, transparencia y solidez interpretativa en cada etapa del proceso. Estos criterios se fundamentan en las orientaciones de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes señalan que la calidad en estudios cualitativos depende de la coherencia entre el enfoque, las técnicas utilizadas, la sistematicidad analítica y la validez interpretativa lograda mediante triangulación y descripción contextual profunda.

a) Confirmabilidad

Se asegura mediante un proceso de triangulación entre las diversas fuentes de información (entrevistas semiestructuradas, grupos focales, documentos institucionales (PEI, SIEE, planes de área e informes Saber 11) analizados con la matriz correspondiente y los resultados institucionales Saber 11 (2023–2025)).

Esta triangulación permite contrastar opiniones, discursos, normativas institucionales y tendencias evaluativas, reduciendo sesgos interpretativos y aumentando la credibilidad de los hallazgos. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la confirmabilidad implica demostrar que las interpretaciones derivan de los datos y no de las percepciones del investigador, objetivo logrado mediante análisis comparativos y verificación constante entre fuentes convergentes.

b) Transferibilidad

Esta se garantiza mediante una descripción densa y detallada del contexto institucional y socioterritorial donde se desarrolla el estudio: el municipio de Turbana, Bolívar, y la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez. Para ello se emplea el análisis contextual incluido en los documentos institucionales revisados, que permiten describir las características socioeducativas del territorio, las tendencias históricas en los resultados Saber 11, los rasgos de la planta docente y lineamientos académicos, además de las realidades institucionales que condicionan el desarrollo de competencias.

Como indican Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), una descripción rica del contexto posibilita que otros investigadores evalúen la aplicabilidad de los hallazgos en escenarios similares. Al presentar con detalle la realidad educativa de Turbana y de la institución seleccionada, este estudio facilita que otras instituciones con características comparables consideren la pertinencia del modelo o de las conclusiones obtenidas.

Consideraciones éticas

El desarrollo de esta investigación se realiza respetando estrictamente los principios éticos propios de los estudios cualitativos, garantizando la protección de los

participantes, la transparencia del proceso y el uso responsable de la información recopilada. Estas consideraciones se fundamentan en las pautas metodológicas señaladas por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes destacan la importancia de la autonomía, la confidencialidad, la beneficencia y la justicia en toda investigación con seres humanos.

a) Consentimiento informado

Antes de iniciar la fase de recolección de datos, se socializa el propósito del estudio con los docentes participantes y se explica con claridad la naturaleza voluntaria de su participación. Cada docente firma un consentimiento informado en el cual se exponen los objetivos del estudio, los procedimientos de recolección de información, los posibles riesgos y beneficios, la autorización para grabar entrevistas y grupos focales y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Este proceso garantiza, como lo afirman Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), que la participación sea plenamente consciente, voluntaria y respetuosa de la autonomía de los sujetos.

b) Anonimato y confidencialidad

Se adoptan medidas estrictas para garantizar tanto el anonimato como la confidencialidad de la información proporcionada por los docentes. Los nombres, datos personales y cualquier referencia que permitiera identificarlos son eliminados de las transcripciones y análisis. Los archivos digitales se almacenan en carpetas protegidas con contraseña, accesibles únicamente para el equipo investigador.

En coherencia con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la confidencialidad es un principio clave para generar confianza y asegurar la protección de los participantes en investigaciones cualitativas.

c) Códigos de identificación

Para mantener el anonimato sin afectar la rigurosidad analítica, se asignan códigos alfanuméricos a cada docente entrevistado y participante en los grupos focales. Así:

- Docente 1: D1
- Docente 2: D2
- Docente 3: D3
- Docente 4: D4
- Docente 5: D5
- Docente 6: D6
- Docente 7: D7

Estos códigos se utilizan en las matrices de análisis, citas textuales y categorías emergentes, conforme a las recomendaciones de manejo ético de datos en estudios cualitativos.

d) Uso exclusivo de la información para fines académicos

Toda la información recopilada (entrevistas, grupos focales, documentos institucionales y resultados Saber 11) se empleará exclusivamente para fines académicos, específicamente para la elaboración de la tesis doctoral y para la construcción del modelo teórico-práctico propuesto. No se divulgarán datos sensibles ante terceros ni se utilizará la información con propósitos administrativos o evaluativos dentro de la institución.

Este compromiso ético se alinea con los planteamientos de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes subrayan que la información obtenida debe ser usada responsablemente y con respeto hacia quienes participan en el estudio.

e) Participación de directivos y estudiantes en el plan de acción

La vinculación de los directivos y de los estudiantes de grado undécimo se dio en el marco de las actividades pedagógicas ordinarias de la institución y con el aval de la rectoría, que había autorizado el estudio mediante comunicación escrita. En este grupo no se recogió información personal ni se publicaron resultados individuales, de modo que los datos de la aplicación se tratan de forma agregada y solo para fines académicos. En coherencia con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), se procuró que la participación respetara la autonomía, la confidencialidad, la beneficencia y la justicia, principios que orientan la investigación con seres humanos. Por esta razón, las actividades con los estudiantes se orientaron al fortalecimiento de sus competencias, y la información sobre el proceso se emplea exclusivamente para la elaboración de la tesis doctoral y para la mejora del modelo, sin fines administrativos ni evaluativos dentro de la institución.

MOMENTO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este momento presenta el análisis de resultados de la investigación, dando continuidad a la ruta metodológica cualitativa y al paradigma socio-crítico que orientan el estudio en la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez. Mientras el momento anterior se centró en justificar el enfoque, el diseño de estudio de caso, las técnicas de recolección de información y los procedimientos de análisis, en este apartado se exponen los hallazgos que emergen del procesamiento sistemático de los datos, con énfasis en la comprensión de la relación entre las competencias docentes y las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11. Los resultados que se presentan corresponden al primer propósito de la investigación, diagnosticar la realidad de la articulación entre las competencias evaluadas en Saber 11 y las competencias docentes, y constituyen la base del plan de acción que se presenta en el Momento V.

Para ello, se retoman los insumos construidos en las fases previas: el análisis documental del PEI, el SIEE, los planes de área y los informes de resultados Saber 11; las siete entrevistas semiestructuradas a docentes de las áreas evaluadas en grado 11; y los dos grupos focales organizados por afinidad disciplinar, los cuales permitieron explorar narrativas individuales y colectivas sobre prácticas pedagógicas, evaluación y preparación institucional frente a la prueba externa.

A partir de este corpus, este apartado muestra cómo los datos brutos fueron organizados, codificados, clasificados e integrados en categorías y temas centrales que dan cuenta de patrones, tensiones y brechas en la articulación entre lo que se declara en los documentos, lo que se enseña y evalúa en el aula y lo que se refleja en los resultados académicos recientes.

En coherencia con dicha ruta, se inicia explicitando la ruta analítica y los procedimientos de análisis que hicieron posible transformar transcripciones, matrices y reportes evaluativos en hallazgos interpretables, describiendo el papel del software ATLAS.ti en la codificación abierta, axial y selectiva, así como en la triangulación entre entrevistas, grupos focales, documentos institucionales y resultados Saber 11.

Posteriormente, se presentan las categorías centrales construidas a partir de este proceso, relativas al predominio de un modelo de enseñanza centrado en el entrenamiento para la prueba, las insuficiencias en el desarrollo de competencias transversales del estudiantado, las limitaciones institucionales y contextuales que afectan la práctica docente y la desarticulación curricular frente a las exigencias de Saber 11, mostrando en cada caso cómo se sustentan en evidencias provenientes de múltiples fuentes.

Finalmente, se integra el análisis mediante la matriz de correspondencia entre competencias evaluadas en Saber 11 y competencias docentes manifestadas en las prácticas y en los documentos de la institución, la cual se convierte en insumo para la construcción del modelo teórico-práctico que se propone en momentos posteriores. De este modo, el lector cuenta desde el inicio con una visión clara del propósito del capítulo, del tipo de resultados que se presentan y de la lógica interpretativa que los articula con el objetivo general de la investigación y con la intencionalidad transformadora propia del paradigma socio-crítico.

Procesamiento de los datos

El análisis de datos se desarrolló mediante un proceso cualitativo riguroso y sistemático, coherente con el enfoque interpretativo y el paradigma socio-crítico que orientan esta investigación. A partir de la información obtenida mediante análisis documental institucional, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, se siguió una ruta analítica que transformó transcripciones, matrices y reportes de resultados en categorías interpretativas y hallazgos integrados sobre la relación entre competencias docentes y competencias evaluadas en Saber 11. Para asegurar organización,

trazabilidad y rigor se utilizó el software ATLAS.ti, que facilitó la codificación, vinculación y comparación constante entre las distintas fuentes de información.

Articulación de las fuentes de información

La información analizada proviene de tres fuentes complementarias: entrevistas semiestructuradas a siete docentes de las áreas evaluadas en Saber 11 en grado 11; dos grupos focales organizados por afinidad disciplinar (Matemáticas-Ciencias Naturales y Lengua Castellana-Ciencias Sociales-Inglés) y análisis documental del PEI, SIEE, planes de área e informes institucionales de resultados Saber 11 de los últimos tres años. Las entrevistas y grupos focales fueron transcritos íntegramente e importados a ATLAS.ti para su codificación, mientras que los documentos se examinaron mediante una matriz de análisis previamente diseñada, cuyos registros se integraron después al mismo entorno de software.

Este diseño permitió procesar cada fuente con procedimientos específicos, pero bajo una lógica analítica común que favoreció la triangulación. Así, los lineamientos institucionales, los discursos docentes y las tendencias de desempeño se analizaron de manera articulada para identificar coherencias, tensiones y brechas entre lo que se declara, lo que se enseña y lo que se evidencia en los resultados.

Análisis documental mediante matriz específica

El análisis documental se realizó con una matriz única aplicada al PEI, SIEE, planes de área e informes Saber 11, organizada en ocho categorías: definición de competencias, competencias por grado o ciclo, estrategias pedagógicas declaradas, evaluación de aprendizajes, resultados Saber 11, acciones frente a Saber 11, relación currículo-competencias Saber 11 y formación docente institucional. Cada categoría incorporó preguntas orientadoras, indicadores, campos para extractos significativos e interpretación preliminar, además de un apartado sobre implicaciones para el modelo teórico-práctico.

Este procedimiento permitió caracterizar de forma sistemática lo declarado institucionalmente sobre competencias y evaluación, así como las acciones previstas frente a las pruebas Saber 11. Los hallazgos documentales se exportaron a ATLAS.ti mediante códigos temáticos, lo que facilitó su comparación con las narrativas docentes y con los datos de desempeño institucional.

Codificación abierta, axial y selectiva

El análisis cualitativo de entrevistas, grupos focales, registros de la matriz documental y datos de resultados Saber 11 se desarrolló en tres momentos de codificación: abierta, axial y selectiva, gestionados en ATLAS.ti. En todos los casos, los documentos fueron segmentados en unidades de significado y etiquetados mediante códigos que representaban sentidos relevantes para la investigación.

En la codificación abierta se realizó una lectura lineal y detallada de las siete entrevistas, de las transcripciones de los dos grupos focales, de las notas de campo y de los registros derivados de la matriz documental y del análisis descriptivo de los resultados Saber 11. Sobre esta base se construyó un conjunto amplio de códigos iniciales que recogieron concepciones sobre competencias, prácticas pedagógicas, modos de evaluación, referencias a Saber 11, condiciones institucionales y percepciones sobre el desempeño estudiantil.

En la codificación axial los códigos abiertos se reorganizaron en categorías y subcategorías, utilizando familias de códigos y vistas de red del software. Este momento permitió agrupar significados en torno a ejes como prácticas de enseñanza centradas en el entrenamiento para la prueba, desarrollo de competencias transversales de los estudiantes, limitaciones institucionales y desarticulación curricular frente a las competencias evaluadas en Saber 11.

En la codificación selectiva se integraron las categorías axiales en categorías centrales o temas nucleares que explican de manera más amplia la relación entre competencias docentes, prácticas pedagógicas y resultados en Saber 11. ATLAS.ti se

utilizó para elaborar mapas conceptuales y redes de códigos que permitieron visualizar conexiones entre categorías y consolidar ejes interpretativos robustos para el análisis de resultados.

Integración, triangulación y construcción de categorías centrales

Una vez finalizada la codificación, se integraron los datos provenientes de entrevistas, grupos focales, matriz documental y resultados Saber 11 mediante triangulación interna en ATLAS.ti. Para ello se utilizaron códigos compartidos entre fuentes, memos analíticos que registraron decisiones interpretativas y vínculos entre segmentos de documentos, discursos docentes y reportes de desempeño.

Este proceso permitió consolidar categorías centrales relacionadas con: competencias docentes predominantes, prácticas de enseñanza orientadas al entrenamiento para la prueba, brechas en el desarrollo de competencias transversales requeridas por Saber 11 y necesidades institucionales de formación y articulación curricular. Cada categoría quedó sustentada por evidencias provenientes de más de una fuente, lo cual reforzó la confirmabilidad de los hallazgos y su coherencia con los criterios de rigor cualitativo.

Matriz de correspondencia Saber 11- Competencias docentes

Un procedimiento específico de esta ruta analítica fue la elaboración de una matriz de correspondencia entre las competencias evaluadas en Saber 11 y las competencias docentes manifestadas en las prácticas y documentos de la institución. En ATLAS.ti se identificaron coocurrencias entre códigos asociados a competencias de lectura crítica, matemáticas, ciencias, sociales e inglés evaluadas por Saber 11 y códigos vinculados con estrategias de enseñanza, modalidades de evaluación, formación docente y acciones institucionales frente a la prueba.

Con base en estas coocurrencias se estructuró una matriz que relaciona, para cada competencia de Saber 11, las evidencias de su abordaje en planes de área, en los discursos y prácticas reportadas por los docentes y en los resultados institucionales.

Esta matriz se convirtió en un insumo clave para la posterior construcción del modelo teórico-práctico, al hacer visibles tanto las zonas de alineación como las brechas críticas entre las exigencias de la evaluación externa y las competencias que la institución efectivamente favorece.

El conjunto de procedimientos descritos se orientó a sustentar la construcción de un modelo teórico-práctico que articule, de manera contextualizada, las competencias docentes con las competencias evaluadas en Saber 11 en la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez. La síntesis de categorías, memos analíticos y mapas conceptuales generados en ATLAS.ti permitió integrar los hallazgos de todas las fuentes, en concordancia con la idea de que la interpretación profunda y la integración conceptual constituyen el núcleo del análisis cualitativo.

De este modo, la ruta analítica no solo dio cuenta de cómo se organizaron, codificaron y clasificaron los datos, sino que evidenció un proceso planificado de transformación de datos brutos en hallazgos interpretables que fundamentan las propuestas de transformación educativa que se presentan en los apartados siguientes.

Tabla 2

Síntesis de la ruta analítica

Fuente de información	Procedimiento analítico específico	Herramientas / software utilizadas	Momentos de análisis	Productos generados	Garantías de rigor
Documentos institucionales (PEI, SIEE, planes de área, informes Saber 11)	Aplicación sistemática de matriz de análisis documental con ocho	Matriz de análisis documental, tablas de sistematización, vinculación en ATLAS.ti	Identificación de patrones, comparación entre documentos, integración	Caracterización de lineamientos institucionales sobre competencias, evaluación y	Triangulación con discursos docentes y resultados; registro explícito de fuentes y extractos;

	categorías predefinidas		en categorías preliminares	acciones frente a Saber 11	trazabilidad de decisiones analíticas
Entrevistas semiestructuradas a siete docentes	Transcripción completa, segmentación en unidades de significado y codificación cualitativa	Grabaciones, transcripciones, ATLAS.ti para codificación abierta, axial y selectiva	Tres momentos de codificación; refinamiento de categorías y temas centrales	Conjunto de códigos y categorías sobre competencias docentes, prácticas pedagógicas y percepciones de Saber 11	Triangulación con grupos focales y documentos; memos analíticos; comparación constante entre casos y categorías
Dos grupos focales por afinidad disciplinar	Análisis de narrativas colectivas y contrastes con entrevistas	Grabaciones, transcripciones, ATLAS.ti para codificación y análisis de coocurrencias	Codificación abierta y axial; integración en categorías y temas centrales	Profundización en consensos, tensiones y explicaciones compartidas sobre prácticas y resultados institucionales	Contraste entre discursos individuales y colectivos; triangulación con análisis documental y resultados Saber 11
Resultados institucionales Saber 11 (tres últimos años)	Análisis descriptivo de puntajes, tendencias y brechas	Informes oficiales del ICFES, matrices de sistematización, códigos	Análisis descriptivo e integración con categorías sobre prácticas y	Identificación de tendencias de desempeño y áreas críticas vinculadas con las categorías interpretativas	Triangulación con prácticas docentes y lineamientos institucionales; confirmabilidad de hallazgos

		temáticos en ATLAS.ti	lineamientos		al vincular discursos con resultados observables
Conjunto integrado de todas las fuentes	Construcción de matriz de correspondencia Saber 11–competencias docentes y síntesis interpretativa final	ATLAS.ti (memos, mapas conceptuales, redes de códigos), matrices analíticas de correspondencia	Integración de categorías axiales en categorías centrales; síntesis global	Categorías centrales y matriz de correspondencia que sustentan el modelo teórico-práctico	Documentación de la ruta analítica completa y coherencia con criterios de rigor cualitativo (credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad)

Codificación de entrevistas y grupos focales

En esta investigación la codificación se entiende como el proceso interpretativo mediante el cual los discursos recogidos en las siete entrevistas semiestructuradas y en los dos grupos focales son transformados en unidades analíticas que permiten identificar patrones significativos en las prácticas y concepciones docentes. Más allá de una simple transcripción, codificar supone leer los fragmentos de discurso en su contexto, interpretar los significados subyacentes y etiquetar esos significados con códigos que faciliten la comparación, la agrupación y la construcción de categorías teóricas. El documento base que orienta este procedimiento sitúa el enfoque en una interpretación socio-crítica y en la relación entre competencias docentes y las competencias evaluadas por Saber 11, por lo que la codificación no solo registra lo dicho, sino que busca reconstruir cómo esas afirmaciones se relacionan con prácticas,

condiciones institucionales y demandas evaluativas externas. Las fuentes primarias (entrevistas y grupos focales) proveen las evidencias empíricas que alimentan ese proceso interpretativo.

En este punto, resulta fundamental diferenciar entre datos brutos y códigos dentro del proceso de análisis cualitativo. Los datos brutos corresponden a las expresiones literales de los docentes en entrevistas y grupos focales: sus frases, ejemplos, descripciones y relatos tal como aparecieron en las transcripciones. Los códigos, en cambio, son construcciones analíticas que surgen de interpretar el significado subyacente de dichos fragmentos. Tal como explican Hernández Sampieri y Mendoza (2018), en el análisis cualitativo los datos deben segmentarse, compararse y se clasificarse dependiendo de los significados que emergen, de modo que la codificación constituye una operación interpretativa en la que el investigador transforma declaraciones literales en unidades simbólicas más abstractas.

Así, cuando un docente afirma, por ejemplo, “hago muchos ejercicios para que practiquen el procedimiento”, el dato bruto es la frase literal, pero su interpretación produce un código como enfoque procedural o metodología centrada en la automatización, que sintetiza lo que la frase revela respecto a la práctica pedagógica. En este estudio, los códigos no reproducen textualmente las palabras de los docentes, sino que representan los significados que emergen de ellas, siguiendo el principio hermenéutico señalado por Hernández Sampieri y Mendoza (2018) de ir “más allá de la superficie textual” en la construcción de sentido.

A continuación, se presenta la Tabla 3 con los códigos iniciales más frecuentes que emergieron del análisis de las siete entrevistas y de los dos grupos focales.

Tabla 3

Códigos iniciales

Código	Definición operativa	Frecuencia	Áreas / Contextos	Fragmento ilustrativo (dato bruto)
Enfoque procedural en la enseñanza	Preferencia por ejercicios repetitivos, prácticas mecánicas o actividades centradas en el procedimiento.	6/7 docentes	Matemáticas, Ciencias, Inglés	“Trabajo muchos ejercicios para que practiquen el procedimiento.”
Preparación para pruebas externas (pre-ICFES)	Entrenamiento para Saber 11 mediante simulacros, talleres y sesiones extras.	7/7 docentes	Todas las áreas	“Realizamos simulacros tipo Saber 11 y clases extras para reforzar antes del examen.”
Dificultades en lectura crítica	Problemas en inferencia, comprensión y análisis de textos.	6/7 docentes	Lenguaje, Sociales, Ciencias, Matemáticas	“Los estudiantes no leen bien; les cuesta inferir lo que les piden.”
Falta de argumentación	Dificultad para justificar o explicar razonamientos.	5/7 docentes	Lenguaje, Sociales, Ciencias	“Les cuesta dar razones, explicar por qué eligen una respuesta.”
Brecha entre currículo y Saber 11	Percepción de desalineación entre contenidos institucionales y exigencias del ICFES.	6/7 docentes	Todas las áreas	“El currículo no va al ritmo de lo que exige Saber 11.”
Escasez de recursos didácticos	Limitación de materiales, tecnología o instrumentos pedagógicos.	5/7 docentes	Matemáticas, Ciencias, Lenguaje	“No tenemos los recursos necesarios para trabajar como deberíamos.”
Enfoque en resolución de problemas	Uso de situaciones problemáticas como estrategia de aprendizaje.	4/7 docentes	Matemáticas, Ciencias	“Trabajo por problemas para que piensen más allá del procedimiento.”
Necesidad de articulación entre áreas	Falta de coordinación o integración	6/7 docentes	Todas	“Cada área trabaja por su lado; no hay

	curricular entre departamentos.			transversalidad real.”
Impacto del contexto socioeconómico	Reconocimiento de factores socioeconómicos que afectan el aprendizaje.	5/7 docentes	Todas	“El contexto influye demasiado; muchos llegan con vacíos desde primaria.”
Uso limitado de estrategias innovadoras	Dificultad para implementar metodologías activas o tecnológicas.	4/7 docentes	Ciencias, Matemáticas, Lenguaje	“A veces queremos innovar, pero no hay cómo sostener esas estrategias.”
Necesidad de formación docente continua	Reconocimiento de vacíos en actualización pedagógica o disciplinar.	6/7 docentes	Todas	“Falta capacitación para enfrentar las nuevas demandas.”
Evaluación centrada en resultados	Prácticas evaluativas orientadas más a calificar que a retroalimentar.	4/7 docentes	Lenguaje, Matemáticas	“Evaluamos más para poner nota que para retroalimentar.”
Baja motivación estudiantil	Percepción de desinterés o falta de compromiso de los estudiantes.	5/7 docentes	Todas	“A muchos no les interesa; toca insistirles para que trabajen.”
Acompañamiento personalizado	Implementación de tutorías, nivelaciones o seguimiento individual.	4/7 docentes	Ciencias, Lenguaje	“Les hago seguimiento individual para que no se queden atrás.”
Dificultad en interpretación gráfica y numérica	Problemas para interpretar tablas, gráficas o representaciones visuales.	5/7 docentes	Matemáticas, Ciencias, Sociales	“Les cuesta interpretar las tablas y gráficos que salen en las pruebas.”

A partir de los 15 códigos abiertos identificados, emergieron cuatro categorías axiales que integran conjuntos coherentes de significados presentes en el discurso de los docentes. Estas categorías articulan percepciones sobre la práctica pedagógica, la relación con las competencias evaluadas en Saber 11 y las condiciones institucionales que median el trabajo docente.

Categoría axial 1: prácticas de enseñanza centradas en el entrenamiento y el procedimiento

Códigos integrados:

- Enfoque procedural en la enseñanza
- Preparación para pruebas externas (pre-ICFES)
- Evaluación centrada en resultados
- Enfoque en resolución de problemas (cuando se usa como entrenamiento, no como indagación)

Estos códigos se articulan porque describen un patrón común: una enseñanza que prioriza el ejercicio repetitivo, la mecanización del conocimiento y el adiestramiento para pruebas externas. El discurso docente muestra que, ante las presiones institucionales y los bajos resultados del Saber 11, las prácticas pedagógicas tienden a orientarse hacia la repetición de procedimientos y la preparación específica para las pruebas. Este patrón es evidente tanto en entrevistas como en grupos focales. Además, coincide con el enfoque funcionalista de competencias, centrado en comportamientos observables y rutinas de ejecución.

Esta categoría indica que, aunque los docentes reconocen la necesidad de desarrollar pensamiento crítico y competencias superiores, las presiones evaluativas generan prácticas centradas en el rendimiento inmediato. Ello repercute en la alineación con Saber 11, pues las competencias evaluadas requieren análisis,

interpretación y argumentación, no solo dominio procedimental. La frecuencia de aparición está presente en 7 de 7 docentes.

Categoría axial 2: insuficiencias en competencias transversales del estudiantado

Códigos integrados:

- Dificultades en lectura crítica
- Falta de argumentación
- Dificultad en interpretación gráfica y numérica
- Baja motivación estudiantil

Estos códigos confluyen en un patrón donde los docentes describen dificultades transversales en habilidades clave que afectan el desempeño de los estudiantes en todas las áreas. Tanto en lenguaje como en ciencias, matemáticas y sociales, los docentes destacan la falta de comprensión lectora, la debilidad en argumentar, la dificultad para interpretar información gráfica y bajos niveles de motivación. Estas dificultades no se relacionan únicamente con contenidos disciplinares, sino con competencias transversales esenciales para el desarrollo académico y para el desempeño en Saber 11.

La categoría revela que las competencias evaluadas en Saber 11 -interpretación, análisis, argumentación, evaluación de evidencia- no se están consolidando de manera adecuada en la práctica cotidiana. Esto coincide con la importancia de la movilización de saberes y la interpretación crítica como núcleo competencial del enfoque socioformativo y del modelo de evaluación por evidencias del ICFES. Su frecuencia de aparición está en 6 de 7 docentes.

Categoría axial 3: limitaciones institucionales y contextuales que afectan la práctica docente

Códigos integrados:

- Escasez de recursos didácticos
- Uso limitado de estrategias innovadoras
- Impacto del contexto socioeconómico
- Necesidad de formación docente continua

Estos códigos describen restricciones externas que condicionan la enseñanza tales como la falta de materiales, barreras para implementar estrategias innovadoras, influencia negativa del contexto socioeconómico del estudiantado y la ausencia de formación docente continua. Todos ellos apuntan a factores estructurales que inciden directamente en la calidad del proceso educativo. En los grupos focales, los docentes relacionan estas limitaciones con la baja articulación institucional y la falta de oportunidades de actualización.

Esta categoría es clave para comprender por qué ciertas prácticas pedagógicas permanecen estáticas pese a la intención de innovar. Los docentes reconocen que sin recursos, formación ni apoyo institucional, resulta difícil desarrollar competencias complejas en los estudiantes. Esto se relaciona directamente con los factores institucionales y contextuales que limitan la eficacia docente. La frecuencia está presente en 5 de 7 docentes.

Categoría axial 4: desarticulación curricular y falta de coherencia inter-áreas

Códigos integrados:

- Brecha entre currículo y Saber 11

- Necesidad de articulación entre áreas

- Acompañamiento personalizado (cuando se menciona como esfuerzo aislado, no institucional)

Estos códigos reflejan una problemática sistémica referida a la ausencia de una estructura curricular articulada y coherente entre las áreas, lo que dificulta el desarrollo de competencias transversales y la preparación integral para Saber 11. La brecha entre lo que se enseña en el aula y lo que exige la prueba aparece reiteradamente en las entrevistas, mientras que la falta de coordinación entre áreas se discute en ambos grupos focales. El acompañamiento personalizado emerge como práctica individual que intenta suplir carencias institucionales.

Esta categoría muestra que la institución carece de un enfoque curricular integrado que permita desarrollar competencias de manera progresiva y coordinada teniendo en cuenta la importancia de la coherencia curricular y del trabajo interdisciplinario como elementos centrales para un enfoque competencial efectivo, lo cual respalda esta agrupación. Su frecuencia aparece en 6 de 7 docentes.

Una vez identificadas y organizadas las categorías axiales, el siguiente paso consiste en integrar esos conjuntos de significados en categorías selectivas o temas centrales que representan los núcleos explicativos más amplios del fenómeno estudiado. Estos temas se construyeron a partir de la convergencia de patrones recurrentes en los discursos de los siete docentes entrevistados y de los dos grupos focales, y permiten comprender de manera articulada cómo piensan, actúan y justifican sus prácticas pedagógicas en relación con las competencias que se espera desarrollar en los estudiantes. Cada tema central surgió de la síntesis interpretativa de varias categorías axiales y constituye una mirada más profunda que da sentido al conjunto de la información analizada. A continuación, se presentan estos 4 temas explicando su significado, su relevancia y la manera en que reflejan el comportamiento pedagógico predominante en la institución.

1. Predominio de un modelo de enseñanza centrado en el entrenamiento para la prueba

El primer tema central que emerge del análisis es el predominio de un modelo de enseñanza orientado al entrenamiento para la prueba Saber 11. Los docentes describen su práctica cotidiana con expresiones como “hacer ejercicios”, “reforzar”, “practicar preguntas tipo Saber”, “hacer simulacros” o “prepararlos para la prueba”, lo que muestra que gran parte de su acción pedagógica se organiza alrededor de estrategias destinadas a mejorar el desempeño en el examen externo más que al desarrollo profundo de competencias. Este patrón integra la categoría axial asociada a prácticas centradas en el procedimiento y en la preparación para la prueba, y se sustenta en códigos como el enfoque procedural, la preparación pre-ICFES, la evaluación orientada al resultado y el uso de problemas como entrenamiento.

Este tema es central porque aparece en todos los discursos y plantea una tensión pedagógica significativa en la que los docentes reconocen la importancia de promover procesos analíticos y habilidades superiores pero sus prácticas se ven marcadas por la urgencia de obtener mejores resultados. Este predominio del entrenamiento limita la posibilidad de diversificar estrategias y de fomentar la comprensión profunda, lo que influye directamente en la manera en que se forman las competencias de los estudiantes. De esta forma, el análisis muestra que la enseñanza se organiza principalmente como preparación para una evaluación externa, lo que configura un rasgo estructural del funcionamiento pedagógico institucional.

2. Insuficiencia estructural en el desarrollo de competencias transversales del estudiantado

El segundo tema central se relaciona con la persistencia de dificultades en el desarrollo de competencias transversales esenciales para el aprendizaje y para el desempeño en Saber 11. Los docentes señalan de manera reiterada que los estudiantes presentan problemas en lectura crítica, en la capacidad de argumentar, en la interpretación de información gráfica y numérica, y en la motivación hacia el trabajo

académico. Este conjunto de dificultades articula la categoría axial asociada a las insuficiencias transversales del estudiantado, reflejada en códigos como “no leen bien”, “no infieren”, “no justifican sus respuestas”, “no interpretan gráficas” o “no muestran interés”.

Este tema es central porque estas dificultades no son aisladas ni se restringen a un área en particular; aparecen en prácticamente todas las asignaturas y afectan la posibilidad de avanzar hacia niveles más complejos de aprendizaje. El análisis muestra que los docentes deben invertir tiempo en cubrir vacíos básicos, lo que reduce su capacidad de profundizar en procesos más avanzados. Además, estas insuficiencias explican parte de la distancia entre las prácticas pedagógicas y las competencias evaluadas en Saber 11, pues los estudiantes aún no logran movilizar habilidades de interpretación, análisis y argumentación que la prueba exige como estándar mínimo.

3. Limitaciones institucionales que restringen el ejercicio pleno de las competencias docentes

El tercer tema central que emerge está relacionado con las condiciones institucionales y contextuales que restringen la puesta en práctica de las competencias docentes. Los docentes mencionan de manera reiterada la falta de recursos didácticos, la dificultad para implementar estrategias innovadoras, la ausencia de apoyos para formación continua y el impacto del contexto socioeconómico de los estudiantes. Estas restricciones conforman la categoría axial asociada a las limitaciones institucionales, en la que se agrupan códigos como falta de materiales, imposibilidad de sostener metodologías innovadoras, poca formación actualizada o dificultades derivadas del entorno social.

Este tema es central porque permite comprender por qué las prácticas pedagógicas, aunque orientadas hacia el cumplimiento de ciertos objetivos, no logran transformarse en experiencias más robustas y complejas. La falta de recursos limita la experimentación, la escasez de formación restringe la actualización de las estrategias y el contexto estudiantil exige que los docentes actúen más como compensadores de

brechas que como promotores de aprendizajes avanzados. De este modo, el ejercicio docente se desarrolla en un escenario donde las intenciones formativas se enfrentan a barreras estructurales que condicionan su alcance.

4. Fragmentación curricular que dificulta la formación integrada de competencias Saber 11

El cuarto tema central identificado es la fragmentación curricular, evidenciada en la falta de articulación entre áreas y en la desconexión entre lo que se enseña en la institución y lo que exige el Saber 11. Los docentes expresan que cada asignatura funciona de manera independiente sin una coordinación que permita desarrollar competencias transversales o progresiones de aprendizaje coherentes. Asimismo, señalan la existencia de una brecha entre el currículo institucional y las exigencias del examen externo, lo que implica que la formación de los estudiantes no siempre se corresponde con los niveles de análisis, interpretación y resolución que la prueba demanda.

Este tema es central porque afecta directamente la formación de competencias en los estudiantes. La ausencia de un proyecto curricular articulado implica que el desarrollo de habilidades clave depende más de esfuerzos individuales que de una estructura institucional planificada. Los docentes intentan suplir estas carencias mediante acompañamientos personalizados o reforzamientos, pero estos esfuerzos no logran sustituir la falta de una visión conjunta. Como resultado, los aprendizajes se fragmentan y los estudiantes no logran consolidar competencias de manera continua y coherente entre áreas, lo que influye en su desempeño y en la percepción que los docentes tienen sobre sus logros.

Integración de los temas

Los cuatro temas centrales identificados no funcionan como elementos independientes, sino que se interrelacionan y se potencian mutuamente, configurando una estructura coherente que explica cómo operan las competencias pedagógicas y profesionales predominantes en la institución. En conjunto, estos temas permiten comprender que las prácticas docentes, las dificultades estudiantiles, las condiciones institucionales y la organización curricular no generan efectos aislados, sino que forman un entramado que moldea la forma en que se enseña, se aprende y se evalúa.

El primer tema, el predominio de un modelo de enseñanza basado en el entrenamiento para la prueba, se sostiene en buena medida por la presencia del segundo tema, es decir, las insuficiencias estructurales en competencias transversales del estudiantado. Los docentes recurren a estrategias de repetición, ejercitación y simulacro porque perciben que los estudiantes no cuentan con los niveles de comprensión, argumentación o análisis que permitan avanzar hacia metodologías más profundas. Así, la necesidad de reforzar aspectos básicos conduce a prácticas más mecánicas, las cuales a su vez limitan el desarrollo de competencias superiores generando un ciclo difícil de transformar.

Este ciclo se ve intensificado por el tercer tema central referido a las limitaciones institucionales que restringen el ejercicio pleno de las competencias docentes. La falta de recursos para innovar, la ausencia de formación continua y las condiciones socioeconómicas del estudiantado restringen las posibilidades de avanzar hacia prácticas pedagógicas más complejas. En este sentido, el predominio del entrenamiento para la prueba no solo responde a las dificultades del estudiantado, sino también a las condiciones estructurales que limitan la capacidad docente de implementar estrategias más ricas, variadas y orientadas al desarrollo de pensamiento complejo.

El cuarto tema central, la fragmentación curricular, se conecta directamente con todos los anteriores. La ausencia de articulación entre áreas, la falta de una secuencia

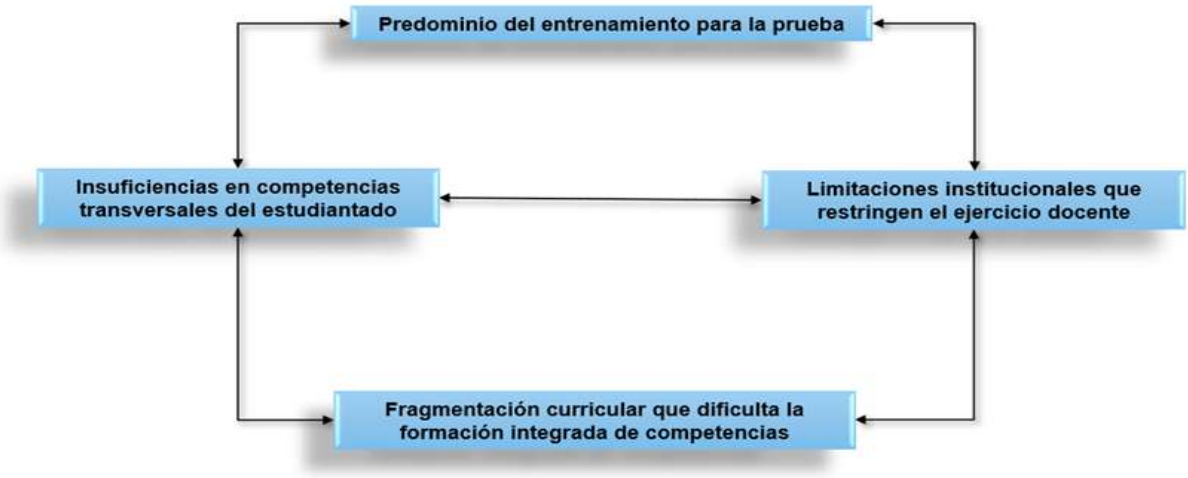
clara de progresión de aprendizajes y la desconexión entre el currículo institucional y las exigencias de Saber 11 dificultan que los docentes puedan trabajar de manera coherente en el desarrollo de competencias. Al no existir un proyecto curricular integrado, cada docente actúa por su cuenta, reforzando contenidos según su criterio y atendiendo las necesidades inmediatas de sus grupos, lo que contribuye a que el entrenamiento para la prueba se convierta en el eje dominante de la acción pedagógica. Asimismo, la fragmentación curricular impide que los estudiantes consoliden competencias transversales de manera progresiva, lo que refuerza las dificultades detectadas.

En conjunto, estos cuatro temas centrales configuran una visión integrada de la realidad pedagógica de la institución. La práctica docente se ve influida por la combinación de presiones evaluativas, carencias estudiantiles, limitaciones institucionales y desarticulación curricular. Este entramado explica por qué ciertas competencias docentes predominan y por qué otras no emergen con fuerza en los discursos analizados. La interpretación global muestra que el desarrollo de competencias (tanto docentes como estudiantiles) depende de múltiples factores que interactúan entre sí, lo que exige estrategias institucionales integrales para transformar las prácticas y mejorar el desempeño académico.

A continuación, se presenta un esquema ilustrativo (Figura 2) que muestra cómo los cuatro temas centrales se conectan entre sí y conforman una estructura interpretativa que explica la coherencia interna del análisis.

Figura 2

Coherencia entre temas centrales



Hallazgos del análisis de la matriz documental

En este apartado se presentan los hallazgos derivados del análisis documental institucional realizado mediante la aplicación sistemática de una matriz de ocho categorías aplicada a documentos clave de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE), los Planes de Área (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés) e Informes de resultados de las pruebas SABER 11 correspondientes a los años 2023-2025. Estos hallazgos revelan qué declara formalmente la institución sobre competencias, evaluación, alineación curricular y preparación para pruebas estandarizadas.

La importancia de este análisis documental radica en que permite identificar el discurso institucional oficial, aquello que la institución expresa de manera explícita y formal sobre su modelo pedagógico, sus definiciones conceptuales y sus propósitos educativos. Estos hallazgos documentales serán posteriormente contrastados con aquello que los docentes reportaron en las entrevistas semiestructuradas y grupos

focales, permitiendo identificar coherencias, alineaciones y desalineaciones entre el discurso institucional formal y la realidad de la práctica pedagógica en las aulas. Este contraste es fundamental para comprender los posibles vacíos entre lo que la institución declara hacer y lo que efectivamente realiza en términos de desarrollo de competencias y preparación para SABER 11.

Categoría 1: Definición de Competencias

La institución presenta un panorama complejo respecto a cómo define las competencias en sus documentos formales. El análisis sistemático de los documentos institucionales revela que la definición de competencias no se encuentra de manera explícita y uniforme en todos los documentos, lo cual sugiere una posible ausencia de claridad conceptual institucionalizada sobre este término.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de 2023, la competencia se aborda de manera implícita más que explícita. El documento enfatiza que la institución adopta un modelo pedagógico constructivista social, fundamentado en los aportes de Vygotsky, Piaget, Ausubel, Bruner, Dewey y Gardner. Aunque el PEI no proporciona una definición formal y directa de qué es una competencia, sí describe cómo la institución concibe el aprendizaje y el desarrollo de capacidades. El documento sostiene que "el aprendizaje es un proceso activo por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto construye conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe". Esta formulación sugiere que la institución entiende las competencias como construcciones cognitivas progresivas que emergen de la interacción social y contextualizada. Sin embargo, esta no es una definición explícita de competencia, sino una descripción del proceso mediante el cual se desarrollan.

El PEI hace referencia a que los estudiantes deben desarrollar "capacidades, hábitos y habilidades, que pueden ser tanto de índole intelectual como motor", así como "actitudes, saberes y competencias". Esta mención aparece de forma enunciativa sin desplegar qué se entiende específicamente por competencia como concepto. El

documento privilegia la noción de "formación integral" y articulación de "contenidos actitudinales (ser), contenidos conceptuales (saber) y contenidos procedimentales (hacer)", lo cual configura una aproximación tridimensional al aprendizaje, pero nuevamente sin definir explícitamente qué es una competencia en términos conceptuales.

En el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) de 2025, la definición de competencia tampoco aparece de manera explícita. Sin embargo, el documento sí incorpora el lenguaje de competencias en su estructura operativa. El SIEE establece que la evaluación debe ser "integral", reconociendo "los ritmos y estilos de aprendizaje diferenciados" y atendiendo "a las necesidades específicas de cada estudiante". Aunque esta descripción se alinea con un enfoque de competencias contextualizadas, el SIEE no define qué es una competencia. Lo que sí hace es establecer criterios de evaluación que funcionan implícitamente como definiciones operacionalizadas de competencia: "actitudinales (ser) 30%, conceptuales (saber) 25%, procedimentales (hacer) 25%, procesos de co-evaluación y autoevaluación 20%". Esta estructura sugiere que la institución entiende las competencias como la articulación de tres dimensiones del conocimiento (ser, saber, hacer), pero nuevamente de forma implícita.

En los Planes de Área, la situación es más variable. El análisis de los cinco planes (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés) revela que algunos documentos incorporan el lenguaje de competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), pero sin desarrollar una definición conceptual propia de la institución.

El Plan de Área de Matemáticas presenta una visión de competencias alineada con el MEN. Define implícitamente las competencias matemáticas como "la capacidad para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los pensamientos numéricos, espacial, métrico, aleatorio y variacional, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana". Este plan adopta directamente el marco de "cinco procesos generales de la

actividad matemática: formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar; razonar, y formular comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos". La definición es funcional y orientada hacia la aplicación, pero no constituye una reflexión conceptual sobre qué es una competencia en términos generales.

El Plan de Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental establece que las competencias científicas se definen como la capacidad para "interpretar el mundo desde una perspectiva científica, tomar decisiones fundamentadas y participar activamente en la construcción de una sociedad sostenible". El documento menciona explícitamente las tres competencias generales del ICFES: "interpretativa, argumentativa y propositiva", adoptando de manera directa el marco evaluativo de SABER 11. Sin embargo, no define qué es una competencia en términos conceptuales amplios; más bien, opera con la definición implícita que proviene del marco de SABER 11.

El Plan de Área de Lenguaje no proporciona una definición explícita de competencia al inicio del documento. Sin embargo, describe que el área debe "desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana". Esta descripción implica que la institución entiende las competencias lingüísticas como habilidades integradas de comunicación, pero la definición no es formalizada.

El Plan de Área de Inglés adopta de manera explícita el marco de competencias de los Lineamientos Curriculares del MEN para Lenguas Extranjeras, identificando "ámbitos" tales como "comunicación, conexiones, comparaciones, cultura y comunidades". Estos ámbitos funcionan como definiciones operacionales de competencia, enfatizando la interculturalidad y la capacidad de comunicarse en diferentes contextos. No obstante, tampoco existe una definición conceptual propia.

El Plan de Área de Ciencias Sociales integra múltiples aproximaciones a las competencias. Define competencias cognitivas como "el manejo conceptual y sus

aplicaciones en ámbitos y contextos particulares", competencias procedimentales como "el manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas", y competencias interpersonales como "la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros". Esta clasificación se aproxima a una definición multidimensional, pero la adopta desde literatura externa sin generar una definición institucional propia.

Los hallazgos documentales revelan que la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez no posee una definición conceptual institucionalizada y uniforme de competencias. En su lugar, la institución opera con definiciones implícitas derivadas de distintas fuentes: el modelo constructivista social del PEI, el enfoque tridimensional (ser-saber-hacer) del SIEE, y las definiciones operacionales provenientes del MEN e ICFES.

Esta situación tiene implicaciones significativas. Por un lado, sugiere que la institución no ha generado un discurso conceptual propio y cohesivo sobre qué entiende por competencia; más bien, ha asumido múltiples marcos conceptuales sin integrarlos en una visión institucional única. Por otro lado, este panorama puede explicar posibles brechas entre lo que la institución declara en el plano formal (por ejemplo, un modelo constructivista social) y la manera en que operacionaliza las competencias en la evaluación y en la enseñanza (principalmente a través de la estructura tridimensional ser-saber-hacer del SIEE, o mediante la adopción de los marcos de SABER 11).

La ausencia de una definición explícita y compartida de competencias sugiere una falta de claridad conceptual institucionalizada, lo cual puede dificultar que todos los docentes y directivos compartan un entendimiento común sobre qué se busca desarrollar en los estudiantes y cómo se debe evaluar. Esta ambigüedad conceptual podría ser un factor que contribuye a las posibles desalineaciones entre las intenciones curriculares formales y las prácticas pedagógicas concretas que se llevan a cabo en las aulas. Asimismo, la dependencia de las definiciones provenientes de SABER 11 (competencias interpretativa, argumentativa y propositiva) sugiere que la institución ha

asumido el marco evaluativo externo sin necesariamente articularla con sus propias apuestas pedagógicas constructivistas declaradas en el PEI.

Categoría 2: Competencias a Desarrollar por Área y Articulación con SABER 11

La institución presenta una documentación parcial respecto a la especificación de competencias que deben desarrollarse en grado 11 de manera articulada con SABER 11. El análisis de los planes de área revela que, si bien cada plan identifica competencias esperadas al finalizar la educación media, existe una limitación significativa en la documentación explícita de la progresión de competencias a lo largo de los grados anteriores hasta llegar a grado 11.

En el Plan de Área de Matemáticas, se establecen objetivos generales que aplican a toda la educación básica y media, enfatizando que los estudiantes deben "desarrollar las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los pensamientos numéricos, espacial, métrico, aleatorio y variacional". El documento organiza objetivos específicos por "conjunto de grados": primero a tercero, cuarto a quinto, sexto a séptimo, octavo a noveno, y décimo a undécimo.

Para el ciclo décimo-undécimo, el plan destaca competencias relacionadas con "manejo de la calculadora para efectuar operaciones y cálculo de las funciones trigonométricas", así como la "resolución de ecuaciones de primer y segundo grado" y el "manejo de sistemas algebraicos analíticos". Aunque el plan documenta una progresión por ciclos, esta progresión se describe en términos de contenidos temáticos más que como un desarrollo explícito de competencias progresivas. Además, no existe una conexión formal documentada entre estos objetivos de grado 11 y lo que específicamente evalúa SABER 11 en matemáticas.

En el Plan de Área de Ciencias Naturales, cada grado cuenta con "objetivos específicos" diferenciados. Para grado décimo, se espera que el estudiante sea capaz de "orientarse en la apropiación adecuada y explícita del conocimiento relacionado con los procesos físicos, bioquímicos, tecnológicos y sociales, a través de la

documentación actualizada, practicas experimentales, análisis y conclusiones guiadas". Para grado undécimo, el objetivo es que el estudiante "facilite la construcción y el manejo del conocimiento científico, físicos, bioquímica, tecnológico y social para relacionar adecuadamente la teoría con la práctica mediante la discusión, la argumentación, la interpretación y la explicación clara y coherente". Estos objetivos sugieren una intención de progresión hacia mayor complejidad argumentativa y sintética en grado 11. Sin embargo, el documento no articula de manera explícita cómo estas competencias se relacionan con las tres competencias evaluadas en SABER 11 para ciencias naturales: uso comprensivo del conocimiento, explicación de fenómenos e indagación.

En el Plan de Área de Lenguaje, la estructura es similar. Se definen objetivos para "conjunto de grados" (primero a tercero, cuarto a quinto, sexto a séptimo, octavo a noveno, décimo a undécimo). Para grado décimo, el documento señala que los estudiantes deben "analizar de manera secuencial y coherente temas de su contexto", mientras que para grado undécimo, "asumir la lengua como el mundo, como la cultura donde se entiende la lectura como un acto complejo y la escritura como un proceso semántico, reestructurador de las ciencias donde se escribe el mundo". Esta descripción sugiere una progresión hacia mayor abstracción y complejidad metacognitiva. No obstante, el plan no articula explícitamente cómo estas competencias se vinculan con las competencias evaluadas en SABER 11 para lectura crítica: comprensión local, comprensión global, y reflexión crítica sobre un texto.

En el Plan de Área de Ciencias Sociales, los "objetivos por grado" incluyen, para grado décimo: "Orientar al educando en la comprensión de los fundamentos socioeconómicos, políticos y culturales de la nación colombiana, mediante el análisis de diversos contextos históricos y su relación con la actualidad, de tal manera que le permita proponer alternativas de solución a los problemas detectados". Para grado undécimo: "Permitir que el educando afronte de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico, filosófico y humano; que comprende la realidad nacional y desarrolla actitudes democráticas, responsables, tolerantes,

solidarias, justas y éticas". Aunque estos objetivos implican una progresión hacia mayor criticidad y amplitud de perspectiva, el plan tampoco documenta explícitamente cómo se articulan con las competencias específicas evaluadas en SABER 11 (competencias cognitivas, procedimentales, interpersonales e intrapersonales aplicadas a contextos sociales y políticos).

En el Plan de Área de Inglés, la situación es más clara respecto a la articulación con estándares externos. El plan organiza explícitamente los objetivos según los marcos internacionales de niveles de lengua (A1, A2, B1, B2, etc.). Para grado décimo y undécimo, el documento establece que los estudiantes deben alcanzar un nivel B1 en la competencia comunicativa del idioma. El plan declara que "los estudiantes describen de manera sencilla tanto en forma oral como escrita experiencias, acontecimientos, deseos, así como justifican brevemente sus opiniones o explican sus planes empleando las estructuras y el vocabulario correspondientes". Sin embargo, aunque se articula con marcos internacionales de lengua, el plan no establece una conexión explícita con cómo SABER 11 evalúa competencias en inglés en grado 11.

Un hallazgo crítico es que no existe en los documentos institucionales una representación visual o narrativa explícita de cómo progresan las competencias desde grados anteriores hasta grado 11. Aunque los planes de área organizan objetivos por "ciclos" o "conjuntos de grados", esta estructura por ciclos no constituye una progresión conceptual clara de competencias. Los planes describen contenidos temáticos y objetivos por grado, pero no documentan de manera sistemática los "desempeños esperados" que configurarían una ruta progresiva de desarrollo competencial. Por ejemplo, en matemáticas, el plan no especifica qué significa "dominar el pensamiento variacional y sistemas algebraicos analíticos" de manera progresiva a lo largo de los grados; simplemente enuncia este objetivo como meta general.

Adicionalmente, los documentos no establecen una correlación entre la progresión de competencias en los grados anteriores y lo que se espera en grado 11 como "punto de llegada" o "síntesis de aprendizajes previos". Esto es particularmente significativo porque grado 11 es el último grado de educación media y, por tanto,

debería representar la culminación de un proceso de desarrollo competencial que iniciara años atrás. Sin embargo, los documentos no explicitan esta lógica de acumulación y síntesis.

Respecto a la articulación con SABER 11, los hallazgos indican una desarticulación parcial entre lo que declaran los planes de área y lo que específicamente evalúa SABER 11. Aunque los planes mencionan competencias que resuenan con SABER 11 (por ejemplo, "argumentación" en ciencias sociales, "interpretación y comprensión" en lenguaje, "uso de procesos matemáticos" en matemáticas), no existe documentación que traduzca estas intenciones de forma alineada con la estructura de competencias que SABER 11 evalúa.

SABER 11, según la documentación del ICFES, evalúa competencias generales (interpretativa, argumentativa y propositiva) en cada área. Sin embargo, los planes de área no organizan sus competencias esperadas explícitamente sobre esta estructura de tres competencias generales. Por ejemplo, el Plan de Matemáticas habla de "dominio de los pensamientos", pero no especifica cómo estos pensamientos se desglosan en capacidades interpretativas, argumentativas y propositivas. Similarmente, el Plan de Lenguaje describe habilidades de lectura y escritura, pero no mapea explícitamente cómo estas se alinean con las competencias de comprensión local, global y reflexión crítica que SABER 11 evalúa.

Los hallazgos revelados sugieren que los docentes de grado 11 podrían no contar con una claridad suficiente sobre qué construir sobre los aprendizajes de grados anteriores, y sobre cómo sus acciones pedagógicas contribuyen específicamente a preparar estudiantes para las competencias evaluadas en SABER 11.

Esta falta de claridad se origina en tres vacíos documentales. Primero, la ausencia de una progresión documentada de competencias implica que los docentes no tienen un mapa explícito que les permita comprender qué capacidades los estudiantes deberían traer de grados anteriores y qué debería añadirse en grado 11 como síntesis o profundización. Segundo, la debilidad en la articulación explícita con

SABER 11 sugiere que los docentes podrían estar diseñando sus acciones pedagógicas orientadas por los objetivos descritos en los planes de área, sin una conexión clara y documentada con lo que específicamente requiere la evaluación externa. Tercero, la falta de una estructura de competencias alineadas con SABER 11 en todos los documentos significa que los docentes de grado 11 no cuentan con un referente institucional claro que traduzca "lo que SABER 11 evalúa" en términos de "lo que la institución declara que debe enseñarse".

Esta situación es particularmente importante porque grado 11 es el último año de educación media, y SABER 11 es la evaluación que determina, en buena medida, la calidad educativa percibida de la institución a nivel departamental y nacional. Sin documentación que articule explícitamente lo que debe aprenderse en grado 11 con lo que SABER 11 evalúa, existe el riesgo de que el trabajo pedagógico se orienta por derivas institucionales diversas, sin un norte común que asegure que todos los docentes de grado 11 están preparando a los estudiantes de manera alineada con lo que serán evaluados.

Adicionalmente, la ausencia de una progresión documentada sugiere que los docentes de grados anteriores (9, 8, 7, etc.) tampoco tendrían claridad sobre cuál es su responsabilidad en la construcción de las capacidades que grado 11 debe consolidar. Esta fragmentación del currículo por grados, sin una visión de progresión explícita, puede explicar posibles brechas o inconsistencias en el desarrollo de competencias a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes.

Categoría 3: Estrategias Pedagógicas Declaradas

La institución declara explícitamente en su Proyecto Educativo Institucional un compromiso con metodologías activas y constructivistas; sin embargo, el análisis de cómo estas se especifican y detallan en los planes de área revela una brecha significativa entre la intención declarada y la operacionalización concreta de estas estrategias.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el modelo pedagógico constructivista social se configura como el eje articulador de toda la acción educativa. El documento establece que el aprendizaje no es "una simple transmisión de conocimientos; es una tarea de organización de métodos de apoyo y situaciones de aprendizaje que permiten a los alumnos construir su propio saber". El PEI enfatiza que "no se aprende sólo registrando en el cerebro. Se aprende construyendo la propia estructura cognitiva". A partir de esta postura conceptual, el documento enuncia principios vigotskianos que se espera orienten la práctica pedagógica: "El aprendizaje y el desarrollo son una actividad social y colaborativa que no puede ser 'enseñada' a nadie", "La Zona de Desarrollo Próximo puede ser usada para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante podrá ser provisto del apoyo apropiado para el aprendizaje óptimo", y "El docente debe tomar en consideración que el aprendizaje tiene lugar en contextos significativos".

El PEI también menciona explícitamente que el aprendizaje debe ser "significativo", haciendo referencia a Ausubel, y que debe incorporar "aprendizaje por descubrimiento" de Bruner. De igual manera, el documento alude a las "inteligencias múltiples" de Gardner como referente para el trabajo pedagógico. Sin embargo, estas referencias conceptuales no se concretan en metodologías específicas descritas en el PEI. El documento enuncia que el docente debe ser "facilitador" y "mediador" del aprendizaje, pero no especifica qué significa esto operacionalmente en términos de estrategias de aula.

Respecto a la estructura de actividades educativas, el PEI establece que la institución debe desarrollar "actividades de desarrollo institucional" que incluyen "jornadas de reflexión pedagógica", "reuniones de directivos y docentes", y "espacios de capacitación y actualización docente". El documento también menciona la realización de "ejercicios de auto reflexión y autoanálisis de carácter formativo" para los estudiantes. No obstante, estas actividades se presentan de forma enunciativa sin especificar cómo se implementan concretamente.

En contraste, cuando se revisa el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE), aparecen algunas indicaciones sobre estrategias evaluativas que implícitamente señalan metodologías pedagógicas. El SIEE establece que se deben realizar "evaluaciones diagnósticas al inicio del curso y al inicio de cada unidad", evaluaciones "formativas" que "informen tanto al estudiante como al maestro acerca del progreso alcanzado", y evaluaciones "sumarias" al final de períodos. El documento especifica que "los docentes para evaluar el desempeño, el progreso, las habilidades y actitudes de sus estudiantes tienen la opción de acudir a pruebas orales, escritas con preguntas abiertas o cerradas preferiblemente tipo prueba saber, tareas o ejercicios individuales y grupales; priorizando sobre estos últimos como parte de la estrategia de aprendizaje cooperativo". Esta mención al "aprendizaje cooperativo" como estrategia sugiere una intención institucional de promover trabajo en grupo, aunque la especificidad sobre cómo implementarlo es limitada.

El SIEE también menciona que "los trabajos y tareas de evaluación en lo posible deben ser parte del desarrollo de la clase bajo la orientación del docente, evitando en lo posible su resolución en casa". Esta indicación implica que la institución espera que las estrategias pedagógicas sean mayormente desarrolladas en clase bajo la guía docente, con una menor dependencia del trabajo autónomo fuera de la institución. Sin embargo, no se especifica cuál es la naturaleza de esa "guía docente" ni cómo se diferencia de prácticas tradicionales de enseñanza.

Cuando se revisa los Planes de Área, la especificidad respecto a estrategias pedagógicas varía considerablemente entre disciplinas. El Plan de Área de Matemáticas menciona que "para enseñar y aprender matemáticas es imprescindible que en el aula de clase se propicien ambientes donde sea posible la discusión y el análisis y se puedan llevar a cabo actividades que permitan el desarrollo de las habilidades del pensamiento". El plan enfatiza que "el aprendizaje de las matemáticas, al igual que el de otras áreas, es más efectivo cuando el estudiante está motivado" y que "resulta fundamental que las actividades de aprendizaje despierten su curiosidad y corresponda a la etapa de desarrollo en la que se encuentra". Estas afirmaciones

resuenan con el enfoque constructivista del PEI, pero el plan no detalla qué actividades concretas constituyen "ambientes de discusión y análisis" ni qué metodologías específicas se espera que los docentes implementen. El documento no menciona, por ejemplo, si debe usarse resolución de problemas como estrategia central, aunque su enfoque de "cinco procesos generales" (formular y resolver problemas, modelar procesos, comunicar, razonar, y ejercitar procedimientos) sugiere estas orientaciones.

El Plan de Área de Ciencias Naturales es más explícito respecto a estrategias pedagógicas. El documento establece que "el aprendizaje en Ciencias Naturales, Química y Física se centra en promover habilidades como la observación, la experimentación, el análisis, la formulación de hipótesis y la resolución de problemas". Adicionalmente, declara que "se incorporan estrategias pedagógicas diferenciadas, el uso de tecnologías y recursos innovadores, así como enfoques pedagógicos como el modelo constructivista social, que prioriza la interacción, la cooperación y el aprendizaje significativo".

El plan especifica que debe haber "actividades prácticas, interdisciplinarias y contextualizadas que conectan los conceptos científicos con la vida cotidiana de los estudiantes". Esta descripción es más concreta que la del plan de matemáticas, pues identifica actividades tales como "observación", "experimentación", "análisis de hipótesis" y "resolución de problemas contextualizados". Sin embargo, aunque estas estrategias se mencionan, el plan no profundiza en cómo operacionalizarlas. Por ejemplo, no especifica cuántos experimentos deben realizarse por período, cómo se estructuran las actividades interdisciplinarias, ni cómo se evalúan estas prácticas de manera diferenciada.

El Plan de Área de Lenguaje menciona estrategias tales como "lectura de textos de diferentes géneros literarios", "desarrollo de la sensibilidad literaria", "producciones orales y escritas", "análisis de obras literarias" y "participación en espacios de discusión". El documento también alude a "la lectura como un acto complejo" para grados superiores y a la necesidad de que los estudiantes participen "en discusiones y debates con actitudes propositivas, constructivas y dialogantes". Estas descripciones

son más narrativas que prescriptivas; es decir, describen lo que debería ocurrir, pero no especifican cómo implementarlo. No se detallan, por ejemplo, qué tipo de "espacios de discusión" (seminarios, tertulias, mesas redondas, etc.), cuántos se esperan por período, o cómo se articulan con las competencias evaluadas en SABER 11.

El Plan de Área de Ciencias Sociales enfatiza que "en toda actividad relacionada con el aprendizaje de las ciencias sociales que se planee con la comunidad, pasa a ser parte del currículo y se convierte en un elemento renovador del mismo". El plan declara que "el programa debe desarrollarse en forma vivencial y participativa para que el educando tome conciencia de sus actuaciones". Aunque la palabra "vivencial" y "participativa" sugieren metodologías activas, el plan no especifica qué significa operacionalmente desarrollar aprendizajes de forma vivencial. No detalla, por ejemplo, si esto implica salidas de campo, entrevistas a la comunidad, análisis de documentos locales, o proyectos de investigación social.

El Plan de Área de Inglés menciona que los estudiantes deben "interactuar" en el idioma a través de "conversaciones sencillas, diálogos y juego de roles". El plan también declara que los estudiantes deben "participar en espacios de discusión" y "adaptar sus emisiones a los requerimientos de la situación comunicativa". Aunque estas descripciones sugieren el uso de metodologías como "role play" y "comunicación auténtica", el plan no especifica cómo estas prácticas se estructuran, con qué frecuencia se implementan, o cómo se integran con el desarrollo de otras habilidades lingüísticas (lectura y escritura).

Un hallazgo significativo es que existe una coherencia general en la dirección entre lo que el PEI declara (modelo constructivista social) y lo que los planes de área mencionan (actividades prácticas, cooperativas, contextualizadas), pero con una desconexión en el nivel de especificidad y operacionalización.

El PEI propone un modelo teórico robusto sobre cómo debe ocurrir el aprendizaje, pero no traduce este modelo en estrategias pedagógicas concretas que puedan ser implementadas de manera consistente. Los planes de área, a su vez,

mencionan actividades que podrían alinearse con el modelo constructivista (discusiones, experimentación, análisis contextualizado), pero no conectan explícitamente estas actividades con el fundamento teórico del PEI, ni especifican cómo deben implementarse.

Por ejemplo, el PEI habla de "la Zona de Desarrollo Próximo" como herramienta pedagógica, pero ningún plan de área detalla cómo identificarla en estudiantes de grado 11 o cómo diseñar "andamiajes" que permitan al estudiante acceder a competencias apenas más allá de su capacidad actual. El PEI menciona el "aprendizaje significativo" de Ausubel, pero los planes de área no operacionalizan qué significa "conectar con la experiencia previa" de cada estudiante en el contexto de grupos numerosos y heterogéneos de grado 11.

El análisis revela que el grado de especificidad en cuanto a estrategias pedagógicas es bajo-a-moderado. Existen descripciones de orientaciones generales (usar actividades prácticas, promover discusión, evaluar formativamente), pero no hay prescripciones concretas sobre cuáles son las estrategias específicas que cada docente debe usar, cómo implementarlas, con qué frecuencia, o cómo articularlas en una secuencia pedagógica coherente.

Esta falta de especificidad tiene varias implicaciones. En primer lugar, deja a cada docente una amplitud considerable de libertad para decidir cómo operacionalizar los principios constructivistas. Aunque la autonomía docente es valiosa, esta amplitud sin directrices concretas puede resultar en diversidad de prácticas sin un núcleo común compartido. En segundo lugar, la ausencia de especificidad dificulta que los docentes de diferentes áreas coordinen estrategias transversales. Por ejemplo, si el docente de lenguaje usa "seminarios de análisis textual" y el de ciencias naturales usa "experimentos", ambas son prácticas valiosas, pero sin coordinación explícita entre áreas, no hay garantía de que el estudiante desarrolle de manera articulada las competencias generales (interpretativa, argumentativa, propositiva) que SABER 11 espera.

En tercer lugar, la especificidad limitada sugiere que los docentes no tendrían acceso a un "manual" institucional detallado que les oriente sobre qué hacer concretamente en el aula para preparar a estudiantes de grado 11 para SABER 11. Los planes de área mencionan competencias y orientaciones, pero no detallan una "ruta pedagógica" paso a paso que permita a un docente de cualquier nivel de experiencia implementar estrategias con consistencia.

Los hallazgos documentales respecto a estrategias pedagógicas revelan una tensión característica entre aspiración teórica e implementación práctica. La institución declara públicamente un compromiso con el constructivismo social, con el aprendizaje significativo, y con metodologías activas y contextualizadas. Estos compromisos están fundamentados teóricamente en el PEI y resuenan en los planes de área. Sin embargo, la traducción de estos principios en estrategias concretas, detalladas, secuenciadas y articuladas es limitada.

Esta situación sugiere que los docentes de grado 11 podrían contar con orientaciones generales sobre "qué tipo de pedagogía" se espera, pero sin directrices específicas sobre "cómo hacerlo" en el contexto particular de preparación para SABER 11. Un docente de matemáticas podría saber que se espera "promover el pensamiento variacional mediante resolución de problemas", pero sin una estrategia detallada sobre cómo secuenciar problemas progresivos, cómo andamiar la comprensión, o cómo evaluar cada paso, podría terminar recurriendo a prácticas más tradicionales por falta de claridad operativa.

Adicionalmente, la variabilidad en la especificidad entre planes de área sugiere que el nivel de claridad pedagógica depende de cada disciplina. Ciencias Naturales ofrece una descripción más concreta (experimentación, observación, hipótesis), mientras que Matemáticas ofrece una más abstracta (desarrollo de pensamiento variacional). Esta inconsistencia podría resultar en que estudiantes reciban experiencias pedagógicas muy diferentes según la disciplina, con implicaciones para el desarrollo coherente de competencias transversales evaluadas en SABER 11.

Categoría 4: Evaluación de los Aprendizajes

El análisis del Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) revela que la institución posee una concepción de evaluación que, en términos declarativos, enfatiza tanto la dimensión formativa como la certificativa; sin embargo, el despliegue operativo del sistema sugiere un énfasis predominante en evaluación sumativa y en procesos de calificación sobre procesos de retroalimentación formativa.

En el plano conceptual, el SIEE (2025) comienza por establecer una definición de evaluación que trasciende la simple medición: "La evaluación es un proceso permanente por medio del cual se busca monitorear, valorar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del estudiante, en cuanto al desarrollo de sus habilidades y competencias, de acuerdo con los estándares". El documento destaca que "la evaluación nos permite además analizar y comparar los resultados obtenidos en los procesos e implementar acciones de mejora, con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos". Esta definición enfatiza la evaluación como "proceso permanente" orientado hacia la "mejora", lo cual sugiere una orientación formativa.

El SIEE también especifica catorce características de la evaluación que la institución declara como orientadoras de su práctica evaluativa. Entre estas características se destacan la integralidad ("se tendrán en cuenta todos los aspectos del desarrollo del estudiante"), la continuidad ("se realiza en forma permanente"), la flexibilidad ("se tendrán en cuenta los ritmos de desarrollo de los educandos"), la interpretatividad ("se permitirá que los estudiantes comprendan los significados de los procesos y los resultados que obtienen"), la participatividad ("se involucra en la evaluación al estudiante, padre de familia y otras instancias"), y la formatividad ("permite reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje"). La presencia de estas características sugiere que la institución se propone una evaluación pluridimensional, humanista y orientada hacia la mejora continua.

Sin embargo, cuando se desciende al nivel de operacionalización, emergen dinámicas distintas. El SIEE establece tres formas de evaluación: diagnóstica,

formativa y sumaria. La evaluación diagnóstica se describe brevemente como aquella que "deberá llevarse a cabo al inicio del curso y al inicio de cada unidad". La evaluación formativa se define como aquella que "informa tanto al estudiante como al maestro acerca del progreso alcanzado por el primero, localiza las deficiencias observadas durante un tema o unidad de construcción del conocimiento, valora las conductas intermedias del estudiante para descubrir cómo se van alcanzando parcialmente los objetivos propuestos". La evaluación sumaria se presenta como "un proceso que pretende" certificar que se han alcanzado las competencias, hacer una "recapitulación o integración de los contenidos", e "integrar en una sola, las diferentes evaluaciones que ha obtenido el estudiante a partir de la presentación de las pruebas e instrumentos empleados por el docente para tal fin".

Respecto a los instrumentos de evaluación, el SIEE menciona explícitamente que los docentes pueden usar "pruebas orales, escritas con preguntas abiertas o cerradas preferiblemente tipo prueba saber, tareas o ejercicios individuales y grupales; priorizando sobre estos últimos como parte de la estrategia de aprendizaje cooperativo". La mención de instrumentos "tipo prueba saber" es significativa, pues sugiere que la institución espera que los docentes familiaricen a los estudiantes con el formato de las evaluaciones externas. El documento también menciona que "los trabajos y tareas de evaluación en lo posible deben ser parte del desarrollo de la clase bajo la orientación del docente, evitando en lo posible su resolución en casa", lo cual implica un énfasis en que la evaluación sea visible y acompañada en el aula.

No obstante, la descripción de los protocolos de evaluación formativa es limitada. El SIEE no detalla cómo debe llevarse a cabo una sesión de "retroalimentación formativa" ni cómo los docentes deben usar la información derivada de evaluaciones diagnósticas y formativas para "reorientar los procesos" de enseñanza. No especifica, por ejemplo, qué aspectos debería incluir el docente en una retroalimentación efectiva (clarificación de conceptos, identificación de errores cognitivos, propuesta de estrategias alternas, etc.), ni cómo esta retroalimentación debería comunicarse a los estudiantes.

Un elemento relevante es la mención de la autoevaluación y coevaluación. El SIEE establece que "en la semana correspondiente a la evaluación final de cada periodo; para lo cual el docente empleará una evaluación escrita tipo prueba saber, el educador acompañará al grupo para que se realice una auto y coevaluación cuya nota será el promedio de la nota dada por cada estudiante y la nota dada por el grupo". Esta inclusión de autoevaluación y coevaluación sugiere que la institución reconoce el valor de que los estudiantes participen reflexivamente en su propia evaluación. Sin embargo, la forma en que se operacionaliza (una "semana" al final de cada período, donde se promedian las notas de autoevaluación y coevaluación con una "prueba tipo saber") implica que estas prácticas están subordinadas a un proceso evaluativo más amplio que culmina en calificación numérica.

Respecto al sistema de calificación, el SIEE establece explícitamente una escala de valoración institucional con cuatro niveles:

- Superior (4.70-5.00): equivalencia del 90-100%
- Alto (4.00-4.69): equivalencia del 76-89%
- Básico (3.00-3.99): equivalencia del 60-75%
- Bajo (1.00-2.99): equivalencia del 10-59%

El documento especifica además que "para el criterio de evaluación; contenidos actitudinales (ser) 30%, contenidos conceptuales (saber) 25%, contenidos procedimentales (hacer) 25%, procesos de co-evaluación y autoevaluación 20%". Esta distribución se aplica a cuatro períodos académicos, cada uno equivalente al 25% de la calificación anual.

Adicionalmente, el SIEE dedica varias páginas a los "Criterios de promoción" y "Criterios de no promoción", detallando las condiciones bajo las cuales un estudiante es promovido o reprobado. Especifica que un estudiante es promovido si "aprobó al menos con los requerimientos mínimos todas y cada una de las áreas", o si "después de promediado los cuatro periodos regulares obtenga desempeño bajo en un área y la comisión de evaluación y promoción encuentre méritos en su desempeño personal y

social". La institución también establece explícitamente criterios de no promoción, tales como "desempeño bajo en dos o más áreas" o "falta injustificada representada en días calendario superior al 35% de asistencia".

Un hallazgo crítico es que la distribución de contenido en el SIEE privilegia la dimensión sumativa (calificación, promoción, certificación) sobre la dimensión formativa (retroalimentación, mejora continua). El documento dedica aproximadamente 15-20 páginas a la descripción de criterios de promoción, escala de valoración, procedimientos de reclamación y gestión de casos de bajo desempeño. En contraste, la descripción de "cómo realizar evaluación formativa efectiva", "cómo estructurar retroalimentación", "cómo usar datos evaluativos para rediseñar la enseñanza" ocupa un espacio significativamente menor.

Por ejemplo, la sección sobre "Seguimiento de desempeño" (Artículo 17) simplemente establece que se deben llevar a cabo "acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños", pero no especifica cuáles son estas acciones, cómo se implementan, o con qué periodicidad. La mención de "retroalimentación" aparece de manera dispersa, sin un protocolo claro sobre cómo debe ocurrir.

Además, aunque el SIEE menciona que la evaluación formativa "reorienta los procesos de enseñanza-aprendizaje", no documenta mecanismos mediante los cuales los docentes usan información formativa para hacer cambios en su planificación, selección de estrategias, o secuenciación de contenidos. No hay, por ejemplo, un protocolo que establezca "si la mayoría de estudiantes no alcanza el desempeño esperado en una competencia según una evaluación formativa, entonces el docente debería...".

La mención de retroalimentación es limitada y no está sistemáticamente abordada en el SIEE. El documento menciona que la evaluación formativa "informa tanto al estudiante como al maestro acerca del progreso alcanzado", lo cual implícitamente sugiere que debe haber comunicación de resultados. Sin embargo, no especifica cómo esta información se comunica, en qué formato (verbal, escrita, gráfica),

con qué profundidad, o cómo se asegura que el estudiante la comprenda e integre en su aprendizaje subsecuente.

El SIEE sí establece que "en la semana correspondiente a la evaluación final de cada periodo" se realizarán procesos de "autoevaluación" con "rúbricas de evaluación", lo cual sugiere que al menos al final de cada período hay un momento de reflexión conjunta. Sin embargo, esto no constituye un protocolo de retroalimentación formativa continua, sino más bien un momento puntual de reflexión que ocurre después de que las decisiones evaluativas principales ya han sido tomadas.

Un hallazgo significativo es que no existen protocolos detallados en el SIEE que especifiquen cómo debe ocurrir la evaluación formativa en el aula. El documento no describe, por ejemplo:

- Cómo un docente debe identificar una dificultad de aprendizaje durante una lección y responder pedagógicamente en el momento
- Cómo estructurar una sesión de retroalimentación individual con un estudiante
- Cómo usar evidencia formativa para ajustar la enseñanza en tiempo real
- Cómo documentar progresos de aprendizaje durante el período de forma que sea visible para estudiantes y padres
- Cómo diferenciar la instrucción para estudiantes con ritmos de aprendizaje distintos basándose en información evaluativa

Esta ausencia sugiere que, aunque la institución declara un compromiso con evaluación formativa, la operacionalización de esta evaluación es responsabilidad individual de cada docente, sin un marco institucional que la guíe.

Los hallazgos documentales respecto a evaluación revelan una evaluación diseñada primariamente para control y certificación, con una aspiración declarativa hacia la mejora, pero sin mecanismos institucionales desarrollados para que la evaluación formativa efectivamente reoriente la práctica pedagógica.

Esta conclusión se sustenta en varios elementos. Primero, el SIEE dedica más espacio, detalle y normativa a los procesos de calificación, promoción y certificación que a los procesos de retroalimentación y mejora. Segundo, aunque el documento menciona evaluación formativa, diagnóstica y sumaria como tres modalidades coexistentes, la estructura operativa del sistema (cuatro períodos al año, calificación al final de cada período, decisiones de promoción basadas en promedios de períodos) sugiere que la evaluación sumaria es el punto de llegada de cada período, y no hay indicaciones claras de cómo la evaluación formativa interviene para cambiar el rumbo dentro del período.

Tercero, la mención de instrumentos "tipo prueba saber" sugiere que la institución está orientando la evaluación, incluso en su dimensión formativa, hacia la preparación de estudiantes para una evaluación externa certificativa, más que hacia la comprensión profunda y mejora genuina del aprendizaje.

Cuarto, la inclusión de autoevaluación y coevaluación solo "en la semana correspondiente a la evaluación final de cada periodo" sugiere que estos procesos reflexivos no son continuos, sino momentos puntuales al cierre de períodos, cuando la mayoría de las decisiones evaluativas ya han sido tomadas.

Esta orientación hacia lo sumativo tiene implicaciones significativas. Sugiere que los docentes de grado 11 podrían estar enfocados principalmente en "calificar" y "certificar" desempeños al final de cada período, más que en usar información evaluativa para identificar en tiempo real qué estudiantes requieren apoyo adicional y cómo ese apoyo debe ser proporcionado. Un docente que comprenda que su responsabilidad primaria es asignar una calificación numérica al final de un período podría realizar menos acciones de "pausa reflexiva" durante el período para ajustar su enseñanza.

Adicionalmente, esta orientación podría explicar por qué la institución obtiene resultados moderados en evaluaciones externas como SABER 11. Si la evaluación interna no está sistemáticamente diseñada para identificar y remediar brechas de

aprendizaje durante el proceso, los estudiantes llegarán a grado 11 y a la prueba SABER 11 con brechas acumulativas que no han sido abordadas en tiempo.

En síntesis, aunque la institución declara una concepción progresista de evaluación que incorpora elementos formativos, participativos e integrales, la operacionalización del sistema de evaluación está más alineada con un modelo de evaluación tradicional centrado en medición, calificación y certificación. Esta desalineación entre aspiración declarativa e implementación práctica constituye un área donde existe potencial significativo para transformación.

Categoría 5: Resultados SABER 11 (2023-2025)

Esta categoría presenta el panorama del desempeño de la Institución en las áreas evaluadas por la prueba SABER 11 durante el periodo 2023-2025, tal como queda registrado en los Informes institucionales de resultados. Esta información constituye la base para comprender el contexto de resultados que enmarca el análisis posterior sobre competencias docentes, pues permite identificar en qué medida los procesos pedagógicos, curriculares y evaluativos documentados en las categorías anteriores se traducen efectivamente en desempeño estudiantil en la evaluación externa.

La institución ha sido evaluada en cinco áreas disciplinares durante el período analizado. La Tabla 4 presenta los puntajes promedio obtenidos por la institución en cada una de estas áreas a lo largo de los tres años:

Tabla 4

Puntajes promedio obtenidos 2023 -2025

Área	2023	2024	2025
Lectura Crítica	46	50	48
Matemáticas	41	48	45
Ciencias Naturales	46	48	47
Sociales y Ciudadanas	46	47	43

	Inglés	43	45	42

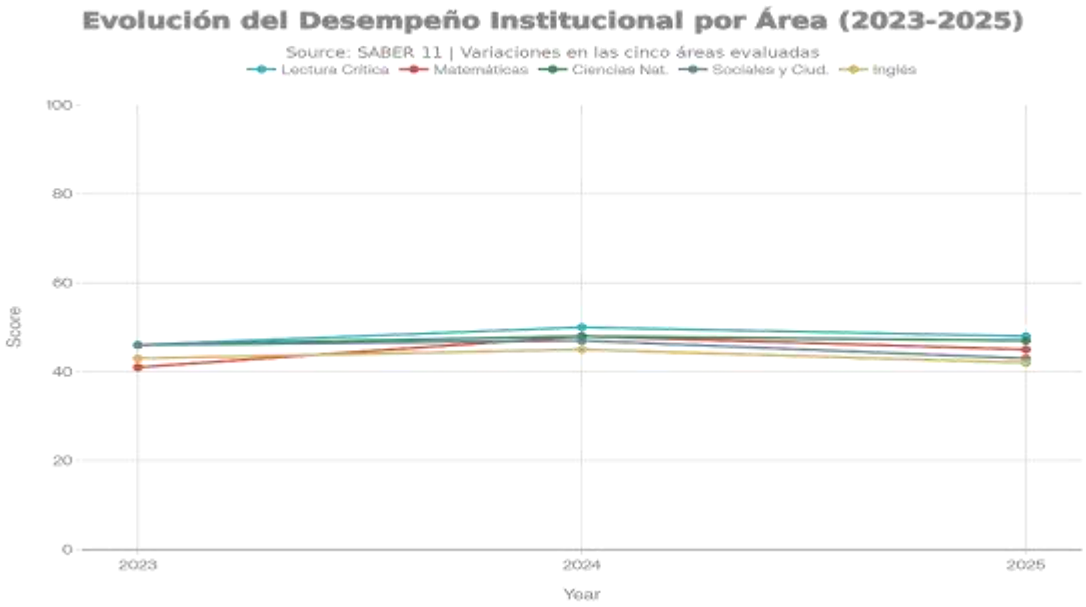
La observación del desempeño institucional por área revela un panorama complejo. Lectura Crítica se ha mantenido en rangos relativamente cercanos a la media de la escala (50 puntos), fluctuando entre 46 en 2023, alcanzando su punto más alto con 50 en 2024, e implementándose a 48 en 2025. Matemáticas muestra una trayectoria diferente: inició en 2023 con 41 puntos, registró un incremento significativo a 48 en 2024, pero descendió nuevamente a 45 en 2025. Ciencias Naturales ha mantenido un desempeño más estable, variando levemente entre 46 en 2023, 48 en 2024, y 47 en 2025.

Por su parte, Sociales y Ciudadanas exhibe una tendencia descendente más acentuada, iniciando en 46 en 2023, pasando por 47 en 2024, y cayendo a 43 en 2025, lo cual representa un descenso de 3 puntos respecto a 2023. Finalmente, Inglés es el área con desempeño más bajo de forma consistente, mostrando puntajes de 43 en 2023, 45 en 2024, y un descenso a 42 en 2025, convirtiéndose en la disciplina con el resultado más bajo en el período.

El puntaje global de la institución (resultado consolidado de todas las áreas) fue de 212 en 2023, aumentó a 239 en 2024, pero disminuyó a 222 en 2025. Esta fluctuación sugiere que el desempeño institucional no ha seguido una trayectoria de mejora sostenida, sino más bien oscilaciones que merecen ser interpretadas en el contexto de cambios en composición de cohortes y variables asociadas.

Figura 3

Evolución del desempeño institucional por área de evaluación durante 2023-2025



El análisis de la evolución de resultados entre 2023 y 2025 permite identificar patrones diferenciados por área. En términos generales, la institución experimentó una mejora entre 2023 y 2024, con un puntaje global que pasó de 212 a 239 (incremento de 27 puntos). Sin embargo, entre 2024 y 2025, se registró un descenso a 222, perdiendo 17 puntos respecto a 2024.

A nivel de áreas específicas, ninguna mostró una tendencia de mejora sostenida en los tres años. Lectura Crítica registró un pico en 2024 pero no logró mantenerlo. Matemáticas alcanzó su mayor desempeño en 2024 (48), pero descendió en 2025 al nivel de 2023. Ciencias Naturales mostró relativa estabilidad pero con leve tendencia al descenso (de 48 a 47). Sociales y Ciudadanas presentó un patrón descendente más evidente, con caída de 4 puntos desde 2023 a 2025. Inglés, siendo la disciplina con resultados más bajos, también mostró descenso en 2025 tras un incremento en 2024.

Estos patrones sugieren que 2024 fue un año de desempeño relativamente mejor, pero sin consolidarse como mejora estructural que se mantuviera en 2025. Esta volatilidad podría estar asociada a cambios en población estudiantil, variaciones en composición de grupos, o cambios metodológicos.

El análisis del año 2025 (el más reciente en registros disponibles) (Tabla 5) permite visualizar cómo se distribuye la población estudiantil entre los diferentes niveles de desempeño para cada área. Los niveles van de 1 a 4 según complejidad creciente, siendo el nivel 4 el de mayor desempeño. Para Inglés, los niveles son A-, A1, A2, B1 y B+, conforme estándares internacionales de lengua.

Tabla 5

Análisis del desempeño institucional por área de evaluación - 2025

Área	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Lectura Crítica	8%	55%	38%	0%
Matemáticas	20%	50%	28%	2%
Ciencias Naturales	23%	58%	17%	2%
Sociales y Ciudadanas	53%	38%	8%	2%
Inglés	71% (A-)	23% (A1)	6% (A2)	0% (B1/B+)

El análisis de distribución por niveles revela concentraciones problemáticas en determinadas áreas. Lectura Crítica muestra que el 55% de estudiantes se encuentra en nivel 2 (desempeño bajo-moderado), mientras que el 38% alcanza nivel 3, pero ningún estudiante logra nivel 4 en 2025. Esta configuración sugiere que aunque la mayoría está por encima del nivel 1, existe una barrera importante para alcanzar desempeños superiores.

Matemáticas presenta un 20% de estudiantes en nivel 1 (bajo desempeño), el 50% en nivel 2, el 28% en nivel 3, y solo el 2% en nivel 4. Esta distribución indica que la mitad de la población no supera el nivel 2, limitando el desempeño global del área.

Ciencias Naturales es particularmente preocupante: el 23% está en nivel 1, el 58% en nivel 2, solo el 17% en nivel 3, y el 2% en nivel 4. La concentración del 58% en nivel 2 combinada con solo 17% en nivel 3 sugiere dificultades en la profundización de competencias.

Sociales y Ciudadanas muestra la distribución más concentrada en nivel 1, con el 53% de estudiantes en este nivel. Solo el 8% alcanza nivel 3 y el 2% nivel 4. Esto indica que más de la mitad de la población tiene desempeño bajo en esta área, lo cual es consistente con los puntajes descendentes observados en la sección anterior.

Inglés presenta la situación más crítica: el 71% de estudiantes está en nivel A- (el más bajo), el 23% en A1, el 6% en A2, y ningún estudiante alcanza los niveles B1 o B+. Esta configuración sugiere que la institución enfrenta desafíos significativos en la enseñanza y consolidación del idioma.

Para contextualizar los resultados institucionales, es relevante compararlos con dos niveles de agregación: el promedio de la Entidad Territorial Certificada (ETC) Bolívar, que representa establecimientos con características socioeconómicas similares en el departamento, y el promedio nacional de Colombia (Tabla 6).

Tabla 6

Resultados institucionales comparados con resultados Nacionales y Departamentales

Área	Institución	ETC Bolívar	Colombia	Diferencia vs. ETC	Diferencia vs. Colombia
Lectura Crítica	48	49	55	-1	-7
Matemáticas	45	47	53	-2	-8
Ciencias Naturales	47	48	53	-1	-6
Sociales y Ciudadanas	43	47	52	-4	-9
Inglés	42	46	50	-4	-8

El análisis de brechas respecto a referentes externos muestra un patrón consistente de desempeño inferior. En relación con el promedio del ETC Bolívar, la institución registra diferencias que van de -1 a -4 puntos. Las diferencias más importantes se observan en Sociales y Ciudadanas (-4 puntos) e Inglés (-4 puntos), mientras que Lectura Crítica y Ciencias Naturales están apenas 1 punto por debajo del promedio departamental.

Respecto al promedio nacional, las brechas son más amplias, oscilando entre -6 y -9 puntos. Nuevamente, las áreas de mayor desventaja son Sociales y Ciudadanas (-9 puntos), Matemáticas (-8 puntos) e Inglés (-8 puntos). Lectura Crítica (-7 puntos) y Ciencias Naturales (-6 puntos) registran menores diferencias, aunque siguen siendo sustanciales.

El puntaje global institucional en 2025 fue de 222, comparado con 230 del ETC Bolívar (diferencia de -8 puntos) y 261 del promedio nacional (diferencia de -39 puntos). Esta brecha global de 39 puntos respecto a la media nacional es significativa y sugiere

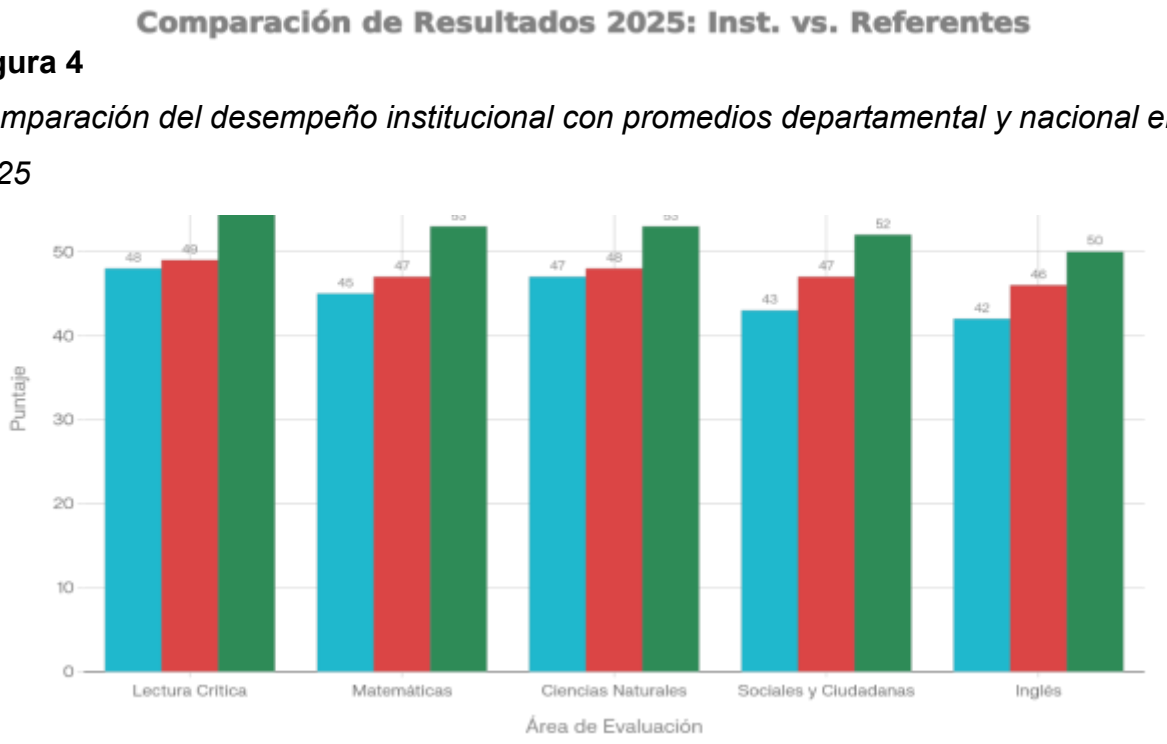


Figura 4

Comparación del desempeño institucional con promedios departamental y nacional en 2025

que la institución opera con una desventaja considerable en términos de competencias consolidadas en estudiantes de grado 11.

Los informes institucionales de SABER 11 para el período 2023-2025 revelan un panorama de desempeño consistentemente por debajo de los referentes de comparación, tanto departamental como nacional. En términos de comportamiento por áreas, Lectura Crítica e Inglés han mostrado mayor estabilidad, aunque en niveles bajos (especialmente Inglés). Matemáticas registró un punto álgido en 2024 que no se sostuvo. Ciencias Naturales mantiene un desempeño moderado con leve tendencia al descenso. Sociales y Ciudadanas es la disciplina con mayor deterioro en el período.

La distribución de estudiantes por niveles de desempeño en 2025 muestra concentraciones importantes en niveles bajos, particularmente en Sociales y Ciudadanas (53% en nivel 1) e Inglés (71% en nivel A-). Estas concentraciones sugieren que una proporción significativa de estudiantes concluye grado 11 sin haber alcanzado desempeños satisfactorios en estas áreas.

Las brechas con respecto a los referentes departamental y nacional son persistentes en todas las áreas, lo que indica que el desempeño institucional no es cuestión de variabilidad anual sino de un patrón estructural de desempeño inferior. Las diferencias más importantes se observan en Sociales y Ciudadanas e Inglés, donde la institución está 4 puntos por debajo del promedio departamental y 8-9 puntos por debajo del promedio nacional.

Estos resultados documentados en los Informes institucionales de SABER 11 establecen el punto de partida empírico para examinar, en análisis posterior, cómo los documentos curriculares, pedagógicos y evaluativos analizados en las categorías anteriores podrían estar relacionados con estas trayectorias de desempeño. Los hallazgos sobre débil progresión documentada de competencias, especificidad limitada de estrategias pedagógicas, y énfasis en evaluación sumativa sobre la formativa,

cobran particular relevancia cuando se contextualizan frente a estos resultados en pruebas externas.

Categoría 6: Acciones Frente a Resultados SABER 11

La Institución Educativa Marcos Fidel Suárez reconoce la importancia de alinear sus prácticas pedagógicas y evaluativas con el desempeño observable en pruebas externas. En consecuencia, ha integrado en sus documentos de planeación diversas acciones orientadas a mejorar los resultados de SABER 11, aunque estas acciones se presentan de manera fragmentada dentro de la estructura general de mejoramiento institucional, sin constituir un plan articulado exclusivamente dedicado a esta prueba.

En primera instancia, la institución menciona la ejecución de simulacros y pruebas tipo SABER. Según los documentos, los coordinadores académicos tienen la responsabilidad de realizar el cronograma de evaluaciones tipo SABER e ICFES para todos los grados, particularmente enfocadas en los estudiantes de grado undécimo que presentan anualmente la prueba SABER-ICFES. Esta acción está documentada en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y en los roles asignados a la coordinación académica.

De igual manera, la institución contempla actividades de refuerzo y recuperación académica. El calendario escolar registra periódicamente sesiones destinadas a "actividades de refuerzo y superación" donde se aplica el "Plan de Mejoramiento Académico" (PMA). Estas actividades se ejecutan al finalizar cada período académico y están dirigidas a estudiantes con desempeño bajo, incluyendo aquellos que presentan debilidades en áreas evaluadas por SABER 11. Sin embargo, los documentos no especifican si estas actividades de refuerzo están diseñadas específicamente para preparar a los estudiantes para la prueba externa, sino que parecen responder más a un proceso general de recuperación académica.

En cuanto a capacitación docente, el PEI establece un "Programa Permanente de Formación Docente" en el que se menciona que la actualización de docentes se

lleva a cabo en procesos de capacitación con el Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación Departamental, Comfenalco, Universidad Tecnológica de Bolívar, SENA y otras entidades, enfatizando el manejo y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). No obstante, los documentos no hacen referencia explícita a capacitaciones docentes específicamente orientadas hacia el mejoramiento de competencias evaluadas en SABER 11 o hacia estrategias pedagógicas directas para optimizar estos resultados.

Asimismo, los planes de mejoramiento académico individual (PMA) constituyen una acción documentada. Los docentes deben analizar periódicamente los resultados obtenidos por los estudiantes y formular planes de mejoramiento individual para presentarlos a la coordinación académica. La institución también exige que docentes y directivos docentes sean citados cuando la pérdida de un área o asignatura supera el 30% del grupo, lo cual sugiere un mecanismo de vigilancia sobre desempeño, aunque nuevamente sin especificidad hacia SABER 11.

Respecto a los responsables, los documentos establecen roles claramente asignados: los coordinadores académicos tienen la responsabilidad de realizar seguimiento a planes de mejoramiento, coordinar el trabajo de mejoramiento del sistema de evaluación, y realizar análisis de resultados académicos. El rector o rectora debe realizar seguimiento permanente a la promoción de estudiantes y participar en las comisiones de evaluación y promoción. Los docentes de área deben analizar resultados y formular sus planes de mejoramiento individual.

No obstante, en los documentos consultados no se identifica un responsable específico designado para liderar acciones dirigidas exclusivamente al mejoramiento de SABER 11, ni se nombra un coordinador de pruebas externas o una persona que centralice la gestión de estas iniciativas. La supervisión y seguimiento parecen corresponder a la coordinación académica de manera implícita, sin un protocolo explícito que documente cómo se realiza el monitoreo específico de la preparación para SABER 11.

El análisis de la información documentada sugiere que las acciones ejecutadas por la institución en relación con SABER 11 no constituyen un plan articulado y coherente, sino que más bien representan iniciativas aisladas o componentes genéricos de mejoramiento académico que de manera indirecta pueden impactar los resultados de la prueba.

Por un lado, existen acciones de carácter general y transversal, como el programa permanente de formación docente, las actividades de refuerzo y superación, y los planes de mejoramiento académico individual, que aplican para todas las áreas y asignaturas del currículo, no específicamente para las cinco competencias evaluadas por SABER 11. Por otro lado, se menciona la realización de simulacros tipo SABER, pero sin claridad sobre su periodicidad, su cobertura de todos los estudiantes de grado 11, ni cómo sus resultados alimentan un proceso de análisis y reorientación pedagógica específica.

Además, los documentos no presentan evidencia de un diagnóstico profundo de las áreas con mayor déficit en SABER 11 que justifique intervenciones pedagógicas focalizadas. No se documenta que la institución haya analizado en detalle cuáles competencias específicas (Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas e Inglés) presentan mayores dificultades, ni que se hayan diseñado estrategias metodológicas diferenciadas para cada una. Tampoco se registra en los documentos un seguimiento sistemático de la evolución de resultados SABER 11 año a año, con comparación de cohortes o análisis de qué acciones han sido efectivas o requieren ajuste.

En conclusión, la institución realiza actividades que potencialmente contribuyen al desempeño en SABER 11, pero estas acciones operan dentro de la lógica general del mejoramiento académico sin haber sido específicamente diseñadas, articuladas ni evaluadas como un plan integral e integrado para el fortalecimiento de esta prueba. Esta fragmentación contrasta con la importancia que tiene SABER 11 como mecanismo de evaluación externa y como referente de calidad, sugiriendo que podría haber una

brecha entre la intención institucional de mejorar estos resultados y la concreción de una estrategia clara, concentrada y evaluable para lograrlo.

Categoría 7: Relación Currículo-Competencias SABER 11

La articulación explícita entre el currículo institucional y las competencias evaluadas en SABER 11 es un aspecto fundamental para orientar a los docentes sobre cómo sus disciplinas contribuyen al desempeño en la prueba externa. El análisis de los documentos institucionales de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez permite identificar el estado de esta documentación.

En los documentos analizados, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), no existe una matriz de correspondencia explícitamente documentada que vincule directamente las áreas curriculares con las cinco competencias evaluadas por SABER 11 (Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas, e Inglés). Tampoco se encuentra un documento que describa de manera sistemática cómo cada área enseña o contribuye a las competencias que se evalúan en la prueba externa.

Respecto a los planes de área, los documentos documentan que la institución posee estructuras de programación curricular que incluyen elementos como estándares básicos, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), competencias por período, metodología, y planes de refuerzo. Sin embargo, en los registros documentales consultados no se hace mención explícita de SABER 11 como referente orientador en la construcción de estos planes. Es decir, aunque los planes de área reconocen los estándares del Ministerio de Educación Nacional y los DBA, estos se presentan como referentes generales de formación integral, sin especificar cómo se articulan con las exigencias y estructura específica de la evaluación externa SABER 11.

El documento hace referencia a que existe una "Programación de Áreas Asignaturas y Proyectos Pedagógicos" y menciona un "Mapa de relaciones" como componente del plan de área. Sin embargo, este mapa de relaciones no aparece

documentado en los archivos analizados como un instrumento que vincule explícitamente las competencias básicas de cada área con las competencias de SABER 11.

La institución sí documenta la existencia de un "mapa de competencias básicas y generales" en el PEI, el cual se constituye como referente para la evaluación de los estudiantes. No obstante, este mapa de competencias institucionales no se presenta en relación directa con las competencias evaluadas externamente. La institución reconoce competencias en dimensiones como cognitiva, afectiva y social, pero estas categorías no establecen una correspondencia clara con la estructura de SABER 11.

Adicionalmente, aunque los documentos señalan que se realizan evaluaciones tipo SABER e ICFES -coordinadas por la coordinación académica mediante cronograma- esta práctica de evaluación formativa no aparece vinculada explícitamente en los planes de área a la revisión y ajuste de contenidos o metodologías según los resultados de estas pruebas simuladas.

Dada la ausencia de una articulación documentada y explícita entre el currículo y las competencias de SABER 11, existe una probabilidad significativa de que los docentes no tengan claridad sobre cómo específicamente su área contribuye al desempeño en esta prueba externa.

Aunque es cierto que los docentes de matemáticas, ciencias, lenguaje e inglés comprenden naturalmente que sus áreas son evaluadas en SABER 11, la falta de una matriz de correspondencia documentada significa que probablemente carecen de especificidad respecto a cuáles competencias particulares de SABER 11 están siendo desarrolladas en cada unidad temática, en qué momento del año se enfatiza cada competencia, y cómo las metodologías pedagógicas adoptadas en la institución (constructivismo social) se traducen específicamente en el desarrollo de las competencias demandadas por la prueba.

Por ejemplo, un docente de Ciencias Naturales podría desconocer si ciertos conceptos están siendo abordados con el nivel de profundidad necesario para que los estudiantes alcancen los niveles de desempeño esperados en SABER 11, o si las actividades de aula están priorizando suficientemente el desarrollo de habilidades de análisis, interpretación y argumentación que son centrales en la evaluación externa.

Del mismo modo, los docentes de áreas que no son directamente evaluadas en SABER 11 pero que podrían tener contribuciones transversales (como Sociales para Lectura Crítica, o Inglés para Lectura) podrían no tener documentado cuál es su aporte específico o en qué momentos curriculares este aporte es crítico para el desempeño global de los estudiantes.

La falta de claridad docente sobre esta articulación tiene implicaciones prácticas: dificulta la coordinación entre docentes de diferentes áreas para reforzar competencias transversales, limita la posibilidad de identificar y atender vacíos conceptuales específicos, y reduce la capacidad de la institución de alinear sus esfuerzos pedagógicos directamente hacia el mejoramiento de resultados en SABER 11.

La Institución Educativa Marcos Fidel Suárez posee documentos curriculares estructurados que incluyen estándares, competencias y planes de mejoramiento. Sin embargo, estos documentos operan en un marco de referencia general de formación integral, sin establecer una conexión explícita y documentada con las competencias específicas de SABER 11. No existe una matriz de correspondencia que traduzca la propuesta curricular institucional al lenguaje y estructura de la prueba externa, ni se documenta cómo cada área, periodo escolar y actividad pedagógica contribuye específicamente a las competencias evaluadas.

Esta desconexión es relevante porque introduce una brecha potencial entre lo que se enseña y cómo se evalúa externamente. Aunque el currículo institucional puede ser riguroso y bien fundamentado en el modelo constructivista social, sin una articulación explícita con SABER 11, existe riesgo de que los docentes no dirijan intencionalmente sus esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias y habilidades

que la prueba demanda, generando una alineación poco consciente entre procesos de enseñanza y resultados esperados en evaluaciones externas.

Categoría 8: Formación Docente Institucional

La capacitación y actualización del talento humano constituyen elementos centrales para garantizar la calidad educativa. A continuación, se presenta un análisis de la formación docente institucional reportada en los documentos de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez.

La institución reporta la existencia de un Programa Permanente de Formación Docente. De acuerdo con la documentación, la institución mantiene en permanente gestión y participación la actualización de los docentes en procesos de capacitación, principalmente en modalidad semipresencial y virtual, con apoyo del Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación Departamental, Comfenalco, Universidad Tecnológica de Bolívar, SENA, Unicolombo y otras entidades de educación superior y organismos de capacitación.

Sin embargo, cuando se analiza la documentación con detalle, la falta de especificidad es considerable. Los documentos no detallan cronogramas concretos de capacitación, no especifican cuáles fueron los talleres realizados en periodos anteriores, no documentan las fechas de implementación, ni se registra evidencia de evaluación de los procesos formativos. La información se presenta de manera muy general, sin que se hallen actas de talleres, certificados de asistencia, o registros sistemáticos que demuestren la realización efectiva de estas actividades.

Respecto al énfasis temático, los documentos señalan que la capacitación docente se enfatiza especialmente en el manejo y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta orientación sugiere una preocupación institucional por integrar herramientas tecnológicas en el aula, pero no se documenta una capacitación específica dirigida a mejorar competencias pedagógicas relacionadas

con SABER 11 o hacia el fortalecimiento de estrategias didácticas para desarrollo de competencias evaluadas en pruebas externas.

En cuanto a las modalidades y formatos de formación docente, los documentos mencionan que estas se realizan en modalidad semipresencial y virtual. No obstante, no se evidencia documentación sobre acompañamiento pedagógico directo en aula, procesos de mentoría entre docentes, o comunidades de práctica donde los maestros reflexionen conjuntamente sobre sus procesos pedagógicos. Tampoco se hallan referencias a círculos de estudio, grupos colaborativos de docentes o espacios institucionales internos destinados al análisis y mejora colectiva de la enseñanza.

Los documentos sí registran que existen reuniones periódicas de docentes organizadas por áreas, en las cuales se realiza seguimiento a los planes de área y asignatura. Estas reuniones, aunque regularmente programadas en el calendario escolar, parecen estar más orientadas a cuestiones administrativas y de coordinación curricular que a la actualización pedagógica o al análisis de prácticas de enseñanza.

Un aspecto crítico es que no existe evidencia documental de capacitación especializada dirigida a mejorar desempeño en SABER 11. En los documentos consultados no se menciona:

- Talleres sobre didáctica de las competencias evaluadas en SABER 11
- Capacitación sobre análisis e interpretación de resultados de la prueba
- Formación en estrategias pedagógicas específicamente diseñadas para fortalecer Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas, o Inglés
- Procesos de acompañamiento a docentes de grado 11 para optimizar la preparación de estudiantes

Esta ausencia es significativa, considerando que la institución registra desempeño consistentemente bajo en la prueba externa, lo que sugeriría que la

formación docente debería estar alineada con estas necesidades de mejora identificadas.

Aunque la institución reporta que mantiene "en permanente gestión" la actualización docente, los documentos no proporcionan suficiente especificidad para afirmar que existe un programa sistemático y continuo. La ausencia de registros detallados, cronogramas específicos, listados de capacitaciones realizadas, o evidencia de seguimiento sugiere que estas actividades pueden ser más esporádicas o puntuales de lo que la palabra "permanente" implicaría.

El calendario escolar sí documenta algunos días denominados "Actividades de Desarrollo Institucional", en los cuales aparentemente pueden desarrollarse procesos de formación docente. Sin embargo, los documentos no especifican qué contenidos se abordan en estos días ni cómo se evalúa el impacto de estas actividades sobre la práctica pedagógica.

En conclusión, la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez reporta la existencia de un Programa Permanente de Formación Docente, particularmente enfocado en TIC, desarrollado en modalidad semipresencial y virtual con instituciones externas. Sin embargo, la documentación es insuficientemente detallada para afirmar que existe un sistema robusto y sistemático de capacitación. Más importante aún, no existe evidencia de formación docente específicamente orientada a mejorar competencias relacionadas con SABER 11 o a actualizar prácticas pedagógicas en función de resultados de evaluaciones externas.

La falta de acompañamiento pedagógico en aula, de comunidades docentes de práctica, y de procesos de reflexión colectiva sobre la enseñanza sugiere que la formación docente opera de manera fragmentada, desconectada de los desafíos concretos que enfrenta la institución en términos de desempeño en pruebas externas. Esta situación contrasta con la necesidad documentada de fortalecer competencias docentes para mejorar resultados estudiantiles en SABER 11, especialmente en áreas como Inglés y Sociales y Ciudadanas, donde los déficits son más acentuados.

Competencias pedagógicas docentes identificadas

La presente sección tiene como propósito identificar y describir las competencias pedagógicas y profesionales que manifestaron los siete docentes participantes en las entrevistas semiestructuradas y en los dos grupos focales realizados. Estas competencias no corresponden a formulaciones teóricas ni a modelos ideales de docencia, sino a las capacidades efectivamente evidenciadas en las prácticas que los docentes reportaron, en las concepciones que expresaron sobre la enseñanza y el aprendizaje, y en las reflexiones que compartieron sobre su propio quehacer pedagógico. En este sentido, las competencias aquí presentadas emergen directamente del análisis cualitativo de los discursos docentes, observando aquello que dicen saber hacer, cómo describen que enseñan y qué estrategias consideran fundamentales en su labor cotidiana.

Identificar estas competencias es fundamental para responder a la pregunta de investigación que orienta este estudio, especialmente en lo relacionado con las áreas evaluadas por la prueba Saber 11. Al comprender qué saben y qué hacen los docentes en su práctica real -más allá de expectativas curriculares o modelos normativos- es posible analizar con mayor precisión cómo se están formando las competencias que los estudiantes deben demostrar y cuáles son las fortalezas y limitaciones que caracterizan la acción pedagógica institucional. Esta sección, por tanto, constituye un puente analítico entre el discurso docente y los requerimientos evaluativos del sistema educativo, sentando las bases para el análisis comparativo que se desarrollará en los apartados posteriores.

Competencias pedagógicas manifestadas en el área de Matemáticas

En el área de Matemáticas, el análisis de las entrevistas y del grupo focal revela un conjunto de competencias que los docentes manifiestan a través de la forma en la que describen su enseñanza, las estrategias que priorizan y las dificultades que identifican en su práctica. Una de las competencias más evidentes es la capacidad para estructurar la enseñanza mediante secuencias progresivas de procedimientos.

Los docentes explican que suelen organizar sus clases en pasos claramente delimitados, avanzando desde ejercicios básicos hacia otros más complejos, lo que muestra dominio en la planificación de actividades orientadas al desarrollo de habilidades procedimentales. Este énfasis en la ejercitación sostenida indica una competencia consolidada en el diseño de prácticas que buscan reforzar técnicas, algoritmos y operaciones necesarias para resolver problemas matemáticos de forma correcta.

Asimismo, se observa una competencia en la elaboración de ejercicios graduados y en la planificación de sesiones centradas en la repetición y la práctica intensiva. Los docentes señalan que “hacer ejercicios”, “reforzar procedimientos” y “resolver guías” constituye una parte esencial de su metodología, lo que indica dominio en el uso de estrategias de automatización y de fortalecimiento del razonamiento operativo. Esta competencia aparece vinculada a la percepción de que los estudiantes requieren constante práctica para afianzar los contenidos y mejorar su manejo de los procedimientos básicos solicitados por la prueba Saber 11.

Sin embargo, el análisis también evidencia limitaciones importantes en competencias asociadas al desarrollo del pensamiento matemático de orden superior. Los docentes expresan que los estudiantes presentan dificultades para analizar, interpretar y comprender enunciados matemáticos complejos, lo que revela una brecha en las estrategias orientadas a la comprensión profunda y al razonamiento conceptual. A partir de sus discursos, se identifica que la labor se concentra más en enseñar cómo resolver un tipo particular de problema que en desarrollar las habilidades necesarias para comprender la lógica que subyace a esos problemas. Esta situación sugiere una manifestación limitada de competencias relacionadas con la construcción de significados matemáticos, la modelación y la resolución de problemas no rutinarios.

Por otro lado, los docentes manifiestan competencia en la identificación de dificultades recurrentes de los estudiantes, pues reconocen patrones en los errores que cometen y ajustan su enseñanza para intentar corregirlos. Esta sensibilidad hacia los obstáculos del aprendizaje constituye una competencia pedagógica relevante, ya que

implica capacidad de observación, análisis y adaptación. No obstante, los propios docentes relatan que, aunque detectan las dificultades, no siempre cuentan con estrategias diversificadas para abordarlas, lo que indica una fortaleza en la identificación diagnóstica, pero una limitación en el diseño de intervenciones didácticas más amplias.

El análisis también muestra que el uso de recursos didácticos concretos aparece como una competencia menos desarrollada. En las entrevistas y grupos focales no se mencionan con frecuencia materiales visuales, manipulativos u otros apoyos didácticos que faciliten la comprensión conceptual. Esto sugiere que, aunque los docentes expresan preocupación por la baja comprensión de los estudiantes, no se evidencia una competencia robusta en el uso de recursos alternativos que permitan ampliar la enseñanza más allá de la explicación oral y la resolución de ejercicios.

Evidentemente, el discurso docente refleja una competencia vinculada a la preparación para pruebas externas. Los docentes muestran manejo de los tipos de preguntas que componen el Saber 11, de las áreas de énfasis y de las estrategias que consideran pertinentes para elevar el desempeño estudiantil. Sin embargo, esta competencia opera principalmente desde un enfoque de entrenamiento más que desde la movilización de habilidades matemáticas complejas, revelando la tensión entre la intención de mejorar resultados y las posibilidades reales de diversificar la enseñanza.

En su conjunto, las competencias manifestadas en el área de Matemáticas muestran un docente con fortalezas en la estructuración procedural, la ejercitación progresiva, la identificación de dificultades y el conocimiento del formato evaluativo del Saber 11, pero también limitaciones en el desarrollo de competencias orientadas al razonamiento matemático profundo, la comprensión conceptual y la diversificación de estrategias didácticas.

Competencias pedagógicas manifestadas en el área de Lectura Crítica

En el área de Lectura Crítica, las entrevistas y los grupos focales permiten identificar un conjunto de competencias pedagógicas que los docentes manifiestan de manera explícita al describir su práctica. Una de las competencias más evidentes es la capacidad para seleccionar textos que consideran pertinentes para el nivel de los estudiantes, buscando materiales que resulten comprensibles y que permitan trabajar aspectos fundamentales de la comprensión literal e inferencial. Los docentes relatan que eligen textos cortos, narrativos o de actualidad con el propósito de motivar a los estudiantes y facilitar el acceso inicial al contenido, lo que evidencia una competencia en la adaptación de materiales a las características del grupo.

Asimismo, se manifiesta competencia en la formulación de preguntas orientadas a verificar la comprensión básica del texto. Los docentes explican que, con frecuencia, desarrollan actividades donde los estudiantes deben identificar información explícita, reconocer personajes, acciones o ideas principales, y demostrar que han leído el material asignado. Esta práctica muestra dominio en la elaboración de preguntas de control y en el acompañamiento del nivel literal de lectura, lo cual constituye una parte fundamental del proceso de comprensión.

Sin embargo, el análisis también revela limitaciones significativas en competencias asociadas a la enseñanza de la lectura crítica en su sentido más amplio. Los docentes expresan que los estudiantes tienen dificultades para identificar la intención del autor, para reconocer la postura que sostiene un texto, para distinguir entre hechos y opiniones, y para argumentar con base en el contenido leído. A pesar de que los docentes reconocen estas dificultades, sus discursos no muestran estrategias sistemáticas para el desarrollo de estas habilidades. Esto sugiere que la competencia para promover niveles de lectura interpretativa y crítica -como el análisis de tesis, evidencias, implicaciones o supuestos- aparece más débil o menos consolidada.

El énfasis que los docentes describen tiende a centrarse en aspectos básicos de comprensión y, en algunos casos, en ejercicios de tipo pregunta–respuesta similares a

los usados en preparaciones para pruebas estandarizadas. Esto indica que, aunque existe una competencia en la identificación de preguntas propias del formato Saber 11, esta no siempre se acompaña de estrategias que fomenten procesos de lectura profunda. El modelo de clase descrito por los docentes apunta más a verificar si los estudiantes entendieron “lo que dice el texto”, pero no necesariamente a guiar la construcción de análisis más complejos, como relacionar ideas, evaluar argumentos o comprender perspectivas implícitas.

También se identifica una competencia en la retroalimentación puntual, especialmente cuando los docentes explican que corrigen errores comunes de lectura y señalan aspectos que los estudiantes no lograron comprender. No obstante, esta retroalimentación tiende a enfocarse en lo inmediato y en aclarar dudas concretas, más que en promover procesos reflexivos sostenidos o en enseñar estrategias de lectura autónoma. Esta característica evidencia una fortaleza en el acompañamiento directo, pero una limitación en el desarrollo de estrategias de aprendizaje lector de largo alcance.

Otro elemento relevante es la manifestación de dificultades para trabajar la argumentación escrita a partir de los textos. Los docentes mencionan que los estudiantes no logran justificar sus respuestas o sostener una postura personal, pero no reportan prácticas sistemáticas dedicadas a desarrollar estas habilidades. Esta ausencia sugiere que la competencia docente en la enseñanza de la argumentación -un componente central de la lectura crítica- aparece de manera incipiente o poco robusta.

En síntesis, las competencias manifestadas en el área de Lectura Crítica muestran fortalezas en la selección de textos adecuados, en la formulación de preguntas de comprensión literal y en la retroalimentación directa sobre errores comunes. Sin embargo, se observan debilidades en competencias asociadas al análisis crítico, a la enseñanza de la argumentación, a la interpretación profunda y al uso de estrategias que permitan a los estudiantes movilizar niveles superiores de comprensión. Esto configura un perfil docente centrado en asegurar la lectura básica

del texto, pero con limitaciones para promover un trabajo más analítico y crítico, aspectos clave de lo que exige la competencia evaluada en Saber 11.

Competencias pedagógicas manifestadas en el área de Ciencias Naturales

En el área de Ciencias Naturales, el análisis de los discursos docentes permite identificar un conjunto de competencias pedagógicas relacionadas principalmente con la explicación de contenidos y la contextualización de conceptos científicos. Una competencia claramente manifestada es la capacidad para presentar la teoría de manera accesible, simplificando los contenidos y relacionándolos con ejemplos cercanos al entorno del estudiantado. Los docentes explican que, para facilitar la comprensión, procuran “bajar el lenguaje”, “poner ejemplos cotidianos” o “relacionar los temas con situaciones de la vida diaria”, lo que evidencia una habilidad pedagógica importante para acercar la ciencia al contexto de sus estudiantes y reducir las barreras de comprensión propias del lenguaje especializado.

A nivel de práctica didáctica, se observa una competencia en la organización de clases centradas en la exposición. Los docentes describen el uso frecuente de explicaciones orales, apoyadas ocasionalmente en guías o materiales escritos. Esto muestra dominio en la estructuración del contenido teórico, así como en la gestión del tiempo de clase mediante la presentación secuencial de temas. Esta competencia se caracteriza por la claridad expositiva que los docentes buscan mantener en su práctica cotidiana, especialmente ante las dificultades que reportan en el manejo del vocabulario científico por parte de los estudiantes.

Sin embargo, el análisis también revela limitaciones en el desarrollo de competencias relacionadas con la enseñanza del pensamiento científico. Los docentes indican que no suelen realizar prácticas de laboratorio de manera sistemática, bien sea por falta de recursos, por limitaciones del contexto o por la percepción de que los estudiantes no cuentan con bases suficientes para aprovecharlas. Esta ausencia sugiere una competencia parcial o poco consolidada en la planificación de actividades experimentales, la formulación de preguntas de indagación o la orientación de procesos

de investigación escolar. Como resultado, la práctica docente se concentra más en la transmisión de conocimientos que en el desarrollo de habilidades propias del trabajo científico, tales como la observación rigurosa, el planteamiento de hipótesis o la interpretación de resultados.

Otra competencia manifestada es la capacidad para anticipar y corregir confusiones conceptuales comunes. Los docentes mencionan que dedican tiempo a aclarar errores frecuentes, especialmente aquellos relacionados con términos científicos que los estudiantes interpretan de manera literal o confunden con ideas del sentido común. Esta competencia indica sensibilidad hacia las dificultades del alumnado y una disposición a ajustar el ritmo o la explicación cuando los estudiantes presentan obstáculos conceptuales.

No obstante, el análisis muestra que esta capacidad diagnóstica no siempre se traduce en la diversificación de estrategias para abordar las dificultades detectadas. Los docentes reportan recurrir nuevamente a la explicación verbal como principal herramienta de corrección, lo que indica una competencia fuerte en la exposición, pero limitada en la implementación de metodologías diferenciadas, tales como modelos visuales, simulaciones, actividades experimentales o ejercicios de indagación guiada.

Por último, se identifica una competencia relacionada con la orientación hacia los contenidos evaluados por Saber 11. Los docentes expresan que procuran trabajar las áreas y temas que consideran fundamentales para esta prueba, lo que demuestra conocimiento de los tópicos que suelen ser evaluados. Sin embargo, esta orientación se manifiesta principalmente desde un enfoque de revisión de contenidos y conceptualización teórica, sin una presencia clara de estrategias destinadas al desarrollo de habilidades de análisis científico o interpretación de información experimental, que constituyen componentes importantes en la evaluación.

En conjunto, el análisis muestra que los docentes de Ciencias Naturales evidencian competencias sólidas en la explicación de contenidos, la contextualización de conceptos y la identificación de dificultades estudiantiles. No obstante, presentan

limitaciones en el desarrollo y ejecución de estrategias experimentales y de indagación científica que favorezcan la construcción activa del conocimiento. La enseñanza se caracteriza por un fuerte componente expositivo y por la intención de hacer accesible la teoría, pero con un alcance reducido respecto al desarrollo del pensamiento científico complejo que demanda la competencia en Ciencias Naturales evaluada en Saber 11.

Competencias pedagógicas manifestadas en el área de Ciencias Sociales

En el área de Ciencias Sociales, el análisis de los discursos docentes evidencia un conjunto de competencias relacionadas principalmente con la explicación contextualizada de la realidad social y el acompañamiento de los contenidos desde una perspectiva cercana al entorno del estudiantado. Una de las competencias más claramente manifestadas es la capacidad para vincular los temas de clase con sucesos actuales o problemáticas locales, con el fin de facilitar la comprensión y promover mayor interés en los estudiantes. Los docentes señalan que “aterrizan los contenidos” a situaciones familiares para el estudiantado, lo que muestra habilidad para hacer comprensibles fenómenos sociales utilizando referentes inmediatos y accesibles.

Asimismo, se identifica una competencia en la exposición oral y en la organización de la clase a partir de explicaciones detalladas, en las que los docentes presentan los temas de forma secuencial y los acompañan con ejemplos concretos. Esta competencia se manifiesta en la importancia que atribuyen a “explicar bien” y a “hacer que los estudiantes entiendan el contexto”, lo que evidencia dominio en la presentación de contenidos disciplinares, especialmente aquellos relacionados con historia, ciudadanía o fenómenos sociales contemporáneos.

Sin embargo, el análisis también revela limitaciones importantes en competencias asociadas al desarrollo del pensamiento crítico, histórico y ciudadano. Los docentes expresan reiteradamente que los estudiantes tienen dificultades para analizar problemáticas sociales, interpretar fuentes históricas o expresar opiniones argumentadas sobre los temas estudiados. Aunque reconocen la importancia de estas habilidades, sus discursos no evidencian estrategias sistemáticas para trabajar la

interpretación crítica de documentos, el análisis de hechos desde distintas perspectivas o la construcción de argumentos fundamentados. Esto sugiere que la competencia para promover procesos de análisis crítico profundo se manifiesta de manera parcial o poco estructurada.

Los docentes también reportan generar espacios de diálogo y participación, lo que indica una competencia en la promoción del intercambio verbal dentro del aula. Sin embargo, estas dinámicas se describen más como conversaciones generales que como discusiones orientadas por preguntas que fomenten el pensamiento analítico o la reflexión ciudadana. Este tipo de participación, aunque valiosa, muestra que la competencia en la conducción de debates estructurados o en el uso de preguntas que estimulen la argumentación aún no está del todo consolidada.

Otra competencia identificada, aunque de forma limitada, es la capacidad para relacionar contenidos académicos con situaciones de convivencia escolar o experiencias cotidianas de los estudiantes. Esta habilidad se manifiesta cuando los docentes explican que utilizan situaciones reales para ilustrar conceptos de ciudadanía, normas, derechos o participación. No obstante, esto no se acompaña de estrategias que favorezcan la resolución de conflictos, la deliberación informada o la construcción de ciudadanía activa, lo que indica que la competencia se orienta más a la comprensión conceptual que a la movilización de prácticas ciudadanas en el aula.

También se observan limitaciones en el uso de recursos didácticos diversificados. En los discursos analizados no se mencionan prácticas frecuentes de trabajo con mapas, líneas de tiempo, fuentes históricas, estudios de caso o materiales audiovisuales, herramientas didácticas que podrían fortalecer la comprensión del tiempo histórico y del análisis de información social. La ausencia de referencias a estos recursos sugiere que la competencia en el uso de materiales específicos del área es débil o poco desarrollada.

Finalmente, los docentes evidencian una orientación hacia los contenidos que consideran relevantes para las pruebas estandarizadas, aunque esta orientación

parece centrarse en revisar temas generales más que en trabajar habilidades específicas evaluadas en el componente de Sociales y Ciudadanas de Saber 11. Esto refleja una competencia en la identificación de temáticas clave, pero una limitación en la enseñanza de las habilidades analíticas que estas evaluaciones demandan, como el uso de información histórica, la interpretación de gráficos de contenido social o el análisis de situaciones ciudadanas.

En conjunto, las competencias pedagógicas manifestadas en el área de Ciencias Sociales muestran fortalezas en la contextualización de contenidos, la explicación clara y la vinculación con la vida cotidiana de los estudiantes. No obstante, presentan debilidades en el desarrollo de pensamiento crítico y ciudadano, en la enseñanza del análisis histórico y en el uso de recursos específicos del área. Estas características configuran un perfil docente centrado en la transmisión contextualizada del contenido, pero con limitaciones para promover procesos de reflexión profunda y participación argumentada, elementos clave en la competencia evaluada en Ciencias Sociales en Saber 11.

Competencias pedagógicas manifestadas en el área de Inglés

En el área de Inglés, el análisis de las entrevistas y de los grupos focales permite identificar un conjunto de competencias pedagógicas vinculadas al esfuerzo por desarrollar habilidades básicas de comprensión y uso del idioma, así como diversas limitaciones relacionadas con la enseñanza comunicativa. Una de las competencias más evidentes en los discursos es la capacidad para seleccionar contenidos accesibles al nivel de los estudiantes, especialmente vocabulario elemental, estructuras gramaticales básicas y expresiones de uso frecuente. Los docentes relatan que el aprendizaje del idioma se trabaja principalmente a través de temas simples y repetitivos, adecuados al nivel que perciben en sus grupos, lo que evidencia una competencia en la adaptación del contenido lingüístico a las dificultades que manifiestan los estudiantes.

También se identifica una competencia en la explicación de reglas gramaticales y en la orientación paso a paso del uso de estructuras básicas del idioma. Los docentes describen que su práctica se centra en la presentación de reglas, la traducción de palabras o frases, y la realización de ejercicios escritos que permiten verificar si los estudiantes entendieron la estructura enseñada. Esta competencia indica dominio en la enseñanza gramatical tradicional y en la organización de actividades dirigidas al reconocimiento de patrones lingüísticos, componente que los docentes consideran fundamental para el avance de sus estudiantes.

Sin embargo, el análisis muestra limitaciones significativas en competencias relacionadas con el desarrollo de habilidades comunicativas integrales, especialmente en las áreas de listening y speaking. Los docentes mencionan que los estudiantes tienen un nivel muy bajo de comprensión auditiva y poca seguridad para hablar en inglés, pero no se identifican estrategias sistemáticas destinadas a fortalecer estas habilidades. La ausencia de actividades de interacción oral, prácticas de conversación, ejercicios de pronunciación guiada o uso de recursos auditivos indica que la competencia docente para promover la comunicación oral aparece débil o poco desarrollada.

Asimismo, se evidencia una limitada utilización de materiales auténticos o de recursos didácticos propios de la enseñanza de idiomas. En las entrevistas y grupos focales no se mencionan prácticas consistentes de trabajo con audios, videos, diálogos, canciones o situaciones comunicativas, elementos que podrían estimular la exposición al idioma real. Esto sugiere que la competencia en el uso de recursos variados para enriquecer la experiencia de aprendizaje es reducida y que la enseñanza del Inglés se desarrolla mayoritariamente en un formato centrado en la explicación y en la traducción.

Otra competencia parcial identificada es la capacidad para reconocer las dificultades de los estudiantes y ajustar las actividades para tratar de que puedan avanzar desde niveles muy básicos. Los docentes manifiestan consciencia de que sus estudiantes presentan vacíos acumulados y requieren un enfoque gradual, lo que

evidencia sensibilidad hacia el ritmo de aprendizaje. No obstante, esta adaptación suele traducirse en una reducción del nivel de exigencia más que en la implementación de estrategias diferenciadas o alternativas para superar los obstáculos, lo que muestra una competencia en ajuste del contenido, pero no necesariamente en diversificación metodológica.

En última instancia, el análisis revela que la orientación hacia la prueba Saber 11 en el área de Inglés se manifiesta principalmente a través de ejercicios de lectura de textos breves y resolución de preguntas tipo selección múltiple. Los docentes expresan que intentan familiarizar a los estudiantes con el formato de la prueba, pero esta preparación se basa más en la práctica de preguntas que en la construcción de habilidades lingüísticas que permitan comprender textos auténticos o comunicarse en el idioma. Esto indica una competencia en el conocimiento del formato evaluativo, pero una limitación en la alineación metodológica entre la enseñanza cotidiana y los requerimientos reales del componente de Inglés en Saber 11.

En conjunto, las competencias pedagógicas manifestadas en el área de Inglés muestran fortalezas en la adaptación del contenido al nivel de los estudiantes, la explicación de estructuras gramaticales básicas y la identificación de dificultades recurrentes. Sin embargo, presentan debilidades en el desarrollo de habilidades comunicativas, en la utilización de recursos didácticos propios del aprendizaje de idiomas y en la implementación de estrategias que permitan trabajar las cuatro habilidades lingüísticas de manera integrada. De esta forma, la práctica docente se caracteriza por una enseñanza centrada en la gramática y la traducción, con un alcance limitado para promover el uso funcional y comunicativo del inglés.

Competencias pedagógicas transversales manifestadas por los docentes

El análisis de las entrevistas y de los grupos focales permite identificar un conjunto de competencias pedagógicas transversales que se manifiestan de manera recurrente en docentes de distintas áreas. Una de las competencias transversales más consistentes es la capacidad para reconocer las dificultades de aprendizaje de los

estudiantes y ajustar la enseñanza en función de ellas. Los docentes describen que, ante los vacíos en comprensión, lectura, razonamiento o manejo de conceptos básicos, procuran disminuir la velocidad, retomar contenidos previos o simplificar explicaciones para facilitar la comprensión. Esta competencia, visible en todas las áreas, muestra sensibilidad hacia el ritmo de aprendizaje del estudiantado y conocimiento de los obstáculos que condicionan su desempeño.

Otra competencia transversal identificada es la claridad expositiva. Los docentes de distintas disciplinas relatan que dedican gran parte de la clase a explicar conceptos, procedimientos o situaciones, y que buscan hacerlo de manera ordenada para que los estudiantes “puedan entender”. Este énfasis expositivo se observa tanto en Matemáticas como en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés, y refleja una habilidad consolidada para comunicar contenidos de manera clara. Sin embargo, esta competencia aparece acompañada de una limitación: la predominancia del modelo expositivo reduce las oportunidades de promover aprendizajes más activos, lo que evidencia que esta habilidad, aunque sólida, no siempre se complementa con estrategias más participativas.

En relación con la evaluación, se identifica una competencia transversal en la revisión de ejercicios y en la retroalimentación inmediata sobre errores frecuentes. Los docentes explican que corrigen en clase, resuelven dudas y aclaran conceptos que los estudiantes no comprenden, lo que demuestra una presencia clara de evaluación formativa en el sentido más básico: verificar el desempeño y ajustar la explicación cuando es necesario. No obstante, esta competencia se manifiesta de manera parcial, ya que la retroalimentación tiende a centrarse en corregir errores puntuales, sin indicios claros de procesos más amplios de evaluación formativa como la metacognición, las estrategias de autorregulación o el análisis conjunto de evidencias de aprendizaje.

También se evidencia una competencia transversal relacionada con la adaptación al contexto sociocultural del estudiantado. Los docentes reconocen que sus estudiantes enfrentan diversas condiciones que afectan su aprendizaje -como dificultades económicas, bajo nivel de apoyo familiar o poca motivación- y procuran,

dentro de sus posibilidades, ajustar sus expectativas y estrategias. Esta competencia se observa en la empatía que expresan, en la intención de vincular los contenidos a la vida cotidiana y en la disposición a repetir o explicar varias veces cuando lo consideran necesario. Aunque esta adaptación muestra sensibilidad pedagógica, también implica una limitación cuando conduce a disminuir el nivel de exigencia en lugar de buscar estrategias diversificadas que permitan superar las barreras detectadas.

Asimismo, se encuentra una competencia transversal en la gestión básica del aula. Los docentes describen que procuran mantener un ambiente organizado, dar instrucciones claras y orientar la realización de actividades de forma estructurada. Esta competencia se manifiesta como un manejo general de la dinámica del grupo que les permite desarrollar sus clases sin dificultades mayores. Sin embargo, los discursos no muestran competencias más avanzadas de gestión, como la implementación de dinámicas colaborativas o de organización del trabajo que promuevan autonomía o autorregulación.

En cuanto al uso de tecnología educativa, el análisis muestra que esta competencia está débilmente representada. Los docentes no mencionan de manera frecuente el uso de herramientas digitales, plataformas o recursos multimedia como parte integral de su práctica. Esto sugiere que, aunque existe una competencia básica para utilizar algunos medios (principalmente textos, guías impresas o explicaciones en el tablero), la tecnología no aparece como un componente transversal significativo en su enseñanza.

Finalmente, se observa una competencia transversal relacionada con la capacidad reflexiva incipiente. Varios docentes expresan inquietud sobre las dificultades de los estudiantes, reconocen que sus estrategias no siempre logran los resultados esperados y manifiestan la necesidad de mejorar ciertos aspectos de su práctica. Esta reflexión, aunque no se muestra como un proceso estructurado, indica una disposición al análisis crítico de su labor, lo que constituye una base importante para el desarrollo profesional continuo.

En conjunto, las competencias transversales manifestadas muestran un perfil docente caracterizado por la sensibilidad hacia las necesidades del estudiantado, la claridad expositiva, el acompañamiento inmediato del aprendizaje y la adaptación al contexto. Al mismo tiempo, se evidencian limitaciones en la diversificación metodológica, en el uso de tecnologías educativas, en el desarrollo de evaluación formativa profunda y en la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan mayor participación activa por parte de los estudiantes.

Competencias docentes relacionadas con la alineación hacia Saber 11

El análisis de las entrevistas y grupos focales permite identificar un conjunto de competencias docentes vinculadas, de manera explícita o implícita, con los procesos de alineación hacia la prueba Saber 11. Una primera competencia manifestada es el conocimiento general de las áreas y tipos de preguntas que evalúa la prueba. Los docentes describen que saben cuáles contenidos suelen aparecer, mencionan componentes recurrentes y reconocen que el examen exige ciertos niveles de análisis. Esta competencia se refleja, por ejemplo, cuando explican que trabajan ejercicios similares a los de la prueba, revisan preguntas tipo Saber o preparan guías orientadas a familiarizar a los estudiantes con el formato de selección múltiple. Aunque este conocimiento no se presenta de manera altamente especializada, sí evidencia que los docentes poseen una comprensión básica de la estructura evaluativa y de las demandas formales del examen.

Otra competencia identificada es la capacidad para integrar algunas prácticas de preparación hacia Saber 11 en la dinámica de clase. Los docentes relatan que realizan simulacros, repasan preguntas de años anteriores o explican estrategias para abordar determinados tipos de ejercicios. Esto muestra una competencia en el uso de actividades de preparación específicamente diseñadas para mejorar el desempeño en la prueba. Sin embargo, esta competencia tiende a operar desde un enfoque centrado en la ejercitación y la repetición de formatos, más que desde la movilización de habilidades complejas requeridas por el examen.

A pesar de estas competencias, el análisis revela limitaciones importantes en la comprensión profunda de lo que evalúa Saber 11. Los docentes reconocen que los estudiantes tienen dificultades en pensamiento crítico, análisis, interpretación, lectura y argumentación, pero no siempre muestran claridad sobre las habilidades subyacentes evaluadas por la prueba ni sobre cómo integrarlas de manera sistemática en su práctica pedagógica. Esta situación indica una competencia parcial: hay conocimiento del formato del examen, pero no necesariamente de sus fundamentos competenciales.

Una limitación adicional se evidencia en la baja presencia de prácticas de trabajo colaborativo o articulación curricular entre áreas para la preparación hacia Saber 11. Los docentes señalan que cada disciplina trabaja de manera independiente, intentando reforzar lo que consideran que sus estudiantes necesitan. No se manifiestan competencias consolidadas de coordinación entre colegas para construir estrategias comunes, secuencias interdisciplinarias o progresiones compartidas de competencias relacionadas con el examen. Esta ausencia refleja que la competencia docente para la alineación curricular colectiva hacia Saber 11 aparece débil o poco desarrollada.

Otra competencia que se manifiesta parcialmente es la capacidad para analizar los resultados de la prueba como insumo para la toma de decisiones pedagógicas. Algunos docentes mencionan que conocen los puntajes generales o reconocen debilidades repetidas de la institución, pero no describen procesos sistemáticos de análisis de resultados, identificación de patrones o ajustes metodológicos derivados de estas observaciones. Esto sugiere que, aunque los docentes tienen una conciencia general de los desempeños, la competencia analítica vinculada al uso pedagógico de estos datos no se encuentra consolidada.

Al final, se identifica una disposición a mejorar la preparación de los estudiantes hacia Saber 11, manifestada en expresiones de preocupación, reconocimiento de limitaciones y deseo de fortalecer las áreas donde se obtienen resultados bajos. Esta disposición indica una competencia reflexiva emergente que, aunque no se traduce en acciones estructuradas, sí refleja un interés por alinear mejor la práctica docente con las demandas del examen.

En conjunto, las competencias relacionadas con la alineación hacia Saber 11 muestran que los docentes poseen conocimiento del formato de la prueba y aplican estrategias básicas de preparación. No obstante, presentan limitaciones en la comprensión profunda de las habilidades evaluadas, en la integración sistemática de estas competencias en la práctica cotidiana, en la articulación curricular entre áreas y en el uso analítico de los resultados para la mejora pedagógica. Esto configura un perfil docente que busca responder a las exigencias del examen principalmente mediante el entrenamiento y la práctica de formatos, más que a través de una alineación metodológica y competencial integral.

Competencias en reflexión pedagógica y disposición al cambio

El análisis de los discursos de los docentes evidencia la presencia de una competencia reflexiva que, aunque no aparece completamente estructurada, se manifiesta de manera consistente en la forma en que los docentes evalúan su propia práctica y reconocen los desafíos que enfrentan en el aula. Una de las manifestaciones más claras de esta competencia es la capacidad para identificar críticamente las dificultades que surgen durante el proceso de enseñanza. Los docentes expresan con frecuencia que los estudiantes presentan vacíos en comprensión lectora, análisis, habilidades matemáticas o manejo de conceptos científicos, y reconocen que estas dificultades condicionan profundamente la dinámica de sus clases. Esta capacidad de reconocer limitaciones del proceso es un componente fundamental de la reflexión pedagógica, pues implica observar la propia práctica en relación con los resultados y necesidades del estudiantado.

Asimismo, los docentes muestran disposición al cambio cuando expresan que “deberían mejorar” ciertos aspectos de su enseñanza o cuando reconocen que sus estrategias no siempre logran los resultados esperados. En varias intervenciones se evidencia que los docentes no solo describen lo que hacen, sino que también manifiestan inquietudes sobre la efectividad de sus métodos y la necesidad de explorar nuevas alternativas. Esta apertura a revisar y cuestionar la práctica constituye una

competencia reflexiva emergente, presente tanto en las entrevistas individuales como en los espacios de discusión colectiva del grupo focal.

Sin embargo, aunque esta disposición al análisis crítico está presente, el discurso no refleja procesos sistemáticos de reflexión pedagógica ni mecanismos institucionalizados que orienten esta revisión. Los docentes hablan de sus dificultades de manera espontánea, pero no describen prácticas formales de autoevaluación, análisis de evidencias de aprendizaje, revisión de clases o fortalecimiento metodológico basado en retroalimentación continua. Esto muestra que la competencia reflexiva existe, pero opera principalmente desde la intuición personal y el reconocimiento de la experiencia, más que desde herramientas estructuradas para el mejoramiento profesional.

Otra dimensión importante de esta competencia es la actitud frente al cambio. En varios momentos, los docentes expresan interés en aprender nuevas estrategias o en mejorar su enseñanza, indicando una disposición positiva a modificar prácticas si contaran con el acompañamiento, los recursos o la formación necesaria. Sin embargo, también señalan factores que limitan su capacidad para llevar a cabo estos cambios, como la falta de tiempo, la sobrecarga laboral o la ausencia de espacios formativos continuos. Esto revela una tensión entre la voluntad individual y las condiciones institucionales, lo que muestra que la competencia para la transformación pedagógica está presente, pero restringida por el contexto.

Finalmente, los grupos focales evidencian una competencia emergente relacionada con el diálogo pedagógico entre colegas. Aunque los docentes afirman que la coordinación entre áreas es limitada, el espacio del grupo focal permitió que reflexionaran colectivamente sobre sus prácticas, reconocieran similitudes en sus dificultades y compartieran inquietudes sobre el aprendizaje de los estudiantes. Estas interacciones reflejan que existe una base para el trabajo colaborativo reflexivo, aun cuando todavía no se traduce en dinámicas permanentes dentro de la institución.

En síntesis, las competencias en reflexión pedagógica y disposición al cambio se manifiestan en la capacidad de los docentes para identificar críticamente las dificultades del aprendizaje, reconocer limitaciones propias, mostrar apertura a mejorar y expresar interés en transformar sus prácticas. Sin embargo, estas competencias aparecen en un estado inicial, más asociadas a la percepción personal y a la preocupación por los resultados que a procesos formales, continuos y estructurados de reflexión pedagógica. Esto configura un perfil docente con sensibilidad reflexiva y disposición a cambiar, pero con escasas oportunidades y recursos para desarrollar esta competencia de manera plena.

A continuación se presenta una tabla de síntesis de competencias pedagógicas docentes identificadas:

Tabla 7

Competencias pedagógicas manifestadas por los docentes

Competencia identificada	Definición operativa	Manifestada en	Nivel de manifestación	Indicadores de manifestación (evidencias en entrevistas y GF)
Secuenciación procedural de contenidos	Capacidad para organizar la enseñanza en pasos y ejercicios progresivos.	Matemáticas	Fuerte (mencionada por todos los docentes del área)	Descripción de clases basadas en “pasos”, “procedimientos”, “ejercicios repetidos”.
Diseño de ejercitación intensiva	Elaboración de guías, listas de ejercicios y prácticas repetitivas para afianzar habilidades.	Matemáticas, Inglés	Fuerte	Referencias continuas a “reforzar”, “hacer muchos ejercicios”, “practicar”, “resolver guías”.

Explicación clara y detallada de contenidos	Capacidad para exponer temas de manera ordenada, accesible y comprensible.	Todas las áreas	Fuerte	Docentes describen clases centradas en explicaciones, “hacer entender”, “desglosar conceptos”.
Contextualización de contenidos	Relacionar los temas con situaciones cotidianas o locales para facilitar la comprensión.	Ciencias Sociales, Ciencias Naturales	Moderada	Relatos sobre “aterrizar los temas”, “poner ejemplos de la vida diaria”, “explicar con situaciones reales”.
Identificación de dificultades de aprendizaje	Reconocimiento de vacíos, errores comunes o limitaciones de los estudiantes.	Todas las áreas	Fuerte	Declaraciones sobre “no leen bien”, “no infieren”, “no comprenden conceptos”, “se les dificulta…”.
Adaptación del ritmo de enseñanza	Ajustar la velocidad de las clases según las necesidades del grupo.	Matemáticas, Inglés, Naturales	Moderada	Expresiones como “toca ir más lento”, “dañan el ritmo”, “hay que volver atrás”.
Preparación para pruebas estandarizadas	Conocimiento básico del formato Saber 11 y diseño de ejercicios tipo prueba.	Matemáticas, Inglés, Lenguaje	Moderada	Uso de “preguntas tipo Saber”, “simulacros”, “prácticas de selección múltiple”.
Retroalimentación puntual	Corrección inmediata de errores y aclaración de dudas durante la clase.	Todas las áreas	Moderada	“Voy revisando en el tablero”, “les corrijo”, “explico de nuevo cuando no entienden”.

Selección de textos adecuados al nivel	Capacidad para elegir materiales de lectura según la comprensión del grupo.	Lectura Crítica	Moderada	“Busco textos cortos”, “selecciono textos sencillos para que entiendan”.
Explicación de reglas gramaticales básicas	Enseñanza estructurada de gramática elemental del inglés.	Inglés	Fuerte	Énfasis en traducción, reglas y ejercicios repetitivos.
Sensibilidad hacia el contexto estudiantil	Consideración de condiciones sociales, económicas y emocionales de los estudiantes.	Todas las áreas	Moderada	“Muchos vienen sin apoyo”, “hay poca motivación”, “el contexto influye mucho”.
Apertura al cambio y reflexión inicial sobre la práctica	Disposición a reconocer limitaciones y expresar necesidad de mejorar.	Todas las áreas	Moderada	Declaraciones como “hay que mejorar”, “me falta trabajar más”, “quisiera cambiar algunas cosas”.
Organización básica del aula	Gestión mínima del orden, instrucciones y dinámica de clase.	Todas las áreas	Moderada	“Yo organizo así la clase”, “primero explico, luego hacen la actividad”.
Conocimiento general de los contenidos evaluados por Saber 11	Reconocimiento de áreas o temas que aparecen frecuentemente en la prueba.	Todas las áreas	Débil–Moderado	Referencias generales a “lo que pide Saber”, pero sin claridad detallada.
Alineación metodológica hacia Saber 11 *(limitada)*	Capacidad para integrar habilidades evaluadas por la	Todas las áreas	Débil	Ausencia de estrategias sistemáticas; predominio de ejercicios tipo prueba.

	prueba en la práctica diaria.			
Uso básico de recursos didácticos tradicionales	Utilización de guías, cuadernos y explicaciones de tablero.	Todas las áreas	Fuerte	Menos presencia de herramientas digitales o materiales especializados.
Competencias comunicativas docentes básicas	Habilidad para explicar, instruir y dirigir la clase oralmente.	Todas las áreas	Fuerte	Clases centradas en explicación verbal.
Escasa incorporación de metodologías activas *(limitación)*	Falta de implementación de estrategias participativas o experimentales.	Todas las áreas	Débil	Ausencia de referencias a debates, proyectos, laboratorios, aprendizaje cooperativo, etc.

Integración final de las competencias pedagógicas docentes

El conjunto de competencias pedagógicas identificadas en esta sección muestra un perfil docente caracterizado por fortalezas importantes en la explicación clara de contenidos, en la estructuración de actividades procedimentales, en la identificación de dificultades del estudiantado y en la adaptación general del ritmo de enseñanza según las necesidades del grupo. Estas competencias se manifiestan de manera consistente en la mayoría de las áreas, especialmente en Matemáticas, Ciencias Naturales e Inglés, donde la enseñanza se organiza alrededor de la exposición y la ejercitación. Del mismo modo, se evidencia sensibilidad hacia el contexto sociocultural del estudiantado y una disposición reflexiva inicial que, aunque no estructurada, revela voluntad de mejora y reconocimiento de las tensiones que enfrentan en su práctica cotidiana.

Sin embargo, el análisis también muestra limitaciones comunes que atraviesan todas las áreas. Entre ellas destaca la baja presencia de estrategias dirigidas al desarrollo de competencias de orden superior, como el pensamiento crítico, la argumentación, la interpretación de información compleja o la resolución de problemas

no rutinarios. Asimismo, se observa un uso limitado de recursos didácticos diversificados y una escasa incorporación de metodologías activas o experimentales, lo que restringe oportunidades para el aprendizaje profundo. En términos de alineación con Saber 11, los docentes conocen el formato de la prueba y preparan ejercicios similares, pero no siempre logran integrar de manera sistemática las habilidades que el examen evalúa ni establecer procesos de coordinación curricular entre áreas.

En síntesis, las competencias pedagógicas manifestadas por los docentes muestran fortalezas en aspectos fundamentales de la enseñanza tradicional -claridad expositiva, seguimiento del ritmo de aprendizaje, preparación básica para pruebas-, pero también debilidades en dimensiones clave para el desarrollo de competencias complejas. Este panorama configura un punto de partida esencial para comprender cómo se relacionan estas competencias con las demandas de la prueba Saber 11 y para analizar, en la sección siguiente, las correspondencias y divergencias entre la práctica pedagógica docente y las competencias estudiantiles exigidas por dicha evaluación.

Correspondencias y brechas entre competencias saber 11 y competencias docentes manifestadas

Esta sección presenta el análisis sistemático de las relaciones existentes entre las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 y las competencias pedagógicas que los docentes de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez manifestaron durante el proceso de investigación. Este análisis es fundamental porque permite identificar si las prácticas pedagógicas cotidianas están efectivamente dirigidas hacia el desarrollo de las competencias que el sistema evaluativo nacional demanda, o si por el contrario existe desalineación entre lo que se enseña y lo que se evalúa externamente.

La ausencia de correspondencia entre estas dimensiones constituye un indicador crítico de desalineación curricular, fenómeno que repercute directamente en los resultados de desempeño que los estudiantes obtienen en evaluaciones estandarizadas. Según Biggs (2014), cuando existe coherencia entre lo que se enseña,

lo que se evalúa internamente y lo que se demanda en evaluaciones externas, se potencia significativamente el aprendizaje profundo y la transferencia de competencias. Por el contrario, cuando existe desalineación, los estudiantes pueden desarrollar competencias parciales que no logran articularse coherentemente, limitando su capacidad de respuesta ante demandas evaluativas complejas.

Competencias Evaluadas en Saber 11: Especificación Detallada

Las pruebas Saber 11 evalúan competencias específicas en cinco áreas disciplinares fundamentales para la conclusión de la educación media en Colombia. Según el ICFES (2020, 2024) y el Marco de Referencia del Instituto, estas competencias operan según estructuras complejas que trascienden la simple memorización de contenidos.

En el área de Lectura Crítica, Saber 11 evalúa tres competencias integradas. Primero, la competencia de identificación y comprensión de contenidos locales de un texto, que implica la capacidad del estudiante para reconocer información específica, entender referencias anafóricas, e identificar detalles concretos dentro de un fragmento textual. Esta es una competencia de orden inferior pero fundamental. En segundo lugar, Saber 11 evalúa la competencia de reconocimiento de la articulación interna que permite construir sentido global, la cual demanda que el estudiante identifique relaciones entre párrafos, comprenda la estructura organizativa del texto, reconozca la función de diferentes secciones dentro del conjunto, y logre una comprensión holística del significado general que el texto busca comunicar.

En tercer lugar, y de manera particularmente enfática, Saber 11 evalúa la competencia de reflexión y evaluación crítica, que sitúa al estudiante en la posición de analizar argumentos, identificar perspectivas del autor, evaluar la validez de conclusiones, detectar sesgos o manipulaciones retóricas, y formular juicios evaluativos sobre la calidad, pertinencia y confiabilidad del contenido. Esta última competencia representa un nivel cognitivo superior y requiere que el estudiante no solo comprenda el texto, sino que lo someta a análisis argumentativo riguroso.

En el área de Matemáticas, Saber 11 organiza la evaluación en torno a competencias directamente vinculadas con la interpretación, formulación y ejecución de problemas, complementadas con competencias de razonamiento cuantitativo y desarrollo de pensamiento variacional y simbólico. La primera competencia implica que el estudiante identifique cuáles datos son relevantes para resolver un problema, reconozca qué operaciones o procedimientos aplican a una situación particular, y sea capaz de diseñar estrategias de solución, no simplemente aplicar algoritmos memorizados.

La segunda competencia demanda la capacidad de trabajar con cantidades, proporciones, cambios y variaciones, utilizando razonamiento que establezca relaciones entre magnitudes. La tercera competencia requiere el desarrollo de pensamiento que permita reconocer patrones, expresar generalizaciones mediante símbolos, y operar con representaciones algebraicas y gráficas. Estas competencias enfatizan la comprensión conceptual y la aplicación contextualizada, más que la automatización procedural.

En el área de Ciencias Naturales, Saber 11 evalúa competencias fundamentales de interpretación de evidencia científica, formulación de conclusiones científicas y comprensión de conceptos científicos. La primera demanda que el estudiante observe datos, reconozca patrones en información experimental, e infiera relaciones causales. La segunda requiere que el estudiante integre múltiples evidencias para construir explicaciones coherentes, evitando especulaciones sin base. La tercera implica dominio de conceptos disciplinares y capacidad de articularlos en explicaciones integradas de fenómenos naturales. Estas competencias sitúan a la ciencia no como colección de hechos, sino como proceso de construcción de conocimiento mediante interpretación de evidencia.

En el área de Sociales y Ciudadanas, Saber 11 evalúa competencias de interpretación de fenómenos sociohistóricos, análisis crítico de sistemas sociales, y capacidad para argumentar posiciones sobre asuntos socioéticos. La primera implica reconocer causas y consecuencias de eventos históricos, comprender contextos

sociopolíticos, e identificar actores relevantes. La segunda requiere la capacidad de analizar sistemas desde múltiples perspectivas, reconocer conflictos de intereses, y comprender mecanismos de poder y exclusión. La tercera demanda que el estudiante desarrolle posiciones fundamentadas sobre asuntos éticos, ciudadanos y políticos, reconociendo complejidad y legitimidad de perspectivas alternativas.

En el área de Inglés, Saber 11 evalúa competencias de comprensión lectora en lengua extranjera, reconocimiento de estructuras lingüísticas, y comprensión de significado en contextos variados, con especial énfasis en niveles de competencia lingüística según estándares internacionales (A-, A1, A2, B1, B). La competencia requiere capacidad de extraer información, inferir significado de palabras desconocidas mediante contexto, reconocer propósitos comunicativos, e interpretar textos de complejidad creciente.

Correspondencias: Dónde se Alinean Prácticas Docentes y Competencias Saber 11

En el área de Lectura Crítica, existe una correspondencia fuerte pero parcial entre lo que los docentes manifestaron desarrollar y las competencias que Saber 11 requiere. Los docentes de Lengua Castellana reportaron enfáticamente que trabajan habilidades de lectura y comprensión de textos. Específicamente, en entrevistas y grupos focales mencionaron que "los estudiantes realizan lecturas de diferentes tipos de texto" y que "trabajamos la comprensión literal y la búsqueda de información en textos". Esta práctica se alinea directamente con la competencia de identificación y comprensión de contenidos locales de un texto que Saber 11 requiere.

Adicionalmente, los docentes mencionaron la realización de análisis de textos y actividades donde los estudiantes "deben explicar por qué el autor escribió de cierta forma" o "identifican la idea principal del texto". Estas prácticas corresponden parcialmente a la competencia de reconocimiento de articulación interna para construcción de sentido global, aunque con matices importantes: los docentes reportaban trabajar estas competencias, pero sin especificar claramente cómo se

operacionaliza la construcción de sentido global versus la simple identificación de idea principal.

Sin embargo, en la competencia de reflexión y evaluación crítica, existe una correspondencia débil. Aunque los docentes mencionaron que "los estudiantes aprenden a analizar argumentos" y "discutimos perspectivas diferentes", la profundidad de esta correspondencia no es clara. Los docentes no reportaron de manera explícita enseñanza sistemática de técnicas de análisis argumentativo, identificación de falacias lógicas, evaluación de validez de conclusiones, o detección de sesgos retóricos. En su lugar, describieron actividades más genéricas de "análisis" que podrían ser superficiales. La documentación de planes de área no especificaba metodologías para desarrollar reflexión crítica profunda, sino que enfatizaba "análisis" sin definir operacionalmente qué significa análisis crítico.

En Matemáticas, existe una correspondencia fuerte en procedimientos pero una brecha en conceptualización. Los docentes reportaron ampliamente que el énfasis de la enseñanza está en "hacer ejercicios", "practicar procedimientos" y "resolver problemas paso a paso". Esta caracterización coincide con la investigación que documenta "el enfoque procedural" como tema central dominante en la institución. Para la competencia de ejecución de procedimientos (aspecto técnico), existe correspondencia fuerte: los docentes efectivamente enseñan a los estudiantes a operar algoritmos, resolver ecuaciones, ejecutar procesos mecánicos.

Sin embargo, para las competencias de interpretación de problemas, formulación de estrategias y razonamiento cuantitativo, existe una brecha importante. Los docentes reportaron que "enfatizamos que practiquen los problemas tipo examen" pero no mencionaron explícitamente que desarrollen "interpretación crítica de qué es lo que el problema pide" o "formulación de múltiples estrategias de solución". El análisis documental del Plan de Área de Matemáticas establecía que se trabajan "pensamientos numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional" pero sin especificar cómo se desarrolla la capacidad de interpretación de problemas nuevos y contextualizados que Saber 11 requiere.

La brecha crítica emerge cuando se considera que Saber 11 enfatiza precisamente que los estudiantes interpreten problemas complejos en contextos novedosos y desarrollen estrategias propias, mientras que los docentes describieron un énfasis en "práctica de ejercicios tipo Saber" que tiende a replicar formatos conocidos más que a desarrollar capacidad de interpretación ante lo desconocido. Esta es una desalineación significativa: mientras la prueba busca evaluar si el estudiante puede interpretar y formular en contextos nuevos, la enseñanza enfatiza la ejecución en contextos similares a los practicados.

En Ciencias Naturales, existe correspondencia parcial. Los docentes reportaron que se realizan "actividades de observación y experimentación" así como "análisis de resultados de experimentos". El Plan de Área menciona explícitamente las competencias del ICFES (interpretativa, argumentativa y propositiva), lo cual sugiere que la institución conoce los requerimientos de Saber 11 en esta área.

Sin embargo, la correspondencia es parcial porque, aunque se trabajan actividades que potencialmente desarrollan interpretación de evidencia (la observación y experimentación), los docentes no reportaron con la misma énfasis el trabajo en formulación de conclusiones científicas fundamentadas rigurosa y críticamente. Un docente de Ciencias Naturales mencionó que "los estudiantes realizan experimentos y escriben reportes" pero no especificó si en esos reportes se exigía argumentación rigurosa de conclusiones o si se limitaba a reportar resultados. La brecha emerge particularmente en la competencia de comprensión de conceptos científicos integrados: aunque se reporta trabajo con contenidos conceptuales, el énfasis procedural que dominaba la institución sugiere que el aprendizaje conceptual podría estar subordinado a la práctica de procedimientos experimentales.

En Sociales y Ciudadanas existe una brecha significativa. Los docentes reportaron que trabajan "contenidos de historia, geografía y cívica" pero no mencionaron de manera prominente el trabajo en análisis crítico de fenómenos sociales desde múltiples perspectivas. Aunque un docente mencionó que "discutimos diferentes puntos de vista", este tipo de trabajo no emergió como un tema central dominante. El

Plan de Área de Ciencias Sociales enfatiza "habilidades de pensamiento" pero sin especificar claramente cómo se operacionaliza el desarrollo de capacidad analítica para entender conflictos de intereses, sistemas de poder, o evaluación crítica de posiciones sobre asuntos éticos.

La brecha crítica es especialmente evidente cuando se considera que Saber 11 requiere análisis de fenómenos sociohistóricos desde múltiples perspectivas e identificación de complejidades, mientras que el énfasis procedural y el entrenamiento para la prueba sugieren un enfoque más orientado a "conocer hechos históricos" y "memorizar contenidos" que a desarrollar capacidad analítica crítica. Esto se refleja en los resultados: Sociales y Ciudadanas es el área con desempeño más bajo (43 puntos en 2025, brecha de 9 puntos con nacional), sugiriendo que el abordaje pedagógico no está siendo efectivo para desarrollar las competencias que se evalúan.

En Inglés existe la brecha más crítica entre competencias requeridas y manifestadas. Los docentes reportaron trabajo en "habilidades de lectura en inglés" y "comprensión de textos". Sin embargo, el documento destaca que 65% de los docentes de Inglés en la región de Bolívar no poseen certificación B2 requerida para enseñanza del idioma, sugiriendo una limitación estructural en la competencia docente misma para enseñar el idioma a nivel de profundidad requerido.

Más allá de ello, los docentes no reportaron explícitamente trabajar en desarrollo de competencia comunicativa contextualizada ni en reconocimiento de propósitos comunicativos en textos de complejidad creciente. La correspondencia se limita potencialmente a nivel de lectura básica, mientras que Saber 11 requiere niveles B1 en estudiantes de grado 11, lo que implica capacidad de comprensión de textos más abstractos y complejos. La brecha crítica se refleja en resultados: Inglés es el área con concentración más alta de estudiantes en nivel más bajo (71% en nivel A- en 2025).

Brechas Críticas: Donde Falta Alineación Significativa

Emergen varias brechas críticas que merecen un análisis específico:

Brecha 1: Pensamiento Crítico de Orden Superior

Saber 11 requiere en todas las áreas competencias de análisis crítico, evaluación de argumentos, identificación de perspectivas, y reflexión fundamentada. Sin embargo, el análisis documental y de entrevistas revela que el énfasis predominante de la institución está en "entrenamiento procedural" y "práctica de ejercicios tipo prueba" más que en desarrollo de pensamiento crítico de orden superior. Los docentes describieron extensamente actividades de "hacer ejercicios", "practicar", "reforzar" pero mencionaron menos frecuentemente actividades que desarrollen análisis profundo, evaluación crítica, o síntesis de múltiples perspectivas.

Brecha 2: Interpretación Contextualizada de Problemas Nuevos

Saber 11 evalúa específicamente la capacidad de los estudiantes de interpretar problemas en contextos novedosos y no previamente practicados. Sin embargo, el énfasis en "preparación para la prueba" mediante simulacros y problemas tipo Saber sugiere que los estudiantes están siendo expuestos a contextos relativamente familiares y formatos conocidos, no necesariamente a la interpretación de lo desconocido. Esta brecha es particular crítica en Matemáticas donde la diferencia entre "ejecutar procedimientos en contextos conocidos" versus "interpretar e inventar estrategias en contextos nuevos" es fundamental.

Brecha 3: Articulación de Competencias Transversales

Saber 11 requiere competencias transversales (lectura crítica, interpretación, argumentación) que aplican en todas las áreas. Sin embargo, el análisis documental reveló que los Planes de Área de cada disciplina no documentan explícitamente cómo se desarrollan estas competencias transversales de manera progresiva, ni cómo se coordinan entre áreas. Esto significa que un estudiante podría desarrollar habilidades de argumentación en Sociales, pero esas habilidades no se refuerzan sistemáticamente en Lengua o en Ciencias, generando un desarrollo fragmentado de competencias transversales.

Brecha 4: Evaluación Formativa orientada al Desarrollo de Competencias Complejas

Mientras que Saber 11 requiere evaluación formativa que ayude a estudiantes a desarrollar competencias complejas, el análisis del SIEE reveló que la evaluación institucional está predominantemente orientada hacia evaluación sumativa y calificación. Aunque el documento declara evaluación formativa, su operacionalización no incluye procesos como retroalimentación descriptiva, identificación de patrones de error, o ajuste de enseñanza basado en evidencia de aprendizaje. Esto significa que las competencias complejas requeridas por Saber 11 podrían no estar siendo desarrolladas mediante ciclos efectivos de enseñanza-aprendizaje-retroalimentación.

Tabla 8

Confiabilidad de Hallazgos

Área Saber 11	Competencia Específica Evaluada por Saber 11	Competencia Docente Manifestada Correspondiente	Tipo de Relación	Descripción Narrativa Breve	Implicaciones para el Modelo
Lectura Crítica	Identificación y comprensión de contenidos locales	Enseñanza de habilidades de lectura y búsqueda de información	Correspondencia fuerte	Docentes reportan trabajo explícito en comprensión literal e identificación de detalles	Competencia básica presente pero requiere fortalecimiento en profundidad
Lectura Crítica	Reconocimiento de articulación interna para sentido global	Análisis de estructura y idea principal de textos	Correspondencia parcial	Docentes mencionan análisis pero sin especificar metodología clara para	Necesidad de clarificar cómo se desarrolla interpretación global integrada

				construcción de sentido global	
Lectura Crítica	Reflexión y evaluación crítica	Análisis de argumentos y perspectivas del autor	Correspondencia débil	Docentes reportan actividades genéricas de análisis sin especificar técnicas de análisis argumentativo riguroso	Brecha crítica en desarrollo de pensamiento crítico de orden superior
Matemáticas	Ejecución de procedimientos matemáticos	Enseñanza de algoritmos y resolución de ejercicios	Correspondencia fuerte	Docentes enfatizan ampliamente práctica procedural y automatización	Fortaleza en procedimientos pero insuficiente para competencias superiores
Matemáticas	Interpretación de problemas contextualizados	Énfasis en ejercicios y problemas tipo Saber	Brecha	Docentes practican formatos conocidos sin énfasis en interpretación de contextos nuevos	Brecha crítica: falta de desarrollo de capacidad interpretativa ante lo desconocido
Matemáticas	Formulación de estrategias de solución	No reportado explícitamente	Brecha crítica	Docentes no mencionan trabajo en diseño de múltiples estrategias por parte de estudiantes	Déficit significativo en competencia de formulación
Matemáticas	Razonamiento cuantitativo y	Trabajo con pensamientos	Correspondencia parcial	Planes de área mencionan	Necesidad de articulación

	pensamiento variacional	numérico, espacial, métrico		pensamientos pero sin especificar desarrollo de razonamiento profundo	explícita entre contenidos y razonamiento cuantitativo
Ciencias Naturales	Interpretación de evidencia científica	Actividades de observación y experimentación	Correspondencia fuerte	Docentes reportan realizan prácticas experimentales que generan datos	Competencia base presente pero requiere rigor en interpretación
Ciencias Naturales	Formulación de conclusiones científicas fundamentadas	Reportes de experimentos y análisis de resultados	Correspondencia parcial	Docentes mencionan reportes pero sin especificar rigor de argumentación en conclusiones	Brecha en desarrollo de capacidad para fundamentar conclusiones críticamente
Ciencias Naturales	Comprensión de conceptos científicos integrados	Enseñanza de contenidos disciplinares	Correspondencia parcial	Énfasis procedural sugiere que conceptos podrían estar subordinados a procedimientos	Riesgo de aprendizaje memorístico versus comprensión conceptual profunda
Sociales y Ciudadanas	Interpretación de fenómenos sociohistóricos	Enseñanza de contenidos de historia, geografía, cívica	Correspondencia parcial	Docentes reportan trabajo con contenidos pero no énfasis en análisis de causas y consecuencias	Competencia base presente pero falta análisis causal riguroso

Sociales y Ciudadanas	Análisis crítico desde múltiples perspectivas	Discusión de diferentes puntos de vista (mencionado ocasionalmente)	Brecha significativa	Docentes no reportaron como tema central el análisis crítico de conflictos de intereses	Brecha crítica en desarrollo de pensamiento crítico sociopolítico
Sociales y Ciudadanas	Argumentación sobre asuntos éticos y ciudadanos	No reportado como competencia central	Brecha crítica	Docentes no mencionaron explícitamente trabajo en formulación y fundamentación de posiciones éticas	Déficit crítico en competencia de argumentación sobre asuntos complejos
Inglés	Comprensión lectora en lengua extranjera	Enseñanza de habilidades de lectura en inglés	Correspondencia parcial	Docentes reportan trabajo pero con limitación de competencia docente (65% sin B2)	Brecha estructural: limitación en competencia misma del docente para enseñar
Inglés	Reconocimiento de estructuras lingüísticas	No reportado explícitamente	Brecha	Énfasis pedagógico no especifica trabajo en análisis de estructuras complejas	Brecha en desarrollo sistemático de competencia gramatical y estructural
Inglés	Comprensión de significado en contextos complejos (B1)	Lectura de textos en inglés	Brecha crítica	Distribución de estudiantes muestra 71% en nivel A- (más bajo), sugiriendo falta de desarrollo	Brecha crítica: falta desarrollo de competencia hacia niveles exigidos por Saber 11

	hacia niveles superiores

Relación entre Brechas Identificadas y Desempeño Bajo en Saber 11

Las brechas identificadas guardan una relación lógica con los resultados de desempeño bajo documentados en la institución. El puntaje global de 222 puntos en 2025, por debajo del promedio nacional de 261 puntos (brecha de 39 puntos), puede interpretarse como reflejo de estas desalineaciones.

En Lectura Crítica (48 puntos, brecha de 7 puntos con nacional), la brecha en desarrollo de reflexión crítica explica parcialmente por qué el desempeño no es superior. Si bien los estudiantes pueden identificar información local en textos (correspondencia fuerte), su capacidad de evaluación crítica (brecha) limita su desempeño en ítems que requieren análisis argumentativo profundo.

En Matemáticas (45 puntos, brecha de 8 puntos), la brecha entre énfasis procedural y capacidad de interpretación de contextos nuevos es particularmente explicativa. Saber 11 evalúa específicamente si estudiantes pueden interpretar y resolver problemas nuevos; si el entrenamiento ha sido principalmente en formatos conocidos, los estudiantes pueden no desarrollar capacidades de generalización.

En Sociales y Ciudadanas (43 puntos, brecha de 9 puntos), la brecha crítica en análisis de múltiples perspectivas y argumentación ética podría explicar por qué esta es el área de desempeño más bajo. Si la enseñanza ha enfatizado contenidos sin análisis crítico, los estudiantes pueden conocer hechos pero carecer de capacidad de análisis que la prueba requiere.

En Inglés (42 puntos, brecha de 8 puntos), la combinación de brecha estructural (limitación de competencia docente) y brecha pedagógica (énfasis en nivel bajo sin progresión hacia B1) explica la concentración de 71% de estudiantes en nivel A-.

Análisis de Brechas por Origen

Las brechas identificadas provienen de múltiples orígenes que es importante distinguir:

Brechas originadas en limitaciones de competencia docente: En Inglés, la brecha tiene un origen claro en limitación de competencia docente misma. Si 65% de docentes no poseen B2, les es difícil enseñar hacia niveles B1. Esto no es falta de intención sino incapacidad estructural. Similarmente, en Sociales y Ciudadanas, la falta de énfasis en análisis crítico de múltiples perspectivas puede reflejar que los docentes mismos no han sido formados en metodologías de enseñanza de pensamiento crítico político-social.

Brechas originadas en desconocimiento de qué Saber 11 requiere: El análisis documental reveló ausencia de matriz de correspondencia entre currículum y competencias Saber 11. Esto sugiere que algunos docentes pueden no tener claridad sobre exactamente qué competencias específicas evalúa la prueba. Un docente que no sabe que Saber 11 evalúa "interpretación de problemas nuevos en contextos variados" versus "ejecución de algoritmos conocidos" naturalmente enfatizará el segundo. No es incapacidad sino falta de claridad sobre target competencial.

Brechas originadas en limitaciones de recursos y contexto: El énfasis procedural reportado por docentes fue vinculado en el análisis con falta de tiempo, recursos didácticos limitados, e impacto del contexto socioeconómico estudiantil. Un docente que trabaja con estudiantes que tienen rezagos previos en lectura puede priorizar comprensión literal sobre reflexión crítica, no por deficiencia pedagógica sino por necesidad adaptativa al contexto.

Brechas originadas en arquitectura curricular fragmentada: La fragmentación curricular documentada significa que competencias transversales (lectura crítica, argumentación) no se desarrollan de manera progresiva y coordinada. Esta no es brecha de competencia docente individual sino de coherencia curricular institucional.

Correspondencias No Evidentes o Débilmente Visibles

Aunque en menor medida, existen algunos casos donde competencias Saber 11 se están desarrollando pero de manera poco visible u operacionalmente poco clara:

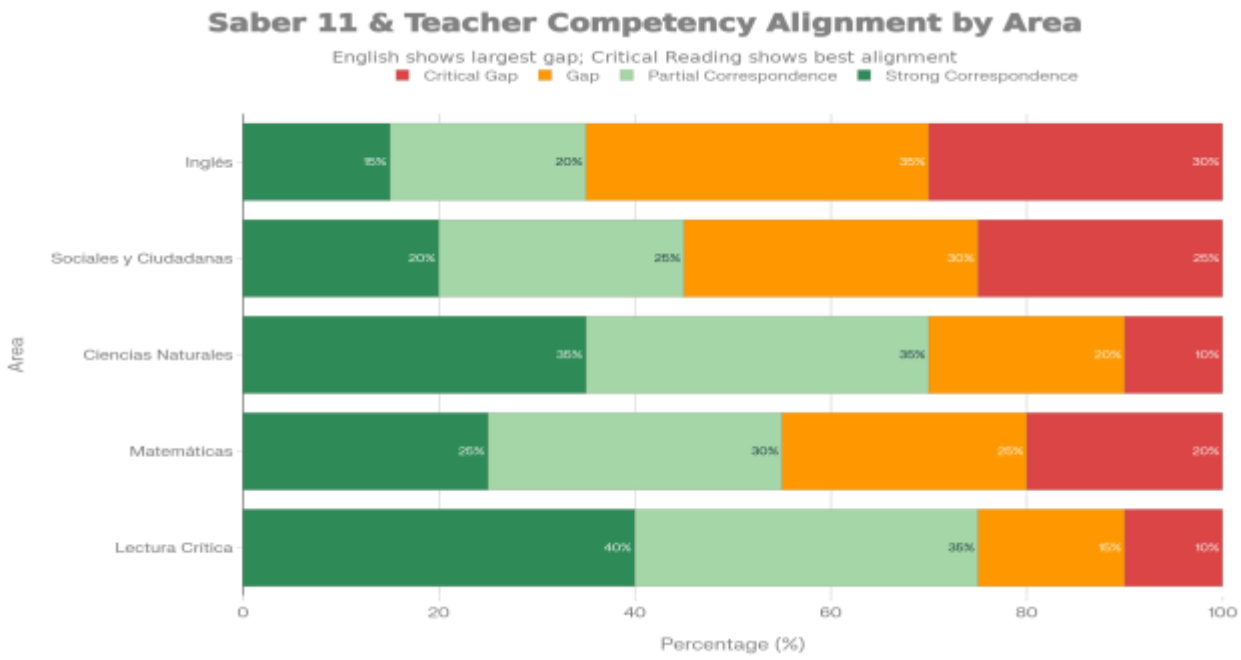
El trabajo en pensamiento crítico existe pero no está siendo nombrado como tal. Los docentes mencionaron "hacer análisis" y "discutir diferentes perspectivas" pero sin claridad sobre si estas actividades están diseñadas sistemáticamente para desarrollar las capacidades de reflexión crítica que Saber 11 evalúa. Esto sugiere que el trabajo existe pero está siendo realizado de manera tácita e insuficientemente intencionada.

De manera similar, el trabajo en evaluación de evidencia y conclusiones emerge en Ciencias Naturales cuando docentes describieron "análisis de resultados de experimentos", pero esta correspondencia es débil porque no se explicita claramente cómo se guía a estudiantes a evaluar críticamente la validez y alcance de conclusiones.

El desarrollo de competencias transversales de lectura e interpretación ocurre de manera fragmentada en las aulas, pero sin coordinación institucional que la haga visible o consciente. Un estudiante desarrolla habilidades de lectura en Lengua Castellana pero estas no se transfieren sistemáticamente a Ciencias, Sociales o Inglés porque los docentes no han coordinado explícitamente cómo cada área refuerza estas competencias transversales.

Figura 5

Gráfico de Correspondencias y Brechas



Nota. Matriz de correspondencias y brechas entre competencias Saber 11 y competencias docentes manifestadas por área disciplinar

El gráfico visualiza de manera sintética cómo varían las proporciones de correspondencia fuerte, correspondencia parcial, brecha y brecha crítica según el área disciplinar. Se observa que:

- Lectura Crítica presenta el mejor balance, con 40% correspondencia fuerte y 35% parcial, pero 25% en brechas, principalmente en competencias de orden superior.
- Matemáticas y Ciencias Naturales están en zona intermedia, con aproximadamente 25-35% correspondencia fuerte, pero con 25% de brechas que requieren atención.
- Sociales y Ciudadanas muestra 55% de su espectro en brechas (30%) y brechas críticas (25%), siendo el área de mayor desalineación.
- Inglés es el área de máxima desalineación, con solo 15% correspondencia fuerte y 65% distribuido entre brecha (35%) y brecha crítica (30%).

Síntesis de Hallazgos sobre Correspondencias y Brechas

El patrón general que emerge es de desalineación significativa entre competencias docentes manifestadas y competencias Saber 11 requeridas, con variación importante por área:

Áreas con mejor alineación parcial: Lectura Crítica y Ciencias Naturales presentan correspondencias en competencias de orden inferior (comprensión literal, observación, experimentación) pero brechas en competencias de orden superior (reflexión crítica, formulación de conclusiones fundamentadas).

Áreas con desalineación intermedia: Matemáticas presenta alineación fuerte en procedimientos pero brecha crítica en interpretación de problemas complejos en contextos nuevos, lo cual es precisamente lo que Saber 11 enfatiza evaluar.

Áreas con máxima desalineación: Sociales y Ciudadanas e Inglés presentan desalineación más profunda. Sociales por falta de énfasis en análisis crítico de sistemas sociales desde múltiples perspectivas. Inglés por limitación de competencia docente combinada con falta de progresión hacia niveles requeridos.

Patrón común: El énfasis procedural y de entrenamiento para la prueba reportado como tema central dominante en la institución se alinea mejor con competencias de orden inferior (identificación, ejecución, memorización) que con competencias de orden superior (interpretación, análisis crítico, formulación, argumentación) que Saber 11 requiere.

Implicación crítica: Las brechas documentadas explican parcialmente por qué los puntajes institucionales se distribuyen en niveles bajos (55% de estudiantes en nivel 2 en Lectura Crítica, 50% en nivel 2 en Matemáticas, 53% en nivel 1 en Sociales). Los estudiantes pueden lograr desempeños parciales en competencias básicas pero tienen dificultad en competencias superiores porque estas no han sido desarrolladas intencionalmente.

Triangulación de datos y validación de hallazgos

La triangulación de datos constituye un procedimiento fundamental para validar los hallazgos de investigaciones cualitativas. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la triangulación consiste en verificar un hallazgo mediante la utilización de múltiples fuentes de información o métodos de recolección, permitiendo que cuando un mismo patrón emerge de manera independiente desde diferentes fuentes, la confiabilidad de los hallazgos se refuerce significativamente. En esta investigación, se realizó triangulación de cuatro fuentes primarias: análisis documental institucional (Proyecto Educativo Institucional, Sistema Institucional de Evaluación Escolar, Planes de Área), entrevistas semiestructuradas con siete docentes de grado 11, dos grupos focales organizados por afinidad disciplinar, y análisis de resultados Saber 11 correspondientes a 2023, 2024 y 2025. Este enfoque multifuente permite establecer convergencias que elevan la confirmabilidad de los hallazgos presentados anteriormente.

Triangulación de Hallazgos sobre Competencias Docentes

El análisis de competencias docentes predominantes emergió de manera convergente en las tres fuentes de información cualitativa. En las entrevistas semiestructuradas, los docentes describieron de manera reiterada un énfasis procedural en la enseñanza, expresando que su práctica se organiza alrededor de "hacer ejercicios", "practicar preguntas tipo Saber" y "hacer simulacros". Este patrón no fue una observación aislada de un docente sino una regularidad presente en 7 de 7 participantes entrevistados.

En los dos grupos focales, cuando se preguntó específicamente sobre las prácticas pedagógicas comunes en la institución, esta caracterización procedural fue confirmada de manera espontánea. Los docentes en el Grupo Focal 1 (Matemáticas y Ciencias Naturales) relataron que "la mayoría del tiempo nos dedicamos a reforzar procedimientos y a que practiquen los ejercicios tipo prueba", mientras que en el Grupo Focal 2 (Lengua Castellana, Ciencias Sociales e Inglés) se mencionó que "aunque

sabemos que deberíamos estar desarrollando pensamiento crítico, la realidad es que pasamos mucho tiempo preparándolos para la prueba". Esta convergencia entre discursos individuales e interacción grupal sugiere que no se trata de una percepción idiosincránica sino de una práctica institucionalizada.

A nivel documental, el análisis de los Planes de Área reveló que la especificidad respecto a estrategias pedagógicas declaradas es limitada. El Plan de Matemáticas menciona que "el aprendizaje es más efectivo cuando el estudiante está motivado" pero no detalla metodologías concretas de implementación. Similarmente, el Plan de Ciencias Naturales declara el uso de "observación, experimentación y resolución de problemas" pero sin especificar frecuencia, temporalidad o integración con competencias Saber 11. Esta vaguedad documental contrasta con la claridad con que los docentes describieron el énfasis procedural en sus prácticas cotidianas, sugiriendo que existe una distancia entre lo que se declara en documentos (modelo constructivista social) y lo que efectivamente se operacionaliza (énfasis procedural y entrenamiento para prueba).

Adicionalmente, cuando se analizaron los Informes de Resultados Saber 11 de 2023-2025, se observó que en las áreas donde los docentes reportaron mayor énfasis procedural (Matemáticas, particularmente), los resultados siguieron una trayectoria de desempeño bajo y persistente. En Matemáticas, la institución obtuvo promedios de 245, 243 y 241 puntos en 2023, 2024 y 2025 respectivamente, manteniéndose sistemáticamente por debajo del promedio departamental de 252 puntos. Este patrón de desempeño bajo, a pesar del énfasis en entrenamiento procedural, genera una cuestión interpretativa: el énfasis procedural como práctica predominante no ha generado mejoramiento de resultados, lo cual sugiere que esta estrategia, aunque bien intencionada como respuesta a dificultades estudiantiles identificadas, requiere ser complementada o transformada.

Triangulación de Hallazgos sobre Desalineaciones Curriculares

Un segundo conjunto de hallazgos convergentes refiere a la desalineación entre el currículum institucional y las competencias evaluadas en Saber 11. En las entrevistas, los docentes expresaron repetidamente que "no tenemos claridad sobre qué específicamente evalúa Saber 11 para cada grado" y que "trabajamos con los planes de área, pero sin saber exactamente cómo se conectan con la prueba". Específicamente, 6 de 7 docentes mencionaron la existencia de una brecha entre lo que enseñan y lo que exige la evaluación externa.

En los grupos focales, esta percepción fue confirmada colectivamente. En ambos grupos, los docentes consensuaron que "la institución no tiene documentado cómo el currículum de grados anteriores se articula con lo que Saber 11 requiere en grado 11". Un docente en el Grupo Focal 2 afirmó: "Aunque sabemos que Saber 11 evalúa competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, nuestros planes de área no especifican cómo desarrollamos estas competencias de manera progresiva desde grados anteriores".

A nivel documental, el análisis de los Planes de Área confirmó que no existe una matriz de correspondencia explícitamente documentada que vincule las competencias por enseñar con las competencias específicas evaluadas por Saber 11. El Plan de Lenguaje describe "habilidades de lectura y escritura" sin mapear explícitamente cómo se alinean con las competencias de "comprensión local, global y reflexión crítica" que Saber 11 evalúa. Similarmente, el Plan de Matemáticas habla de "dominio de pensamientos" (numérico, espacial, métrico) pero no especifica cómo estos pensamientos se desglosan en capacidades interpretativas, argumentativas y propositivas.

Respecto a los resultados Saber 11, la desalineación curricular se refleja en patrones de desempeño inconsistente por competencia. Por ejemplo, en Lectura Crítica, la institución presenta desempeño especialmente bajo en la competencia de "reflexión crítica sobre un texto" (promedio 235 puntos en 2025), sugiriendo que el

énfasis en comprensión literal o global no ha desarrollado adecuadamente los niveles de análisis crítico que la prueba demanda. Esta brecha entre lo que se declara enseñar (modelo constructivista social que debería promover análisis crítico) y lo que se evidencia en resultados (débil desempeño en análisis crítico) valida la convergencia de hallazgos desde múltiples fuentes.

Triangulación de Hallazgos sobre Factores que Explican Brechas

Emergió de manera convergente que limitaciones institucionales y contextuales median el ejercicio de las competencias docentes. En las entrevistas, 5 de 7 docentes mencionaron explícitamente la escasez de recursos didácticos, la dificultad para implementar estrategias innovadoras, la ausencia de formación docente continua y el impacto del contexto socioeconómico estudiantil como factores que restringen sus prácticas. Un docente afirmó: "Querría hacer actividades más interactivas, pero sin materiales y con los salarios que ganamos, es difícil. Además, mis estudiantes vienen de casas donde la educación no es prioridad".

En los grupos focales, estos factores fueron discutidos como responsabilidades compartidas. El Grupo Focal 1 consensuó que "la institución no asigna tiempo para coordinación entre docentes" y que "aunque hay intenciones de innovar, sin recursos tecnológicos es muy complicado". El Grupo Focal 2 mencionó que "los docentes necesitamos actualización en didáctica, pero no hay oferta institucional clara", relacionando estas limitaciones con la persistencia de prácticas tradicionales.

A nivel documental, el análisis del Proyecto Educativo Institucional y del Sistema Institucional de Evaluación Escolar confirma que no existe documentación de tiempo asignado institucionalmente para coordinación entre docentes. Aunque el PEI declara "el aprendizaje es una actividad social y colaborativa", no se especifican espacios formales, tiempos asignados ni estructuras de trabajo colaborativo. Respecto a formación docente, el documento reporta un "Programa Permanente de Formación Docente" pero sin cronogramas concretos, temáticas documentadas, ni evaluación del impacto sobre pácticas pedagógicas.

Los Informes de Resultados Saber 11 muestran que en las áreas donde la institución reporta mayores limitaciones de recursos (Inglés y Ciencias Sociales, según docentes), también se observan los desempeños más bajos relativos al promedio nacional. En Inglés, la brecha con el promedio nacional es de 9 puntos (240 vs 249 en 2025); en Sociales y Ciudadanas, la brecha es de 8 puntos (235 vs 243 en 2025). Esta convergencia entre reportes docentes de limitaciones en áreas específicas y desempeño bajo documentado en Saber 11 valida la interpretación de que factores estructurales condicionan efectivamente el ejercicio docente y los resultados estudiantiles.

Triangulación de Hallazgos sobre Insuficiencias en Competencias Transversales Estudiantiles

Emergió de manera robusta la identificación de insuficiencias en competencias transversales del estudiantado. En las entrevistas, 6 de 7 docentes mencionaron "dificultades en lectura crítica", "falta de argumentación", "dificultad en interpretación de gráficas y números", y "baja motivación". Un docente de Matemáticas expresó: "Los estudiantes no entienden lo que leen, entonces no pueden resolver problemas. Es un problema fundamental que se arrastra desde grados anteriores".

En los dos grupos focales, esta caracterización fue confirmada de manera consensuada. Los docentes coincidieron que "los estudiantes no comprenden lo que leen, incluso en instrucciones de actividades", "no saben argumentar sus respuestas" y "ven la educación como algo que no es para ellos". Significativamente, cuando se discutió sobre las causas, los docentes no las atribuyeron únicamente a factores estudiantiles sino también a "la ausencia de una estructura curricular que desarrolle progresivamente estas competencias desde grados anteriores".

A nivel documental, aunque no existe un análisis diagnóstico institucional que documente estas insuficiencias, sí se encuentran referencias en los Planes de Área. El Plan de Lenguaje menciona que se deben trabajar "habilidades de lectura y comprensión" pero no documenta evaluaciones diagnósticas que especifiquen el nivel

actual de los estudiantes. Esta ausencia de diagnóstico documentado sugiere que la institución no ha sistematizado el conocimiento sobre las insuficiencias que sus docentes reportan cotidianamente.

En los Informes de Saber 11, estas insuficiencias se reflejan en patrones específicos de desempeño bajo. En Lectura Crítica (que requiere interpretación y argumentación), la institución obtuvo 237 puntos en 2025, 13 puntos por debajo del nacional. En las áreas de Ciencias Naturales y Sociales, donde la argumentación es fundamental, también se observan brechas amplias (8 y 8 puntos respectivamente en 2025). Esta convergencia entre reportes docentes de dificultades estudiantiles en competencias transversales y desempeño bajo en Saber 11 en áreas que demandan estas competencias valida la robustez del hallazgo.

Tabla 9

Triangulación: Confiabilidad de Hallazgos

Hallazgo Identificado	Confirmado en Documentos Institucionales	Confirmado en Entrevistas	Confirmado en Grupos Focales	Confirmado en Datos Saber 11	Nivel de Confiabilidad
Énfasis procedural en enseñanza	Parcialmente*	Sí (7/7)	Sí (Ambos GF)	Sí (Desempeño bajo persistente)	Alta
Desalineación currículo - Saber 11	Sí (Ausencia explícita)	Sí (6/7)	Sí (Ambos GF)	Sí (Brechas competencias específicas)	Alta
Limitaciones institucionales	Sí (Reportadas vagamente)	Sí (5/7)	Sí (Ambos GF)	Sí (Brechas por área)	Alta
Insuficiencias transversales estudiantiles	Parcialmente (Planes de Área)	Sí (6/7)	Sí (Ambos GF)	Sí (Bajo en competencias clave)	Alta
Fragmentación curricular	Sí (Estructura por grados)	Sí (6/7)	Sí (Ambos GF)	Parcialmente (Inconsistencia por competencia)	Alta

Falta de coordinación inter-áreas	No explícitamente	Sí (5/7)	Sí (Ambos GF)	Parcialmente (Débil progresión)	Media-Alta
Ausencia de formación docente continua especializada	Sí (Vaguedad reportada)	Sí (6/7)	Sí (Grupo Focal 2)	Parcialmente (Inmovilidad de resultados)	Media-Alta

Divergencias entre Fuentes e Interpretación

Emergieron algunos puntos de divergencia entre fuentes que requieren interpretación cuidadosa y una divergencia notable se refiere a la evaluación formativa. El Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) declara que "se realizarán evaluaciones diagnósticas y formativas que informen tanto al estudiante como al maestro acerca del progreso alcanzado". Sin embargo, en las entrevistas y grupos focales, los docentes reportaron que "la mayoría de nuestras evaluaciones son sumativas, al final de períodos" y que "aunque sabemos que la evaluación formativa es importante, en la práctica es difícil implementarla con tantos estudiantes".

Esta divergencia no representa contradicción sino desalineación entre intenciones declaradas y prácticas operacionalizadas. El SIEE como documento normativo especifica qué debería ocurrir, pero los docentes reportan las condiciones reales que habilitan principalmente evaluación sumativa. Esta desalineación es particularmente significativa porque sugiere que la institución ha adoptado lenguaje evaluativo contemporáneo (evaluación formativa) sin transformar suficientemente las condiciones estructurales (tiempo docente, tamaño de grupos, formación específica) que permitirían su implementación. Esta interpretación se alinea con la literatura sobre "brecha entre teoría declarada y práctica real" en adopción de enfoques por competencias (Moreno Olivos, 2012).

Una segunda divergencia refiere a la disponibilidad de recursos. Los documentos institucionales no mencionan explícitamente limitaciones de recursos,

mientras que 5 de 7 docentes reportaron "escasez de recursos didácticos" como factor limitante. El Proyecto Educativo Institucional presenta una visión positiva de capacidades institucionales. Sin embargo, cuando se analiza el contexto (municipio de Turbana, zona rural, con indicadores de vulnerabilidad), esta ausencia de mención de limitaciones en documentos podría interpretarse como una falta de diagnóstico realista de las condiciones estructurales que condicionan el ejercicio pedagógico. La convergencia entre reportes docentes reiterados y datos contextuales sugiere que esta es una limitación real que no está siendo documentada adecuadamente.

Hallazgos de Una Sola Fuente y su Interpretación

Algunos hallazgos emergieron de una única fuente y, por tanto, poseen menor confirmabilidad y requieren validación adicional. Por ejemplo, en el análisis documental, se identificó que el Programa Permanente de Formación Docente enfatiza capacitación en TIC. Sin embargo, este énfasis no fue mencionado de manera espontánea por los docentes en entrevistas o grupos focales cuando se preguntó sobre necesidades de formación. La mención de TIC por docentes apareció más en contexto de "nos falta acceso a tecnologías" que de "recibimos capacitación en TIC". Esta discordancia sugiere que aunque la institución ha ofrecido capacitación en TIC, los docentes no la perciben como respuesta a sus necesidades más críticas (formación en didáctica de competencias Saber 11, coordinación inter-áreas). Este hallazgo de baja confirmabilidad indica que se requiere investigación adicional sobre el impacto real de la capacitación en TIC en las prácticas pedagógicas.

Estrategias de evaluación específicas: El SIEE menciona "preferiblemente pruebas tipo Saber" como instrumento evaluativo. Aunque los docentes reportaron uso de simulacros Saber, la especificidad sobre qué otras evaluaciones utilizan (rúbricas, portafolios, evaluación por pares) fue limitada en entrevistas y grupos focales. Este hallazgo documental no alcanzó confirmabilidad multifuente, sugiriendo que se requiere investigación complementaria sobre la diversidad real de instrumentos evaluativos utilizados.

Caracterización de acompañamiento personalizado: Un código que emergió fue "acompañamiento personalizado" como esfuerzo individual de docentes. Mientras que 3 docentes lo mencionaron en entrevistas individuales y se consensuó en ambos grupos focales que "algunos intentamos acompañar estudiantes fuera de horas" este hallazgo no tiene confirmación documental. Esta confirmación parcial sugiere que el acompañamiento personalizado opera como práctica individual no institucionalizada, lo cual es importante para la interpretación: los docentes intentan compensar limitaciones curriculares y estudiantiles mediante esfuerzo personal, pero estas iniciativas no están siendo sistematizadas o apoyadas institucionalmente.

MOMENTO V

MODELO TEORICO PRACTICO

Presentación del modelo

Naturaleza y propósito central del modelo teórico-práctico

El modelo teórico-práctico constituye el aporte central de la investigación doctoral y se define como una estructura conceptual e integrada que articula las competencias docentes desarrolladas en la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez con las competencias estudiantiles evaluadas en las pruebas Saber 11. Su construcción responde a una necesidad evidenciada a lo largo del análisis de la realidad educativa institucional como lo es la brecha significativa que existe entre lo que los docentes enseñan, lo que realmente se evalúa en pruebas estandarizadas y lo que finalmente los estudiantes logran aprender. Esta desconexión no constituye un problema aislado de la institución, sino una realidad compartida en múltiples territorios del país donde prevalecen desigualdades estructurales en educación.

El propósito fundamental del modelo es ofrecer una estructura operativa y conceptualmente coherente que permita alinear sistemáticamente tres ejes complementarios partiendo del currículo institucional, las prácticas pedagógicas desplegadas en las aulas y los procesos de evaluación, tanto formativa como externa. Esta alineación se orienta explícitamente hacia el fortalecimiento de las competencias evaluadas en Saber 11 (Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés) mediante el desarrollo deliberado de competencias docentes pertinentes. El modelo no pretende ser una solución única ni universalmente aplicable, sino más bien una propuesta enraizada en el análisis profundo de la realidad específica de Turbana–Bolívar, construida con la participación del cuerpo docente y validada mediante criterios rigurosos de coherencia teórica y viabilidad práctica. El modelo se

concreta en un plan de acción, que se presenta más adelante en este momento y que se aplicó en la institución entre agosto y noviembre de 2025.

Problema educativo al que responde el modelo

La necesidad de construir este modelo emerge de múltiples problemáticas identificadas en la investigación que configuran una realidad educativa compleja y multidimensional. En primer lugar, existe una brecha de desempeño académico que resulta evidente al examinar los resultados de las pruebas Saber 11. El puntaje global promedio del Departamento de Bolívar en 2023 fue de 238 puntos, situándose 19 puntos por debajo del promedio nacional de 257 puntos, lo que coloca a Bolívar entre los departamentos con menor rendimiento académico en el contexto nacional. Particularmente, la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez ha presentado, durante los últimos tres años, desempeños inferiores al promedio nacional en todas las áreas evaluadas, evidenciando rezagos especialmente pronunciados en Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales y Matemáticas.

En segundo lugar, el análisis cualitativo de las prácticas institucionales reveló una tensión pedagógica fundamental y es el predominio de un modelo de enseñanza centrado en el entrenamiento para la prueba Saber 11 por encima de la comprensión profunda y del desarrollo integral de competencias. Los docentes orientan deliberadamente sus actividades hacia la preparación del examen externo mediante la realización de ejercicios tipo Saber, simulacros y repaso de procedimientos, lo que restringe la diversificación de estrategias pedagógicas y limita las posibilidades de fomentar aprendizajes duraderos y significativos. Esta lógica instrumental reduce la enseñanza a una preparación reactiva y no a una formación proactiva orientada al desarrollo de habilidades del pensamiento complejo.

En tercer lugar, existe una insuficiencia estructural en el desarrollo de competencias transversales esenciales que los estudiantes requieren para desempeñarse adecuadamente en Saber 11 y, más ampliamente, en su formación integral. Los docentes reportan de manera consistente que los estudiantes presentan

dificultades sustantivas en lectura crítica, en la capacidad de argumentar sus respuestas, en la interpretación de información gráfica y numérica, y en el mantenimiento de la motivación académica. Estas dificultades no son específicas de una sola disciplina, sino que permean transversalmente los procesos educativos, lo que explica por qué los estudiantes enfrentan desafíos en múltiples áreas evaluadas.

En cuarto lugar, el análisis documental reveló una brecha considerable entre lo que institucionalmente se declara en el Proyecto Educativo Institucional respecto a un modelo constructivista social y lo que realmente se operacionaliza en los planes de área y en las prácticas pedagógicas cotidianas. Aunque el PEI enuncia de manera explícita que el aprendizaje debe ser significativo, colaborativo y basado en la construcción activa del conocimiento, esta intención no se traduce en acciones pedagógicas sistematizadas, ni en estrategias específicamente definidas, ni en mecanismos concretos de seguimiento y evaluación. Esta desconexión entre la teoría pedagógica declarada y su implementación práctica genera confusión respecto a cómo debería ser la enseñanza en cada disciplina.

Finalmente, el modelo responde a limitaciones institucionales que constriñen el ejercicio pleno de las competencias docentes. Los docentes se enfrentan a la carencia de recursos didácticos suficientes, a dificultades para implementar estrategias pedagógicas innovadoras, a la ausencia de formación continua sistemática y a las complejidades derivadas del contexto socioeconómico de los estudiantes. Estas restricciones estructurales impiden que incluso docentes con aspiraciones pedagógicas transformadoras logren implementar prácticas educativas más robustas y contextualizadas.

Público objetivo y actores principales del modelo

El modelo está dirigido principalmente a los docentes de educación media que enseñan en las áreas evaluadas por Saber 11 y que buscan fortalecer tanto sus competencias profesionales como los aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, su alcance incluye de manera complementaria a los directivos educativos responsables

de la gestión pedagógica, a los diseñadores curriculares que estructuran los planes de área y a las familias cuyo apoyo es fundamental para la implementación contextualizada del modelo. Aunque cada actor tiene un rol diferenciado, la premisa fundamental es que el fortalecimiento de la educación media requiere de una acción colaborativa y coherente de todos los actores del sistema educativo.

Los docentes constituyen el público objetivo principal porque son quienes, en el aula, toman decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñarlo, qué estrategias pedagógicas utilizar y cómo evaluar el aprendizaje. Son ellos quienes cotidianamente articulan o desarticulan el currículo formal con las realidades estudiantiles, y quienes pueden transformar las intenciones declaradas en la institución en experiencias educativas reales. Por ello, el modelo se construye partiendo de sus voces, sus prácticas, sus percepciones y sus necesidades formativas, reconociendo que la implementación efectiva depende de su comprensión, su acuerdo y su compromiso.

Los directivos educativos y gestores pedagógicos son actores secundarios pero indispensables, pues son responsables de crear las condiciones institucionales que habiliten la implementación del modelo. Esto incluye la asignación de recursos, la gestión de tiempos para trabajo colaborativo, el fortalecimiento de la formación docente continua y el monitoreo del desarrollo del modelo en contexto. Sin su liderazgo y apoyo, incluso los docentes mejor preparados enfrentarían obstáculos para trasladar el modelo a la práctica.

Contexto de aplicación y potencial de adaptación

El modelo se construye desde la realidad específica de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez, ubicada en el municipio de Turbana, departamento de Bolívar, Colombia. Este contexto se caracteriza por desigualdades socioeducativas significativas, bajo desempeño en evaluaciones estandarizadas, limitaciones en infraestructura escolar, escasa disponibilidad de recursos didácticos y dificultades para implementar metodologías pedagógicas innovadoras. Aunque el modelo fue diseñado

para esta institución específica, su construcción metodológica y conceptual permite su adaptación a otros escenarios educativos que compartan características similares.

Particularmente, el modelo es transferible a otras instituciones públicas de educación media ubicadas en territorios con dinámicas sociodemográficas comparables, es decir, contextos rurales o periféricos donde coexisten desigualdad estructural, bajo desempeño académico y recursos limitados para la educación. Las instituciones educativas del Caribe colombiano, así como otras en territorios con brechas de equidad equivalentes, podrían beneficiarse de la lógica integrada del modelo, adaptando sus componentes específicos a sus realidades locales. De igual modo, aunque el modelo se especifica para educación media, sus principios fundamentales y su estructura conceptual pueden servir como base para la construcción de propuestas análogas en educación básica o en otros niveles del sistema educativo.

Para que la adaptación del modelo a nuevos contextos resulte pertinente y efectiva, resulta imprescindible realizar procesos previos de diagnóstico que identifiquen las características particulares de la institución receptora como sus competencias docentes disponibles, su contexto estudiantil, sus recursos institucionales, su historia de implementación de innovaciones, y sus desafíos específicos en evaluación externa. Una adaptación superficial que ignore estas realidades contextuales corre el riesgo de reproducir las mismas desconexiones entre teoría y práctica que el modelo busca superar. Así, la transferencia del modelo a otros territorios debe concebirse como un proceso reflexivo de traducción, no como una replicación literal.

Alineación con políticas educativas nacionales e internacionales

El modelo se construye en consonancia explícita con los lineamientos educativos establecidos a nivel nacional por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, particularmente con la política de educación por competencias, los estándares básicos de competencia y los criterios técnicos definidos por el Instituto Colombiano para la

Evaluación de la Educación (ICFES) para el diseño y funcionamiento de las pruebas Saber 11. Esta alineación no es accidental, sino deliberada: el modelo reconoce que la educación media en Colombia está orientada normativamente hacia el desarrollo de competencias y que la evaluación externa mediante Saber 11 constituye un mecanismo institucionalizado de valoración de esas competencias.

De manera complementaria, el modelo dialoga con estándares y recomendaciones internacionales de organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial, que enfatizan la necesidad de alinear la formación docente con los resultados de aprendizaje y de fortalecer evaluaciones que valoren competencias del siglo XXI más allá de la memorización de contenidos. En particular, la OCDE, a través de su programa Teaching and Learning International Survey (TALIS), ha evidenciado que los sistemas educativos con mayor coherencia entre formación docente, práctica pedagógica y evaluación de aprendizajes tienden a presentar mejores resultados en equidad y calidad educativa.

Esta base normativa y conceptual internacional refuerza la legitimidad del modelo y permite argumentar que la propuesta no surge de una innovación aislada, sino que responde a un consenso global sobre las condiciones necesarias para mejorar la calidad educativa. Al mismo tiempo, el modelo reconoce que esta alineación con estándares nacionales e internacionales debe ser crítica y contextualizada; es decir, no se trata simplemente de adoptar políticas foráneas, sino de traducirlas coherentemente a la realidad específica de Turbana–Bolívar.

Estructura general del modelo y su lógica interna

El modelo teórico-práctico se estructura en torno a cinco dimensiones articuladas que conforman un sistema integrado: (1) competencias docentes necesarias, (2) competencias estudiantiles a desarrollar, (3) componentes curriculares y de gestión pedagógica, (4) procesos de implementación y (5) mecanismos de evaluación y mejora

continua. Cada una de estas dimensiones no opera de manera aislada, sino que se relaciona de forma sinérgica con las demás, generando una red de correspondencias que permite que los cambios en una dimensión se reflejen en transformaciones en las otras.

La lógica fundamental del modelo responde a una premisa simple pero potente, las competencias que se espera que desarrollen los estudiantes evaluados en Saber 11 solo pueden ser fortalecidas si los docentes cuentan con las competencias pedagógicas, evaluativas, disciplinares y socioemocionales necesarias para promover su desarrollo. Esta relación no es mecánica ni lineal; más bien, implica una transformación cualitativa de las prácticas pedagógicas en la que la enseñanza adquiere un propósito claro, las evaluaciones se alinean con ese propósito y el currículo se estructura para facilitar la progresión del aprendizaje.

El modelo reconoce que esta transformación no ocurre de manera espontánea. Requiere de condiciones institucionales que la habiliten como tiempos para trabajo colaborativo docente, acceso a recursos y materiales didácticos, formación continua de calidad, liderazgo pedagógico que oriente la implementación y, fundamentalmente, un cambio en la cultura escolar que valore la reflexión crítica sobre la práctica sobre la adopción acrítica de innovaciones externas.

Fundamentos teóricos del modelo

El modelo teórico-práctico que se propone se sostiene sobre un entramado conceptual que integra tres pilares fundamentales: el enfoque por competencias, el paradigma socio-crítico y la evaluación basada en evidencias. Esta articulación no constituye un ejercicio de compilación teórica, sino una reelaboración crítica de marcos conceptuales a la luz de los hallazgos empíricos obtenidos en la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez de Turbana, Bolívar. Los fundamentos que se presentan en esta sección se diferencian del marco teórico general en que aquí se especifica qué elementos de cada enfoque fundamentan específicamente la lógica articuladora del

modelo, destacando cómo las categorías centrales emergentes del análisis de datos se conectan con cada uno de estos fundamentos.

El enfoque por competencias como eje estructurante

La UNESCO (2020) afirma que el enfoque por competencias constituye un instrumento fundamental para garantizar aprendizajes pertinentes y equitativos en sistemas educativos contemporáneos. Desde esta perspectiva, las competencias se definen como la movilización integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permite actuar de manera efectiva en situaciones complejas y contextualizadas. En el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES (2022) han organizado tanto los estándares básicos como las evaluaciones nacionales conforme al enfoque competencial, lo cual implica que la enseñanza en educación media no puede reducirse a la transmisión de contenidos descontextualizados, sino que debe promover la capacidad de interpretar, analizar, argumentar y resolver problemas en escenarios variados.

Para el modelo que se propone, el enfoque por competencias es pertinente porque permite articular las competencias docentes (aquello que los maestros deben saber y hacer para enseñar) con las competencias evaluadas en Saber 11 (aquello que los estudiantes deben demostrar como resultado del aprendizaje). Sin embargo, los hallazgos del análisis cualitativo revelan una tensión importante: mientras que el enfoque por competencias demanda prácticas pedagógicas orientadas al pensamiento crítico, la interpretación y la formulación, las prácticas predominantes en la institución se centran en el procedimiento y el entrenamiento para la prueba. Así, la categoría axial de prácticas de enseñanza centradas en el entrenamiento y el procedimiento evidencia una reducción del enfoque competencial a su dimensión más técnica y operativa, desdeñando la complejidad que define a las competencias como movilización integrada. El modelo, por tanto, busca recuperar esta plenitud del enfoque competencial, reorientando las prácticas docentes hacia el desarrollo de competencias superiores sin abandonar el rigor técnico.

El paradigma socio-crítico como horizonte ético y epistemológico

Hernández Sampieri y Mendoza (2018) precisan que el paradigma socio-crítico concibe la realidad educativa como construcción histórica, desigual y susceptible de transformación mediante procesos reflexivos y de acción colectiva. En consonancia con este enfoque, la investigación que respalda el modelo asume que los bajos resultados en Saber 11 en Bolívar no son simplemente un problema de deficiencia técnica, sino una expresión de inequidades estructurales vinculadas a limitaciones en formación docente, desarticulación curricular y restricciones en recursos educativos.

La UNESCO (2020) subraya que la educación debe promover justicia social y equidad, lo cual implica que cualquier modelo dirigido a mejorar aprendizajes debe confrontar las condiciones que perpetúan desigualdades. Para el presente modelo, esto significa que el fortalecimiento de las competencias docentes no se limita a capacitación técnica, sino que incluye el desarrollo de capacidades reflexivas para analizar críticamente cómo las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales inciden en la reproducción o transformación de desigualdades.

La categoría axial de limitaciones institucionales y contextuales que afectan la práctica docente ilustra precisamente cómo factores como la escasez de recursos didácticos, la ausencia de formación continua y el impacto del contexto socioeconómico estudiantil restringen el ejercicio docente y perpetúan brechas de logro. El modelo, entonces, se fundamenta en el reconocimiento de que una propuesta de mejora educativa debe atender simultáneamente a la reflexión pedagógica individual, a las dinámicas institucionales colectivas y a las condiciones estructurales que las condicionan.

Evaluación basada en evidencias: el modelo Saber 11

El ICFES (2022) define las pruebas Saber 11 como un sistema de evaluación basado en evidencias, en el cual las competencias no se infieren de manera general o intuitiva, sino a partir de respuestas observables frente a tareas específicamente diseñadas para demanda el ejercicio de procesos cognitivos complejos. En cada una

de las cinco áreas evaluadas -Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas e Inglés-, se definen competencias particulares (interpretación, argumentación, resolución de problemas, entre otras) asociadas a tipos de preguntas y niveles de desempeño que permiten ubicar a los estudiantes en un continuo de desarrollo.

La pertinencia de este fundamento para el modelo radica en que la evaluación no es un elemento aislado del currículo y la pedagogía, sino su núcleo integrador. Guete y Belmonte (2023) señalan que los reportes de Saber 11 deben servir como insumo clave para que las instituciones realicen autoevaluación y mejora de prácticas pedagógicas, sin embargo, esto solo es posible si los docentes comprenden la lógica de evaluación por evidencias que estructura la prueba.

Un hallazgo crítico del análisis cualitativo fue precisamente la desalineación curricular: mientras que la institución declara en sus documentos un modelo constructivista social (Proyecto Educativo Institucional, 2023), sus planes de área no documentan explícitamente cómo el currículo desarrolla las competencias específicas de Saber 11, ni existe una matriz de correspondencia que vincule contenidos con competencias evaluadas. El modelo teórico-práctico, por tanto, propone que las competencias docentes incluyan la capacidad de interpretar reportes de Saber 11, traducir sus descripciones de competencias en criterios de evaluación interna y diseñar tareas que generen evidencias de aprendizaje comparables con las que la prueba externa demanda.

Articulación de competencias docentes, currículo y evaluación

Donaire et al. (2022) observan que la profesión docente ha experimentado en la última década una redefinición sustancial, pasando de una función centrada en la transmisión de saberes a una práctica crítica, reflexiva y orientada hacia el análisis, la toma de decisiones y la promoción activa del aprendizaje. Asimismo, la OCDE (2019) encontró que en sistemas educativos de alto desempeño existe integración orgánica entre evaluación de aprendizajes, formación docente y uso sistemático de información

para la mejora continua. En contextos latinoamericanos, Banco Mundial (2018) y UNESCO (2016) documentan que las brechas de logro se asocian fuertemente con disponibilidad de docentes bien formados y con coherencia entre lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que se aprende.

Para el modelo que aquí se presenta, estos aportes se concretan de la siguiente manera: el fortalecimiento de competencias docentes debe articularse explícitamente con las demandas evaluativas de Saber 11 y con una reorganización curricular que progrese de manera coherente hacia el desarrollo de competencias complejas. Los cuatro temas centrales identificados en el análisis -predominio de enseñanza centrada en entrenamiento, insuficiencias en competencias transversales del estudiantado, limitaciones institucionales y fragmentación curricular- muestran que las competencias docentes actuales, aunque sólidas en dimensiones técnicas básicas (claridad expositiva, seguimiento del ritmo de aprendizaje, adaptación a dificultades), resultan insuficientes para promover los niveles de interpretación crítica, argumentación y formulación que Saber 11 requiere.

Torres y Párraga (2024) enfatizan que la evaluación, cuando se concibe como proceso continuo y formativo, permite orientar decisiones de enseñanza y retroalimentación en lugar de limitarse a certificar logros. El modelo, entonces, propone que las competencias docentes se reorganicen en torno a cuatro dimensiones interconectadas: pedagógicas (diseño de secuencias por competencias, estrategias activas contextualizadas), evaluativas (evaluación alineada con Saber 11, uso de evidencias para retroalimentación), disciplinares (dominio conceptual y procedimental profundo en áreas evaluadas) y socioemocionales (acompañamiento, orientación, motivación en contextos marcados por desigualdad).

Lugar del modelo propuesto en el campo

MINEDUC (2022) en Chile y MEJOREDU (2023) en México han diseñado sistemas de evaluación del desempeño docente que articulan competencias estudiantiles con políticas de desarrollo profesional docente, destacando el valor de la

retroalimentación y del trabajo colaborativo. La OCDE (2019) mediante TALIS muestra que los sistemas con mejor desempeño integran estas dimensiones de manera coherente. Sin embargo, la revisión de antecedentes nacionales e internacionales evidencia que existen escasas propuestas específicamente orientadas a educación media colombiana que vinculen de manera explícita las competencias Saber 11 con un perfil de competencias docentes construido desde el análisis profundo de una institución concreta.

El modelo que aquí se propone se diferencia porque surge de un análisis cualitativo riguroso de la realidad pedagógica de Turbana- Bolívar, integrando entrevistas a docentes, grupos focales, análisis documental institucional y datos de resultados Saber 11 de los últimos años (Fundación EXE, 2024; ICFES, 2023). A partir de este corpus empírico, el modelo reelabora críticamente los aportes teóricos y normativos, formulando una propuesta que no importa esquemas externos, sino que los adapta contextualmente.

Así, las cuatro categorías centrales emergentes -enseñanza centrada en entrenamiento, insuficiencias transversales del estudiantado, limitaciones institucionales y fragmentación curricular- se convierten en el referente para comprender cómo las competencias docentes deben transformarse no solo en sus contenidos, sino en sus fundamentos epistemológicos, para transitar desde un modelo de entrenamiento hacia un modelo de desarrollo de pensamiento crítico y competencias superiores, manteniendo el equilibrio entre mejora en Saber 11 y formación integral del estudiantado.

Principios rectores del modelo

El modelo teórico-práctico se fundamenta en un conjunto de principios rectores que orientan tanto su diseño como su implementación. Estos principios actúan como ideas guía explícitas, traduciendo el sustento teórico en criterios concretos de decisión y acción. Se formulan en cinco dimensiones interconectadas: ontológica, epistemológica, pedagógica, metodológica y axiológica, las cuales emergen de la

naturaleza de la investigación cualitativa, del análisis de las categorías centrales obtenidas y de los fundamentos teóricos ya expuestos. Esta estructura multidimensional garantiza coherencia interna y facilita que docentes e instituciones puedan operacionalizar el modelo con claridad sobre su sentido y sus propósitos.

Principios ontológicos y epistemológicos

Principio de la realidad educativa como histórica, desigual y transformable

Hernández y Mendoza (2018) señalan que el paradigma socio-crítico concibe la realidad como construcción histórica, en la cual las condiciones presentes no son naturales ni inevitables, sino resultados de procesos sociales que pueden ser modificados mediante la acción reflexiva y colectiva. En el contexto específico de Turbana, Bolívar, esta comprensión resulta pertinente porque los bajos resultados en Saber 11(una diferencia de 19 puntos respecto al promedio nacional) no constituyen una fatalidad departamental, sino una expresión de inequidades estructurales relacionadas con limitaciones en formación docente, escasez de recursos y desarticulación curricular. El modelo asume, por tanto, que la realidad educativa de la institución es transformable a través de procesos sistemáticos de reflexión y cambio pedagógico, reconociendo que docentes y estudiantes son sujetos históricos activos, no simplemente receptores de políticas externas.

Principio de conocimiento como construcción crítica y colectiva

La epistemología que sustenta el modelo rechaza la concepción del conocimiento como verdad absoluta o como depósito que el docente transmite al estudiante de manera unidireccional. Por el contrario, asume el conocimiento como construcción crítica en la que docentes y estudiantes participan activamente, identificando problemáticas, analizando contextos y generando interpretaciones compartidas. Este principio es consistente con los hallazgos del análisis cualitativo, que revelan la necesidad de que los docentes transiten desde prácticas centradas en el procedimiento y el entrenamiento hacia prácticas que promuevan el pensamiento crítico, la argumentación y la interpretación-competencias fundamentales evaluadas en

Saber 11. Así, el conocimiento en el aula no se reduce a información memorizada, sino a significados construidos colectivamente a través de la interacción con problemas auténticos y contextualizados.

Principios pedagógicos

Principio de desarrollo de competencias como centro de la enseñanza y el aprendizaje

La UNESCO (2020) plantea que el enfoque por competencias constituye un instrumento fundamental para garantizar aprendizajes pertinentes y equitativos. En coherencia con esta perspectiva, el modelo asume que la enseñanza debe orientarse al desarrollo integrado de competencias, entendidas como movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para afrontar situaciones complejas y contextualizadas, no únicamente a la transmisión de contenidos aislados. Este principio es particularmente importante en el contexto analizado, donde se identificó que las prácticas predominantes se centran en ejercicios procedurales y entrenamiento para la prueba, reduciendo la riqueza del enfoque competencial. El modelo, por tanto, propone que cada acción pedagógica- desde la planificación curricular hasta la evaluación- se oriente explícitamente hacia el desarrollo de las cuatro competencias docentes (pedagógicas, evaluativas, disciplinares y socioemocionales) y hacia las competencias estudiantiles evaluadas en Saber 11 (interpretación, argumentación, resolución de problemas, entre otras).

Principio de aprendizaje significativo y contextualizado

Donaire et al. (2022) subrayan que la enseñanza efectiva requiere que los contenidos y las experiencias de aprendizaje sean pertinentes respecto a los contextos e intereses de los estudiantes, de modo que generen sentido y se integren en sus estructuras cognitivas previas. El modelo adopta este principio reconociendo que los estudiantes de Turbana, insertos en un territorio con desigualdades estructurales, requieren aprendizajes que les permitan comprender y actuar sobre su realidad, no

conocimientos desconectados de sus necesidades. En términos operativos, esto implica que el diseño curricular incluya tareas, ejemplos y problemas que se vinculen con el contexto local, las experiencias estudiantiles y los desafíos que enfrenta la comunidad, de modo que el aprendizaje adquiera significado y se fortalezca la motivación. Simultáneamente, este principio exige que las competencias desarrolladas localmente sean transferibles a otros contextos y demandas evaluativas externas como Saber 11, evitando una reducción del aprendizaje a lo meramente local.

Principio de articulación de la evaluación formativa con la evaluación externa

El ICFES (2022) describe Saber 11 como un sistema de evaluación basado en evidencias, en el cual las competencias se demuestran a través de desempeños observables en tareas complejas. El modelo plantea que esta evaluación externa no debe ser vista como un elemento aislado o como un mero requisito administrativo, sino como un referente que articula con la evaluación formativa interna. De este modo, los criterios de evaluación internos se construyen en coherencia con las descripciones de competencias del ICFES, los instrumentos de evaluación interna (rúbricas, pruebas) se diseñan para recopilar evidencias similares a las que demanda la prueba externa, y los resultados de Saber 11 se utilizan sistemáticamente para retroalimentar y ajustar la enseñanza. Este principio no implica que la institución se reduzca a entrenar para la prueba, sino que alinea los estándares de calidad internos con los externos, garantizando coherencia en las demandas competenciales.

Principios metodológicos

Principio de investigación-acción como lógica de generación de conocimiento y mejora

La investigación cualitativa en la que se basa este proyecto adopta la lógica de investigación-acción, descrita por Hernández Sampieri y Mendoza (2018) como un proceso cíclico de reflexión, planificación, acción y evaluación que, desarrollado colectivamente, permite generar conocimiento situado y transformar prácticas. El

modelo incorpora este principio al proponer que los docentes se conviertan en investigadores de su propia práctica, sistemáticamente recopilando información sobre cómo sus estrategias pedagógicas afectan el aprendizaje estudiantil, reflexionando colectivamente sobre los resultados, identificando áreas de mejora y ajustando sus decisiones pedagogías en función de evidencias. Las categorías centrales emergentes del análisis -prácticas centradas en el entrenamiento, insuficiencias en competencias transversales, limitaciones institucionales y desarticulación curricular- se convierten así en insumos para ciclos de investigación-acción orientados a transformar estas condiciones.

Principio de triangulación sistemática de diversas fuentes de información

La investigación que respalda el modelo integró entrevistas semiestructuradas, grupos focales, análisis documental del PEI, SIEE y planes de área, así como resultados institucionales de Saber 11, utilizando el software ATLAS.ti para codificación y análisis integrado. Este principio metodológico se traduce en que la toma de decisiones sobre mejora educativa no se apoye en una única fuente de información, sino en la convergencia de múltiples perspectivas tales como opiniones y percepciones docentes, lineamientos institucionales declarados, análisis de resultados cuantitativos y análisis de prácticas observables. De este modo, la triangulación permite identificar coherencias, tensiones y brechas entre lo que la institución declara, lo que los docentes dicen que hacen, lo que realmente sucede en el aula y los resultados que se obtienen, proporcionando una comprensión multidimensional de la realidad educativa.

Principio de uso sistemático de evidencias para la toma de decisiones

ProFuturo Education (2023) describe la educación basada en evidencia como un enfoque que sustenta decisiones pedagógicas en resultados de investigaciones rigurosas y contextualizadas. El modelo incorpora este principio al proponer que los docentes utilicen de manera sistemática evidencias derivadas de resultados Saber 11, del análisis cualitativo de prácticas y del monitoreo continuo del aprendizaje estudiantil para orientar decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar, cómo evaluar y cómo

mejorar. Esto implica desarrollar en el cuerpo docente capacidades para interpretar reportes de desempeño, identificar patrones de fortaleza y debilidad, diseñar intervenciones pedagógicas basadas en datos y evaluar el impacto de esas intervenciones, creando así un ciclo de mejora continua sustentado en información verificable.

Principios axiológicos

Principio de equidad educativa como propósito central

La UNESCO (2016, 2020) enfatiza que la educación es un derecho humano fundamental y que los sistemas educativos deben garantizar igualdad de oportunidades y resultados, especialmente para poblaciones en contextos de desigualdad. El modelo se fundamenta explícitamente en el compromiso con la equidad, reconociendo que las brechas documentadas en Saber 11 entre Bolívar y el promedio nacional, así como las limitaciones en competencias docentes, no son problemas individuales de deficiencia, sino resultados de condiciones estructurales inequitativas. Por tanto, fortalecer las competencias docentes y alinear el currículo con demandas evaluativas no es simplemente un ejercicio técnico, sino un acto de justicia educativa orientado a garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, tengan oportunidades genuinas de desarrollar competencias para aprender y actuar en la sociedad.

Principio de corresponsabilidad y trabajo colegiado

El modelo rechaza una concepción de mejora educativa basada en iniciativas aisladas o en la responsabilidad de docentes individuales. En su lugar, asume el principio de corresponsabilidad, en el cual docentes, directivos, estudiantes y familias son actores corresponsables del proceso formativo. Esto significa que el fortalecimiento de competencias docentes debe acompañarse de decisiones institucionales de gestión (disposición de tiempos para el trabajo colegiado, asignación de recursos, actualización del PEI), de compromiso estudiantil (participación activa, disposición para el

aprendizaje) y de apoyo familiar. El modelo, así, se implementa a través de espacios de trabajo colegiado donde docentes reflexionan conjuntamente sobre prácticas, intercambian estrategias, construyen criterios compartidos de evaluación y diseñan mejoras curriculares de manera colaborativa.

Principio de inclusión y atención a la diversidad

Los hallazgos del análisis revelan que las insuficiencias en competencias transversales del estudiantado (lectura crítica, argumentación, interpretación gráfica) se presentan de manera generalizada, pero afectan con mayor intensidad a aquellos estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje previas, vinculadas al contexto socioeconómico. El modelo adopta explícitamente el principio de inclusión, que implica que las estrategias pedagógicas, los ajustes curriculares y los dispositivos de evaluación no sean diseñados para una población "promedio", sino que reconozcan y atiendan la diversidad de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. Esto se concreta en la implementación de acompañamiento personalizado, en la diferenciación de tareas y criterios de evaluación, y en la disposición de apoyos específicos para estudiantes con mayores dificultades, de manera que todos tengan oportunidades genuinas de desarrollar las competencias evaluadas.

Principio de mejora continua y reflexión sistemática

La OCDE (2019), a través de TALIS, destaca que los sistemas educativos de mejor desempeño son aquellos que institucionalizan procesos para la mejora continua basados en reflexión sobre datos y en ajustes sistemáticos de prácticas. El modelo incorpora este principio como un compromiso de que la institución no perciba la implementación del modelo como un proyecto con punto final, sino como un proceso permanente de monitoreo, reflexión y ajuste. Regularmente, los docentes revisan el progreso en el desarrollo de competencias estudiantiles, analizan los cambios en resultados Saber 11, identifican nuevas necesidades de formación, y recalibran estrategias pedagógicas y curriculares en función de evidencias emergentes. De este modo, el aprendizaje institucional se convierte en un atributo permanente, permitiendo

que el modelo evolucione y se adapte a cambios en contexto, demandas educativas y características de la población escolar.

Integración de los principios en la lógica del modelo

Estos cinco conjuntos de principios -ontológicos y epistemológicos, pedagógicos, metodológicos y axiológicos- no funcionan de manera aislada, sino que se articulan para crear una lógica coherente que guía el modelo. Los principios ontológicos y epistemológicos establecen que la realidad educativa es transformable y que el conocimiento se construye colectivamente, lo que justifica por qué la mejora no depende únicamente de reformas externas, sino de la participación activa de docentes como sujetos reflexivos.

Los principios pedagógicos especifican que esa transformación debe orientarse hacia el desarrollo de competencias significativas y contextualmente articuladas con evaluación externa, traduciendo la visión transformadora en direcciones concretas. Los principios metodológicos ofrecen herramientas (investigación-acción, triangulación, uso de evidencias) para que esa transformación sea sistemática, rigurosa y verificable, evitando que se reduzca a buenas intenciones sin sustrato operativo. Finalmente, los principios axiológicos fundamentan todo el proceso en valores de equidad, corresponsabilidad, inclusión y mejora continua, garantizando que la búsqueda de mejores resultados nunca pierda de vista la justicia educativa y la formación integral del estudiantado.

Componentes del Modelo

La arquitectura interna del modelo teórico-práctico se organiza alrededor de cuatro dimensiones fundamentales que funcionan de manera integrada para articular las competencias docentes con las competencias estudiantiles evaluadas en Saber 11. Estas dimensiones no operan de forma aislada, sino que conforman un sistema coherente cuya efectividad depende de la sinergia entre sus partes. Cada dimensión se desagrega en componentes específicos que explican su definición, función dentro del

modelo y relaciones con las demás, de tal forma que el lector comprenda no solo qué se propone, sino cómo esos elementos se ensamblan en una estructura operativa.

Dimensión Uno. Competencias Docentes Necesarias para el Fortalecimiento del Aprendizaje

Esta dimensión define el conjunto de competencias que los docentes requieren desarrollar o fortalecer para promover efectivamente las competencias evaluadas en Saber 11. A diferencia de los enfoques tradicionales que separan la formación pedagógica de la formación disciplinar, el modelo propone una integración explícita que reconoce que la enseñanza efectiva demanda tanto dominio profundo de los contenidos como capacidad de transformarlos en experiencias pedagógicas significativas.

Competencias Pedagógicas

Las competencias pedagógicas abarcan la capacidad docente para diseñar, implementar y evaluar experiencias educativas que promuevan el desarrollo del pensamiento complejo. Este componente emerge directamente del análisis cualitativo, que reveló un predominio de practicas centradas en el procedimiento y el entrenamiento para la prueba, lo que sugiere que existe una necesidad de transformación hacia metodologías que equilibren el desarrollo de competencias superiores con la adquisición de habilidades básicas.

Las competencias pedagógicas en el modelo incluyen, en primer lugar, el diseño de secuencias didácticas fundamentadas en el enfoque por competencias. Esto significa que los docentes deben capacitarse en la formulación clara de objetivos de aprendizaje que trasciendan la adquisición aislada de contenidos para enfocarse en la movilización integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos variados. Los docentes requieren comprender cómo una secuencia debe progresivamente conducir a los estudiantes desde niveles de comprensión literal hacia

niveles de análisis crítico, argumentación y formulación, lo que es precisamente lo que Saber 11 evalúa en sus cinco áreas.

En segundo lugar, las competencias pedagógicas incluyen la implementación de estrategias metodológicas activas y contextualizadas. El análisis de la investigación evidenció que los docentes reconocen la importancia de metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y el aprendizaje situado, pero enfrentan dificultades para sostenerlas debido a limitaciones de recursos y falta de acompañamiento. El modelo, por tanto, propone que los docentes dominen estrategias pedagógicas que sean viables en contextos de recursos limitados, priorizando aquellas que no demandan inversión tecnológica costosa sino que aprovechan mejor los recursos existentes y las realidades de los estudiantes como punto de partida para el aprendizaje.

En tercer lugar, las competencias pedagógicas abarcan la capacidad de adaptar la enseñanza a la diversidad estudiantil. Esto implica que los docentes reconozcan que los estudiantes aprenden de formas diferentes, tienen ritmos distintos y traen consigo saberes previos variados. Para ello, los docentes deben saber diagnosticar necesidades de aprendizaje, diferenciar la instrucción según esas necesidades y ajustar continuamente sus estrategias en función de evidencias de progreso. El hallazgo sobre insuficiencias en competencias transversales del estudiantado sugiere que muchos estudiantes requieren atención específica en lectura crítica, argumentación e interpretación gráfica. Las competencias pedagógicas, entonces, incluyen saber cómo ayudar a estos estudiantes a superar esos vacíos sin reducir la enseñanza a un refuerzo repetitivo de procedimientos.

Competencias Evaluativas

Las competencias evaluativas se refieren a la capacidad docente para diseñar, implementar y usar estratégicamente procesos de evaluación que proporcionen evidencia válida del aprendizaje y que orienten decisiones pedagógicas. Este componente es fundamental porque los hallazgos de la investigación revelaron una

tensión significativa entre lo que se declara institucionalmente respecto a evaluación formativa y lo que se operacionaliza en la práctica, donde prevalece una evaluación más sumativa y centrada en calificación que en retroalimentación y mejora.

Las competencias evaluativas incluyen, en primer lugar, la comprensión de la lógica del modelo de evaluación basado en evidencias que estructura a Saber 11. Esto demanda que los docentes comprendan que evaluar por competencias no significa verificar si el estudiante puede reproducir un conocimiento, sino si puede movilizar ese conocimiento para resolver situaciones complejas y contextualizadas. Los docentes requieren familiaridad con cómo el ICFES definen competencias particulares para cada área, qué evidencias demuestran el logro de esas competencias y cómo están estructuradas las preguntas para exigir procesos cognitivos complejos. Esta claridad es especialmente importante porque el análisis documental reveló ausencia de una matriz de correspondencia entre el currículo institucional y las competencias específicas de Saber 11, sugiriendo que algunos docentes pueden estar enseñando sin tener claridad explícita sobre el blanco evaluativo.

En segundo lugar, las competencias evaluativas incluyen la capacidad de diseñar instrumentos y tareas evaluativas que generen evidencias válidas de competencias. Esto implica que los docentes aprendan a construir rúbricas que claramente especifiquen los indicadores de desempeño en diferentes niveles, diseñar actividades que demanden procesos cognitivos comparables a los de Saber 11 e interpretar las respuestas de los estudiantes a la luz de lo que esas respuestas revelan sobre su comprensión y habilidades. El modelo propone que los docentes aprendan a usar formatos variados de evaluación que no se limiten a pruebas escritas tradicionales, sino que incluyan observación, análisis de productos estudiantiles, discusiones dirigidas y autoevaluación.

En tercer lugar, las competencias evaluativas abarcan la retroalimentación efectiva. Los hallazgos cualitativos indicaron que, aunque los docentes entienden la importancia de retroalimentar a los estudiantes, en la práctica muchas retroalimentaciones se limitan a indicar si una respuesta es correcta o incorrecta, sin

explicitar qué aspectos del razonamiento fueron válidos, dónde están los errores y cómo mejorar. El modelo enfatiza que los docentes requieren comprender que la retroalimentación efectiva es dialgica, específica, oportuna y orientada a que los estudiantes comprendan qué deben hacer para avanzar. Esto conecta directamente con investigación internacional que muestra que la calidad de la retroalimentación es una de las influencias más significativas sobre el aprendizaje.

Competencias Disciplinares

Las competencias disciplinares se refieren al dominio conceptual y procedimental profundo que los docentes requieren en sus áreas de enseñanza. El análisis de la investigación incluyó examen de las cinco áreas evaluadas en Saber 11, y se identificaron perfiles diferenciados por área.

En Lectura Crítica, las competencias disciplinares exigen que los docentes dominen no solo procesos de lectura superficial sino también estrategias de análisis textual que permitan a los estudiantes acceder a significados implícitos, identificar posiciones de autor y evaluar la validez y pertinencia de argumentos. Los docentes requieren comprender cómo los autores construyen significado a través de recursos lingüísticos y retóricos, y cómo enseñar a los estudiantes a identificar esos recursos.

En Matemáticas, las competencias disciplinares abarcan comprensión profunda no solo de algoritmos y procedimientos, sino de los conceptos fundamentales que subyacen. Los hallazgos revelaron que, aunque los docentes pueden enseñar procedimientos, existe brecha significativa en la capacidad de enseñar a los estudiantes a interpretar problemas nuevos en contextos variados, que es exactamente lo que Saber 11 enfatiza evaluar. Las competencias disciplinares en Matemáticas, por tanto, requieren que los docentes comprendan cómo se transfieren conceptos entre contextos y cómo se conectan los diferentes pensamientos numéricos, espaciales y métricos.

En Ciencias Naturales, las competencias disciplinares incluyen comprensión sólida de conceptos científicos, pero también familiaridad con procesos de investigación científica. El análisis mostró que, aunque hay trabajo en experimentación, existe debilidad en la evaluación crítica de conclusiones. Los docentes requieren dominio tanto de contenidos disciplinares como de epistemología científica.

En Ciencias Sociales y Ciudadanas, las competencias disciplinares incluyen comprensión profunda de procesos sociohistóricos, pero más allá de la acumulación de hechos, requieren capacidad de analizar causas y consecuencias complejas, múltiples perspectivas y dimensiones éticas. El análisis reveló que existe brecha significativa en el desarrollo de pensamiento crítico sociopolítico.

En Inglés, las competencias disciplinares requieren dominio de la lengua extranjera a nivel que permita enseñar efectivamente. El análisis identificó que el sesenta y cinco por ciento de docentes de inglés no poseían certificación B2, lo que constituye una limitación estructural de la competencia misma. Este hallazgo sugiere que la mejora en esta área requiere no solo capacitación pedagógica sino también formación lingüística.

Competencias Socioemocionales

Las competencias socioemocionales se refieren a la capacidad docente de acompañar a los estudiantes en su desarrollo integral, reconociendo que el aprendizaje cognitivo se entrelaza con dimensiones emocionales, motivacionales y relacionales. Este componente emerge del análisis que identificó baja motivación estudiantil como desafío transversal y que reconoce que los estudiantes de Turbana-Bolívar enfrentan condiciones socioeconómicas desafiantes.

Las competencias socioemocionales incluyen, en primer lugar, la capacidad de crear ambientes psicológicamente seguros donde los estudiantes se sienten respetados, escuchados y valorados. La investigación internacional muestra que la calidad de la relación docente-estudiante influye significativamente en el aprendizaje y

la motivación. En contextos de vulnerabilidad como el estudiado, esta relación es especialmente crítica porque muchos estudiantes pueden tener experiencias previas de fracaso o desconexión de la escuela.

En segundo lugar, las competencias socioemocionales incluyen capacidad de orientación y tutoría. El análisis cualitativo identificó que algunos docentes implementaban acompañamiento personalizado a estudiantes con dificultades, pero estas prácticas operaban de forma aislada y no institucionalizada. El modelo propone que los docentes desarrollen competencias para identificar estudiantes en riesgo, comprender las causas de su dificultad, y diseñar planes de acompañamiento que combinen apoyo académico con orientación sobre autorregulación, gestión del estrés y construcción de proyectos de vida.

En tercer lugar, las competencias socioemocionales abarcan la capacidad de promover disposiciones hacia el aprendizaje, tales como perseverancia, resiliencia, curiosidad y disposición a asumir desafíos. Los hallazgos señalaron que estudiantes experimentan baja motivación, lo que puede reflejar tanto factores personales como la manera en que la enseñanza se presenta. Los docentes requieren saber cómo comunicar que el aprendizaje es posible, cómo conectar contenidos con intereses y realidades de los estudiantes, y cómo responder constructivamente ante errores.

Dimensión Dos. Competencias Estudiantiles a Desarrollar Según Saber 11

Esta dimensión describe las competencias que los estudiantes requieren consolidar para desempeñarse satisfactoriamente en las pruebas Saber 11, pero más allá de la lógica instrumental de preparación para examen, el modelo reconoce que estas competencias representan capacidades fundamentales para la participación ciudadana, el aprendizaje permanente y el desempeño en educación superior y mundo laboral.

Lectura Crítica

En esta área, Saber 11 evalúa tres competencias principales que representan niveles progresivos de complejidad. La primera, identificación y comprensión de contenidos locales, demanda que los estudiantes localicen información específica en textos, comprendan referentes y reconozcan relaciones entre partes del texto. Esta competencia constituye la base necesaria, pero insuficiente por sí sola.

La segunda competencia, reconocimiento de la articulación interna que permite construir un sentido global, requiere que los estudiantes articulen información de diferentes partes del texto para comprender cómo se construye el significado general. Esta competencia es de mayor complejidad porque exige procesos inferenciales.

La tercera competencia, reflexión y evaluación crítica del contenido, demanda que los estudiantes evalúen la validez de argumentos, reconozcan intencionalidades del autor, identifiquen sesgos y, fundamentalmente, formen juicios personales fundamentados sobre lo leído. Esta es la competencia de mayor complejidad cognitiva y precisamente donde los hallazgos de la investigación identificaron brecha significativa, tanto en el nivel de desarrollo estudiantil como en la capacidad docente de promoverla.

Matemáticas

En esta área, Saber 11 evalúa competencias organizadas en torno a procesos matemáticos que incluyen formular, ejecutar e interpretar. La competencia de formulación demanda que el estudiante identifique el problema implícito en una situación, reconozca variables relevantes y defina procedimientos para solucionarlo. La competencia de ejecución se refiere a la capacidad de seguir procedimientos matemáticos correctamente. La competencia de interpretación exige que el estudiante traduzca resultados matemáticos al contexto original del problema y evalúe su pertinencia.

El análisis de la investigación evidenció que aunque los docentes trabajan de forma concentrada en la ejecución de procedimientos, existe brecha en la formulación e interpretación. Particularmente, el hallazgo de que énfasis procedural genera estudiantes que ejecutan bien algoritmos conocidos pero que fallan cuando enfrentan problemas nuevos en contextos variados sugiere que la competencia de interpretación requiere atención especial.

Ciencias Naturales

Las competencias evaluadas en Ciencias Naturales incluyen comprensión de conceptos científicos, capacidad de trabajar con modelos y, fundamentalmente, capacidad de analizar evidencia empírica. Esto implica que los estudiantes no solo conocen hechos sino que entienden cómo la ciencia construye explicaciones a partir de evidencia, cómo se diseñan investigaciones para probar hipótesis y cómo se evalúa la validez de conclusiones científicas.

Ciencias Sociales y Ciudadanas

Las competencias en esta área incluyen comprensión de procesos sociohistóricos, pero con énfasis en análisis causal complejo, reconocimiento de múltiples perspectivas, y capacidad de argumentar posiciones sobre asuntos ético-políticos. El análisis identificó que esta es el área de máxima desalineación, donde existe brecha crtica en el desarrollo de pensamiento crítico socio-político. El modelo reconoce que las competencias en esta área son fundamentales para la formación ciudadana y que la educación media requiere promover capacidad de los estudiantes para comprender sistemas sociales, identificar conflictos de intereses y argumentar posiciones fundamentadas.

Inglés

Las competencias en Inglés se organizan en torno a niveles de desempeño del Marco Común Europeo de Referencia. La prueba Saber 11 requiere que los

estudiantes logren nivel B1, que demanda comprensión de textos de complejidad moderada, capacidad de sostener conversaciones sobre temas variados y producción de textos escritos coherentes. El análisis indicó que existe desalineación máxima en esta área, donde la mayoría de los estudiantes se concentra en niveles A-, lo que sugiere falta de progresión clara hacia los niveles requeridos.

Dimensión Tres. Componentes Institucionales y Curriculares

Esta dimensión describe los elementos de la institución educativa que condicionan la posibilidad de alinear competencias docentes con competencias estudiantiles. Incluye tanto documentos formales como estructuras organizativas y de gestión pedagógica.

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El PEI funciona como marco general que declara la filosofía, misión y visión de la institución. Para que el modelo sea viable, el PEI requiere coherencia explícita entre su declaración de enfoque pedagógico y los lineamientos operativos que se derivan. El análisis documental identificó que el PEI declara un modelo constructivista social pero que esta declaración no se traduce suficientemente en especificaciones que orienten la práctica cotidiana. El modelo propone que el PEI sea actualizado para incluir de forma explícita el compromiso con el enfoque por competencias, la articulación con estándares de competencia nacional y saber 11, y los principios que orientarán la transformación pedagógica.

Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE)

El SIEE establece criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. El análisis mostró que, aunque el SIEE menciona evaluación formativa como intención, las condiciones que la hacen posible no están aseguradas. El modelo propone que el SIEE sea reformulado para incluir claridad respecto a cómo la evaluación formativa será implementada en contextos de aula reales, qué roles juegan tanto evaluaciones internas como resultados Saber 11 en la

identificación de necesidades de mejora, y cómo se garantiza que la retroalimentación es efectiva y genera cambios en la práctica pedagógica.

Planes de Área

Los planes de área operan como documentos de mediano alcance que especifican qué y cómo se enseña en cada disciplina. El análisis reveló varias debilidades, incluyendo falta de matriz explícita de correspondencia entre competencias por enseñar y competencias Saber 11, vaguedad en estrategias pedagógicas declaradas y ausencia de mecanismos de progresión claro entre grados. El modelo propone que los planes de área sean transformados para incluir, en primer lugar, una matriz de correspondencia que vincule explícitamente competencias disciplinares con competencias Saber 11 por grado. Esto permitirá que todos los docentes entiendan cómo su contribución en grado nueve, por ejemplo, se conecta con competencias evaluadas en grado once.

En segundo lugar, los planes de área requieren mayor especificidad respecto a estrategias pedagógicas. En lugar de menciones generales como usar métodos activos, el plan requiere detallar cuáles métodos, en qué contextos, con qué frecuencia y con qué indicadores de efectividad se observarán. En tercer lugar, los planes de área requieren claridad respecto a cómo competencias transversales como lectura crítica, argumentación e interpretación se abordan en cada área disciplinar de forma coordinada.

Dispositivos de Gestión Pedagógica Institucional

Más allá de documentos, el modelo requiere que existan estructuras y procesos institucionales que habiliten la implementación. El análisis identificó que la institución carece de tiempos oficialmente asignados para coordinación entre docentes, que no existe liderazgo pedagógico formal que oriente la transformación, y que la formación docente, cuando ocurre, es ocasional y no sistemática.

El modelo propone, en primer lugar, la creación de espacios de trabajo colaborativo. Estos espacios requieren ser tiempos protegidos en la jornada laboral, no adicionales. Los espacios servirían para que docentes compartan análisis de resultados, planifiquen secuencias de enseñanza articuladas, diseñen conjuntamente instrumentos evaluativos y reflexionen sobre prácticas. Este trabajo colaborativo es especialmente importante para atender la fragmentación curricular identificada.

En segundo lugar, el modelo requiere liderazgo pedagógico que oriente y acompañe la implementación. Este liderazgo proviene de directivos, coordinadores de área o docentes con roles de gestión que asumen responsabilidad de que el modelo no quede como declaración sino que se operacionaliza. El liderazgo pedagógico incluye seguimiento de implementación, identificación de obstáculos, provisión de recursos y apoyo emocional ante resistencias al cambio.

En tercer lugar, el modelo requiere un proceso sistemático de formación docente continua alineado con las necesidades identificadas. En lugar de ofertas capacitación desconectadas de la realidad institucional, la formación debe ser contextualizada, responder a necesidades concretas del cuerpo docente, combinarse con acompañamiento en aula e incluir espacios de reflexión sobre impacto en la práctica.

Dimensión Cuatro. Componentes Operativos del Modelo para la Integración de Competencias

Esta dimensión describe los mecanismos prácticos mediante los cuales el modelo genera integración entre competencias docentes y competencias estudiantiles. A diferencia de enfoques que mantienen estas dimensiones separadas, el modelo propone tres componentes operativos que funcionan simultáneamente para crear coherencia sistémica.

Matrices de Alineamiento Competencial por Área

El primer componente operativo son las matrices de alineamiento que vinculan explícitamente competencias disciplinares específicas de cada área con competencias

evaluadas en Saber 11. Estas matrices cumplen función de brújula compartida que evita que docentes trabajen sin claridad sobre qué va dirigido hacia dónde.

Cada matriz se organiza en filas que corresponden a competencias específicas de Saber 11 desagregadas en su máxima especificidad. Para Lectura Crítica, por ejemplo, incluye no la competencia genérica de comprensión sino sus tres competencias particulares identificación de contenidos locales, construcción de sentido global y reflexión crítica. Para cada competencia, la matriz especifica indicadores observables de desempeño en tres niveles. El nivel básico describe qué evidencia mínima demuestra que el estudiante accede a la competencia. El nivel intermedio especifica qué demuestra consolidación. El nivel avanzado detalla qué evidencia desempeño superior.

En las columnas, las matrices incluyen conexiones con saberes disciplinares previos que son necesarios. Para Matemáticas, por ejemplo, una competencia de formulación puede requerir dominio de conceptos de proporcionalidad que deberían haber sido desarrollados en grados previos. Las matrices especifican así las cadenas de requisitos previos, permitiendo que coordinadores de área verifiquen que hay progresión coherente entre grados.

Adicionalmente, las matrices incluyen ejemplos de contextos en los cuales cada competencia se expresa. Esta columna es crítica porque Saber 11 presenta competencias en contextos variados, y docentes requieren imaginar las múltiples formas en que una competencia puede manifestarse. Para la competencia de argumentación en Ciencias Sociales, los ejemplos incluirían contextos políticos, económicos, ambientales y culturales.

Rutas de Formación Docente Específicas por Competencia

El segundo componente operativo son rutas de formación que no son genéricas sino que se diseñan para responder a brechas específicas identificadas. El modelo parte del reconocimiento que una capacitación estándar sobre evaluación formativa no

atiende la realidad que docentes de Matemáticas requieren formación diferente a docentes de Lectura Crítica.

Las rutas especifican, en primer lugar, cuáles competencias docentes requieren fortalecimiento en cada disciplina. Para el área de Inglés, dada la brecha identificada en certificación lingüística, la ruta prioriza formación en lengua extranjera a nivel B2 como base sobre la cual construir posteriores competencias pedagógicas. Para Ciencias Sociales, donde se identificó debilidad en pensamiento crítico, la ruta prioriza formación en epistemología de las ciencias sociales y análisis de narrativas alternas sobre procesos históricos.

Las rutas especifican, en segundo lugar, metodologías de formación que van más allá de talleres tradicionales. Incluyen acompañamiento en aula donde un asesor observa la clase de un docente, identifica oportunidades de mejora específicas y práctica conjunta de estrategias. Incluyen también comunidades de aprendizaje donde docentes de la misma disciplina se reúnen regularmente para examinar trabajos de estudiantes, analizar qué evidencian sobre comprensión, y diseñar respuestas pedagógicas.

Las rutas especifican, en tercer lugar, duración y secuencia. En lugar de un taller de dos días sobre evaluación, una ruta puede especificar que durante el primer trimestre los docentes participan en un taller introductorio, que durante los siguientes trimestres reciben acompañamiento mensual en aula enfocado en implementación de rúbricas, y que en el siguiente año escolar la formación progresa hacia retroalimentación avanzada. Esta secuencialidad reconoce que cambios en práctica requieren tiempo, práctica repetida y oportunidades de reflexión.

Sistemas de Retroalimentación Docente Basados en Evidencia Estudiantil

El tercer componente operativo son sistemas de retroalimentación que cierran el ciclo permitiendo que docentes vean impacto de cambios en sus prácticas. Estos sistemas funcionan diferentemente a evaluaciones tradicionales de desempeño

docente porque no buscan calificar al docente sino generar información que oriente decisiones sobre práctica pedagógica.

Los sistemas incluyen, en primer lugar, análisis periódico de evidencia de desempeño estudiantil sobre competencias específicas. Cuando docentes implementan nueva estrategia de enseñanza de argumentación en Lectura Crítica, el sistema propone que tres semanas después se administre evaluación que mida específicamente esa competencia utilizando los indicadores de la matriz de alineamiento. Los resultados no se reportan como puntajes globales sino desagregados por competencia, mostrando exactamente dónde estudiantes están logrando consolidación y dónde aún requieren apoyo.

Los sistemas incluyen, en segundo lugar, análisis comparativo que permite a docentes ver si su grupo muestra avances respecto a línea base establecida al inicio del año. A diferencia de comparar su grupo con otros grupos donde factores de composición estudiantil varían significativamente, el comparativo es del mismo grupo en el tiempo, permitiendo determinar si cambios en la enseñanza están generando cambios observables en aprendizaje.

Los sistemas incluyen, en tercer lugar, oportunidades para docentes de analizar conjuntamente qué explica los resultados. Cuando un docente ve que sus estudiantes mejoraron en Lectura Crítica pero no en Matemáticas, el sistema propone que identifique qué cambios hizo en Lectura Crítica que no hizo en Matemáticas, y qué variaciones podrían adaptarse a esa área. Este análisis es colaborativo, involucrando a docentes de diferentes áreas y coordinadores, evitando que docentes carguen solo la responsabilidad de mejora.

Articulación e Interdependencia entre Dimensiones del Modelo

La coherencia del modelo depende de cómo sus cuatro dimensiones se refuerzan mutuamente. Las competencias docentes cobran sentido cuando se entienden específicamente dirigidas hacia desarrollo de competencias estudiantiles

particulares. Estas competencias estudiantiles están claramente definidas por Saber 11 pero también conectadas con visiones más amplias de formación. Los componentes curriculares e institucionales crean condiciones sin las cuales implementación es imposible. Y los componentes operativos permiten que la articulación entre competencias se haga visible y ajustable en tiempo real.

Las matrices de alineamiento, por ejemplo, sirven simultáneamente como herramienta de clarificación de competencias, como especificación de hacia dónde apunta la formación docente, y como instrumento para interpretar resultados en los sistemas de retroalimentación. Un docente usa la matriz para clarificar qué enseña, como referencia en su formación para saber qué buscar en sus estudiantes, y como lente para examinar trabajos estudiantiles en sesiones colaborativas.

De igual forma, las rutas de formación cobran pertinencia porque responden a brechas identificadas en cómo competencias docentes se expresan en relación con competencias estudiantiles específicas. No son capacitaciones teóricas desconectadas sino directamente vinculadas con cambios observables que docentes necesitan lograr en sus aulas. Y los sistemas de retroalimentación cierran el círculo permitiendo que docentes vean si las competencias que desarrollaron están de hecho siendo expresadas en cambios en desempeño estudiantil.

Esta interdependencia significa que la efectividad del modelo no reside en ninguno de sus componentes aisladamente sino en cómo funcionan en conjunto, creando un ecosistema donde competencias docentes se desarrollan intencionalmente, se aplican en contextos de enseñanza reales, generan cambios en aprendizaje estudiantil que son medibles, y esa información retroalimenta nuevos ciclos de formación docente.

Estructura interna y relaciones del modelo

La estructura interna del modelo teórico-práctico se fundamenta en la integración sistemática de las categorías centrales emergentes del análisis cualitativo,

configuradas a partir del proceso de codificación en ATLAS.ti que contrastó entrevistas, grupos focales, análisis documental e informes de resultados Saber 11. Estas categorías centrales no funcionan de manera aislada, sino que se organizan en un sistema interconectado donde cada componente influye sobre los demás, conformando un ciclo de mejora continúa orientado hacia la transformación de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento de competencias tanto docentes como estudiantiles.

Las categorías centrales como núcleos explicativos

El análisis riguroso permitió identificar cuatro categorías centrales que sintetizan la realidad educativa de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez y que sustentan la lógica del modelo. La primera categoría central refiere al predominio de prácticas de enseñanza centradas en el entrenamiento para la prueba y el procedimiento, evidenciada tanto en narrativas docentes como en la observación de las dinámicas de aula y en los lineamientos institucionales.

Esta categoría integra códigos como enfoque procedural en la enseñanza, preparación para pruebas externas mediante simulacros y talleres extras, y enseñanza mecánica orientada a la automatización de procedimientos. Los docentes reconocen que, aunque sus intenciones pedagógicas incluyen el desarrollo de competencias complejas como la interpretación crítica, las presiones por mejorar resultados en Saber 11 los conducen hacia metodologías centradas en ejercitación repetitiva y memorización de procedimientos para resolver preguntas tipo examen.

La segunda categoría central se refiere a las insuficiencias en el desarrollo de competencias transversales del estudiantado, particularmente en lectura crítica, argumentación, interpretación de gráficos y representaciones, y resolución de problemas en contextos nuevos. Esta categoría emerge de múltiples convergencias entre discursos docentes que reconocen dificultades estudiantiles, resultados institucionales de Saber 11 que muestran rezagos especialmente pronunciados en estas competencias, y análisis documental que revela una limitada intención curricular de desarrollar estas habilidades de manera sistemática y articulada. Los docentes identifican que los estudiantes no logran transferir sus aprendizajes a situaciones

novedosas ni argumentan con suficiencia sus respuestas, limitaciones que se reflejan directamente en los bajos desempeños en niveles 3 y 4 de la prueba externa.

La tercera categoría central aborda las limitaciones institucionales y contextuales que condicionan la práctica docente y, consecuentemente, el desarrollo de competencias en los estudiantes. Esta categoría integra percepciones docentes sobre escasez de recursos didácticos, ausencia de tecnología pertinente en las aulas, carencia de espacios propicios para implementar metodologías activas, insuficiente disponibilidad de tiempo para el trabajo colaborativo, y efectos del contexto socioeconómico estudiantil que genera rezagos previos en formación básica. Adicionalmente, se evidencia una brecha entre lo que el cuerpo docente requeriría en términos de formación continua para enseñar competencias del siglo XXI y la realidad institucional de oportunidades de capacitación limitadas o desarticuladas.

La cuarta categoría central refiere a la fragmentación curricular y la desarticulación entre el currículo formal declarado en documentos institucionales, las competencias que efectivamente se desarrollan en las prácticas de aula y las competencias que demanda Saber 11. El análisis documental reveló que, aunque el PEI declara un modelo pedagógico de orientación constructivista social, los planes de área no explicitaban de manera clara cómo los contenidos y actividades propuestas desarrollaban las competencias específicas de Saber 11, ni existía una matriz de correspondencia visible que vinculara objetivos curriculares con competencias evaluadas externamente. Además, la desarticulación entre áreas disciplinares es evidente porque cada docente trabaja en relativa aislamiento respecto de sus colegas sin espacios consolidados de coordinación transversal que permitiera desarrollar competencias comunes o complementarias.

La matriz de correspondencia como eje articulador

El núcleo central del modelo está constituido por la matriz de correspondencia entre competencias evaluadas en Saber 11 y competencias docentes necesarias para su desarrollo. Esta matriz se construyó identificando en ATLAS.ti coocurrencias entre códigos asociados a cada competencia de Saber 11 (interpretación y argumentación en

lectura crítica, planteamiento y resolución de problemas en matemáticas, identificación e interpretación de fenómenos en ciencias naturales, entre otros) y códigos vinculados con estrategias de enseñanza, modalidades de evaluación, formación docente y acciones institucionales declaradas frente a la prueba.

La matriz específica para cada competencia Saber 11, qué competencias docentes resultan determinantes para su desarrollo en el aula. Por ejemplo, la competencia de interpretación crítica de textos en Lectura Crítica requiere que el docente posea una competencia pedagógica que le permita diseñar tareas auténticas donde los estudiantes se enfrenten a textos diversos y tengan que construir significados a partir de procesos de inferencia y análisis profundo, no limitarse a extracción literal de información.

Paralelamente, requiere una competencia evaluativa que le posibilite recopilar evidencias sobre la calidad de esas interpretaciones mediante rúbricas calibradas, y una competencia disciplinar que asegure su propio dominio conceptual de las estrategias lingüísticas y retóricas que operan en diversos tipos de texto. La matriz también identifica relaciones de correspondencia parcial, donde una competencia docente contribuye al desarrollo de múltiples competencias estudiantiles, así como brechas críticas donde se evidencia ausencia de intención o capacidad docente para desarrollar ciertas competencias evaluadas.

El ciclo de mejora continua como estructura dinámica

El modelo articula los componentes mediante un ciclo de mejora continua que opera en momentos interconectados entre sí. Estos momentos son los referidos al diagnóstico, la planificación curricular, la implementación pedagógica y la evaluación con retroalimentación y ajuste. Cada momento genera insumos para el siguiente, conformando un sistema donde la información fluye de manera permanente.

En la fase de diagnóstico, la institución recopila y analiza evidencias sobre el punto de partida, es decir, de los resultados de Saber 11 de los años previos desagregados por competencia y área, evaluaciones internas que diagnostican el nivel de desempeño estudiantil actual en competencias específicas y análisis de

necesidades de formación docente derivadas de la reflexión sobre las prácticas. Esta fase es crucial porque proporciona la línea base contra la cual se mediará posteriormente el impacto de las mejoras implementadas, coherente con la lógica de investigación-acción que sustenta el paradigma socio-crítico del modelo.

La fase de planificación curricular implica ajustar o rediseñar los planes de área para garantizar que los contenidos y las secuencias didácticas se articulen explícitamente con las competencias evaluadas en Saber 11, que se especifiquen criterios de evaluación coherentes con esas competencias y que se definan espacios de trabajo colegiado para alinear expectativas entre docentes de la misma área y de áreas complementarias. En esta fase se operacionaliza la matriz de correspondencia, traduciéndola en decisiones concretas sobre qué enseñar, cómo secuenciarlo, con qué recursos y bajo qué criterios evaluar.

La fase de implementación pedagógica refiere al despliegue en las aulas de las estrategias diseñadas, caracterizada por prácticas docentes orientadas al desarrollo de competencias complejas mediante tareas auténticas, evaluación formativa sistemática, retroalimentación descriptiva sobre desempeños, y acompañamiento personalizado a estudiantes con dificultades. En esta fase el docente transita desde el modelo de entrenamiento hacia pedagogías que promuevan el pensamiento crítico, la argumentación y la transferencia de aprendizajes, siempre manteniendo coherencia con los estándares de desempeño que Saber 11 demanda.

Por último, la fase de evaluación, retroalimentación y ajuste genera datos sobre el funcionamiento del modelo y sus resultados, permitiendo identificar qué ha funcionado, dónde persisten dificultades y qué reajustes son necesarios para mejorar. Esta fase cierra el ciclo, pero simultáneamente lo reactiva, generando nuevas preguntas y evidencias que alimentan un nuevo ciclo de diagnóstico, reflejando así la naturaleza de mejora continua que caracteriza al modelo.

Vínculos causales y funcionales entre componentes

Dentro de esta estructura, existen vínculos causales que explican cómo los cambios en un componente impactan en otros. El fortalecimiento de las competencias

docentes (pedagógicas, evaluativas, disciplinares y socioemocionales) opera como palanca del sistema dado que docentes más competentes diseñan e implementan mejores estrategias pedagógicas que generan a su vez mayores oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias complejas. Ese desarrollo competencial estudiantil se refleja posteriormente en mejores resultados en evaluaciones tanto internas como en Saber 11, proporcionando información de retorno que alimenta nuevas reflexiones docentes sobre prácticas.

De igual forma, la alineación curricular actúa como factor facilitador, pues cuando los contenidos, las secuencias, los criterios de evaluación y los recursos están explícitamente alineados con las competencias de Saber 11, se reduce la ambigüedad sobre qué desarrollar, permitiendo que los docentes concentren su energía en mejorar la calidad pedagógica en lugar de permanecer en incertidumbre sobre las demandas evaluativas.

Las condiciones institucionales (disponibilidad de recursos, espacios de trabajo colegiado, liderazgo pedagógico, apoyo administrativo) actúan como condiciones habilitantes o restrictivas del modelo. Si las condiciones son favorables, el modelo tiene mayor potencial de implementación mientras que si son restrictivas, el modelo requiere ajustes contextuales en su operacionalización, aunque sus principios fundamentales permanecen vigentes.

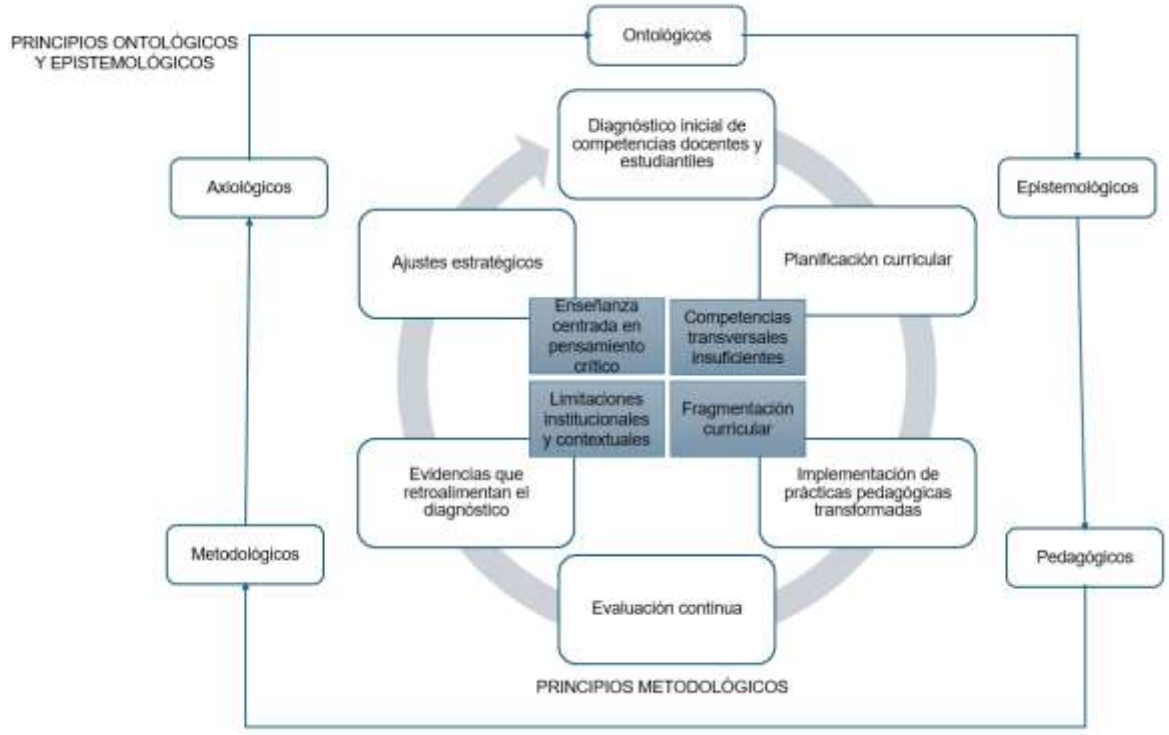
Relaciones recíprocas y retroalimentación

Más allá de los vínculos lineales causa-efecto, el modelo incorpora relaciones recíprocas donde los componentes se realimentan mutuamente. Los resultados de la evaluación de aprendizajes no solo informan sobre desempeño estudiantil, sino que también generan insumos para la reflexión docente sobre la efectividad de sus estrategias pedagógicas y sobre necesidades de formación profesional. Los espacios de trabajo colegiado permiten que los docentes compartan experiencias sobre lo que funciona o no funciona, configurando una comunidad de práctica donde el conocimiento se construye colectivamente y se socializa mediante diálogos profesionales. Igualmente, los resultados Saber 11 de años anteriores, más allá de ser datos de

desempeño, se convierten en herramientas pedagógicas que permiten a docentes y estudiantes visualizar tendencias, identificar fortalezas y áreas críticas, y plantear metas realistas de mejora.

Figura 6

Representación gráfica del modelo



Aunque la complejidad del modelo resiste una representación totalmente lineal, su estructura interna puede visualizarse como un ciclo donde el diagnóstico inicial de competencias docentes y estudiantiles genera la planificación curricular, que orienta la implementación de prácticas pedagógicas transformadas, cuya efectividad se evalúa continuamente, generando evidencias que retroalimentan el diagnóstico y permiten ajustes estratégicos. En el centro de este ciclo operan las cuatro categorías centrales como tensiones que el modelo busca transformar, y alrededor de él se despliegan los cinco conjuntos de principios rectores (ontológicos, epistemológicos, pedagógicos, metodológicos y axiológicos) que garantizan que cada decisión y acción se alinee con los valores y la visión de la propuesta.

Coherencia interna y articulación con investigación realizada

La estructura interna del modelo mantiene coherencia profunda con los hallazgos cualitativos obtenidos. Las categorías centrales no son construcciones teóricas descontextualizadas, sino síntesis de patrones, tensiones y realidades identificadas en las narrativas docentes, en los documentos institucionales y en los datos cuantitativos de desempeño. La matriz de correspondencia no pretende ser una herramienta genérica, sino una traducción de cómo las competencias evaluadas externamente requieren ser mediatizadas por competencias docentes concretas que emergen del análisis empírico de la institución. El ciclo de mejora continua refleja la lógica de investigación-acción, donde la reflexión sistemática sobre la práctica y el uso de evidencias son centrales, siendo consistente tanto con el paradigma socio-crítico que orienta la investigación como con la realidad institucional donde la reflexión colectiva ya existe como práctica incipiente que el modelo busca formalizar e intensificar.

De esta forma, la estructura interna y las relaciones del modelo no son externas a la institución sino emergentes de ella, permitiendo que docentes y directivos reconozcan en sus propias experiencias la lógica del modelo, facilitando así su apropiación y potencial implementación con mayor pertinencia y legitimidad.

Operacionalización del modelo en la práctica: Estrategias didácticas y monitoreo de la efectividad por áreas

Esta sección constituye el núcleo operativo del modelo, donde se despliegan las acciones pedagógicas específicas diseñadas para transformar la práctica de aula en la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez. A diferencia de un plan de estudios tradicional, esta operacionalización se centra en la traducción didáctica: cómo el docente convierte los estándares abstractos de la prueba Saber 11 en experiencias de aprendizaje situadas en el contexto de Turbana.

La operatividad se sustenta en la transición de una enseñanza transmisiva a una enseñanza basada en evidencias y resolución de problemas, superando el

entrenamiento mecánico para centrarse en el desarrollo de competencias cognitivas superiores. A continuación, se detallan las estrategias didácticas para cada área fundamental, explicitando la metodología de ejecución docente y los mecanismos concretos para la recolección de evidencias de aprendizaje.

Área de Matemáticas: Fortalecimiento del Razonamiento Cuantitativo

Secuencia operativa de la actividad central: Análisis de error y reconstrucción procedimental

Esta actividad se centra en la evaluación metacognitiva de procesos matemáticos. Su ejecución debe seguir estrictamente los siguientes pasos:

- Selección del insumo: El docente selecciona un problema tipo prueba Saber 11 y presenta a los estudiantes la solución completa del mismo, pero dicha solución debe contener deliberadamente un error común (ej. un error en la jerarquía de operaciones, una mala interpretación de la variable en una gráfica o una confusión conceptual entre perímetro y área).
- Fase de detección (Individual): Sin realizar cálculos nuevos, el estudiante debe leer el procedimiento presentado y señalar gráficamente el punto exacto donde se rompe la lógica matemática o donde se aplicó incorrectamente el algoritmo.
- Fase de argumentación (Grupal): Los estudiantes deben redactar un párrafo técnico donde expliquen la naturaleza del error. No basta con decir "está mal", deben justificar utilizando lenguaje matemático por qué ese paso es inválido (ej. "se sumaron denominadores en una fracción heterogénea").
- Fase de corrección fundamentada: Finalmente, el estudiante resuelve el problema correctamente, contrastando su nuevo resultado con el resultado erróneo inicial para validar la diferencia.

Área de Lectura Crítica: Desarrollo de la Intertextualidad y el Pensamiento Crítico

Secuencia operativa de la actividad central: Contrastación de perspectivas y estructura argumentativa

La actividad busca desarrollar la competencia de lectura crítica mediante el despiece de la arquitectura textual. El procedimiento es:

- Disección estructural: Se entregan dos textos cortos que abordan una misma temática desde posturas opuestas. El estudiante debe subrayar y etiquetar en el margen de cada texto tres elementos obligatorios: la tesis central (¿qué defiende el autor?), los argumentos de autoridad o datos (¿en qué se apoya?) y las conclusiones.
- Matriz de convergencia y divergencia: El estudiante debe diligenciar una matriz comparativa donde no resume los textos, sino que extrae las relaciones entre ellos. Debe llenar campos específicos: ¿En qué punto exacto están de acuerdo los autores? ¿En qué dato o interpretación se contradicen?
- Valoración de validez: El estudiante debe evaluar la solidez de los argumentos. Debe identificar si existen generalizaciones apresuradas, ataques personales (falacias) o uso de datos no verificables en alguno de los textos.
- Toma de postura: El estudiante escribe una síntesis donde, basado en la evidencia analizada, toma partido por una de las dos posturas o construye una tercera, justificando su elección con base en la solidez de los argumentos leídos y no en sus prejuicios personales.

Área de Ciencias Naturales: Indagación y Explicación de Fenómenos

Secuencia operativa de la actividad central: Interpretación de modelos y análisis de datos experimentales

Esta actividad omite la manipulación física para centrarse en la competencia analítica de resultados, tal como se evalúa en la prueba estandarizada:

- Presentación del estímulo visual: Se entrega al estudiante un conjunto de datos representado en una gráfica compleja, una tabla de resultados o un diagrama de un montaje experimental, sin el texto explicativo completo.
- Identificación de variables: El estudiante debe identificar y rotular cuáles son las variables dependientes (lo que se mide) y las independientes (lo que se modifica) dentro del esquema presentado.
- Lectura de tendencias: El estudiante debe describir el comportamiento de los datos (ej. "a mayor temperatura, menor solubilidad"). Debe traducir el lenguaje gráfico a proposiciones textuales claras.
- Inferencia y Conclusión: A partir de los datos observados, el estudiante debe redactar la conclusión del experimento. Debe responder a la pregunta: ¿Se validó la hipótesis implícita? ¿Qué ley o principio científico explica el comportamiento de esos datos específicos?

Área de Ciencias Sociales y Ciudadanas: Pensamiento Sistémico y Multiperspectivismo

Secuencia operativa de la actividad central: Resolución de conflictos mediante marco constitucional

El objetivo es entrenar el uso de la Constitución como herramienta de análisis de problemas, evitando juicios morales.

- Desglose del conflicto: Se presenta un caso problemático breve. El estudiante debe descomponerlo identificando claramente a las partes

involucradas (actores) y definir cuál es el interés o necesidad específica de cada parte.

- Identificación de derechos vulnerados: El estudiante debe traducir los intereses de los actores a lenguaje constitucional. No debe decir "él quiere expresarse", sino "está ejerciendo su derecho al libre desarrollo de la personalidad o libertad de expresión".
- Jerarquización normativa: En situaciones de choque de derechos, el estudiante debe determinar qué derecho prevalece según la jurisprudencia y la Constitución (ej. derechos de los niños sobre derechos de los demás, o bien común sobre interés particular).
- Selección del mecanismo: Finalmente, el estudiante debe determinar cuál es la ruta de acción ciudadana pertinente para resolver ese conflicto específico (Tutela, Derecho de Petición, Acción Popular, Denuncia), justificando por qué ese mecanismo es el idóneo y no otro.

Área de Inglés: Competencia Comunicativa y Pragmática

Secuencia operativa de la actividad central: Inferencia contextual y precisión léxica

La actividad se enfoca en el uso del contexto para determinar significado y gramática, superando la traducción literal.

- Lectura global (Skimming): El estudiante realiza una lectura rápida de un texto que contiene espacios en blanco para determinar el tema general, el tono y el tiempo verbal predominante, sin detenerse en los espacios vacíos.
- Análisis sintáctico del espacio vacío: Antes de ver las opciones de respuesta, el estudiante debe analizar qué *tipo* de palabra falta en cada espacio (¿falta un verbo, un adjetivo, un conector?). Esto activa la competencia gramatical.

- Análisis semántico de opciones: Se presentan las opciones de respuesta (generalmente sinónimos o palabras visualmente parecidas). El estudiante debe descartar las opciones incorrectas explicando por qué no encajan (ej. "esta palabra es un verbo en pasado y la oración requiere un futuro", o "esta palabra significa 'mirar' pero aquí se habla de 'observar' científicamente").
- Verificación de coherencia: El estudiante lee la oración completa con la opción seleccionada para asegurar que el texto mantiene su cohesión y sentido lógico dentro del párrafo.

Validación del modelo

El modelo teórico-práctico fue sometido a un proceso de validación con el propósito de corroborar su coherencia, pertinencia y viabilidad para el contexto de la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez. Esta fase fue fundamental para asegurar que la propuesta diseñada respondiera efectivamente a las necesidades y realidades educativas identificadas durante la investigación.

Participantes y Proceso

La validación se llevó a cabo con la participación de los mismos siete docentes que formaron parte del estudio. La selección de estos participantes garantizó que quienes validaran la propuesta fueran los actores que conocen a profundidad la realidad institucional y las dinámicas del aula en el municipio de Turbana.

El proceso consistió en la presentación detallada del modelo a los docentes, permitiéndoles analizar sus componentes, fundamentos y estructura operativa. Posteriormente, se aplicó un instrumento de validación diseñado específicamente para recoger su valoración sobre la propuesta.

Instrumento y Criterios de Evaluación

Para la validación se utilizó un instrumento estructurado (ver Anexo 4) que permitió a los docentes evaluar el modelo bajo criterios específicos de calidad académica y práctica:

- Coherencia: Verificación de la relación lógica entre los fundamentos teóricos, las competencias docentes y los objetivos de las pruebas Saber 11.
- Pertinencia: Adecuación del modelo a las necesidades reales de la institución y del contexto educativo de Turbana.
- Viabilidad: Posibilidad real de implementación considerando los recursos y tiempos disponibles en la institución.
- Claridad: Comprensión de las fases y estrategias propuestas.

Resultados de la Validación

Los resultados obtenidos a través del instrumento demostraron una aceptación unánime por parte de los siete docentes participantes. Los evaluadores corroboraron que el modelo teórico-práctico es una herramienta sólida y necesaria para el fortalecimiento de las competencias docentes y la mejora de los resultados en las pruebas Saber 11.

Es importante destacar que, tras el análisis y la aplicación del instrumento, los docentes validaron la propuesta en su totalidad sin sugerir modificaciones ni cambios a la estructura presentada. Consideraron que el modelo, tal como fue diseñado, interpreta acertadamente la realidad educativa y ofrece una ruta clara para la transformación pedagógica, por lo cual se procedió a su consolidación definitiva sin alteraciones. Con base en esta validación se estructuró el plan de acción que se presenta a continuación.

Plan de acción para la implementación del modelo teórico-práctico

Presentación y propósito del plan

El plan de acción constituye la expresión operativa del modelo teórico-práctico; traduce sus cuatro dimensiones y su ciclo de mejora continua en acciones concretas, con responsables, tiempos, recursos y evidencias definidos para la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez. Se estructuró a partir de los hallazgos del diagnóstico, de las cuatro categorías centrales y de la valoración de los siete docentes participantes, de modo que cada acción responde a una necesidad identificada y no a una iniciativa aislada. Asimismo, asigna funciones al rector, a los coordinadores, a los docentes y a los estudiantes de grado undécimo, porque la articulación entre las competencias docentes y las evaluadas en Saber 11 solo se sostiene cuando la comunidad educativa asume el cambio como propio. El plan se aplicó entre agosto y noviembre de 2025, organizado en cuatro fases que siguen el ciclo del modelo.

Fundamentos del plan

Los fundamentos del plan provienen de las cuatro categorías centrales del diagnóstico, y cada una originó una línea de acción. La fragmentación curricular, evidenciada en planes de área con Saber 11, dio lugar a la línea de alineación curricular, apoyada en el diseño de evaluaciones basadas en evidencias que describe el ICFES (2024). El predominio de la enseñanza centrada en el entrenamiento condujo a la línea de formación y acompañamiento docente; las insuficiencias en lectura crítica, argumentación y resolución de problemas originaron la línea de práctica de aula, coherente con Tobón (2013), quien propone formar competencias mediante problemas del contexto. Por último, las limitaciones institucionales generaron la línea de condiciones institucionales, y la necesidad de verificar avances originó la línea de seguimiento.

Tabla 10

Relación entre las categorías centrales y las líneas de acción

Categoría central	Necesidad que atiende	Línea de acción
Fragmentación curricular	Planes de área sin matriz de correspondencia con Saber 11	1. Alineación curricular
Enseñanza centrada en el entrenamiento y el procedimiento	Prácticas que no desarrollan competencias de nivel superior	2. Formación y acompañamiento docente
Insuficiencias en competencias transversales de los estudiantes	Debilidades en lectura crítica, argumentación e interpretación de información	3. Práctica de aula con secuencias didácticas por área
Limitaciones institucionales y contextuales	Falta de tiempos de trabajo colegiado y de recursos	5. Condiciones institucionales
Ciclo de mejora continua del modelo	Verificación de avances y ajuste de las acciones	4. Seguimiento y retroalimentación

Nota. elaboración propia.

Participantes y roles

En el plan participaron cuatro grupos de actores, cada uno con un rol definido según el modelo y los documentos institucionales. El rector se encargó de las condiciones institucionales, los tiempos, los recursos y el aval a las acciones; los coordinadores académicos lideraron la alineación curricular, el acompañamiento y el seguimiento, funciones afines a las que el Sistema Institucional de Evaluación Escolar ya les atribuye. Los siete docentes de grado undécimo, que enseñan las áreas evaluadas en Saber 11, aplicaron las secuencias didácticas y participaron en la formación y en los espacios de análisis, mientras que los estudiantes de ese grado desarrollaron las actividades de aula. Esta distribución recoge lo planteado por Perrenoud (2008), para quien el trabajo en equipo y la participación en la gestión de la escuela forman parte de las competencias para enseñar.

Tabla 11

Actores del plan y sus funciones

Actor	Rol en el plan	Líneas de acción
Rector	Gestión de tiempos y recursos; aval institucional a las acciones	5
Coordinadores académicos	Liderazgo de la alineación curricular, el acompañamiento en aula y el seguimiento	1, 2 y 4
Siete docentes de grado undécimo	Aplicación de las secuencias didácticas; participación en la formación y en el análisis de resultados	2, 3 y 4
Estudiantes de grado undécimo	Desarrollo de las actividades de aula; autoevaluación y coevaluación	3

Nota. Elaboración propia.

Fases y líneas de acción

El plan se organizó en cuatro fases que reproducen el ciclo de mejora continua del modelo, a saber, diagnóstico, planificación curricular, implementación pedagógica, y evaluación, retroalimentación y ajuste. En cada fase se desarrollaron acciones de las cinco líneas; la alineación curricular predominó en la planificación, la formación docente acompañó todo el proceso, la práctica de aula se concentró en la implementación y el seguimiento dio sentido a la última fase, mientras que la gestión de condiciones institucionales sostuvo a las demás. La matriz del plan presenta, para cada acción, el responsable, los recursos y el producto o evidencia esperada, de manera que cada decisión pueda revisarse y ajustarse durante la ejecución. Este diseño responde a la lógica de la investigación-acción que sustenta el estudio, en la cual la reflexión sobre los resultados de cada fase orienta el desarrollo de la siguiente.

Tabla 12

Matriz del plan de acción

Acción	Línea	Responsable	Recursos	Producto o evidencia
Fase 1. Diagnóstico y socialización				
1.1 Socialización del plan con rector, coordinadores, docentes y estudiantes	5	Rector y coordinadores	Espacio institucional; presentación del modelo	Actores informados sobre el plan
1.2 Análisis de los resultados de Saber 11 de 2023 a 2025 por área y competencia	4	Coordinadores y docentes	Informes institucionales del ICFES	Línea base por área
1.3 Prueba diagnóstica interna por competencia	4	Coordinadores y docentes de área	Instrumento por área	Resultados iniciales por área
1.4 Definición de tiempos de trabajo colegiado	5	Rector	Horario institucional	Espacios de reunión asignados
Fase 2. Planificación curricular				
2.1 Construcción de las matrices de alineamiento por área	1	Docentes y coordinadores	Planes de área; guías del ICFES	Cinco matrices de alineamiento
2.2 Ajuste de los criterios de evaluación de cada área	1	Docentes y coordinadores	Sistema Institucional de Evaluación Escolar	Criterios de evaluación ajustados
2.3 Taller sobre planificación por competencias y evaluación formativa	2	Coordinadores	Material de formación	Docentes formados
Fase 3. Implementación pedagógica				
3.1 Aplicación de las cinco secuencias didácticas en grado undécimo	3	Docentes	Secuencias del modelo; guías de trabajo	Secuencias aplicadas por área
3.2 Comunidades de aprendizaje por área	2	Docentes y coordinadores	Tiempo de trabajo colegiado	Registro del análisis de trabajos de estudiantes
3.3 Acompañamiento en aula y retroalimentación al docente	2	Coordinadores	Formato de observación	Observaciones y acuerdos de mejora

Acción	Línea	Responsable	Recursos	Producto o evidencia
3.4 Retroalimentación, autoevaluación y coevaluación de estudiantes	3	Docentes y estudiantes	Rúbricas por competencia	Estudiantes retroalimentados
Fase 4. Evaluación, retroalimentación y ajuste				
4.1 Evaluación específica de la competencia trabajada	4	Docentes de área	Instrumentos por competencia	Resultados desagregados por competencia
4.2 Análisis conjunto de resultados y ajuste de las secuencias	4	Docentes y coordinadores	Resultados de cada evaluación	Ajustes acordados
4.3 Cierre y sistematización de los cambios	4	Coordinadores y rector	Registros del proceso	Informe de cierre

Nota. Elaboración propia.

Cronograma de ejecución

El cronograma abarcó quince semanas hábiles entre el 11 de agosto y el 28 de noviembre de 2025, contadas de lunes a viernes y sin incluir los días en que no hubo actividad escolar. Se excluyeron los festivos del 18 de agosto, el 13 de octubre, el 3 de noviembre y el 17 de noviembre, así como la semana de receso estudiantil del 6 al 10 de octubre; por esta razón, cada semana de la tabla corresponde a días efectivos de clase. Las acciones se distribuyeron con un orden lógico, pues las de diagnóstico y planificación ocupan las primeras semanas, la aplicación de las secuencias se concentra en el tramo central y las de evaluación y cierre se reparten hacia el final del año escolar. Con ello se evitó programar acciones en fechas sin clase. La primera tabla precisa las fechas de cada semana, y la segunda muestra en qué semanas se realizó cada acción de la matriz del plan.

Tabla 13

Semanas hábiles de ejecución del plan, agosto a noviembre de 2025

Semana	Fechas	Días de clase
S1	11 al 15 de agosto	5
S2	19 al 22 de agosto	4
S3	25 al 29 de agosto	5
S4	1 al 5 de septiembre	5
S5	8 al 12 de septiembre	5
S6	15 al 19 de septiembre	5
S7	22 al 26 de septiembre	5
S8	29 de septiembre al 3 de octubre	5
S9	14 al 17 de octubre	4
S10	20 al 24 de octubre	5
S11	27 al 31 de octubre	5
S12	4 al 7 de noviembre	4
S13	10 al 14 de noviembre	5
S14	18 al 21 de noviembre	4
S15	24 al 28 de noviembre	5
Total	15 semanas	71

Nota. Elaboración propia.

Tabla 14

Cronograma de las acciones del plan por semanas

N.º	Acción	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
1.1	Socialización del plan	■	■													
1.2	Análisis de resultados Saber 11	■	■													
1.3	Prueba diagnóstica interna		■	■												
1.4	Tiempos de trabajo colegiado		■	■												
2.1	Matrices de alineamiento			■	■	■	■									
2.2	Ajuste de criterios de evaluación					■	■									
2.3	Taller de formación docente				■	■										
3.1	Secuencias didácticas					■	■	■	■	■	■	■	■	■		
3.2	Comunidades de aprendizaje						■	■	■	■	■	■	■	■		
3.3	Acompañamiento en aula							■			■			■		
3.4	Retroalimentación a estudiantes					■	■	■	■	■	■	■	■	■		
4.1	Evaluación por competencia								■			■			■	
4.2	Análisis y ajuste									■			■		■	
4.3	Cierre y sistematización														■	■

Nota. Elaboración propia.

Desarrollo de la aplicación del plan

La primera fase, desarrollada entre las semanas 1 y 3, tuvo como propósito dar a conocer el plan y establecer el punto de partida. Se realizó una reunión de socialización con el rector, los coordinadores, los docentes y los estudiantes de grado undécimo, en la que se presentaron el modelo, las líneas de acción y las funciones de cada actor, con

el fin de que el cambio fuera comprendido por quienes debían ejecutarlo. Enseguida se analizaron los resultados de Saber 11 de 2023 a 2025 por área y competencia, que constituyen la línea base, y se aplicó una prueba diagnóstica interna con los indicadores de cada área para conocer el nivel inicial de los estudiantes. En esta fase también se acordaron con la rectoría los tiempos de trabajo colegiado, condición que el modelo considera indispensable para alinear la enseñanza entre docentes de una misma área y de áreas complementarias.

La segunda fase, entre las semanas 3 y 6, se dedicó a la planificación curricular. Los docentes y los coordinadores construyeron, para cada una de las cinco áreas, la matriz de alineamiento que relaciona las competencias de Saber 11 con los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación del plan de área; así, cada docente pudo identificar qué competencia desarrollaba con cada tarea. De manera paralela, se ajustaron los criterios de evaluación de cada área para que fueran coherentes con esas competencias, dentro del marco del Sistema Institucional de Evaluación Escolar que orienta el Decreto 1290 de 2009 (MEN, 2009). Además, se realizó un taller sobre planificación por competencias y evaluación formativa, con el cual se inició la ruta de formación propuesta en el modelo para atender las brechas del diagnóstico en planificación y en conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1986).

La tercera fase, entre las semanas 5 y 13, correspondió a la implementación pedagógica. Los docentes aplicaron en grado undécimo las cinco secuencias del modelo, a saber, el análisis de error en Matemáticas, la contrastación de perspectivas en Lectura Crítica, la interpretación de datos en Ciencias Naturales, la resolución de conflictos con el marco constitucional en Ciencias Sociales y Ciudadanas, y la inferencia contextual en Inglés. Además, los docentes se reunieron por áreas en comunidades de aprendizaje para analizar trabajos de estudiantes, y los coordinadores realizaron acompañamiento en aula con retroalimentación posterior, práctica que la OCDE (2013) vincula con la mejora de la enseñanza. Los estudiantes recibieron retroalimentación y participaron en la autoevaluación y la coevaluación, procesos que, según Moreno Olivos y Ramírez Elías (2021), orientan el aprendizaje.

La cuarta fase, que se extendió de la semana 8 a la semana 15, comprendió la evaluación, la retroalimentación y el ajuste. Tres semanas después de iniciadas las secuencias se evaluó de manera específica la competencia trabajada en cada área, con los indicadores de la matriz de alineamiento, y el desempeño se registró por competencia y no como un puntaje global, tal como lo establece el modelo. Después de cada evaluación, los docentes y los coordinadores analizaron los resultados en conjunto, identificaron las dificultades que persistían y ajustaron las secuencias para el periodo siguiente, con lo cual se cumplió el carácter cíclico del plan. En las últimas semanas, que coincidieron con el cierre del año escolar, se reunió la información del proceso y se elaboró la sistematización de lo ocurrido, insumo para el análisis de los cambios que se presenta en el apartado siguiente.

Seguimiento y sistematización de los cambios

El seguimiento del plan se hizo con tres tipos de evidencia, a saber, de proceso, de percepción y de resultados. Las de proceso corresponden a las matrices elaboradas, las secuencias aplicadas y las observaciones de aula; las de percepción reflejan la valoración de docentes y estudiantes, y las de resultados se refieren al desempeño por competencia, con la línea base de Saber 11 de 2023 a 2025. Durante la aplicación se observó que los docentes identificaron con mayor claridad la relación entre las tareas de aula y las competencias evaluadas y que mostraron mayor disposición al trabajo colegiado; en los estudiantes, se notó una mayor familiaridad con tareas de análisis, argumentación e interpretación de información. Estos cambios se consideran avances iniciales, pues el plan se aplicó durante cuatro meses y los puntajes de Saber 11 de 2025 corresponden a una prueba anterior a su ejecución.

Cierre del plan de acción

En conjunto, el plan de acción se estructuró con base en el modelo y con la participación de los actores institucionales, se aplicó en la institución durante el segundo semestre de 2025 y permitió documentar los cambios ocurridos en la percepción y en el desempeño por competencias. La aplicación aportó además a la configuración del modelo, pues mostró que sus dimensiones pueden traducirse en

acciones concretas y que el ciclo de mejora continua es viable en las condiciones de un establecimiento educativo oficial de Turbaná; así, el modelo no solo quedó validado por los docentes, sino también puesto en práctica en el aula. Los ajustes hechos a las secuencias después de cada evaluación constituyen un primer ciclo de investigación-acción, que puede repetirse en los años siguientes con los mismos instrumentos y con la línea base ya establecida.

Alcances y limitaciones del modelo

El modelo teórico-práctico posee alcances claramente delimitados, así como limitaciones que deben ser reconocidas explícitamente para garantizar una comprensión realista de su potencial y sus restricciones. Esta delimitación responde tanto a la naturaleza de la propuesta como a las condiciones contextuales que mediatizan cualquier implementación educativa.

Alcances del modelo

Pertinencia para instituciones de educación media con rezago en Saber 11

El modelo fue construido desde y para instituciones educativas oficiales de educación media ubicadas en territorios con desigualdades estructurales similares a las de Bolívar, especialmente establecimientos rurales o de transición urbano-rural donde los resultados en Saber 11 permanecen consistentemente por debajo del promedio nacional. Instituciones que enfrentan limitaciones en infraestructura, escasez de recursos didácticos, formación docente insuficiente y poblaciones estudiantiles provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables encontrarán en este modelo un marco de referencia que interpreta críticamente sus realidades y ofrece rutas de transformación realistas, no idealizadas. La diferencia de 19 puntos que Bolívar mantiene respecto al promedio nacional en Saber 11 refleja exactamente el tipo de brecha que el modelo busca atender, por lo que su pertinencia es particularmente alta para contextos comparables.

Articulación integrada entre competencias docentes y competencias estudiantiles

Una fortaleza distintiva del modelo radica en que explicita las relaciones causales y funcionales entre lo que los docentes deben saber y hacer y lo que los estudiantes son evaluados en realizar. La matriz de correspondencia entre competencias Saber 11 y competencias docentes ofrece a las instituciones una herramienta conceptual para identificar brechas específicas y orientar decisiones sobre qué competencias docentes fortalecer para impactar directamente en el desempeño estudiantil. Esta articulación es innovadora en el campo porque muchas propuestas de formación docente operan desconectadas de los mecanismos de evaluación estudiantil, mientras que este modelo asume que coherencia entre ambas dimensiones es esencial para la calidad educativa.

Integración de información cualitativa y cuantitativa

El modelo se fundamenta en un análisis exhaustivo que triangula múltiples fuentes: discursos docentes obtenidos mediante entrevistas y grupos focales, lineamientos institucionales documentados en el PEI y SIEE, análisis de planes de área, y datos cuantitativos de desempeño en Saber 11 de los últimos años. Esta pluralidad de fuentes otorga al modelo credibilidad y robustez metodológica, permitiendo que no se base en intuiciones o en una única perspectiva, sino en convergencias de evidencia procedentes de los actores, documentos y números que configuran la realidad educativa.

Coherencia con enfoque por competencias y política educativa colombiana

El modelo está alineado explícitamente con el enfoque por competencias que orienta la política educativa nacional del Ministerio de Educación Nacional y el ICFES. Esta coherencia facilita su comunicación y adopción porque no introduce un paradigma externo que requiera cambios disruptivos en marcos ya existentes, sino que perfecciona y articula coherencias dentro del enfoque vigente. Instituciones y docentes

que operan dentro de esta política encontrarán en el modelo un refuerzo y una clarificación de cómo implementar coherentemente lo que ya están mandatados a hacer.

Potencial de transformación de prácticas sin reduccionismo pedagógico

Aunque el modelo aspira a mejorar resultados en Saber 11, mantiene simultáneamente un compromiso explícito con la formación integral del estudiantado, evitando el riesgo de que la búsqueda de puntajes conduzca a educación instrumentalizada. Los principios axiológicos del modelo enfatizan equidad, inclusión y corresponsabilidad, valores que garantizan que cualquier mejora en desempeño externo no sacrifique el propósito humanista de la educación. Esta característica es relevante porque permite que instituciones mejoren resultados sin caer en el "teaching to the test" que empobrece la educación, fenómeno documentado en contextos de presión evaluativa.

Aplicabilidad a otros contextos con características similares

Si bien el modelo fue construido en Turbana, Bolívar, sus fundamentos y componentes son transferibles a otras instituciones de educación media en Colombia y potencialmente en contextos latinoamericanos que compartan características de desigualdad, rezago relativo y necesidad de articulación entre competencias docentes y demandas evaluativas. El análisis de experiencias en Chile, México y Ecuador realizado en el marco teórico del estudio sugiere que problemáticas análogas se presentan en la región, haciendo plausible la adaptación contextual del modelo a otros territorios.

Limitaciones del modelo

Dependencia crítica del compromiso institucional

Una limitación fundamental radica en que la operacionalización del modelo requiere voluntad y compromiso explícito de directivos, coordinadores y docentes. El

modelo propone transformaciones profundas en cómo se concibe la enseñanza, la evaluación y la reflexión pedagógica; tales cambios no pueden ser impuestos tecnócratamente desde lineamientos externos, sino que deben ser apropiados localmente. Instituciones que carecen de liderazgo pedagógico fuerte, que atraviesan conflictos internos, o donde existe resistencia a la innovación enfrentarán dificultades significativas en su implementación, limitación que no puede ser resuelta únicamente por la solidez del modelo.

Necesidad de inversión sostenida en formación docente continua

El modelo asume que los docentes requieren formación permanente para desarrollar las competencias propuestas, particularmente en diseño de tareas auténticas, evaluación formativa rigurosa, y análisis de datos de desempeño. En contextos donde las instituciones disponen de tiempos limitados para trabajo colegiado, donde el financiamiento de capacitación es insuficiente o donde existen restricciones presupuestales para traer facilitadores externos, la profundidad esperada de formación docente resultará comprometida. Esta limitación es particularmente relevante en educación oficial en territorios de Bolívar, donde históricamente la inversión en formación docente ha sido limitada.

Condiciones institucionales y administrativas como factores restricitivos

Los análisis de la institución revelaron limitaciones severas en disponibilidad de recursos didácticos, espacios pedagógicos, acceso a tecnología y condiciones de infraestructura. El modelo propone estrategias que idealmente requieren ciertos recursos-herramientas para análisis de datos, espacios para trabajo colegiado, acceso a materiales diversos- cuya ausencia puede limitar la profundidad de implementación. Aunque el modelo reconoce estas limitaciones y propone adaptaciones realistas, es importante ser explícito en que contextos con restricciones severas enfrentarán dificultades mayores en la implementación completa del ciclo de mejora continua.

Obstáculos derivados de condiciones laborales docentes

Las condiciones de trabajo del profesorado -salarios insuficientes, contratación precaria, cargas administrativas excesivas, deterioro emocional- afectan la disposición y capacidad para involucrarse en procesos transformadores como los que el modelo propone. Un docente agotado, desmotivado o preocupado por subsistencia económica tendrá menos disponibilidad cognitiva y emocional para reflexión pedagógica profunda, para participación en comunidades de práctica, o para diseño riguroso de evaluaciones formativas. El modelo no puede resolver estas limitaciones estructurales, que trascienden el ámbito pedagógico e implican decisiones de política pública sobre valoración y remuneración del trabajo docente.

Precauciones para trasladar el modelo a contextos muy diferentes

Aunque existe potencial de transferibilidad, es importante que instituciones ubicadas en territorios con características significativamente diferentes a Bolívar -por ejemplo, instituciones privadas urbanas con recursos abundantes, o establecimientos en zonas de desarrollo relativo- realicen adaptaciones contextuales rigurosas antes de asumir el modelo como prescripción. Contextos de mayor opulencia relativa pueden requerir énfasis distintos en los componentes, o contextos con poblaciones estudiantiles muy diferentes pueden necesitar recalibración de las fases del ciclo de mejora continua. La noción de adaptación contextual más que de réplica literal es crítica: el modelo ofrece una estructura y una lógica transferibles, pero no un conjunto rígido de pasos idénticos.

Limitación en la predicción de resultados

Aunque el modelo establece relaciones lógicas sólidas entre componentes, el impacto cuantificable en Saber 11 dependerá de múltiples factores que trascienden el modelo: cambios en la estructura de la prueba, variaciones en la población estudiantil, efectos de crisis sistémicas como pandemias, y cambios en política educativa nacional. El modelo no puede garantizar mejoras específicas en puntajes, sino que ofrece una estructura para la mejora continua que, si se implementa con fidelidad, incrementa probabilidades de transformación positiva.

Complejidad del modelo y curva de aprendizaje organizacional

La naturaleza multidimensional del modelo -con cinco principios rectores, cuatro categorías centrales, un ciclo de mejora continua, y múltiples componentes interconectados- requiere tiempo para ser comprendida e internalizada por actores escolares. Instituciones con capacidades limitadas de absorción de innovaciones pueden experimentar saturación o dificultades en la apropiación cognitiva de la propuesta, limitación que se mitiga mediante acompañamiento externo pero que existe como restricción real.

Reconocimiento de la interdependencia entre alcances y limitaciones

Resulta importante destacar que los alcances y limitaciones del modelo no son independientes, sino que están en relación dialéctica. La fortaleza del modelo en articular competencias docentes con demandas evaluativas existe precisamente porque reconoce las limitaciones institucionales reales; su pertinencia para contextos de desigualdad radica en que no idealiza las condiciones, sino que propone transformaciones realistas dentro de restricciones. De igual forma, algunas limitaciones -como la dependencia del compromiso institucional- no son deficiencias del modelo sino características inherentes a cualquier iniciativa de mejora educativa que busque generar cambios auténticos, pues la transformación educativa no puede ser impuesta sino debe ser construida colectivamente.

Implicaciones para la implementación futura

Los alcances señalan que el modelo es pertinente y viable para su contexto de origen y para contextos similares, y la aplicación del plan de acción entre agosto y noviembre de 2025 mostró que puede ponerse en práctica, siempre que exista voluntad institucional y tiempos de trabajo colegiado. Las limitaciones sugieren que implementaciones futuras deben realizar diagnósticos previos rigurosos sobre las capacidades institucionales, la disponibilidad de recursos y la disposición al cambio. En la institución, la consolidación del modelo requiere repetir el ciclo de mejora continua en los años siguientes, ampliar las secuencias a otros grados y mantener el seguimiento

por competencia; en otras instituciones, se recomienda iniciar con fases de diagnóstico y reflexión que generen apropiación colectiva, antes de esperar transformaciones profundas en las prácticas.

MOMENTO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El desarrollo de esta investigación permitió comprender de manera integral la relación existente entre las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11 y las competencias docentes presentes en la Institución Educativa Marcos Fidel Suárez, revelando que la calidad del aprendizaje en este nivel educativo se encuentra fuertemente condicionada por la coherencia entre lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que finalmente logran aprender los estudiantes. El análisis contextual evidenció que los bajos resultados del departamento de Bolívar responden no solo a factores estructurales, sino también a la distancia entre las prácticas docentes actuales y las demandas establecidas por el Modelo Basado en Evidencias del ICFES. En este sentido, se constató que fortalecer la profesionalidad docente constituye el eje central para mejorar tanto el rendimiento estudiantil como los procesos pedagógicos institucionales, reafirmando la necesidad de una articulación formativa más sólida y pertinente.

En relación con el primer propósito, el diagnóstico permitió establecer que la institución obtiene resultados por debajo del promedio nacional en todas las áreas evaluadas por Saber 11; en 2025, el puntaje global fue de 222, frente a 230 del ETC de Bolívar y 261 del promedio nacional, con rezagos más marcados en Ciencias Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés. Los docentes tienen fortalezas en experiencia y dominio disciplinar, pero enfrentan desafíos en la planeación por competencias, la evaluación formativa y el conocimiento pedagógico del contenido. Estos hallazgos se sintetizaron en cuatro categorías centrales, a saber, la enseñanza centrada en el entrenamiento, las insuficiencias en competencias transversales, las limitaciones institucionales y la fragmentación curricular; muestran una distancia entre

lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que se aprende, que justificó el modelo y el plan de acción.

Con respecto al segundo propósito, se estructuró un plan de acción basado en el modelo teórico-práctico, a partir de los hallazgos del diagnóstico y de la valoración de los siete docentes participantes. El plan se organizó en cuatro fases que siguen el ciclo de mejora continua del modelo y en cinco líneas de acción, a saber, alineación curricular, formación y acompañamiento docente, práctica de aula con secuencias didácticas por área, seguimiento y retroalimentación, y condiciones institucionales. Además, definió las funciones del rector, los coordinadores, los docentes y los estudiantes de grado undécimo, junto con los responsables, los recursos y las evidencias de cada acción y un cronograma de quince semanas. De este modo, el plan convirtió las dimensiones del modelo en decisiones concretas y verificables, que la institución puede revisar, ajustar y repetir en los años siguientes.

Respecto al tercer propósito, el plan de acción se aplicó en la institución entre agosto y noviembre de 2025, con la participación de directivos, docentes y estudiantes de grado undécimo. Durante ese periodo se socializó el plan, se construyeron las matrices de alineamiento de las cinco áreas, se ajustaron los criterios de evaluación y se desarrolló un taller de formación docente sobre planificación por competencias; luego se aplicaron las secuencias didácticas de cada área, acompañadas por comunidades de aprendizaje y por acompañamiento en aula. La aplicación se cerró con evaluaciones específicas por competencia y reuniones de análisis y ajuste, que dieron forma a un primer ciclo de investigación-acción. Así, el modelo dejó de ser solo una propuesta validada y pasó a ponerse en práctica en las condiciones reales de un establecimiento educativo oficial de Turbaná.

En cuanto al cuarto propósito, la sistematización del proceso permitió reunir evidencias de proceso, de percepción y de resultados. Durante la aplicación se observó que los docentes identificaron con mayor claridad la relación entre las tareas de aula y las competencias evaluadas y que mostraron mayor disposición al trabajo colegiado; en los estudiantes, se notó una mayor familiaridad con tareas de análisis, argumentación e

interpretación de información. Estos cambios se consideran avances iniciales, pues el plan se aplicó durante cuatro meses. En cuanto a los resultados, los puntajes de Saber 11 de 2023 a 2025 constituyen la línea base, y las evaluaciones específicas por competencia aplicadas durante el plan son el primer registro posterior a ella; su comparación con las pruebas externas de los años siguientes permitirá valorar la magnitud de los cambios.

Por último, en relación con el quinto propósito, el modelo teórico-práctico quedó configurado en cuatro dimensiones, a saber, las competencias docentes, las competencias estudiantiles según Saber 11, los componentes institucionales y curriculares, y los componentes operativos, articuladas mediante un ciclo de mejora continua, cinco grupos de principios rectores y cinco secuencias didácticas por área. Los siete docentes participantes lo validaron de forma unánime y sin modificaciones, al considerarlo coherente, pertinente, viable y claro, y su aplicación en el plan de acción mostró que sus componentes pueden traducirse en acciones de aula y de gestión. Por esta razón, el modelo constituye una ruta fundamentada y contextualizada para articular las competencias docentes con las competencias evaluadas en Saber 11, y puede adaptarse a otras instituciones con condiciones similares.

Finalmente, la integración de todos los hallazgos permite afirmar que la investigación aportó un análisis profundo y contextualizado de las causas que inciden en los resultados institucionales, al tiempo que ofrece una propuesta técnica y pedagógica para su mejora. La articulación entre las competencias docentes y las competencias evaluadas en Saber 11 se erige como un componente esencial para la calidad educativa, y el modelo diseñado ofrece una respuesta pertinente y fundamentada a los desafíos identificados. En definitiva, este estudio no solo permitió identificar brechas y caracterizar prácticas, sino que delineó un camino para su transformación y lo puso en práctica en un primer ciclo de aplicación, reafirmando que la profesionalidad docente, la coherencia curricular y la evaluación formativa son pilares indispensables para avanzar hacia una educación media más equitativa, pertinente y de calidad.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos, se considera pertinente recomendar que la institución fortalezca los procesos de formación docente en torno al enfoque por competencias, dado que la investigación evidenció brechas entre las exigencias del sistema evaluativo nacional y las prácticas pedagógicas actualmente empleadas. En consecuencia, es necesario consolidar espacios de actualización permanente que integren modelos como el Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK), el TPACK y los lineamientos establecidos por organismos como la UNESCO y la OCDE, especialmente en lo relacionado con la integración de TIC, el diseño de experiencias didácticas contextualizadas y la planificación orientada al desarrollo de desempeños complejos. Este esfuerzo permitiría no solo mejorar la mediación docente, sino también promover la coherencia entre enseñanza, evaluación y aprendizaje, en consonancia con los requerimientos del Modelo Basado en Evidencias del ICFES.

De igual manera, se recomienda fortalecer las estrategias institucionales orientadas a mejorar el rendimiento estudiantil en las áreas evaluadas por las pruebas Saber 11. Los resultados analizados muestran que los estudiantes del departamento de Bolívar, y en particular los de la institución estudiada, presentan rezagos significativos en competencias de lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés, lo que exige la implementación de programas de acompañamiento académico continuo. Estos programas deben incorporar metodologías activas, actividades de resolución de problemas, simulacros basados en evidencia, retroalimentación frecuente y ambientes de aprendizaje que fomenten el pensamiento crítico y la autonomía. Asimismo, es necesario considerar la pertinencia de acciones diferenciadas para áreas críticas como inglés, donde la falta de certificación docente impacta directamente la preparación de los estudiantes.

En coherencia con lo anterior, se recomienda consolidar una cultura institucional de evaluación formativa que permita utilizar la evidencia del desempeño estudiantil como insumo para la reflexión pedagógica y la toma de decisiones. La investigación mostró que la evaluación sigue orientada en gran medida hacia la medición tradicional,

lo que limita la retroalimentación y la posibilidad de ajustar las prácticas docentes según las necesidades reales de los estudiantes. Por ello, se sugiere promover procesos de autoevaluación, coevaluación y metacognición, así como el uso de rúbricas, análisis de respuestas y actividades situadas que permitan monitorear avances, identificar dificultades y fortalecer la comprensión de los criterios que orientan la evaluación. La adopción de este enfoque contribuiría directamente a alinear el trabajo docente con los principios de calidad promovidos por el ICFES, UNESCO y OCDE.

Asimismo, se recomienda que la institución adopte el modelo teórico-práctico y el plan de acción aplicados como herramienta de gestión pedagógica y de mejora continua. Dado que el plan se desarrolló durante cuatro meses de 2025, resulta conveniente repetir el ciclo en los años siguientes, con las matrices de alineamiento, las secuencias didácticas, las comunidades de aprendizaje y el acompañamiento en aula ya construidos, e incorporar progresivamente a los demás grados de la educación media. Para garantizar su eficacia, se sugiere mantener los espacios de trabajo colegiado dentro de la jornada, designar un responsable del seguimiento de las pruebas externas y comparar de manera sistemática los resultados por competencia con la línea base de Saber 11 de 2023 a 2025. Este seguimiento permitiría ajustar el plan con evidencias y fortalecer la capacidad institucional para afrontar los desafíos educativos contemporáneos.

Finalmente, se recomienda ampliar y profundizar futuras investigaciones sobre la relación entre las competencias docentes y los resultados en evaluaciones estandarizadas, incorporando otras instituciones de la región y considerando variables adicionales como condiciones socioeconómicas, infraestructura escolar y proyectos pedagógicos comunitarios. Asimismo, resulta relevante explorar la aplicabilidad del modelo propuesto en contextos diversos, con el fin de validar su pertinencia y generar ajustes que fortalezcan su potencial de transferencia. Este tipo de estudios contribuiría de manera significativa al campo de la evaluación educativa y a la consolidación de prácticas pedagógicas más coherentes, equitativas y contextualizadas.

REFERENCIAS

Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? International Journal of Science Education, 30(10), 1405-1416. https://doi.org/10.1080/09500690802187041

Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Modelo de uso de datos para el mejoramiento escolar. Agencia de Calidad de la Educación de Chile. https://www.agenciaeducacion.cl

Aguerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.* Revista Iberoamericana de Educación, 10–11(116), 561–578.

Alberca, R., Frisancho, A., & Ramírez, T. (2021). Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en el aprendizaje significativo en instituciones educativas públicas en Perú. *Horizontes*, *5*(21), 1580-1592. Https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.299

Alcívar Cedeño, A. K. (2024). *Diseño y validación de instrumentos de evaluación de las competencias docentes* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. https://repositorio.uam.es/server/api/core/bitstreams/6d303f01-4a12-4e7a-8ae7-8b284818a179/content

Alvarado, L. (2024). Relación entre las estrategias utilizadas por los docentes y resultados de prueba Saber 11° en instituciones del El Rosal, Cundinamarca. *Ciencia y Educación*, 5(10.1), 144-155. Edición especial UMECIT (2024)

Ambrosio, R., y Hernández Mosqueda, J. S. (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces de la Educación, 3*(5), 3-19. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/88

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Caracas: Episteme.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed., M. Sandoval, Trad.). Trillas. (Trabajo original publicado en 1978).

Báez, M. G. (2020). Confiabilidad de las pruebas estandarizadas que se aplican en Colombia para medir la calidad de la educación. Revista Espacios, 41(35), 1–13.

Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2024). El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2024: La medición de los aprendizajes. BID. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/el-estado-de-la-educacion-en-america-medicion-de-los-aprendizajes.pdf

Banco Mundial, UNICEF, & UNESCO. (2021). The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery. Washington, DC. https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/416991638768297704

Banco Mundial. (2018). *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1294-1

Banco Mundial. (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Washington, DC: Banco Mundial. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340

Banco Mundial. (2024). Informe sobre el desarrollo mundial: Aprender para realizar la promesa de la educación. Banco Mundial.

Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company.

Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario (2.ª ed., P. Manzano, Trad.). Narcea. (Trabajo original publicado en 1999).

Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.

Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. HERDSA Review of Higher Education, 1, 5–22.

Biggs, J., & Tang, C. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). Open University Press.

Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe-Coaquira, A. (2019). *Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias.* Revista Innova Educación, 1(3), 374–390. https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001

Bolívar, A. (1993). "Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: El programa de L. Shulman*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113–124.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance.* John Wiley & Sons.

Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students.* ASCD.

Burbano, P. P. P. (2021). Pruebas saber 11: el baremo de la desigualdad educativa en Colombia. *HOLOPRAXIS. Revista De Ciencia, Tecnología E Innovación*, *5*(1), 091–108. Recuperado a partir de https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/holopraxis/article/view/3060

Calderón Quino, K. M. (2021). La evaluación formativa en el enfoque por competencias. *Revista Latinoamericana Ogmios, 1*(2), 45–57. https://doi.org/10.53595/rlo.2021.2.004

Camilli Trujillo, C., Arroyo Resino, D., Asensio Muñoz, I., & Mateos Gordo, P. (2020). *Hacia la educación basada en la evidencia: Un método y un tema.* Revista

Electrónica en Educación y Pedagogía, 4(6), 69–85. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040606

Campillo Labrandero, M., Pompa Mansilla, M., Hernández Carrillo, F. B., & Sánchez Mendiola, M. (2019). Una experiencia de formación: La educación basada en evidencias. Revista Digital Universitaria, 20(6), 1–14. https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a2

Campos De Vettori, N. V. (2022). *Prácticas pedagógicas y competencias profesionales en los docentes: Una revisión sistemática* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/85381

Cano García, E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1–16. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20503

Cardona, S., Vélez, J., y Tobón, S. (2015). Metodología de Proyectos Formativos: Estudio de Caso en un Curso de Fundamentos de Programación. *Conferencias LACLO, 5*(1). https://doi.org/10.18687/LACCEI2015.1.1.080

Carlino, P. (2025). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Fondo de cultura económica Argentina.

Carmona Pérez, L. M. (2025). *Lineamientos teórico-prácticos orientados al fortalecimiento de la calidad de la educación media desde las prácticas docentes, basados en principios pedagógicos y evaluados mediante las Pruebas Saber 11°* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Casassús, J. (1995). Acerca de la calidad de la educación. UNESCO-OREALC.

Castro-Rubilar, F., Castañeda-Díaz, M., Ossa-Cornejo, C., Blanco-Hadi, E., & Castillo-Valenzuela, N. (2017). *Validación de la Escala de Evaluación de la Implementación de la Educación Inclusiva en el Aula (EEIIA).* Estudios Pedagógicos, 43(3), 75–95. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300005

Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio.* Aula de Innovación Educativa, 161, 34–39.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No. 41.473.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Resolución 2343 de 1996, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*.

Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de la República de Colombia 1991. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. http://www.secretariasenado.gov.co/constitucion-politica

Córdoba Peralta, A. L., & Lanuza Saavedra, E. M. (2021). Breve revisión conceptual sobre la evaluación de los resultados académicos en el sistema educativo.

Revista Científica de FAREM-Estelí, 10, 36–48. https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11606

Cubillos Vanegas, S. I. (2020). *Alineamiento constructivo del proceso de enseñanza y aprendizaje.* Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/6078

Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work.* Jossey-Bass.

De Zubiría Samper, J. (2011). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante (2ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, *28*(111), 7-36.

Díaz, J. (2024). Estimativo de la prueba Saber 11°: Revisión de cambio estructural entre 2014–2022 en la Institución Educativa General Santander. *RHS - Revista Humanismo y Sociedad*, *12*(2), 1–12. https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a03

Donaire, C., Arias, E., & Díaz, M. (2022). Competencias docentes: Una revisión sistemática. *Revista de Educación Superior*, *51*(2), 45–67. https://doi.org/10.36857/res.2022.202.45

Duque, P. A., Rodríguez, J. C., & Vallejo, S. L. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [Tesis de maestría]. CINDE–Universidad de Manizales. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf

Dussel, I. (2019). *La formación docente y la cultura digital: Métodos y saberes para una nueva época.* En A. Brito et al. (Eds.), *Formar docentes para la equidad.* UNIPE Editorial Universitaria.

Elvira Cruz, C. A., Méndez Pineda, J. M., & Auces Flores, M. del R. (2020). *Prácticas docentes para atender la diversidad: Un estudio de caso en el nivel medio superior.* Educando para Educar, 21(39), 9–34. https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/26

Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. Ágora para la Educación Física y el Deporte, 10, 7-31.

E-Servicios Educativos. (2023, agosto 11). *Confiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación.* https://eservicioseducativos.com/confiabilidad-y-validez-instrumentos-de-evaluacion/

Fine, S. A., & Cronshaw, S. F. (1998). *Functional job analysis: A foundation for human resources management*. Lawrence Erlbaum Associates.

Flores Ochoa, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. McGraw-Hill

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (17.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Fundación Empresarios por la Educación. (2024). Análisis de resultados de Saber 11.º 2024. Fundación Empresarios por la Educación. https://www.fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2025/03/Saber-11-2024.pdf

Fundación EXE. (2024). *Brechas educativas en Colombia*. https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/Brechas-educativas-en-Colombia.pdf

Fundación EXE. (2024). Informe nacional de resultados Saber 11: Brechas y desafíos educativos. Bogotá, Colombia. https://fundacionexe.org.co/informes/

García-Cabrero, B., Loredo, J., & Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión.* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10(Especial), 1–15. http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html

Garritz, A. (2014). El PCK, un espacio de diversidad teórica: Conceptos y experiencias unificadoras en relación con la didáctica de los contenidos en química. Educación Química, 25(2), 98–112. https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70549-X

Gatica, F., y Valenzuela, J. P. (2025). América Latina estancada en la mejora escolar: Resultados de la prueba ERCE y factores que influyen en el logro educativo en la última década. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 23(2), 1-23. https://doi.org/10.15366/reice2025.23.2.003

Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange [GPE KIX]. (2023). Mejora escolar basada en datos: Oportunidades, desafíos y soluciones escalables. GPE KIX. https://www.gpekix.org/es/proyecto/mejora-escolar-basada-en-datos-oportunidades-desafios-y-soluciones-escalables

Guadamud Muñoz, J. D., Vera Calderón, P. E., Laso Arias, L. P., Tapia Monteros, V. L., Delgado Medina, J. E., Bonilla Noboa, X. M., & León Quitio, M. T. (2025). *Desarrollo profesional docente en la era digital.* LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(3), 3143–3152. https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4183

Guerrero, J. E. (2022). *Como mejorar las competencias evaluadas por la prueba Saber 11 mediante capacitación docente y simulacros a estudiantes de décimo grado de la IED Rural de Medialuna en Magdalena-Pivijay*. [Proyecto aplicado]. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/47750

Guete, D., & Belmonte, S. (2023). Análisis de los resultados Saber 11 (2020–2021) para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en la era poscovid-19: Lectura crítica. *Praxis*, *19*(3), 421–438.

Habermas, J. (1970). *Hacia una sociedad racional*. Rei.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback.* Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hederich, C., Martínez, J., & Rincón, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. Universidad Pedagógica Nacional.

Hermida, J. (2021). De la alienación al alineamiento constructivo: Más allá de la trampa mecanicista. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 18(35), 58–70. https://doi.org/10.29197/cpu.v18i35.413

Hernández, G. (2010). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Paidós Educador.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Herrera, S., & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual*. Revista de Pedagogía,* 38(102), 164–194.

Hinojosa Dazza, S. M. (2020). *Fortalecimiento de competencias profesionales transversales de docentes y su influencia en la calidad de los aprendizajes de estudiantes de bachillerato unificado en unidades educativas de Guayaquil, Ecuador* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis UNMSM. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/c74d07ac-72f1-4046-8659-b96cdf44d30b

Huaire-Inacio, E. J., Marquina-Luján, R. J., Horna-Calderón, V. E., Llanos-Castilla, J. L., Herrera-Álvarez, D. E., & Rodríguez-Barboza, H. R. (2023). *Aprendizaje basado en evidencia: Una revisión sistemática en educación.* Diálogos Abiertos, 2(2), 1–18. https://doi.org/10.32654/DialogosAbiertos.2-2.1

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2020). Guía de orientación Saber 11°. ICFES. https://www.icfes.gov.co

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2022). *Informe nacional de resultados Saber 11°*. ICFES. https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/saber-11/

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2022). Lineamientos técnicos de las pruebas Saber 11. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. https://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/saber-11

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2023). *Informe nacional de resultados Saber 11 2023: Colombia potencia de la vida*. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/04/Informe_Saber11_2023.pdf

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2024). *¿Cómo se diseñan los exámenes?* ICFES. https://www.icfes.gov.co/publicaciones-icfes/como-se-disenan-los-examenes/

Kim, J., & Lee, S. (2020). Teacher professionalism and student achievement in South Korea. Asia-Pacific Journal of Education, 40(4), 523–538. https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1838889

Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler.

Koehler, M. J., y Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. En AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators* (pp. 3-29). Routledge.

Le Boterf, G. (2001). Construir las competencias individuales y colectivas. Paidós.

Ley 115 de 1994. (1994, febrero 8). *Por la cual se expide la ley general de educación.* Diario Oficial No. 41.214. Congreso de la República de Colombia. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

López, N., Desalvo, C., y Sánchez, Y. (2018). Participación de niños, niñas y adolescentes en las políticas educativas: Aportes conceptuales y experiencias en América Latina y el Caribe. UNESCO-CLADE.

López-Calva, M., Álvarez-Flores, E. P., Zorrilla-Abascal, M. L., & Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. Revista Innova Educación, 3(3), 7–27. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.001

Loughlin, C. (2021). *Curriculum coherence and student learning outcomes.* Routledge.

Lozano Treviño, D. F., & Maldonado Maldonado, L. (2021). Relación entre el desempeño del docente de matemáticas y el rendimiento académico: caso de estudio de un colegio militarizado. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, *12*(23). https://doi.org/10.23913/ride.v12i2.111.

Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente.* Narcea.

Márquez Peñaranda, C. G. (2025). Articulación entre prácticas pedagógicas y currículo: Un enfoque crítico para la transformación educativa en Cúcuta, Colombia. *Formación Estratégica, 11*(1), 57-75. https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/172

Martínez, J. E., Tobón, S., y López, E. (2019). Currículo: Un análisis desde un enfoque socioformativo. *Revista Espacios, 40*(7), 43-52. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502019000100043

Martínez, J., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. Innovación Educativa, 17(73), 79–96.

Maturana, H., y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.

Maturana, H., y Varela, F. (1994). *De máquinas y seres vivos: Autopoiesis: La organización de lo vivo* (6ª ed.). Editorial Universitaria. (Trabajo original publicado en 1973).

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. American Psychologist, 28(1), 1–14.3.1094

MEJOREDU (México). (2022). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

MINEDUC (Chile). (2022). Evaluación del desempeño profesional docente en Chile: Informe nacional 2022. Ministerio de Educación de Chile. https://www.docentemas.cl/ya-esta-disponible-informe-nacional-de-resultados-portafolio-2022/

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos curriculares.* MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.* MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009: Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media.* MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-213769.html

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje (DBA).* MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Documento orientador para la interpretación y uso de los resultados históricos de las Pruebas Saber 3, 5, 9 y Saber 11.* MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-400767_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010, marzo 17). *Decreto 869 de 2010: Por el cual se reglamenta la organización de las evaluaciones del Estado de la educación media*. Departamento Administrativo de la Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=39636

Mojica, S. (2025). *La calidad educativa a partir de los resultados de las pruebas ICFES en el área de ciencias naturales en la educación básica secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Mollo-Flores, M., & Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: Hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. Maestro y Sociedad, 17(4), 635–651.

Montesdeoca-Salazar, Y. A., Hernández-Alcívar, M. I., Palma-Bravo, N. J., & Jordán-Santamaría, L. A. (2024). La evaluación formativa como herramienta para el

aprendizaje autorregulado en la educación. Polo del Conocimiento, 9(6), 340–360. https://doi.org/10.23857/pc.v9i6.7319

Morales López, Sara, Hershberger del Arenal, Rebeca, & Acosta Arreguín, Eduardo. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace?. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, *63* (3), 46-56. Publicación electrónica 05 de marzo de 2021. https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.63.3.08

Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: Tensiones, contradicciones y desafíos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(41), 563–591.

Moreno Olivos, T. (2012). *La evaluación de competencias en educación.* Sinéctica, 39, 1–20. https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a10.pdf

Moreno Olivos, T. (2022). La evaluación educativa: Conceptos, períodos y modelos. REXE - *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 55–75.

Moreno Olivos, T., & Ramírez Elías, A. (2021). *Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje.* En *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: Estrategias e instrumentos* (pp. 85–115). CUAED–UNAM.

Muñoz Paz, V. A., Figueroa Coronado, E. C., & Ortecho Rodríguez, Z. C. (2022). La evaluación formativa: Una oportunidad de mejora en los aprendizajes. *Tecnohumanismo, 2*(3), 305–326. https://doi.org/10.53673/th.v2i3.168

Nambo de los Santos, Juan Salvador. (2021). Proyectos Formativos: Una Alternativa didáctica En Entorno Virtual Para La enseñanza De Las Ciencias En México. *Vivat Academia* 154 (septiembre):53-69. https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1374.

Niño Zafra, L. S. (2010). *Currículo y evaluación en el marco del Decreto 1290 de 2009: ¿Políticas o pedagogía?* Praxis & Saber, 1(2), 69–93. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1087

Niño Zafra, L. S., Gamboa Suárez, A. A., & Castellanos Páez, S. (2018). Políticas de calidad en la educación básica primaria y su relación con la formación docente en Colombia. Revista Espacios, 39(25), 1–15. https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/18392521.html

Nsang Maquina, F. (2022). *Percepción del profesorado y alumnado sobre las competencias docentes e implicaciones formativas* [Tesis doctoral, Universidad de Jaén].

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.

OCDE. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): Learning During and After COVID-19. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2011). *UNESCO ICT competency framework for teachers.* UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2014). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE): Informe de resultados.* UNESCO–OREALC.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en base a TERCE.* UNESCO–OREALC.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia.* Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024.* UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2025). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.* https://www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago/expertise/llece

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2006). El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve. OCDE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2013). Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching. OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2021). *PISA 2021 assessment and analytical framework.* OECD Publishing.

Ortega Cabezas, P. (2024). *Estudio de las competencias docentes para el fortalecimiento de la gestión pedagógica y la equidad educativa en el aula de los centros educativos de Chile* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/72616/2024_052_TD_PabloOrtegaCabezas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pardo Mercado, J. D., & Orjuela Albarracín, D. J. (2023). Reflexiones sobre equidad en la educación colombiana: Una aproximación a las Pruebas Saber 11 del 2022 desde la perspectiva conceptual de Pierre Bourdieu. Análisis Político, 36(107), 128–173. https://doi.org/10.15446/anpol.v36n107.112553

Pasek, E., & Mejía, M. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10(1), 177–193. https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.010

Perrenoud, P. (1998). Construir competencias desde la escuela. Graó

Perrenoud, P. (2004). Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar. *Educ. Fís.*, *3*, 15-23.

Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.

Phillips, J. J. (1997). *Return on investment in training and performance improvement programs*. Gulf Publishing.

Piaget, J. (1969). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Aguilar. (Trabajo original publicado en 1936).

Piaget, J. (1978). Introducción a la epistemología genética. Paidós.

Pinkasz, D. (2021). El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en seis países de la región: Informe regional. Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE UNESCO. https://cdi.mecon.gob.ar/bases/docelec/az5475.pdf

Popham, W. J. (2013). Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa. Narcea

ProFuturo Education. (2023, agosto 9). *Educación basada en evidencias: Innovando con fundamento.* Observatorio ProFuturo. https://profuturo.education/observatorio/tendencias/educacion-basada-en-evidencias-innovando-con-fundamento/

Pulido Chaves, O. O. (2015). *Veinte años de la Ley 115 de 1994.* Educación y Ciudad, 27, 15–26. https://doi.org/10.36737/01230425.v.n27.2014.28

Pulido Fernández, B. M. (2022). *Evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Ramos Zincke, C. (2021). *Sistemas de evaluación del desempeño docente.* CEPPE UC.

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Un marco para orientar la respuesta en materia de educación a la pandemia de COVID-19 de 2020* [A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020] (Reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2020/03/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020_a5bcbd8a/69362c2a-es.pdf

Rengifo Bernal, S. L. (2022). Factores de la gestión pedagógica y administrativa que inciden en los resultados de las Pruebas Saber 11 (período 2018 al 2020) [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. https://repository.usta.edu.co/items/3455341b-e5ed-4eef-b31e-b62c4a4e6db2

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. CIPPEC-Natura-Instituto Natura.

Rodríguez Fernández, Y., & Pérez Martínez, M. (2024). *Universidad actual y el modelo de alineamiento constructivo.* InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior, 11(1), 23–36. https://doi.org/10.29156/inter.11.1.3

Rodríguez-Gómez, D., Ion, G., Mercader, C., & López-Crespo, S. (2025). The challenge to design and assess learning outcomes in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 50(1), 89–103. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2306165

Sahlberg, P. (2021). Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press. https://www.tcpress.com/finnish-lessons-30-9780807764801

Sanahuja, A., & Sánchez-Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: Formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación,* 76(2), 95–116. https://doi.org/10.35362/rie7623072

Sánchez, M., Navarro, F., & Sánchez-Meca, J. (2022). Las revisiones sistemáticas y la educación basada en evidencias. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 15(30), 108–120. https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.7860

Serna, L. (2025). El sistema educativo mexicano: Una perspectiva propositiva hacia la participación en ERCE 2025. Voces de la Educación, 10(19), 41-68. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10029046.pdf

Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching.* Educational Researcher, 15(2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.* Harvard Educational Review, 57(1), 1–23.

Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance.* John Wiley & Sons.

Stiggins, R. (2023). *Assessment for learning: An action guide for school leaders* (3rd ed.). Solution Tree Press.

Stiggins, R. (2025). The perfect assessment system: Is it possible? Solution Tree Press.

Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. Vozes.

Tekman Education. (2025). Modelos de articulación pedagógica para el siglo XXI. https://www.uevigotsky.edu.ec/tekman-education/

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. Acción Pedagógica, (16), 14–28. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). ECOE Ediciones.

Tobón, S. T., Torres, S. C., Ramos, J. B. V., & Loya, J. L. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. *Acción Pedagógica, 24*(1), 20–31.

Tobón, S., González, L., Nambo de los Santos, J. S., y Vázquez Antonio, J. M. (2015). La socioformación: Un estudio conceptual. *Paradigma, 36*(1), 7-29. http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n1/art02.pdf

Torres-Delgado, S. R., & Párraga-Obregón, O. (2024). Métodos de evaluación del aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes de Bachillerato. *Journal Scientific Investigar, 8*(1), 4862-4877. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.4862-4877

UNESCO. (2016). El aprendizaje de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primeros resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532

UNESCO. (2016). *Informe del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Santiago: UNESCO-LLECE. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247123

UNESCO. (2020). Educación 2030: Marco de acción para el cumplimiento del ODS 4. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO

UNESCO. (2021). *Reimaginar nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

UNESCO. (2022). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE): Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379551

Universidad Cooperativa de Colombia [UCC]. (2015). *Modelo educativo: Fundamentación y marco de acción.* Universidad Cooperativa de Colombia

Universidad Javeriana. (2024). *Pruebas Saber 11: Una década de análisis.* Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INF-92-Analisis-Decada-Saber11-LEE2024.pdf

Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). *Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación.* En I. Díaz (Ed.), *Calidad educativa: Debates y tensiones* (pp. 136–174). Ediciones Universidad ORT Uruguay.

Vargas Vargas, B. (2021). Integración curricular: Articulación entre las instituciones educativas, los agentes locales y la ciudadanía joven de La Argentina de Pocora, Limón, Costa Rica. Territorios, 44(Especial), 157-180. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.8999

Vázquez, M. G. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 93–124.

Vega, M. E. (2021). *Evaluación por competencias a nivel de la educación secundaria: hacia su consolidación teórica y práctica* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1930-1934).

Zabala Vidiella, A., López Margall, A., Moreno, E., & Bosch, O. (Eds.). (2020). *Evidencias científicas para mejorar la práctica docente* (Dosier Graó 5). Graó. https://www.grao.com/es/producto/evidencias-cientificas-para-mejorar-la-practica-docente-doe05

Zabala, A. (2002). *La práctica educativa: Cómo enseñar.* Graó.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias.* Graó.

ANEXOS

Anexo 1

Guía de Entrevista Semiestructurada

Título del instrumento: Guía de entrevista semiestructurada para explorar competencias docentes, prácticas pedagógicas y articulación con competencias evaluadas en Saber 11.

Propósito del instrumento: Profundizar en las percepciones, prácticas, estrategias y necesidades de los docentes de la institución, con el fin de identificar competencias pedagógicas predominantes, analizar su relación con las competencias evaluadas en Saber 11 y aportar insumos para el diseño del modelo teórico-práctico.

Instrucciones para el entrevistador:

Presentarse y agradecer la disposición.

Explicar brevemente el propósito de la investigación.

Asegurar confidencialidad y anonimato.

Solicitar consentimiento informado y autorización para grabar.

Procurar una conversación fluida, permitiendo ampliaciones y repreguntas.

Guía de preguntas

Trayectoria profesional

1. ¿Podría comentar brevemente su trayectoria docente dentro y fuera de la institución?
2. ¿Cuáles son las condiciones actuales de su labor (grupos, carga académica, recursos disponibles)?
3. ¿Cómo influyen estas condiciones en su forma de enseñar?

Concepciones sobre competencias y su enseñanza

4. ¿Qué entiende usted por competencia en su área disciplinar?
5. ¿Cuáles considera que son las competencias más importantes que deben desarrollar sus estudiantes?
6. ¿Qué estrategias utiliza para promover estas competencias de manera efectiva?

Prácticas pedagógicas y evaluación

7. ¿Cómo planifica y desarrolla sus clases para trabajar las competencias de su área?
8. ¿Qué actividades implementa para fortalecer la comprensión, el análisis o la resolución de problemas?
9. ¿Cómo evalúa usted el aprendizaje por competencias?
10. ¿Cómo retroalimenta a sus estudiantes y qué impacto observa en su progreso?

Articulación con Saber 11

11. ¿Cómo interpreta usted las competencias evaluadas en Saber 11 en su área?
12. ¿En qué aspectos considera que su práctica docente se alinea con dichas competencias?
13. ¿En qué aspectos identifica brechas o desarticulaciones?
14. ¿Podría dar ejemplos concretos de actividades que sí preparan (o no preparan) a los estudiantes para la prueba?

Trabajo colaborativo e institucionalidad

15. ¿Qué grado de articulación existe entre docentes de diferentes áreas para fortalecer competencias transversales?
16. ¿Qué estrategias institucionales se emplean para preparar a los estudiantes para Saber 11?
17. ¿Qué dificultades enfrentan como equipo docente en este proceso?

Necesidades de fortalecimiento docente

18. ¿Qué competencias pedagógicas considera que deben fortalecerse a nivel institucional?
19. ¿Qué tipo de formación o apoyo cree necesario para mejorar la preparación de los estudiantes?

Aportes al modelo teórico-práctico

20. ¿Qué características debería tener un modelo que articule competencias docentes y competencias de Saber 11?
21. ¿Qué condiciones considera necesarias para implementar dicho modelo exitosamente?

Anexo 2

Guía de Grupo Focal

Título del instrumento:

Guía para grupo focal sobre percepciones colectivas de competencias docentes, prácticas pedagógicas y relación con Saber 11.

Propósito del instrumento:

Explorar narrativas colectivas, consensos, tensiones y experiencias compartidas sobre la enseñanza, las competencias y la preparación institucional frente a Saber 11, con el fin de triangular información y alimentar la construcción del modelo teórico-práctico.

Instrucciones para el moderador:

a) Realizar presentación y recordar confidencialidad.
b) Establecer reglas del diálogo (respeto, participación equilibrada).
c) Facilitar la conversación sin dirigir respuestas.
d) Promover la participación de todos.
e) Tomar notas de campo y registrar observaciones grupales.
f) Grabar solo con autorización previa.

Guía de preguntas

Competencias que desarrollan los estudiantes

1. ¿Qué competencias observan ustedes que los estudiantes desarrollan con mayor fortaleza en su área?
2. ¿En cuáles competencias encuentran mayores dificultades los estudiantes y por qué?

Prácticas pedagógicas comunes

3. ¿Qué estrategias de enseñanza consideran más efectivas para desarrollar competencias en sus áreas?
4. ¿Qué prácticas creen que requieren modificación o fortalecimiento?
5. ¿Qué actividades contribuyen al desarrollo de competencias transversales (lectura crítica, razonamiento, análisis, interpretación)?

Relación entre currículo y Saber 11

6. ¿Cómo perciben la alineación entre el currículo institucional y las competencias que evalúa Saber 11?

7. ¿Podrían mencionar ejemplos claros de coherencias?
8. ¿Dónde ven brechas o desarticulación?
9. ¿Cómo impactan dichas brechas el desempeño estudiantil?

Preparación institucional para las pruebas

10. ¿Qué estrategias institucionales se utilizan para preparar a los estudiantes?
11. ¿Qué dificultades encuentran en la implementación de estas estrategias?
12. ¿Qué ajustes creen que serían necesarios para mejorar esta preparación?

Brechas, desafíos y factores críticos

13. ¿Cuáles son los factores más determinantes que influyen en los resultados de Saber 11 (pedagógicos, institucionales, sociales, personales)?
14. ¿Qué acciones conjuntas podrían tomarse para enfrentarlos?

Aportes al modelo teórico-práctico

15. ¿Qué elementos consideran imprescindibles en un modelo que articule competencias docentes y Saber 11?
16. ¿Qué condiciones institucionales deben fortalecerse para implementar dicho modelo?
17. ¿Qué riesgos o desafíos anticipan?

Cierre del grupo focal

a) Agradecer la participación.
b) Presentar una síntesis de ideas principales.
c) Preguntar si desean agregar algo adicional.

Anexo 3

Matriz de análisis documental

Título del instrumento: Matriz de análisis documental para identificar alineaciones, brechas y lineamientos institucionales sobre competencias.

Propósito del instrumento: Examinar documentos institucionales y externos para caracterizar el desempeño estudiantil, analizar el enfoque institucional sobre competencias y establecer articulaciones o tensiones entre el currículo y las competencias evaluadas en Saber 11.

Documentos para analizar

a) Proyecto Educativo Institucional (PEI)
b) Sistema Institucional de Evaluación (SIEE)
c) Planes de área
d) Informes de resultados Saber 11 (últimos 3 años)

Categoría	Preguntas de análisis / Indicadores	Extractos relevantes del documento	Interpretación preliminar	Implicaciones para el modelo teórico-práctico
1. Definición de competencias	¿Cómo define la institución las competencias? ¿Se alinean con el MEN y Saber 11?			
2. Competencias por grado o ciclo	¿Qué competencias se espera que desarrollen los estudiantes? ¿Cómo progresan?			
3. Estrategias pedagógicas declaradas	¿Qué metodologías sugiere o institucionaliza la institución?			
4. Evaluación de los aprendizajes	¿Qué criterios evalúan competencias? ¿Cómo se articula con el SIEE?			

5. Resultados Saber 11 (tendencias)	¿Qué patrones aparecen en los resultados por área? ¿Qué áreas son críticas?
6. Acciones frente a Saber 11	¿Qué actividades institucionales se realizan para preparar a los estudiantes?
7. Relación currículo – competencias Saber 11	¿Qué coherencias o brechas se observan?
8. Formación docente institucional	¿Qué registros existen sobre capacitación y acompañamiento?

Anexo 4

Validación de modelo teórico-práctico

Título del instrumento: Validación de modelo teórico-práctico

Propósito: Recoger la valoración experta sobre la coherencia, pertinencia y viabilidad del modelo.

Carácter: Anónimo y Confidencial.

DIMENSIÓN	PREGUNTA ORIENTADORA	ESPACIO PARA SU RESPUESTA
I. CLARIDAD Y COHERENCIA *(Lógica interna del modelo)*	**1.** ¿Considera que existe una relación lógica y clara entre los fundamentos teóricos propuestos y la meta de mejorar los resultados Saber 11? Justifique.	
	2. ¿La descripción de las competencias docentes y sus roles dentro del modelo es comprensible para su ejercicio profesional?	
II. PERTINENCIA CONTEXTUAL *(Adecuación al entorno)*	**3.** Teniendo en cuenta la realidad de Turbana y de nuestros estudiantes, ¿el modelo responde a las necesidades educativas actuales de la institución?	
	4. ¿Considera que la propuesta respeta la identidad y la cultura institucional de la I.E. Marcos Fidel Suárez?	
III. VIABILIDAD *(Posibilidad de aplicación)*	**5.** Desde su experiencia en el aula, ¿ve posible implementar las estrategias pedagógicas del modelo en su labor diaria?	
	6. ¿Considera que la propuesta es realista frente a las condiciones de tiempo y recursos con los que cuenta actualmente la institución?	
IV. VALORACIÓN GLOBAL *(Decisión final)*	**7.** ¿Valida usted este modelo para ser adoptado e implementado en la institución? *(Marque con una X y justifique brevemente)* [ ] SÍ, LO VALIDO TOTALMENTE [ ] NO LO VALIDO	**Justificación de su voto:**